



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS
CAMPUS JORGE AMADO

SHEILA RODRIGUES CARDOZO CARACAS

SENTIDOS DA PERMANÊNCIA:
A Produção de Espaços de Escrita para Estudantes Assistidos pelos Programas de
Permanência do *Campus* Anísio Teixeira da UFBA

Itabuna - Ba
2021

SHEILA RODRIGUES CARDOZO CARACAS

**SENTIDOS DA PERMANÊNCIA:
A Produção de Espaços de Escrita para Estudantes Assistidos pelos Programas de
Permanência do *Campus* Anísio Teixeira da UFBA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade
Federal do Sul da Bahia com vistas a obtenção do título
de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.
Orientador: Dr. Sandro Augusto Silva Ferreira.

Itabuna – Ba
2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

C257s Caracas, Sheila Rodrigues Cardozo, 1981-

Sentidos da permanência : a produção de espaços de escrita para estudantes assistidos pelos programas de permanência do Campus Anísio Teixeira da UFBA / Sheila Rodrigues Cardozo Caracas. – Itabuna: UFSB, 2021. -
137f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientador: Dr. Sandro Augusto Silva Ferreira.

1. Estudantes universitários – Programas de desenvolvimento. 2. Estudantes - Atividades. 3. Universidade Federal da Bahia. I. Título.

CDD – 378.3

SHEILA RODRIGUES CARDOZO CARACAS

**SENTIDOS DA PERMANÊNCIA:
A Produção de Espaços de Escrita para Estudantes Assistidos pelos Programas de
Permanência do Campus Anísio Teixeira da UFBA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade
Federal do Sul da Bahia com vistas a obtenção do título
de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.
Orientador: Dr. Sandro Augusto Silva Ferreira.

Este trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em: 14/12/2021

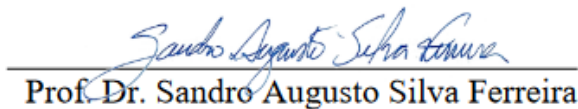
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Maisa Miralva da Silva
PUC Goiás – Membro externo



Profª Drª Milena Claudia Magalhães Santos Guidio
PGER/UFSB – Membro interno



Prof. Dr. Sandro Augusto Silva Ferreira
PPGER/UFSB – Orientador

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu pai, Manoel Cardoso Neto (*in memoriam*). A vocês com todo meu amor, carinho e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gratidão sempre...

Agradeço à Deus por todas as bênçãos concedidas, mesmo quando não esperava, sempre fui agraciada.

À minha família amada, em especial ao meu filho Eduardo e ao meu esposo Alex que tanto me impulsionaram e torceram por mim. À minha mãe, às minhas irmãs e ao meu pai, seu Nelito Cardoso (*in memoriam*), que foi a minha maior referência nesta vida.

Aos amigos que sempre torceram por mim, especialmente Poliana, Ruth e Mila.

À UFBA, pela concessão do afastamento para que eu pudesse me qualificar. Também agradeço aos meus colegas da COAE/PROAE pelo apoio durante esse período, especialmente: Márcia, Palmito, Luís Rogério, Janeísa, Danilo e Jaime.

Agradeço ao meu orientador, Professor Sandro Ferreira, que acreditou no meu potencial e me orientou com tanta leveza, dando autonomia para eu pudesse produzir dentro dos meus limites, num período tão conturbado e complexo como o que vivemos após a pandemia de Covid-19.

Por fim, agradeço à UFSB e ao PPGER. Também agradeço aos professores e aos colegas da minha turma por compartilharem conhecimentos e me proporcionarem vivências incríveis.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

(Gonzaguinha)

CARACAS, Sheila Rodrigues Cardozo. **Sentidos da Permanência: A Produção de Espaços de Escrita para Estudantes Assistidos pelos Programas de Permanência do *Campus Anísio Teixeira* da UFBA**. 2021. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2021.

RESUMO

Este trabalho surgiu com a finalidade de criar estratégias de permanência estudantil qualificada na educação superior e foi aplicado no Instituto Multidisciplinar em Saúde – *Campus Anísio Teixeira* (IMS-CAT) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Quanto ao objetivo geral, pretendeu-se: oportunizar um espaço no ambiente universitário que possibilite uma permanência estudantil qualificada e que valorize os diversos saberes existentes através do estímulo à produção do conhecimento dos estudantes assistidos pela Coordenação de ações afirmativas e assistência estudantil (COAE). E quanto aos objetivos específicos, buscou-se: a) Incentivar a produção acadêmica dos discentes assistidos pela assistência estudantil da UFBA/Conquista; b) Estimular novas formas de produção conhecimento no IMS-CAT, tornando visível a diversidade e pluralidade existente no *campus*; c) Propiciar um espaço que garanta lugar de fala e/ou lócus de enunciação aos estudantes assistidos pela COAE, para que possam se expressar e participar ativamente das questões que afetam a universidade e/ou a sociedade. Assim, para a consecução desses objetivos, foi realizada uma pesquisa-ação que culminou na criação do *Web* Jornal COAE. Esse jornal publicou exclusivamente textos dos discentes assistidos pela COAE, dentre os quais encontram-se estudantes oriundo das “minorias” sociais e que são socialmente marcados por questões de raça, classe, etnia, gênero, entre outros. Quanto ao conteúdo do jornal, os textos versaram sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecerem na universidade através da utilização do ensino remoto durante a Pandemia de Covid-19. O jornal foi um instrumento que potencializou a produção acadêmica dos estudantes, evidenciou as “vozes das minorias” e estimulou a participação ativa desses discentes na universidade.

Palavras-chave: Universidade; Assistência Estudantil; Permanência Qualificada.

CARACAS, Sheila Rodrigues Cardozo. **Meanings of Permanence: The Production of Writing Spaces for Students Assisted by Permanence Programs at the Anísio Teixeira Campus at UFBA**. 2021. 137f. Dissertation (Master in Teaching and Ethnic-Racial Relations) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2021.

ABSTRACT

This work emerged with the purpose of creating strategies for qualified student permanence in higher education and applied at the Multidisciplinary Institute in Health – Campus Anísio Teixeira (IMS-CAT) of the Federal University of Bahia (UFBA). As for the general objective, it intended: to provide a space in the university environment that allows a qualified student stay and that enhances the various existing knowledge by stimulating the production of knowledge by students assisted by the Coordination of Affirmative Actions and Student Assistance (COAE). As for the specific objectives, we sought to: a) Encourage the academic production of students assisted by student assistance at UFBA/Conquista; b) Stimulate new forms of knowledge production in the IMS-CAT, making visible the diversity and plurality existing on the campus; c) Provide a space that guarantees a place of speech and/or enunciation locus for students assisted by COAE, so that they can express themselves and actively participate in issues that affect the university and/or society. Thus, to achieve these goals, an action research performed, which culminated in the creation of the Web newspaper COAE. This newspaper exclusively published texts by students assisted by COAE, among which are students from social “minorities” and who are socially marked by issues of race, class, ethnicity, gender, among others. As for the content of the newspaper, the texts dealt with the difficulties faced by students to remain at university through the use of remote learning during the Covid-19 Pandemic. The newspaper was an instrument that boosted the academic production of students, highlighted the “voices of minorities” and encouraged the active participation of these students in the university.

Keywords: University; Student Assistance; Qualified Stay.

LISTA DE FIGURAS

Capítulo II: Artigo I

Figura 1. Organograma do sistema de cotas do Brasil	25
Figura 2. Tabela de graduandos (as) segundo cor ou raça na IFES	27
Figura 3. Tabela de vagas distribuídas por cotas em cursos lineares da UFBA	30
Figura 4. Quantitativo de estudantes assistidos pela Bolsa Permanência do MEC/ UFBA	34
Figura 5. Quantidade de benefícios ofertados pela PROAE/UFBA entre 2004 a 2019	36

Capítulo III: Artigo II

Figura 1. Tabela com evolução de investimento de recursos do PNAES nas IFES	46
Figura 2. Tabela de auxílios, bolsas e serviços ofertados pela PROAE entre 2004 a 2013	52
Figura 3. Tabela de auxílios, bolsas e serviços ofertados pela PROAE entre 2014 a 2019	53
Figura 4. Imagem interna do IMS-CAT em fevereiro de 2021	54
Figura 5. Números de bolsas e auxílios distribuídos pela COAE	56
Figura 6. Tipo de ingresso dos discentes que publicaram no jornal da COAE	58
Figura 7. Cor ou raça dos estudantes que publicaram no jornal da COAE	59

Capítulo VI - VII:

Figura 1. Imagens dos Livros da 1ª Edição do Projeto Conviver	89
Figura 2. Imagens dos Livros da 2ª Edição do Projeto Conviver	89
Figura 3. Imagens dos Livros da 3ª Edição do Projeto Conviver	90
Figura 4. Imagem da página da COAE	93
Figura 5. Curso de graduação dos estudantes da pesquisa-ação	101
Figura 6. Sexo dos estudantes que participaram da pesquisa-ação	102
Figura 7. Quantitativos de discentes assistidos com bolsas ou auxílios pecuniários	103
Figura 8. Tipos de bolsas ou auxílios recebidos pelos discentes participantes	103
Figura 9. Fatores que interferem no desenvolvimento acadêmico dos discentes participantes	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Candidatos autodeclarados pretos/pardos/indígenas, de escola pública e com qualquer renda.
Am	Candidatos autodeclarados pretos/pardos/ indígenas, de escola pública e com familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
Amd	Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Ad	Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas independente de renda.
A1	Candidatos autodeclarados indígenas que tenham cursado todo o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública.
B	Candidatos de escola pública, de qualquer etnia independente de renda
BI	Bacharelado Interdisciplinar
Bm	Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
Bmd	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas
Bd	Candidatos com deficiência que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas independente de renda
CAE	Coordenação Acadêmica de Ensino
CF	Constituição Federal
CFP	Centro de Formação de Professores
COAE	Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
IMS-CAT	Instituto Multidisciplinar em Saúde – Campus Anísio Teixeira
PT	Partido dos Trabalhadores
PBP	Programa Bolsa Permanência
PET Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programas de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SEST	Superintendência Estudantil
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SLS	Semestre Letivo Suplementar
SUS	Sistema Único de Saúde
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. OS CAMINHOS PARA A PESQUISA-AÇÃO	14
1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
1.2.1 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3. METODOLOGIA DA PESQUISA	18
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2. ARTIGO I - AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: Acesso e permanência dos estudantes cotistas	21
3. ARTIGO II - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E NO CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA.....	41
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: SUAS ORIGENS E DESAFIOS ATUAIS	63
4.1. ORIGENS DA NOSSA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PERÍODO COLONIAL	63
4.1.1 Impactos da Colonização na Educação Superior Brasileira	65
4.2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	70
5. MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	73
5.1. GÊNERO	74
5.2. DEFICIÊNCIA	78
5.3. RAÇA E ETNIA	80
5.3.1 Indígenas e Quilombolas na educação superior	83
6. EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA UFBA: O PROJETO CONVIVER.....	86
7. CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL	92
7.1. CRIAÇÃO DA PÁGINA VIRTUAL	92
7.2. REUNIÃO COM A EQUIPE COAE	93
7.3. CRIAÇÃO DO E-MAIL	94
7.4. EDITAL DE SELEÇÃO	94
7.5. FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO.....	97
7.6. LAYOUT DO JORNAL	98
7.7. PUBLICAÇÃO DO EDITAL	98
7.8. PERÍODO DE INSCRIÇÃO E DIVULGAÇÃO DO EDITAL	98

7.9. RETIFICAÇÃO DO EDITAL E NOVO PROCESSO DE DIVULGAÇÃO	99
7.10. SELEÇÃO E CORREÇÃO DOS TEXTOS	100
7.11. PUBLICAÇÃO DO JORNAL	101
7.12. EMISSÃO DO CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO	101
8. AVALIAÇÃO DO PRODUTO FINAL	101
8.1. AVALIAÇÃO DOS FORMULÁRIOS DE INSCRIÇÃO.....	101
8.2. ANÁLISE DOS TEXTOS	105
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APENDICE A – ENTREVISTA: O PROJETO CONVIVER DA PROAE/UFBA	121
APENDICE B – PRODUTO FINAL: I WEB JORNAL COAE	125

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) com intuito de criar estratégias de permanência qualificada e ampliar o espaço de participação e publicação dos estudantes assistidos pela política de assistência estudantil da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Instituto Multidisciplinar em Saúde – Campus Anísio Teixeira (IMS-CAT). Para isso, realizamos uma pesquisa-ação que culminou na criação do produto final do mestrado: o Web Jornal da Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (COAE)¹, um jornal virtual onde os estudantes assistidos poderiam publicar seus textos acadêmicos e literários, abrindo espaços a discentes de graduação, em especial estudantes em situação de vulnerabilidade social.

1.1. OS CAMINHOS PARA A PESQUISA-AÇÃO

Sempre gostei da área da educação e nunca tive dúvidas da importância dela na vida das pessoas, por isso, resolvi trilhar carreira nesta área. Assim, realizei o concurso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e em 2007 fui convocada para trabalhar no cargo de técnica universitária daquela universidade. Mas, no ano seguinte também fui aprovada em outro concurso da educação superior, desta vez, no cargo de técnica de laboratório da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde fui trabalhar auxiliando docentes e discentes durante as aulas práticas que ocorriam nos diversos laboratórios da universidade em Vitória da Conquista.

Desde aquela época já estava atenta as dificuldades narradas pelos estudantes para a sua permanência na universidade (desde a parte financeira até demais questões sociais e pedagógicas). Ouvia os relatos sobre a dificuldade para pagar o aluguel, se alimentar, até mesmo de tirar *xerox* ou imprimir os materiais para as aulas. Certa vez, uma estudante contou que foi acolhida por uma professora em sua casa para que ela não abandonasse seu curso, pois, não podia mais pagar o aluguel. Também ouvia relatos dos professores, dentre eles, um que me chamou bastante a atenção, porque apontava uma suposta dificuldade em trabalhar com os estudantes cotistas. O docente afirmava que “as cotas baixaram o nível da universidade federal e os alunos que ingressavam por cotas não tinham a base educacional necessária ao ensino

¹ A COAE está diretamente ligada à PROAE e foi criada em 2015 para dar suporte local aos estudantes do IMS-CAT/UFBA em Vitória da Conquista que são assistidos pela Política de Assistência Estudantil da universidade.

superior, pois, chegavam sem conhecer diversos conteúdos que deveriam ter aprendido no ensino médio”.

Dava para perceber que as universidades não estavam totalmente preparadas para acolher os discentes que ingressavam pelo sistema de cotas. Alguns indivíduos ainda idealizavam o antigo modelo de universidade (meritocrática e homogênea) com estudantes em sua imensa maioria oriundos da elite e que possuíam um padrão educacional similar. Mas, com a crescente ampliação da diversidade estudantil na educação superior, especialmente a partir de 2012 após a publicação da Lei de Cotas nº 12.711/12², essa suposta homogeneidade foi reduzida, o que gerou desconforto e descontentamento dos indivíduos privilegiados, sobretudo da elite branca.

Naquele ano, ainda não trabalhava na assistência estudantil. Essa oportunidade surgiu a partir de 2016 quando fui aprovada no concurso da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) para o cargo de Assistente Social e passei a atuar na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) ficando lotada no Centro de Formação de Professores (CFP) na cidade de Amargosa – BA. A partir daí passei a atender os estudantes: cotistas, em vulnerabilidade socioeconômica, com deficiência, etc.

No CFP pude notar que os discentes eram muito engajados politicamente e sempre atuavam em defesa dos seus direitos. As questões estudantis que os impactavam eram resolvidas coletivamente através de paralizações, debates, greves, entre outros. Eles se mostravam muito presentes e atuantes nas diversas questões daquela universidade.

Em 2017 retornei novamente para a UFBA, através de um processo de redistribuição, e voltei a trabalhar no Instituto Multidisciplinar em Saúde – Campus Anísio Teixeira (IMS-CAT) em Vitória da Conquista, como Assistente Social da Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (COAE). Ao contrário do que observava facilmente no CFP/ UFRB, não percebia no IMS-CAT um engajamento mais organizado dos estudantes acerca das questões políticas da universidade, pois, dificilmente os via questionar coletivamente seus direitos ou demais necessidades e, na maioria das vezes que eles procuravam a COAE, relacionava-se às questões individuais, como solicitações de bolsas e auxílio pecuniários. Isso me causou muita estranheza, pois, apesar de compreender a importância das questões materiais para a

² A Lei 12.711 foi sancionada em 2012 no governo da então presidenta Dilma Rousseff e instituiu as cotas nos Institutos e Universidades Federais brasileiras para os estudantes pretos, pardos, indígenas e os oriundos de escola pública ou com renda familiar (per capita) igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Posteriormente em 2016, também foram incluídas reservas de vagas para estudantes com deficiência.

subsistência dos estudantes, parto do pressuposto de que estes não são os únicos fatores que interferem ou afetam a permanência estudantil.

Também percebi que a COAE não tinha habitualidade de reunir-se com os discentes, exceto, quando solicitavam ou num evento anual de recepção dos novos alunos do IMS-CAT, conhecido como “Calourada”. Era uma situação que eu não compreendia, pois, nem mesmo após a seleção dos auxílios ocorriam reuniões entre a equipe e os novos estudantes assistidos (para acolhimento e orientação). Notei um certo distanciamento entre os discentes e a equipe da COAE, tanto que cheguei a questionar, mas como estava há pouco tempo no setor não me senti à vontade para propor mudanças naquele momento, no entanto, isso foi proposto e implementado posteriormente.

Lembro-me que a primeira reunião coletiva com a COAE que participei ocorreu no primeiro semestre de 2018 e se deu por solicitação dos estudantes indígenas e quilombolas para tratar sobre as novas condições impostas pelo governo do presidente Michel Temer acerca da concessão das bolsas do Programa Bolsa Permanência do MEC, dentre elas, a limitação no quantitativo dessas bolsas. Essa foi a oportunidade que tive para questionar sobre outras possíveis demandas dos estudantes na universidade. Cheguei a perguntar: “Além das bolsas e auxílios, vocês possuem outras necessidades para a permanência na universidade?” Nesse diálogo algumas respostas despontaram, como a fala de um estudante quilombola relatando a ausência de discussões no *campus* sobre temas como: preconceito, racismo, homofobia, entre outros, também denunciou situações de racismo vivenciadas por ele dentro da instituição. Além disso, outros estudantes falaram sobre a preponderância de uma formação tecnicista no *campus* e disseram não encontrar um espaço onde pudessem se manifestar, questionar e ser ouvidos.

Apesar de já ter percebido no IMS-CAT pouca interação e participação dos estudantes quanto as diversas questões da universidade, precisava ouvi-los para compreender melhor o contexto situacional, pois, conforme profere o ditado popular “cada um sabe onde o seu calo aperta”. Assim, após a realização dessa escuta foi possível avaliar melhor quais eram as dificuldades enfrentadas por esses discentes e, pensar em novas estratégias direcionadas às suas necessidades.

De fato, a UFBA em Salvador promove várias ações como: seminários, congressos e campanhas sobre temas como: violência, racismo, sexismo, capacitismo, homofobia, entre outros, mas, raramente essas ações conseguem alcançar plenamente o IMS-CAT que fica a 500 km de distância da capital. Em 2018, por exemplo, foi lançada pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) a campanha: “Não deixe a violência passar de boa”, no entanto, mesmo com alguns esforços ela não conseguiu atingir de fato os estudantes

de Vitória da Conquista. Algumas vezes tenho a impressão de que existem duas “UFBAs”, uma em Salvador (que mobiliza por meio da PROAE esforços para a construção de uma universidade plural, diversa e inclusiva) e outra em Vitória da Conquista ainda em construção e que luta para proporcionar aos estudantes seu direito pleno de permanência.

Então, notei que era preciso criar novas estratégias direcionadas aos estudantes assistidos pela COAE com vistas a permanência qualificada³. Assim, levei as questões que foram apresentadas pelos estudantes para a equipe da COAE, mas, apesar deles compreenderem a importância e necessidade de implementar novas ações, havia alguns entraves ou problemas, como o fato de haver uma quantidade reduzida de servidores do setor. Com apenas quatro servidores técnico-administrativos para executar todos os programas de assistência estudantil da UFBA no *campus*, a prioridade era proporcionar a permanência material, tida como mais urgente, assim, as demais ações de permanência acabavam ficando em segundo plano. Mesmo assim, não desisti desse propósito e buscando promover outras alternativas de permanência na universidade, escrevi em 2019 o Projeto Vez e Voz: estudantes assistidos pela assistência estudantil como produtores de conhecimento na Universidade Federal da Bahia – *campus* de Vitória da Conquista, que foi submetido e aprovado no mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, e teve os seguintes objetivos:

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1. Objetivo Geral

Oportunizar um espaço no ambiente universitário que possibilite permanência estudantil qualificada e que valorize os diversos saberes existentes através do estímulo à produção do conhecimento dos estudantes assistidos pela Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (COAE).

1.2.2. Objetivos Específicos

- a) Incentivar a produção acadêmica dos discentes assistidos pela assistência estudantil da UFBA/Conquista;
- b) Estimular novas formas de produção conhecimento no IMS-CAT, tornando visível a diversidade e pluralidade existente no *campus*;

³ Conforme Santos, 2009, a permanência qualificada busca fortalecer a trajetória acadêmica dos estudantes, e deve possibilitar tanto uma transformação individual quanto do seu meio social, além disso, visa também os estudos na pós-graduação. Para alcançá-la, a autora indica que os discentes devem possuir também condições materiais que permitam a sua subsistência na universidade (permanência material), além de apoio pedagógico, reconhecimento e pertencimento dentro da universidade, etc. (permanência simbólica).

- c) Propiciar um espaço que garanta lugar de fala e/ou lócus de enunciação aos discentes assistidos pela COAE para que possam se expressar e participar ativamente das questões que afetam a universidade e/ou a sociedade.

1.3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos, realizei uma pesquisa-ação que culminou na criação do *Web Jornal COAE*, produto final do mestrado que foi implementado no IMS-CAT/UFBA e que teve como público-alvo os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica assistidos pela política de ações afirmativas e assistência estudantil do *campus*, como os discentes indígenas, quilombolas, pretos, pardos, com deficiência, etc.

Segundo Thiollent (1986, p.14) a metodologia da pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com Pinto (1989), a proposta de pesquisa-ação possui as seguintes implicações para o seu público-alvo: o acesso ao conhecimento técnico-científico, que possibilite a participação e o “desvelamento” da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação; o incentivo à criatividade, a fim de gerar novas formas de participação; e a organização da base em grupos, nos quais eles sejam o “sujeito/ agente de sua transformação/libertação.

Deste modo, a proposta do *Web Jornal COAE* foi criar um espaço para participação ativa dos estudantes, oportunizando “lugar de fala”⁴ e/ou lócus de enunciação⁵ aos indivíduos que foram historicamente subalternizados, além de possibilitar estratégias de decolonização do saber e permanência estudantil qualificada.

Quanto ao meu papel na pesquisa-ação, colaborei através da criação do *Web Jornal*, atuei durante a implantação (dando suporte ou apoio aos estudantes através de orientações/informações e colaboração para a correção ortográfica dos textos), e por fim, enviei

⁴ O termo foi popularizado no Brasil pela filósofa Djamila Ribeiro em seu livro: *O que é lugar de fala?* Enfatizando a localização social do sujeito na matriz de dominação, opressão. Segundo a autora, existem distintos pontos de vista para perceber a realidade, por isso, todos podem ter lugar de fala a partir da sua localização social, mas numa sociedade onde predomina uma relação desigual de poder e que muitos indivíduos são subalternizados e invisibilizados, é necessário oportunizar espaços de fala prioritariamente aos que foram oprimidos ou dominados.

⁵ Baptista (2019, p. 127) afirma que “O lócus de enunciação remete a um espaço sócio histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores”. Para Nascimento (2021) o “lócus de enunciação” se dá apenas a partir das experiências vivenciadas.

o Jornal para a publicação no *site* da COAE, além de disponibilizar os certificados de participação aos discentes.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Na introdução deste trabalho, buscamos orientar o leitor quanto ao estudo realizado, apontando os caminhos que nos levaram até a pesquisa-ação através da escrita de um memorial (onde foi narrada a trajetória pessoal, profissional e as implicações da autora com o estudo desenvolvido). Em seguida, apresentamos os objetivos do trabalho, a metodologia da pesquisa e a estrutura que compõe essa dissertação.

Nos capítulos 2 e 3, através do formato *multipaper*⁶, apresentamos dois artigos submetidos à revistas nacionais. Desta forma, o segundo capítulo foi um artigo submetido à Revista de Políticas Públicas (RPP), com o título “AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: acesso e permanência dos estudantes cotistas” e versou sobre a implementação de algumas ações afirmativas desenvolvidas pela UFBA com foco no acesso e permanência estudantil. Em relação ao acesso, foi avaliado a evolução das cotas (raciais, sociais, etc.) na universidade após a instituição da Lei nº 12.711/12. Posteriormente, tratou-se sobre as políticas de permanência desenvolvidas pela UFBA para os discentes da universidade, como o Programa Bolsa Permanência.

O terceiro capítulo, também recupera um artigo que teve como título: A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Bahia e no *Campus* Anísio Teixeira. Este artigo foi submetido à Revista Práticas em Gestão Pública Universitária (PGPU) e evidenciou a expansão da política de assistência estudantil no IMS-CAT/UFBA e no contexto brasileiro, especialmente após o decreto PNAES nº 7.234/2010.

Entre o quarto e o sexto capítulo desta Dissertação, foi realizada uma revisão de literatura com temáticas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, o quarto capítulo, abordou o histórico evolutivo da educação superior brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade, destacando como a colonização do Brasil deixou marcas que ainda se encontram presentes nas universidades do nosso país.

No quinto capítulo debato alguns marcadores sociais da diferença na educação superior brasileira buscando evidenciar como a presença destes marcadores causam desigualdades sociais. Mais adiante, no sexto capítulo, apresento o Projeto Conviver e suas contribuições para a permanência qualificada na UFBA.

⁶ Conforme Duke e Beck (1999), o formato *multipaper* é um formato alternativo que possibilita que os estudantes da pós-graduação escrevam dissertações ou teses com coletâneas de artigos para a publicação.

Já o sétimo capítulo, descreve as etapas de criação e implementação do produto final, enquanto que o oitavo capítulo traz avaliações ou considerações acerca do produto final implementado, através da análise dos textos publicados no *Web Jornal COAE* e dos formulários de inscrição dos discentes participantes.

Por fim, trago as considerações finais da dissertação com uma avaliação geral do trabalho que pondera a efetividade do produto em relação aos objetivos propostos.

2. ARTIGO I: AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:

Acesso e permanência dos estudantes cotistas⁷

RESUMO

As ações afirmativas surgiram como resposta do Estado para redução das desigualdades sociais, étnico-raciais entre outras. São medidas temporárias que objetivam proporcionar igualdade aos grupos desfavorecidos. Na educação pública superior brasileira, elas visam, principalmente, incluir e dar condições de permanência para uma parcela da população historicamente subalternizada e excluída. Isso se deu através da reserva de vagas ou cotas, implementada com a Lei nº 12.711/12 que proporcionou o ingresso de grupos diversos (indígenas, quilombolas, com deficiência, entre outros) diversificando este nível educacional. Após a instituição de medidas de acesso, foi necessário implementar novas ações afirmativas, desta vez voltadas para a permanência dos discentes, assim, surgiu o decreto nº 7.234/2010 que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentando recursos e as ações voltadas para a permanência dos estudantes na educação superior. Este artigo tem como objetivo analisar a implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) avaliando tanto o acesso, quanto a permanência dos estudantes na universidade. Os dados avaliados apontam que estas políticas possibilitaram um crescimento expressivo de estudantes que ingressaram por cotas, e que, também foram ampliadas as ações voltadas para a permanência, no entanto, foi identificado que ainda é necessário ampliar investimentos na área para possibilitar a expansão do serviço e atender toda a demanda.

Palavras-chave: Educação superior. Ações Afirmativas. Acesso e permanência.

ABSTRACT

Affirmative actions emerged as a State strategy to reduce social, ethnic-racial, and other inequalities. They are temporary measures that aim to provide equality to disadvantaged groups. In Brazilian public higher education, they mainly aim to include and provide conditions for permanence for a portion of the population that historically been subordinated and excluded. This was done through the reservation of places or quotas, implemented with Law No. 12711/12, which provided for the entry of different groups (indigenous, quilombolas, people with disabilities, among others) diversifying this educational level. After instituting access measures, it was necessary to implement new affirmative actions, this time aimed at the permanence of students, thus, Decree No. 7,234/2010 created the National Student Assistance Program (PNAES), regulating resources and actions. Aimed at the permanence of students in higher education. This article aims to analyze the implementation of affirmative actions at the Federal University of Bahia (UFBA), evaluating both access and permanence of students at the university. The evaluated data indicate that these policies allowed a significant growth of students who entered through quotas, and that actions aimed at permanence were also expanded. However, it was identified that it is still necessary to increase investments in the area to enable the expansion of the service and meet all demand.

Keywords: Higher education. Affirmative action. Access and permanence.

⁷ Este artigo foi submetido em 28 de janeiro de 2022 à Revista Contemporânea de Educação (RCE) que é um periódico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e encontra-se com *status*: aguardando designação. Caso não seja aceito pela Revista o artigo poderá ser submetido, posteriormente, a outro periódico.

INTRODUÇÃO

Políticas públicas são respostas do Estado que visam atender as demandas de uma população. Elas têm o intuito de reduzir a desigualdade de oportunidades existentes numa sociedade e são fruto de conquistas históricas oriundos dos diversos movimentos sociais.

Segundo Queiroz (2016) as políticas públicas surgiram com o objetivo de garantir cidadania à população e se apresentam como uma ferramenta fundamental onde o Estado materializa as normas constitucionais para atingir o bem comum e conferir ao povo o gozo dos direitos fundamentais.

Apesar das políticas públicas centrarem a população em geral, nem sempre elas são criadas para todos, ou seja, nem sempre são universais, algumas são voltadas apenas para uma parte específica da sociedade e são conhecidas como políticas distributivas que buscam proporcionar equidade⁸ beneficiando um grupo específico ao invés de outro, como é o caso das políticas afirmativas.

As políticas afirmativas surgiram inicialmente na Índia a partir do questionamento da estrutura social rígida do país, dividido em castas, e posteriormente nos Estados Unidos, através das lutas e reivindicações do movimento negro.

No Brasil, assim como nos Estados Unidos, o tema também surgiu ligado aos direitos da população negra. No entanto, só foi possível a implementação das ações afirmativas no país, após o fim da ditadura militar e redemocratização do Brasil. Conforme Aline Nascimento (2020, p.1):

O início dos anos 2000 foi fundamental para a política nacional, porque foi no ano de 2001, durante a Conferência de Durban, que o Brasil reconhece internacionalmente que é um país racista. A implementação de ações afirmativas ganhou força em 2003, com a lei 10.639, a qual estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na de Educação Básica. Posteriormente, em 2012, houve a aprovação da Lei nº 12.711 para programas de cotas em universidades para pretos, pardos e pobres, como forma de diminuição das lacunas existentes e persistentes na formação pessoas negras ao longo da história do país.

Outro marco importante no país, ligado à essa política, foi o Decreto nº 4.228/2002 que criou o Programa Nacional de Ações Afirmativa para as atender os pleitos das “minorias”⁹. Esse

⁸ Cunha (2011) define equidade como um critério básico da justiça em que através das diferenças ocorre a busca pela igualdade. Assim, a equidade ocorre quando é ofertado um tratamento desigual aos que sofrem com desigualdades proporcionando assim a igualdade entre os indivíduos ou grupos.

⁹ O termo “minorias” utilizado no texto não se refere ao quantitativo populacional, mas aos grupos (relacionados às questões de gênero, etnia/raça, religiosidade, compleição física, entre outros) com minoria de direitos garantidos e que sofrem com processo de exclusão e dominação pelo grupo detentor de riqueza e poder (GARCIA, 2012, p.2).

decreto fundamentou-se no preceito da equidade buscando proporcionar uma redução da desigualdade no Brasil.

Piovesan (2005, p. 39) aponta que uma política afirmativa serve para remediar um passado discriminatório e tem como objetivo acelerar o processo de alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros.

Compreende-se que ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que surgiram com o intuito de reparar, compensar, corrigir e/ou prevenir a discriminação e desigualdade vivida por grupos historicamente excluídos, acelerando o processo de igualdade, assegurando a diversidade e proporcionando uma maior valorização social, econômica, política e cultural (SANTOS, 2009, p.55).

De acordo com Oliven (2007, p. 30) as políticas afirmativas são:

[...] um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança.

Assim, pode-se dizer que as políticas de ações afirmativas foram alternativas de intervenção do Estado, a partir demandas e de lutas históricas da população, para reduzir as desigualdades existentes entre os grupos populacionais (dominados *versus* dominantes). É preciso considerar ainda que, algumas pessoas, confundem as ações afirmativas com as cotas, no entanto, estas são apenas uma das diversas possibilidades das ações afirmativas. Segundo o GEMAA (2011):

Entre as medidas que podemos classificar como ações afirmativas podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo[...]

As políticas de ações afirmativas estão presentes em diversos setores ou áreas, como: saúde, trabalho, habitação, educação (básica e superior), entre outros. Neste sentido, este artigo avaliará as políticas de ações afirmativas na educação superior, focando o acesso e a permanência na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como procedimento metodológico, será utilizada revisão bibliográfica e análise documental.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Uma das principais ações afirmativas aplicadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras ocorreu após a implantação da Lei 12.711/2012. Esse aparato

legislativo surgiu no intuito de garantir o ingresso das diversidades - como indígenas, pretos, pardos, estudantes com deficiência e/ou oriundos de escolas públicas - na educação superior através da reserva de vagas e, dessa forma, possibilitar com que estas instituições se transformassem num importante instrumento estratégico da efetivação das práticas de direitos humanos, atuando diretamente na erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais e com vistas a estabelecer uma sociedade justa (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018, p. 301-302)

A política de cotas geralmente tem um período pré-determinado, podendo contemplar grupos étnicos ou raciais, classes sociais, imigrantes, deficientes físicos, mulheres, idosos, dentre outros e intenta reduzir as desigualdades socioeconômicas historicamente impostas a tais grupos, acelerando o processo de inclusão social de indivíduos que, por algum motivo, foram mantidos à margem da sociedade (ALVES, 2010 apud LEITE e FRANCO, 2014).

A seguir avaliaremos como ocorreu a implementação das cotas gerais (escola pública, renda, para pessoas com deficiência) e as cotas étnico-raciais (ação afirmativa mais conhecida e também mais polemizada) na educação superior brasileira.

AS COTAS NAS IFES

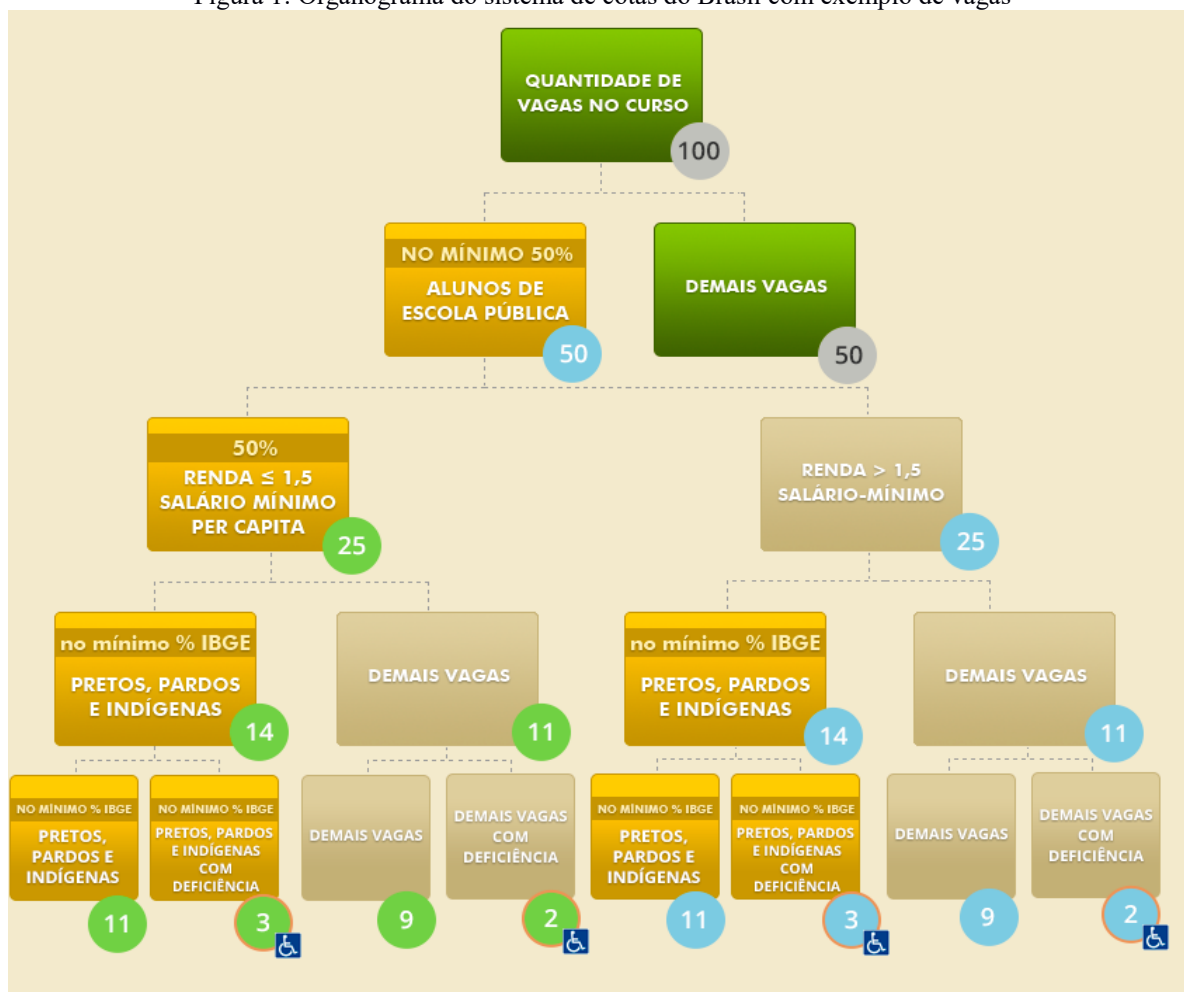
Não há como negar a importância histórica da política de cotas no Brasil e, por isso, ela se tornou referência ao tratar sobre as ações afirmativas no país.

De acordo com Moreira *et al.* (2017, p. 1) o sistema de cotas na educação superior do Brasil foi adotado inicialmente no ano de 2001, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, através da Lei Estadual 3.708/01. Mas a obrigação compulsória para a reserva de vagas na educação superior federal só ocorreu após a promulgação da Lei nº 12.711/2012. A partir daí foi possível garantir de fato as cotas nas universidades e institutos federais para estudantes: pretos, pardos, indígenas e oriundos de escolas públicas e de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Antes dessa lei, eram as IFES que regulamentavam as cotas de acordo com “suas necessidades”, por isso ela foi fundamental na efetivação e padronização da reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais do país.

Segundo Costa (2015 apud MARQUES, 2016, p. 1073-1074) em 2013, primeiro ano após a implementação da Lei das cotas, as vagas totais aumentaram 9,8% nas Universidades Federais, e neste mesmo período, as vagas para cotistas cresceram 38%, além disso, 56% das Universidades já haviam atingido a meta de instituir a reserva de 50% das vagas, prevista para se tornar obrigatória só a partir de 2016.

O organograma a seguir, exemplifica o funcionamento do sistema de cotas após a criação da referida lei.

Figura 1: Organograma do sistema de cotas do Brasil com exemplo de vagas



Fonte: Site do Ministério da Educação - MEC (2012)¹⁰

Supondo que existam 100 vagas em um determinado curso, 50 vagas (ou 50% das vagas) serão destinadas aos alunos oriundos de escola pública e as outras 50 vagas irão para a chamada ampla concorrência. Em relação as vagas para cotistas de escola pública, 25 destinam-se aos alunos com renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio ($x \leq 1,5$ Salário Mínimo – SM) as outras 25 vagas irão para cotistas independente da renda familiar, ou seja, que possuam renda *per capita* superior a um salário mínimo e meio ($x > 1,5$ SM). As vagas destinadas aos cotistas irão subdividir-se ainda entre os grupos: pretos, pardos, indígenas, com deficiência ou demais vagas (que são para estudantes que não se enquadram no perfil ou não desejam concorrer às vagas reservadas aos: pretos, pardos, indígenas ou com deficiência, como por

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>

exemplo, pessoas brancas que acessam por cota de escola pública, por renda ou independente de renda).

Nota-se que esse sistema subdividiu em: cotas sociais (destinadas aos estudantes egressos de escolas públicas, que possuem baixa renda ou não), cotas para pessoas com deficiência e cotas étnico-raciais (destinadas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas) (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018; p. 302). Entre essas cotas, a mais questionada pela meritocracia¹¹ brasileira é a cota étnico-racial.

As Cotas Étnico-Raciais

Segundo Piovesan (2005, p. 40) “[...] se a raça e etnia sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes em nosso país, que sejam hoje utilizados, ao revés, para a sua necessária inclusão”. A autora denuncia ainda que o Brasil possui um grave quadro de exclusão social e discriminação, ciclicamente interligados, num processo em que a exclusão gera discriminação e a discriminação provoca exclusão, assim, as ações afirmativas aparecem como alternativas urgentes e indispensáveis, amparados pelas legislações (PIOVESAN, 2005, p. 41). Deste modo, as cotas étnico-raciais surgiram como ação afirmativa de inclusão no ensino superior e corroboraram para reduzir a supremacia racial branca nas universidades e instituto federais do Brasil. No entanto, essa ampliação só pôde ser verificada mais expressivamente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, e da Lei de cotas em 2012, como verifica-se nos dados apresentados na tabela a seguir.

Figura 2: Tabela de graduandos (as) segundo cor ou raça na IFES entre 2003 a 2018

Cor ou Raça	2003	2010	2014	2018
Amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Parda	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736
Outra	-	8.399	-	-
Sem declaração	-	-	35.536	30.087
Total	469.848	656.167	939.604	1.200.300

¹¹ Sistema baseado no mérito individual que não considera as desigualdades impostas na sociedade.

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Nota-se que a partir de 2014, pela primeira vez desde a realização da pesquisa, a soma dos estudantes não-brancos superou o quantitativo de discentes brancos, marco inédito na história das IFES que eram compostas majoritariamente por brancos, além disso, houve um progressivo crescimento nas vagas reservadas para os candidatos cotistas étnico-raciais.

Ao avaliar a evolução das cotas étnico-raciais, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018), também apontou que:

As mudanças na composição de cor e raça dos estudantes das IFES foram bastante significativas nos últimos 15 anos. (...) em 2014, as IFES eram mais negras. Em 2003, autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice cai para 53,9% e em 2014/5 chega a 45,7%. Na tendência oposta, autodeclarados (as) pretos (as) tinham crescido em participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9%, para 8,7% e 9,8%. Pardos (as), na mesma trajetória, foram de 28,3% para 32,1% e em 2014/5 compunham 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos (as) estudantes das IFES eram negros (as), em 2014. Em valores absolutos, quase triplicou sua participação, comprovando o efeito das políticas de democratização do acesso. (FONAPRACE, 2019, p.8-9).

Fica evidente que a regulamentação das cotas (gerais e étnico-raciais) na educação superior possibilitou a inserção de indivíduos historicamente excluídos e privilegiou essas “minorias”. O sistema de cotas da educação superior tornou-se uma ferramenta crucial no combate às desigualdades, no entanto, ao considerar o perfil dos universitários que adentram neste sistema, foi necessário fornecer meios de permanência destes estudantes, frente aos problemas pedagógicos, financeiros, sociais e de saúde enfrentados durante a jornada acadêmica (LEITE; FRANCO, 2014, p.4). Neste sentido, foi preciso criar outras ações afirmativas, desta vez, com o objetivo de manter os discentes na educação superior e reduzir atrasos ou abandono na graduação.

Em decorrência do desafio da permanência no ensino superior, em 2010 o governo federal instituiu o Decreto nº 7.234/2010 que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

AÇÕES DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES

De acordo com Santos (2009), a permanência na universidade pode estar relacionada as dimensões: material e simbólica. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte, etc., mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. (SANTOS 2009, p. 70)

Vale dizer que as condições simbólicas se referem a possibilidade dos indivíduos de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e pertencer a ele dentro do ambiente acadêmico (SANTOS, 2009, p. 70), são as formas intangíveis de permanência que não estão ligadas às questões materiais ou financeiras, como o fato do estudante sentir-se parte ou integrado com as diversas questões da universidade. Assim, as políticas de permanência, sendo elas de cunho financeiro ou não, devem possibilitar que os discentes consigam se manter na graduação. Essas políticas impactam diretamente na continuidade (ou não) dos estudantes em seus cursos, isso porque, vários deles acessam a educação superior sem condições próprias para essa manutenção.

Regulamentando e ampliando as ações de permanência voltadas para aos estudantes das IFES brasileiras, o governo federal instituiu em 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através do Decreto Nº 7.234/2010.

Conforme o art. 2º do decreto, são objetivos do programa:

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

O programa também sugeriu que fossem priorizados estudantes provenientes de escolas públicas ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo (1,5 s.m.), além disso, também recomendou que:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (PNAES, 2010).

Observa-se que com a publicação desse Decreto surgiram novas estratégias voltadas para a democratização da permanência estudantil nas universidades e institutos federais. A partir daí as IFES passaram a receber recursos do PNAES para que pudessem investir em ações de apoio aos estudantes e universidades como a UFBA, puderam expandir seus programas de permanência e ampliar as ações afirmativas na universidade.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFBA

Segundo Reis (2007, p.53) o programa de ações afirmativas na UFBA originou-se a partir das demandas dos movimentos sociais e esteve ligado a conjuntura nacional e internacional. Conforme a autora, a primeira proposta para adoção da política de cotas na UFBA

foi encaminhada à reitoria em 2003 por um grupo de estudantes negros. A partir daí a Reitoria solicitou ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) que coordenasse as atividades visando à análise da proposta. Assim, foi criado um Comitê (Pró-Cotas) que se articulou com entidades da sociedade civil para a elaboração de uma proposta de ação afirmativa direcionada ao acesso e permanência da população negra na UFBA (REIS, 2007, p.53).

Posteriormente, foi criado também, um grupo de trabalho (GT) com a participação de representantes da comunidade acadêmica para tratar da criação do Programa de Ações Afirmativas da universidade. Vale ressaltar que o processo de avaliação e criação do programa não foi tranquilo, houveram muitas reações contrárias baseadas nos argumentos de que o Brasil é um país mestiço; que a dificuldade de acesso dos negros nas Universidades era baseada na condição de classe e não na cor ou raça; que a meritocracia era a marca de acesso ao ensino superior; que os estudantes de cotas oriundos de escola pública encontrariam dificuldades para estudar nas Universidades devido à má qualidade destas escolas; entre outros (REIS, 2007, p.53). Ainda assim, contrariando aos opositores a UFBA aprovou em 2004 seu sistema de reserva de vagas.

AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A partir da aprovação da Resolução nº 01/2004 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFBA, foram definidas novas modalidades de ingresso para diminuir as desigualdades de acesso na universidade. Segundo essa resolução foram reservadas no total 45% das vagas para estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas, além disso, destinou mais 02 (duas) vagas supranumerárias (além do número de vagas estabelecido para o curso) para estudantes indígenas aldeados ou moradores das comunidades remanescentes de quilombos que tivessem cursado o todo o ensino fundamental e ensino médio em escolas públicas (UFBA, 2004). Nota-se que a UFBA já demonstrava adesão aos objetivos de inclusão de minorias muito antes da promulgação da lei de cotas nº 12.711/12, ainda que com razoáveis resistências internas e externas à medida.

De acordo com a Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN, 2008) no ano de 2005 o percentual de estudantes ingressantes na UFBA que se autodeclaravam pretos ou pardos era cerca de 73,4% (pardos 56,5% e pretos 16,9%), contra 21,2% que se declararam brancos e 3,7% que se declararam de outra cor. Em relação aos alunos que ingressaram oriundos de escolas públicas foram 51,1% e da rede particular de ensino 48,9%.

Em 2012, após a lei de cotas, a universidade aprovou a resolução CONSEPE nº 03/2012 para se adequar aos critérios estabelecidos pela “nova” lei. Daí em diante a UFBA tem aprimorado suas resoluções com o intuito de incrementar e aprimorar esse tipo de acesso. Neste sentido, pode-se observar a evolução das cotas na UFBA através dos dados a seguir:

Figura 3: Tabela de vagas distribuídas por cotas em cursos lineares da UFBA de 2015 a 2021

Ano	A	Am	Amd	Ad	A1	B	Bm	Bmd	Bd	Cotas totais	Ampla concorrência
2015	1132	1169	-	-	124	156	156	-	-	2737	3201
2016	1302	1303	-	-	-	243	243	-	-	3091	3090
2017	1228	1229	85	85	-	218	218	07	07	3076	3075
2018	1065	1069	311	311	-	143	143	24	24	3087	3087
2019	1252	1257	147	146	-	165	165	04	04	3140	3139
2020	1252	1257	147	146	-	165	165	04	04	3140	3139
2021	1252	1257	147	146	-	165	165	04	04	3140	3139

Fonte: Elaborado pela autora, (2021)¹²

A tabela acima apresenta o quantitativo de vagas ofertadas pela UFBA de 2015 a 2021 e se refere às vagas disponibilizadas para todos os cursos de graduação via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e também do curso de dança que possui outro processo de seleção para o ingresso dos discentes.

Em relação a distribuição das vagas, elas estão divididas em ampla concorrência e em cotas. A ampla concorrência é uma categoria voltada para a inscrição de pessoas de qualquer raça, etnia ou renda e é composta pelos candidatos não optantes pelas cotas. Já a reserva de vagas ou cotas (representadas na tabela pelas siglas: A, Am, Amd, Ad, A1, B, Bm, Bmd, Bd) são ofertadas para os candidatos que se enquadraram nos seguintes critérios:

- **A:** Candidatos pretos/pardos/indígenas, de escola pública e com qualquer renda.

¹² Com base em CSOR/UFBA, 2015-2021. Disponível em: <<https://ingresso.ufba.br/>>

- **Am:** Candidatos pretos/pardos/ indígenas, de escola pública e com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- **Amd:** Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- **Ad:** Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- **A1:** Candidatos autodeclarados indígenas que tenham cursado todo o 2º ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e todo o ensino médio, única e exclusivamente, em escola pública. A partir do ano de 2016 essa modalidade de cotas foi substituída por outras cotas étnico-raciais.
- **B:** Candidatos de escola pública, de qualquer etnia com qualquer renda (cotista oriundo de escola pública).
- **Bm:** Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, ou seja, cotistas de renda e oriundo de escola pública.
- **Bmd:** Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- **Bd:** Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Observa-se que no ano de 2015 a UFBA ofertou 5.938 vagas pelo SISU para os cursos de graduação, destas, 3.201 vagas ou 53,91% das vagas totais foram disponibilizadas para a ampla concorrência e 2.737 vagas ou 46,09% foram destinadas para as cotas. Percebe-se que até 2015 a UFBA ainda não ofertava metade das vagas para as cotas, mas isso não significa que a universidade descumpriu a lei de cotas, pois, segundo o art. 8º da referida lei, as IFES teriam até o ano de 2016 para alcançar o percentual de 50% de vagas destinadas às cotas, o que ocorreu na UFBA no ano seguinte.

Em 2017, a resolução do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) nº 08/2017 revogou a legislação anterior e definiu no Art. 2º que:

Será reservado 50% (cinquenta por cento) das vagas nos cursos de graduação da UFBA, para estudantes que cursaram, integralmente, o ensino médio em escolas públicas.

§ 1º No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) serão ser reservados a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

§ 2º As vagas de que trata o caput deste artigo serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, em proporção ao total de vagas igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do Estado da Bahia, em conformidade com o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (UFBA, 2017).

Em 2018, o sistema de acesso por cotas na universidade foi alterado novamente pela resolução CAE nº 07/2018 e passaram a ter direito a reserva de vagas, os discentes previstos na lei de cotas (oriundos de escola pública, oriundos de família com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência) acrescido dos estudantes trans (transexuais, transgênero e travestis) e os imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade (UFBA, 2018).

Em 2019, foram disponibilizadas até 04 (quatro) vagas supranumerárias nos cursos de graduação da UFBA para estudantes (indígenas aldeados, membros de comunidades remanescentes de quilombos, pessoas transexuais, transgênero, travestis e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade) egressos de bacharelado interdisciplinar (BI)¹³ que fizeram a transição para cursos lineares através da resolução do CAE nº 04/2019 (UFBA, 2019).

A inclusão da reserva de vagas na UFBA garantiu a inserção das “minorias” e ampliou a diversidade, contudo, para que os estudantes pudessem permanecer na graduação foi necessário proporcionar condições de permanência, evitando assim, retenção ou abandono dos cursos de graduação.

A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UFBA

Visando ampliar a permanência dos discentes, em 2006 a UFBA criou a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil através da resolução 05/2006 e extinguiu a Superintendência Estudantil (SEST). Em 2009, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil teve sua nomenclatura alterada e passou a se chamar Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE). Segundo Barros (2014):

A PROAE adotou um novo modelo, diferente do anterior, referente à antiga SEST, caracterizada por ações mais restritas, com limitações de recursos financeiros e dependente de outros setores da universidade. O objetivo da nova Pró-Reitoria era ampliar o raio de ação da assistência, em função do aumento de estudantes em situação

¹³ Curso de graduação que após a conclusão possibilita atuar profissionalmente ou continuar os estudos na universidade em cursos lineares.

de vulnerabilidade socioeconômica, que ingressavam nos cursos superiores da UFBA em decorrência da expansão do ensino superior.

Atualmente a PROAE está em fase reestruturação organizacional e possui a seguinte estrutura: Gabinete da Pró-Reitoria; Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED); Coordenação de Programas de Assistência ao (a) Estudante (CPAE) e Coordenação Administrativo-Financeira.

Os principais benefícios ofertados pela PROAE, são:

- Auxílios: moradia, alimentação, acolhimento, creche, transporte, saúde, ao estudante com Necessidades Educativas Especiais entre outros.
- Serviços: de residência universitária, alimentação e creche.
- Bolsas: Permanecer, Sankofa, Permanência, entre outras.

O auxílio moradia é um tipo de auxílio pecuniário no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), além disso, o estudante assistido por este auxílio também recebe um acréscimo de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) para custear despesas com alimentação (café da manhã e/ou jantar). Já o serviço de residência universitária proporciona ao estudante a moradia e mais três refeições diárias (ou complementação com auxílio alimentação nas residências que não ofertam essas três refeições). Existem 04 serviços de residência universitária na UFBA e todas elas se encontram na cidade de Salvador (no Corredor da Vitória; Largo da Vitória; Graça e Av. Anita Garibaldi).

O serviço de alimentação é um benefício que oferta até 02 (duas) refeições diárias (almoço e jantar) nos Restaurantes Universitários (RUs) da UFBA que estão localizados em Salvador e Vitória da Conquista. Já o auxílio alimentação é um auxílio pago mensalmente ao discente no valor de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) para custear as despesas com alimentação.

O auxílio acolhimento é um auxílio pecuniário temporário e possui um valor de R\$ 400,00. Este auxílio é destinado aos estudantes indígenas e quilombolas e objetiva subsidiar despesas com moradia, alimentação ou transporte até o recebimento da bolsa permanência. É um benefício eventual.

O serviço de creche foi criado para contemplar crianças com idade entre 4 meses a 03 anos e 11 meses, filhos de estudantes e funcionários da UFBA. Este serviço só está disponível na cidade de Salvador (a creche da UFBA fica localizada no Bairro Canela). Já o auxílio creche é um valor pago mensalmente aos discentes que possuem filhos ou dependentes legais com idade de 4 meses a 3 anos e 11 meses. O valor é R\$180,00 (cento e oitenta reais) e é pago por dependente.

O auxílio transporte é um tipo de auxílio que tem como objetivo custear parte das despesas de transporte do discente e paga mensalmente o valor de R\$144,00 (cento e quarenta e quatro reais) ao estudante contemplado.

O auxílio saúde é um benefício eventual que foi criado para dar suporte à compra de óculos ou medicamentos (não dispensados pelo Sistema Único de Saúde – SUS) e tem um valor fixo de R\$200,00 (duzentos reais).

O auxílio para os estudantes com necessidades educativas especiais atende aos discentes que apresentam deficiência (física, intelectual, auditiva ou visual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este auxílio possui o valor de R\$400,00 (quatrocentos reais).

Os programas: Permanecer e Sankofa são programas vinculados a Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED) e selecionam bolsistas (cadastrados na PROAE) para atuarem em projetos de iniciação à pesquisa, ao ensino e a extensão. Estes programas também disponibilizam bolsas exclusivas para estudantes indígenas e quilombolas. A seleção dos projetos e de bolsistas ocorrem anualmente através de editais próprios. O estudante selecionado recebe uma bolsa (permanecer ou sankofa) no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e precisa ter uma carga horária livre de 20 (vinte) horas semanais para atuar no programa.

A bolsa permanência, faz parte do Programa de Bolsa Permanência (PBP) que surgiu através da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 389 de 09 de maio de 2013. É um programa do MEC que é validado pelas IFES, como a UFBA. Atualmente, a bolsa permanência é destinada apenas aos estudantes indígenas e quilombolas que estão matriculados em instituições federais de ensino superior. Esta bolsa tem como objetivo diminuir as desigualdades étnico-raciais e paga mensalmente um valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) ao discente. A tabela a seguir evidencia a distribuição da bolsa permanência na UFBA.

Figura 4: Quantitativo de estudantes assistidos pela Bolsa Permanência do MEC/ UFBA

Bolsa Permanência	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
MEC / UFBA	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020

Total:	182	639	832	822	848	920	795
--------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora, (2021)

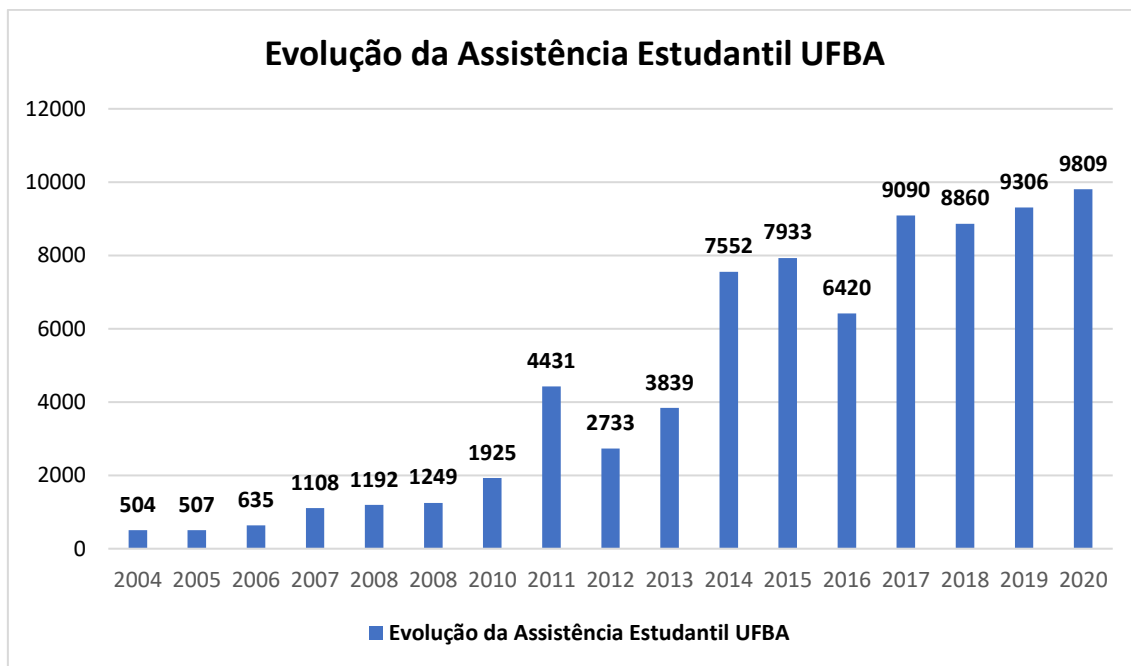
Percebe-se um crescimento na oferta de bolsas até 2019, mas, há queda no quantitativo das bolsas a partir do ano de 2020. Isso ocorreu porque a última abertura do sistema (do MEC) para inclusão de novos alunos foi em setembro de 2019. Nota-se uma política de “enxugamento” e redução dessas bolsas por parte do governo federal. No entanto, para possibilitar a permanência dos estudantes que ainda não conseguiram se inscrever no programa, a UFBA está pagando um auxílio acolhimento aos seus 137 discentes indígenas e quilombolas que ingressaram no ano de 2020 e não puderam adentrar no PBP. Isto mostra atenção específica com a necessidade de ter programas de permanência voltados aos estudantes indígenas e quilombolas, marcados por situações complementares de vulnerabilidade social.

Ao contrário da bolsa permanência, que tem inscrição em *site* específico do MEC (SISBP)¹⁴, a seleção das demais bolsas, auxílios e serviços ofertados pela assistência estudantil da UFBA ocorrem através de editais semestrais ou anuais que são publicados no *site* da PROAE. Para pleitear os benefícios, os discentes devem se inscrever nos processos seletivos e verificar os critérios de seleção. Em regra, os estudantes devem estar matriculados em cursos de graduação presencial, possuir renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio mensal e não ter concluído outro curso, exceto BI. Além disso, devem atender demais critérios dos editais e entregar a documentação necessária dentro do prazo estabelecido.

Em relação aos quantitativo de serviços, bolsas e auxílios, distribuídas pela PROAE, verificam-se os seguintes números:

Figura 5: Quantidade de benefícios ofertados pela PROAE/UFBA entre 2004 a 2019

¹⁴ Disponível em: <<http://sisbp.mec.gov.br/primeiro-acesso>>.



Fonte: Elaborado pela autora¹⁵

O gráfico acima evidencia que entre 2004 e 2019 houve uma ampliação de aproximadamente 1.947 % nos serviços, bolsas e auxílios ofertados pela PROAE. Esse crescimento só foi possível após a chegada de recursos advindos do REUNI e posteriormente do PNAES.

No ano de 2004, apenas 504 discentes foram beneficiados (com residência universitária, auxílio moradia e alimentação). Já em 2019 foram beneficiados 8.885 discentes através de serviços (residência, creche e alimentação); auxílios (moradia, transporte, creche, alimentação, saúde, acolhimento, entre outros); e bolsas (permanecer, permanência, sankofa, etc.). Observa-se que após a criação da PROAE houve expansão e diversificação dos serviços, bolsas e auxílios, ampliando assim, a atuação da Pró-Reitoria na universidade.

É notório a importância desta política para a permanência (simbólica e material) dos estudantes na universidade, pois, sem os benefícios ofertados grande parte dos discentes não conseguiriam concluir sua graduação. Ressalta-se também que, mesmo com a ampliação da política de assistência estudantil da UFBA, ainda não é possível atender toda demanda existente, por isso, se faz necessário maximizar investimentos na área. No entanto, na contramão desta necessidade, o atual governo tem contingenciado os recursos das IFES e reduzido o repasse para estas instituições, comprometendo, assim, a permanência estudantil e demais áreas das universidades.

¹⁵ Com base em PROPLAN/UFBA. Disponível em: <<https://proplan.ufba.br/estatisticas/ufba-em-numeros>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da universidade é proporcionar o direito à educação superior de forma equânime, no entanto, esse direito por muitos anos esteve distante das “minorias” e só a partir da criação de políticas de ações afirmativas, especialmente, através da reserva de vagas, que foi possível trazer para as universidades brasileiras indivíduos historicamente excluídos e que não adentrariam ao ensino superior senão através destas políticas.

A criação das cotas causou muito descontentamento às elites. Na verdade, a reserva de vagas ainda é muito questionada, principalmente, por indivíduos que não desejam perder seus privilégios, mesmo já tendo se passado cerca de 9 (nove) anos do seu surgimento.

O sistema de cotas despontou como estratégia de ação afirmativa bem-sucedida na redução da desigualdade do acesso, não só na UFBA, mas na educação superior em geral e possibilitou pluralizar as universidades ao admitir diversos indivíduos da população brasileira, como: pessoas com deficiência, de diversas raças e classes sociais, entre outros.

Neste sentido, infere-se que as cotas no ensino superior foram fundamentais para ampliar a diversidade neste nível educacional. A partir daí foi necessário compreender que as ações afirmativas não poderiam ficar restritas ao ingresso dos discentes, sendo necessário criar estratégias para que os estudantes tivessem condições de concluir sua graduação com qualidade. Nesta perspectiva, a UFBA e demais IFES, passaram a desenvolver ações (simbólicas e materiais) voltadas para permanência estudantil, especialmente após o decreto PNAES. Entretanto, essas medidas não têm sido suficientes, pois, não conseguem atender a totalidades dos discentes que requisitam essa política. Assim, torna-se necessário a ampliação dos investimentos na área possibilitando avançar em relação às conquistas já obtidas, mas, na contramão desta necessidade, o que se vê atualmente é o contingenciamento e redução dos recursos repassados para as IFES, o que implicará consequentemente no retrocesso e na precarização das políticas educacionais de ensino superior do país.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos estudantes de origem popular na universidade: a bolsa moradia na UFBA**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16542>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CUNHA, S. S. **Dicionário compacto do Direito.** 10. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES - 2018.** Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GARCIA, Poliana Pereira. Análise das ações afirmativas à luz do princípio da igualdade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina/PI, v.17, n. 3160, 25 fev. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/21152>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA - GEMAA. O que são ações afirmativas? **GEMAA**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

LEITE, Daniele de Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Ações afirmativas na universidade: do acesso à permanência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas. In: Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste, 22, 2014, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/acoes_afirmativas_na_universidade_-_do_acesso_a_permanencia_dos_estudantes_ingressos_pelo_sistema_de_cotas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARQUES, E. P. S. Acesso de negros e indígenas na educação superior e os desafios para a permanência. In: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil. **Anais eletrônicos...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1071-1088. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-011.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MOCELIN, C. E.; MARTINAZZO, C. J.; GUIMARÃES, G. T. D. A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas. **Argumentum**, Vitória/ES, v.10, n.1, p. 293–308. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18315/argumentum.v10i1.16897>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MOREIRA *et al.* Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? **Ensino Superior Unicamp**, Campinas/SP. 2017. Disponível em:

<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

NASCIMENTO, Aline Souza do. O que são e como surgiram as políticas afirmativas? **IDBR**, Rio de Janeiro/RJ, 2020. Disponível em:

<<http://simaigualdaderacial.com.br/site/?p=2912#:~:text=Nos%20EUA%2C%20as%20pol%C3%ADticas%20de,espa%C3%A7os%20educacionais%2C%20pol%C3%ADticos%20e%20econ%C3%B4micos>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política decotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 1, p. 29–51. 2007. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

REIS, D. B. Acesso e Permanência de Negros (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES; BRAGA (Org.) **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 49-69. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume30_acesso_e_permanencia_da_populacao_negra_no_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 124 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 33-43. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume5_acoes_afirmativas_e_combate_ao_racismo_nas_americas.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

QUEIROZ, Glauber. Direito constitucional: Políticas Públicas e a Promoção dos Direitos Fundamentais. **Jus Brasil**, 2016. Disponível em:

<<https://glalberqueiroz.jusbrasil.com.br/artigos/361228902/direito-constitucional-politicas-publicas-e-a-promocao-dos-direitos-fundamentais>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 08 de 2017**. Salvador, BA: UFBA, 2017. Disponível em:

<<https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2008.2017%20-%20CAE.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 07 de 2018**. Salvador, BA: UFBA, 2018. Disponível em:

<<https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007.2018%20-%20CAE.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

_____. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 04 de 2019**. Salvador, BA: UFBA, 2019. Disponível em: <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_04.2019_-_cae.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

_____. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 01 de 2004**. Salvador, BA: UFBA, 2004. Disponível em: <<https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2004.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **Perfil socioeconômico dos candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA**. Salvador, BA: UFBA, 2008. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/perfil_demanda_final.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

3. ARTIGO II: A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E NO CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA¹⁶

RESUMO

Com a expansão da educação superior no Brasil, houve um aumento tanto na quantidade de novas universidades e institutos federais no país, quanto no número de vagas para novos estudantes. Essa ampliação proporcionou o ingresso de uma maior diversidade de pessoas, como: pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes oriundos de escola pública e indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica. Assim, foi preciso democratizar também a permanência no ensino superior, pois, muitos dos discentes não possuíam condições materiais e simbólicas para cursar e concluir a graduação. Neste sentido, a política de assistência estudantil tem, entre outros objetivos, proporcionar condições e recursos para a garantia da permanência dos estudantes no ensino superior. Este artigo buscou analisar a aplicação da política de assistência estudantil na Universidade Federal da Bahia entre os anos de 2004 a 2020. Os dados avaliados apontam o crescimento desta política na UFBA, principalmente após a adesão ao Reuni e a instituição do PNAES, no entanto, é possível concluir que ainda é preciso expandir a política para proporcionar a permanência de todos os discentes que necessitam da assistência estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil; Permanência; Ensino Superior.

ABSTRACT

With the expansion of higher education in Brazil, there was an increase both in the number of new universities and federal institutes in the country, as well as in the number of places for new students. This expansion provided the entry of a greater diversity of people, such as blacks, browns, indigenous people, people with disabilities, students from public schools and individuals in socioeconomic vulnerability. Thus, it was also necessary to democratize the permanence in higher education, as many of the students did not have material and symbolic conditions to attend and complete their graduation. In this sense, the student assistance policy has, among other objectives, to provide conditions and resources to guarantee the permanence of students in higher education. This article sought to analyze the application of the student assistance policy at the Federal University of Bahia between the years 2004 to 2020. The data evaluated show the growth of this policy at UFBA, especially after joining Reuni and the institution of the PNAES, however, it is possible to conclude that it is still necessary to continue expanding the policy to provide the permanence of all students who need student assistance.

KEYWORDS: Student Assistance; Permanence; University education.

¹⁶ Este artigo foi submetido em 24 de junho de 2021 à Revista **Práticas em Gestão Pública Universitária** (PGPU) que é um periódico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e possui conceito B3 no Sistema *Qualis* atribuído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Atualmente (em 02 de novembro de 2021) o artigo encontra-se com *status*: em avaliação/revisões requeridas, e está sendo revisado pelo autor, no entanto, ainda pode sofrer novas alterações no conteúdo ou na estrutura, caso seja solicitado pela revista.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988 possibilitou significativos avanços aos direitos dos brasileiros e, por isso, ficou conhecida como Constituição Cidadã. Em relação aos direitos educacionais, essa constituição ampliou o acesso da população brasileira aos diversos níveis educacionais. De acordo com o artigo 205 da carta Magna:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Assim, a educação tornou-se obrigação do Estado que passou a ser responsabilizado caso não ofertasse para a população: educação infantil (em creche e pré-escola); educação básica (obrigatória e gratuita); acesso aos níveis mais elevados do ensino de acordo com a capacidade individual e suporte aos estudantes da educação básica, através de programas suplementares, material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, entre outros (BRASIL, 1988). A CF de 88 além de ampliar a educação básica, também impulsionou o crescimento da educação superior.

Segundo Cunha (2017, p.40) a expansão da educação no Brasil surgiu da necessidade de capacitar profissionais para o mercado de trabalho e para tornar o país mais competitivo economicamente. Neste sentido, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, promoveu importantes programas que contribuíram para a expansão da educação no Brasil, em especial da educação superior, ampliando o número de vagas e o quantitativo de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES realizada em 2018:

No período 2000-2010, o percentual de universidades localizadas no interior do país cresceu mais de 125,0%, passando de doze em 2000 para 27, em 2010, enquanto na mesma vaga o incremento nas capitais foi de apenas 14,8 p.p., segundo dados do IPEA (FONAPRACE, 2018 apud NIQUITO; RIBEIRO; PORTUGAL, 2018).

Entre 2010 e 2018, houve uma maior interiorização das IFES e o quantitativo destas instituições chegou a 52 no interior e 13 nas capitais. Assim, o percentual das IFES localizadas no interior brasileiro ampliou 92,6%, indo de 27, no ano de 2010, para 52, no início de 2018 (FONAPRACE, 2018). Para possibilitar essa expansão e proporcionar a ampliação do acesso e permanência na educação superior, o governo federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O REUNI buscou: reduzir as vagas ociosas; diversificar as modalidades de graduação; articular a graduação com a pós-graduação; ligar a educação básica à educação superior; ampliar a mobilidade estudantil; revisar a estrutura acadêmica; e, também, ampliar as políticas de inclusão, de assistência estudantil e reduzir as taxas de evasão (BRASIL, 2007). Como foi visto, o REUNI também direcionou ações visando a redução da evasão no ensino superior, usando como instrumento a assistência estudantil. Assim, ao aderir ao programa, as IFES deveriam criar ou ampliar sua política de assistência estudantil.

Conforme Cunha (2017, p.74) a Universidade Federal da Bahia (UFBA) aderiu ao REUNI no ano de 2007 passando por um intenso processo de inclusão social. Através deste programa, a UFBA recebeu mais de 200 milhões de reais do orçamento público federal no período entre 2007 a 2012 (BARROS, 2014, p. 44). Essa ampliação de recursos foi importante para a interiorização da universidade, criação de novos *campi* e cursos, como o Instituto Multidisciplinar em Saúde - *Campus* Anísio Teixeira (IMS-CAT) em Vitória da Conquista, e também para expansão da assistência estudantil.

Verifica-se que com a maximização do acesso na UFBA e nas demais IFES, foi necessário ampliar as ações voltadas para a permanência no ensino superior, pois, ficou evidente que sem condições de permanência haveria muita evasão e retenção dos discentes de graduação. Conforme Barros (2014, p.37):

Com a democratização do acesso ao ensino superior, houve uma crescente demanda de estudantes originários de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram nas universidades federais, beneficiados, sobretudo, pelas políticas de cotas sociais e raciais através da inclusão de jovens pretos, pardos e índios oriundos de escola pública. Esse fenômeno foi potencializado a partir da interiorização das universidades e da ampliação das vagas e dos cursos, principalmente em decorrência das verbas do REUNI, e do decreto do PNAES, que libera recursos para atender às demandas da assistência estudantil.

Para proporcionar política de permanência na educação superior, no ano de 2007, foi promulgado o Plano Nacional de Assistência Estudantil e posteriormente, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ambos, se tornaram instrumentos fundamentais para implementação da Política de Assistência Estudantil da UFBA e das IFES. Assim, este artigo pretende conhecer a aplicação da política de assistência estudantil na educação superior brasileira, principalmente após a criação do PNAES, focando a permanência estudantil (material e simbólica) na UFBA, em especial no IMS-CAT. Como procedimento metodológico, serão utilizadas revisão bibliográfica e análise documental.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A política de assistência estudantil brasileira pode ser compreendida como uma política pública, composta por planos, programas, e projetos que possuem como foco principal a permanência estudantil na educação superior. Segundo Vasconcelos (2010, p. 609):

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula. Assim sendo, ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

No entanto, alguns autores discordam do conceito apresentado pela autora, uma vez que a política de Assistência Estudantil, por si só, não consegue transpor todos os obstáculos existentes para o sucesso acadêmico dos discentes na educação superior.

Para Faro (2008 apud CAVALHEIRO, 2013, p. 28) a assistência estudantil materializa-se em programas de apoio que atuam em várias vertentes (intersectorialmente) proporcionando o acesso, a permanência e a conclusão, além de suscitar experiências teóricas e práticas preparando os estudantes para a cidadania e futuras inserções no mundo do trabalho.

A assistência estudantil estruturou-se inicialmente a partir de ações pontuais desenvolvidas nas IFES, e só posteriormente, passou a ser foco de atuação do Estado.

Com o objetivo de propor uma política de assistência estudantil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) elaborou a minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil e, no ano de 1999, solicitou a sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) que atendeu à solicitação e inseriu a assistência estudantil no PNE de 2001 (FONAPRACE, 2012; VASCONCELOS, 2010 apud MOCELIN, 2019, p. 250).

No entanto, as ações iniciais de assistência estudantil descritas no plano, foram direcionadas apenas aos estudantes que fossem economicamente vulneráveis, além disso, estava vinculado ao desempenho acadêmico do discente. Conforme a meta 34 do PNE de 2001 objetivou-se “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001 apud MOCELIN 2019, p. 250).

Mocelin (2019, p. 250) apontou que:

Entre 2003 e 2004, buscando atualizar os dados, o Fonaprace realizou a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras, o que subsidiou o II Plano Nacional de Assistência Estudantil lançado e adotado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em agosto de 2007.

O II Plano Nacional de Assistência Estudantil teve como objetivos gerais: garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES e também proporcionar inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida, bem como garantir recursos exclusivos para a assistência estudantil das IFES (FONAPRACE, 2007). Além disso, este plano teve como objetivos específicos: promover acesso e permanência (possibilitando que o estudante pudesse concluir seu curso, numa perspectiva da inclusão social e democratização do ensino superior); proporcionar igualdade de oportunidades assegurada na constituição; prevenir e erradicar a retenção e a evasão; articular e adequar os programas e projetos ao ensino, à pesquisa e à extensão, entre outros (FONAPRACE, 2007).

Foram princípios do II Plano Nacional de Assistência Estudantil:

I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado; II) a gratuidade do ensino; III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES. IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; IX) o pluralismo de idéias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central (FONAPRACE, 2007).

Logo após a criação do II Plano Nacional de Assistência Estudantil, em 12 de dezembro de 2007, foi publicada a Portaria Normativa nº 39 (que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil), posteriormente regulamentada por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, representando um marco histórico e de importância fundamental para essa política social (MOCELIN, 2019, p. 250).

A criação do PNAES impulsionou ainda mais a assistência estudantil no ensino superior (público e federal) do país. Após o programa, cada instituição ao receber os repasses financeiros pôde aplicar esses recursos na assistência estudantil de acordo com seus critérios e os objetivos institucionais estabelecidos, sendo respeitada assim, sua autonomia.

Conforme o § 1º e § 2º do art. 3º do Decreto PNAES as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

É evidente que sem a assistência estudantil, grande parte dos discentes não teriam condições para continuar ou finalizar suas graduações. O recebimento de auxílios financeiros,

por exemplo, destinados à alimentação, moradia, transporte, entre outros, possibilitou que esses estudantes pudessem cursar o ensino superior sem precisar trabalhar enquanto estudavam. O investimento feito pelo governo federal na assistência estudantil, pode ser verificado através dos levantamentos realizados pelo Fonaprace/Andifes, conforme a tabela abaixo:

Figura 1: Tabela com evolução de investimento de recursos do PNAES nas IFES entre 2008 a 2018

Ano	PNAES NACIONAL
2008	R\$ 125.300.000,00
2009	R\$ 203.000.000,00
2010	R\$ 304.000.000,00
2011	R\$ 395.189.588,00
2012	R\$ 503.843.628,00
2013	R\$ 603.787.226,00
2014	R\$ 742.720.249,00
2015	R\$ 895.026.718,00
2016	R\$ 1.030.037.000,00
2017	R\$ 987.484.620,00
2018	R\$ 957.178.952,00

Fonte: Silva; Costa, 2018 apud Fonaprace /Andifes, 2018¹⁷

O direcionamento de recursos para assistência estudantil advindos do REUNI e posteriormente do PNAES confirmaram a orientação das políticas governamentais não só com atenção a ampliação do acesso, mas também com a democratização da permanência na educação superior. Até o ano de 2012, parte dos recursos do REUNI eram reservados para a assistência estudantil, isso, suplementou significativamente o orçamento das IFES e possibilitou o desenvolvimento das políticas de permanência (BRASIL, 2007 apud FONAPRACE, 2019). Em 2013, as IFES passaram a financiar a assistência com recursos próprios ou do PNAES, que destinou para as políticas de permanência volumes crescentes até 2016, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, no entanto, esses recursos caíram para R\$ 987 milhões em 2017 e R\$ 957 milhões em 2018 (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

A percepção governamental acerca da necessidade de investimento na assistência estudantil foi fundamental para ampliação e democratização da permanência no ensino superior, e proporcionou ampliação crescente da política entre os anos de 2008 e 2016. No

¹⁷ Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>

entanto, a tendência de queda de investimento apresentada nos últimos anos é motivo de muita preocupação para as IFES e seus estudantes. Na medida em que se reduz o investimento nessa política, reduz-se também a oferta dos serviços, auxílios, benefícios, ações, entre outros, o que compromete, conseqüentemente, a permanência dos estudantes na educação superior. Um governo comprometido com a permanência na educação superior deve ser capaz de ampliar investimentos na área, já que a demanda estudantil é crescente, viabilizando assim, que se cumpram as ações previstas no PNAES.

Conforme o PNAES, a assistência estudantil deve proporcionar ações voltadas para viabilizar igualdade de oportunidade, melhoria do desempenho acadêmico, prevenção de retenção/evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras e atender prioritariamente estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Neste sentido, avaliaremos a evolução da política de assistência estudantil na Universidade Federal da Bahia, conhecendo quais as principais ações de permanência implementadas pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) e pela Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (COAE).

OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DA UFBA

A política de assistência estudantil na UFBA surgiu inicialmente com o objetivo principal de viabilizar a permanência material dos estudantes de graduação na universidade, mas, é sabido que a permanência estudantil se relaciona tanto com as questões materiais quanto as simbólicas conforme foi avaliado por Santos (2009). Assim, a permanência material é caracterizada pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade (é aquela que depende de recursos financeiros para aquisição de materiais para o estudo, moradia, transporte, alimentação, entre outros), e a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, é aquela que permite a inserção ou de sobrevivência do estudante no sistema de ensino (SANTOS, 2009, p.79).

Foi a partir da evolução da política de assistência estudantil que a PROAE passou a desenvolver também alternativas de permanência simbólica na universidade.

Segundo Barros (2014, p. 47- 48) a primeira tentativa de implementar ações ligadas à assistência estudantil na UFBA ocorreu na gestão do Reitor Edgard Santos entre 1946 e 1961, mas, foi a partir da gestão do Reitor Naomar de Almeida Filho que a assistência estudantil foi

reestruturada e ampliada, substituindo a antiga Superintendência Estudantil (SEST) pela PROAE, em 20 de dezembro de 2006, através da resolução nº 05/2006 do Conselho Universitário.

Conforme Pimentel (2013 apud BARROS 2014, p.49):

A criação da PROAE representou uma ruptura de paradigmas antigos e possibilitou outras visões em relação aos processos de institucionalização de ações afirmativas e da assistência estudantil. Tratou-se da construção de um espaço resultante das diferentes lutas e conquistas, visando a fortalecer as ações voltadas para atender às necessidades acadêmicas e de inclusão social.

Neste sentido, a criação da Pró-Reitoria representou não somente uma reorganização estrutural, mas reestruturou toda a política de assistência estudantil da universidade, ampliando e implementando novos programas, benefícios e ações com vistas a proporcionar uma permanência estudantil qualificada.

A PROAE

Conforme o Regimento Interno da UFBA (2013) a PROAE tem as seguintes funções: apoiar e assistir o corpo discente em suas necessidades, além de planejar, fomentar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar os programas e projetos de ações afirmativas e de assistência estudantil.

A estrutura organizacional da PROAE está em fase de reformulação e atualmente está atuando com o seguinte arranjo institucional:

- a) Gabinete da Pró-Reitoria, composto por: Secretaria Geral, Secretaria Administrativa e Financeira e Posto de Atendimento ao Estudante no *campus* de Ondina.
- b) Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED), composto por: Núcleo de Gênero e Diversidade, Núcleo de Raça e Etnia e Núcleo de Projetos para a Permanência e Pós Permanência e Núcleo de Esporte e Lazer.
- c) Coordenação de Programas de Assistência ao (a) Estudante (CPAE), composto por: Núcleo de Apoio ao/a Estudante, Núcleo de Apoio à Inclusão do/a Aluno/a com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE), Núcleo de Atenção à Saúde Integral do/a Estudante (NASIE), Eixo de Organização e Aperfeiçoamento de Processos e Instrumentos de Seleção e de Acompanhamento Discente.
- d) Coordenação Administrativo-Financeira, composto por: Núcleo de Gestão de Residências Universitárias, Núcleo de Gestão de Restaurantes Universitários e Núcleo de Gestão de Creche.

Dentre essas estruturas, destaca-se a CPAE, que é responsável pelo cadastramento de estudantes candidatos às bolsas, além de orientação, entrevista, seleção e encaminhamento para os programas sociais da própria Pró-Reitoria e para os serviços existentes na UFBA e na comunidade externa (BARROS, 2014, p. 50). Fazem parte da CPAE: programas de moradia, alimentação, transporte, creche, cadastro geral, entre outros. Já a CAAED é responsável por gerir o Programa Permanecer e o Sankofa.

Para acessar os benefícios da PROAE, os estudantes possuem duas opções: uma é se inscrever no cadastro geral, que é um cadastro prévio onde os discentes entregam a documentação prevista para esse cadastro, preenchem um formulário socioeconômico e ficam aguardando os editais da Pró-Reitoria para solicitar os benefícios. Ou a segunda opção que é se inscrever diretamente nos processos seletivos via editais.

Para ter direito aos benefícios ofertados pela PROAE, o discente deve possuir renda per capita de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) atendendo os critérios de renda do PNAES, e também não podem ter concluído outro curso de graduação, exceto Bacharelados Interdisciplinares (BI's). Também não devem possuir vínculo empregatício e precisam estar matriculados em cursos de graduação presencial na universidade, além de outros critérios previstos nos editais.

Os principais benefícios ofertados pela PROAE, são:

a) Serviço de residência universitária - este serviço consiste na oferta de moradia em residências localizadas na: Avenida Sete de Setembro, nº 2382, Corredor da Vitória; no Largo da Vitória, 66, Vitória; na Rua Barão de Loreto, nº 21 e nº 28, Graça; e na Avenida Anita Garibaldi, 1207. Todas as residências da UFBA encontram-se em Salvador. O discente contemplado por este serviço também tem direito a três refeições diárias nos restaurantes universitários da UFBA, ou complementação financeira no valor de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) para custear essas despesas com alimentação.

b) Auxílio moradia - consiste num auxílio monetário pago mensalmente aos estudantes no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para custear despesas com moradia. Além disso, os discentes também recebem uma complementação no valor de até R\$230,00 (duzentos e trinta reais) para arcar com despesas de alimentação.

c) Auxílio transporte – é um auxílio pecuniário pago aos estudantes no valor de R\$144,00 (cento e quarenta e quatro reais) por mês para subsidiar despesas com transporte no deslocamento do estudante até a universidade.

d) Auxílio alimentação – é um auxílio monetário pago mensalmente ao estudante no valor de até R\$230,00 (duzentos e trinta reais) para custear despesas com alimentação.

e) Serviço de alimentação – é um serviço onde são ofertadas até duas refeições diárias (almoço e/ou jantar) nos Restaurantes Universitários (RUs) da UFBA (em Salvador e em Vitória da Conquista¹⁸).

f) Auxílio Creche - é um auxílio pecuniário no valor é R\$180,00 (cento e oitenta reais) pago por dependente, aos estudantes com filhos entre 4 meses a 4 anos incompletos.

g) Serviço de Creche – este serviço, atende filhos de estudantes e funcionários da UFBA com idade entre 4 meses a 4 anos incompletos. A Creche UFBA fica localizada em Salvador, na Rua Padre Feijó, nº 52, Canela.

h) O auxílio saúde - é auxílio monetário pago em uma única parcela no valor de R\$200,00 (duzentos reais) e atende estudantes que precisam realizar a compra de óculos ou medicamentos (apenas aqueles não liberados pelo Sistema Único de Saúde – SUS). Este auxílio faz parte do rol de benefícios eventuais da PROAE e pode ser solicitado através de formulário próprio, pois, não existe edital de seleção para o auxílio saúde, sendo apenas necessário pleitear o benefício, entregar a documentação e aguardar a avaliação e liberação do pagamento.

i) Auxílio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – é um auxílio monetário pago mensalmente aos discentes com deficiência física, intelectual ou sensorial (auditiva ou visual), ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O valor deste auxílio é de R\$400,00 (quatrocentos reais).

j) Auxílio de apoio à inclusão digital no semestre letivo suplementar (SLS) – foi um auxílio eventual, criado em 2020 durante a pandemia de Covid-19, que teve como objetivo proporcionar inclusão digital durante as aulas remotas ocorridas no SLS. Este auxílio foi um subsídio pecuniário pago em uma única parcela, no valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais) para a compra de equipamentos eletrônicos (celular, *tablet*, entre outros).

k) Auxílio/serviço de apoio para acesso à internet no semestre letivo suplementar - foi um benefício voltado para a inclusão digital dos alunos durante as aulas remotas no SLS, também foi criado durante a pandemia de Covid-19. Este serviço garantiu aos estudantes assistidos, acesso à internet através de um *chip* com dados móveis por um período mínimo de 06 (seis) meses. Além disso, até o recebimento do *chip* pela operadora, os estudantes tiveram direito a receber um auxílio no valor de R\$ 70,00 (setenta reais) para aquisição de pacote de dados de internet.

¹⁸ O RU da UFBA localizado em Vitória da Conquista é fruto do PNAES e foi implantado em 2013 no IMS-CAT. Diferente dos RUs de Salvador, o restaurante universitário da UFBA/Vit. Da Conquista só oferta uma refeição, o almoço.

l) Bolsa Permanecer – é uma bolsa paga aos estudantes no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês. Esta bolsa faz parte do Programa Permanecer que tem ações direcionadas à formação e apoio aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Os bolsistas atuam em projetos ligados ao ensino, pesquisa, extensão e atividades profissionais. Esses projetos também se relacionam com as seguintes temáticas: Saúde; Biologia; Tecnologia e Produção; Acessibilidade; Meio Ambiente e Agrárias; Educação; Arte, Cultura e Comunicação; Direitos Humanos e Justiça; e Trabalho. Para pleitear a bolsa, o discente precisa estar previamente cadastrado na PROAE e se inscrever no processo seletivo atendendo todas as exigências do edital. Para desenvolvimento das atividades, é necessário ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais. A duração do projeto e da bolsa é de um ano.

m) Bolsa Sankofa – é uma bolsa paga aos estudantes no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês. Esta bolsa faz parte do Programa Sankofa que tem caráter de iniciação a pesquisa e extensão. Os bolsistas selecionados irão atuar em projetos relacionados com as seguintes temáticas: Política de Assistência Estudantil, Ações Afirmativas, Direitos Humanos e Justiça. Para pleitear a bolsa, o discente precisa estar previamente cadastrado na PROAE e se inscrever no processo seletivo, atendendo todas as exigências do edital. Para desenvolvimento das atividades, também é necessário ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais. A duração do projeto e da bolsa é de um ano.

n) Auxílio acolhimento - é um benefício eventual pago aos discentes indígenas e quilombolas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) até o recebimento da bolsa permanência. Este auxílio é solicitado em formulário próprio e não existe edital para seleção, sendo apenas necessário pleitear o benefício, entregar a documentação e aguardar a avaliação e liberação do pagamento.

o) Bolsa permanência – é uma bolsa voltada para a redução das desigualdades étnico-raciais e paga mensalmente aos estudantes indígenas e quilombolas um valor de R\$ 900,00 (novecentos reais). Apesar de ser validada pela UFBA, esta bolsa pertence ao Ministério da Educação (MEC) e faz parte do Programa de Bolsa Permanência (PBP) que surgiu através da Portaria do MEC nº 369/2013. Diferente dos outros benefícios ofertados pela UFBA, para se inscrever no PBP o estudante precisa preencher um cadastro no Sistema de Gestão do Bolsa Permanência que fica em *site* específico do MEC e anexar documentação comprobatória; posteriormente, deve entregar a cópia desta documentação na PROAE. No entanto, a última vez que este sistema abriu para novas inscrições neste programa, foi no período compreendido entre 02 de julho de 2019 a 30 de agosto de 2019, a partir daí os estudantes indígenas e quilombolas que adentraram no ensino superior, ficaram desassistidos pelo PBP e ainda não se

sabe “se e quando” serão ofertadas novas bolsas. Todavia, buscando minimizar o prejuízo causado por esta medida, a UFBA está pagando um auxílio acolhimento para os 137 discentes (indígenas e quilombolas) que entraram na universidade em 2020, a perspectiva é que isso ocorra também para os novos estudantes matriculados em 2021 até a possível regularização do programa do MEC. Esta medida adotada pela universidade demonstra atenção com a permanência desses estudantes indígenas e quilombolas.

A seguir, será avaliada a evolução do número de benefícios da PROAE entre 2004 e 2013.

Figura 2: Tabela com números de auxílios, bolsas e serviços ofertados/pagos pela PROAE entre 2004 a 2013

Modalidade	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Ano 2012	Ano 2013
Programa de moradia e serviço de alimentação	504	507	635	508	625	599	1230	3311	1548	2011
Auxílio transporte	-	-	-	-	-	-	-	370	435	658
Bolsa permanecer	-	-	-	600	567	650	695	750	750	750
Auxílio saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	420
Total:	504	507	635	1108	1192	1249	1925	4431	2733	3839

Fonte: Elaborado pela autora com base em PROPLAN/UFBA, 2004-2013

No período entre 2004 e 2006 houve pouca ampliação no número de benefícios. Além disso, até a criação da PROAE (em dezembro de 2006) esses benefícios estavam limitados ao programa de moradia (com serviço de residência e auxílio moradia) e serviço de alimentação.

A partir de 2007 foi criado pela PROAE o Programa Permanecer impulsionando o crescimento de 74,49% no número de benefícios disponibilizados pela Pró-Reitoria em relação ao ano de 2006. Em 2011 surgiu também o auxílio transporte e em 2013 o auxílio saúde.

No quadro geral, entre 2004 e 2013 houve um crescimento de 661,71% em números de benefícios da PROAE.

Na sequência, serão avaliados os números da assistência estudantil na UFBA a partir de 2014, após o surgimento de uma série de novos auxílios, bolsas e serviços.

Figura 3: Tabela com números de auxílios, bolsas e serviços ofertados/pagos pela PROAE entre 2014 a 2019

Modalidade	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018	Ano 2019
Serviço residência	381	388	402	368	384	361
Serviço creche	43	93	93	128	152	154
Bolsa permanecer	1166	1029	1228	1.360	1045	1.002
Bolsa projetos especiais	118	219	213	268	260	371
Bolsa permanência/MEC	182	639	832	822	848	866
Bolsa sankofa	-	-	-	82	133	147
Bolsa monitoria	-	11	-	-	-	...
Auxílio moradia	1369	1113	1256	1.342	1075	1.666
Auxílio transporte	742	760	749	729	807	938
Auxílio ao estudante com necessidades especiais	24	35	32	33	44	55
Auxílio alimentação	-	470	627	855	2035	3.022
Auxílio esporte	121	219	460	169	1163	133
Auxílio creche	-	44	53	67	47	41
Auxílio saúde	301	-	407	594	502	477
Auxílio acolhimento	-	-	72	99	104	175
Auxílio mobilidade acadêmica internacional	-	-	-	30	50	49
Auxílio material didático	139	70	-	317	135	105
Auxílios diversos: eventuais, emergenciais, entre outros auxílios	2966	2843	-	1827	76	241
Total:	7552	7933	6420	9090	8860	9803

Fonte: Elaborado pela autora¹⁹

Através da tabela acima, nota-se uma maior diversificação nos tipos de benefícios a partir de 2014. Neste período surgiram: o auxílio para estudante com deficiência ou necessidades educativas especiais, auxílio saúde, auxílio esporte, bolsa permanência, entre outros. Em relação ao quantitativo de benefícios, entre 2014 e 2019 houve um crescimento de 29,81%.

Nota-se que a UFBA prioriza e investe na permanência dos seus estudantes o que pode ser evidenciado também acompanhando a evolução dos benefícios ofertados pela PROAE através das figuras 2 e 3. Entre 2004 a 2019 houve uma expansão de 1.845,04% na quantidade de benefícios. No entanto, mesmo com a ampliação e diversificação dos benefícios, a universidade ainda não consegue atender a todos os estudantes que buscam a assistência estudantil, pois, verifica-se quem nem todos os discentes são contemplados nos processos seletivos que ofertam os serviços, bolsas e auxílios da PROAE/COAE. Por isso, a UFBA

¹⁹ Dados de 2004-2018 com base em PROPLAN/UFBA, e dados 2019 com base em Comunicado da reitoria sobre o orçamento 2021.

necessita continuar a ampliação desta política que atende tanto aos estudantes que estudam nos *campi* que se localizam em Salvador, quanto aos que ficam no interior (em Camaçari e Vitória da Conquista).

No tocante ao *campus* da UFBA localizado em Vitória da Conquista, para possibilitar um atendimento mais efetivo e próximo aos estudantes, a PROAE criou a Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (COAE) no IMS-CAT.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE - CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA

O IMS-CAT que surgiu após o projeto de interiorização das IFES, foi criado em 18 de julho de 2005 por meio da Resolução nº 02 de 2005 do Conselho Universitário da UFBA. No entanto, as atividades acadêmicas do *campus* só foram iniciadas em outubro de 2006. Naquele momento, existiam apenas 120 vagas destinadas aos três cursos de graduação: Enfermagem, Nutrição e Farmácia, já em 2020, encontravam-se matriculados cerca de 1.400²⁰ estudantes.

Figura 4: Imagem interna do IMS-CAT em fevereiro de 2021



Fonte: Acervo da autora

Atualmente o instituto conta com 07 (sete) cursos de graduação: Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Psicologia, Biotecnologia, Ciências Biológicas, Medicina e os seguintes cursos de pós-graduação: Mestrado em Biociências; Mestrado e Doutorado em Ciências Fisiológicas;

²⁰Dados do Relatório de Gestão 2020 do IMS/CAT, disponível em:
<http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/documentos/relatorio_de_gestao_ims_2020-_versao_aprovada.pdf>

Residência Multiprofissional em Urgência; Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde e Mestrado em Saúde Coletiva.

O IMS-CAT está localizado na Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58, bairro Candeias, no município de Vitória da Conquista que fica no sudoeste baiano, a 509 (quinhentos e nove) quilômetros da capital Salvador, sede da reitoria e demais pró-reitorias da UFBA.

Em relação às ações voltadas para a permanência dos discentes, com o aumento dos estudantes do *campus*, surgiu a necessidade de desconcentrar os serviços de assistência estudantil da PROAE e, por isso, no ano de 2015 foi criada a COAE com o objetivo de proporcionar mais autonomia ao serviço e otimizar o atendimento prestado ao discente assistido pela política.

A COORDENAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo o relatório de gestão do IMS-CAT / UFBA (2020, p.20):

A COAE foi criada em 2015, para ser um braço da PROAE dentro do IMS, com as seguintes atribuições: avaliação situacional contínua dos programas de assistência estudantil (auxílios e bolsas), incluindo visitas domiciliares; ampliação do suporte social e acompanhamento dos discentes; avaliação pedagógica; promoção de ações de integração/convivência universitária na esfera da política de saúde, da cultura e das artes.

A criação da COAE otimizou a implementação da política de assistência estudantil no *campus*, mas é preciso considerar que as atividades executadas e os benefícios concedidos seguiram as determinações e critérios estabelecidos pela PROAE, já que a coordenação está diretamente ligada a Pró-Reitoria.

De acordo com o Regimento Interno do IMS-CAT, no § 2º, art. 22 da Resolução nº 04/2018, são atribuições da COAE:

I- Manter a comunicação com a PROAE com vistas à implementação e ao acompanhamento das Políticas de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas da UFBA no IMS; II- Realizar visitas domiciliares e o levantamento e cadastramento socioeconômico dos alunos do IMS; III- Apoiar e assistir o corpo discente em suas necessidades sociais e acadêmicas; IV- Executar, no IMS, as políticas de assistência estudantil delegadas pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil; V- Cooperar com as instâncias do IMS no desenvolvimento de projetos educativos voltados à garantia da permanência dos estudantes no curso; VI- Acompanhar o desempenho social e acadêmico dos estudantes que compõem o cadastro de vulnerabilidade socioeconômica; VII – Planejar e executar ações de suporte social e acadêmico para estudantes com necessidades educativas especiais; VIII – Apoiar, sempre que solicitado pelo Coordenador de Ensino Acadêmico, o processo de matrícula dos discentes ingressantes; IX- Auxiliar no processo de avaliação curricular dos cursos do IMS; X – Promover ações culturais, esportivas e de lazer, envolvendo a comunidade discente (UFBA 2018, p.12-13).

Para implementar a política, a equipe da COAE conta atualmente com a seguinte equipe: 01 (um) coordenador, 02 (duas) Assistentes Sociais e 03 (três) Técnicos em Assuntos Educacionais.

Em relação aos benefícios ofertados, os principais auxílios, bolsas e serviços que a COAE oferece aos discentes do *campus* são:

- Auxílio: alimentação, acolhimento, creche, moradia, transporte, saúde, ao estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais, entre outros;
- Bolsa permanecer, permanência e sankofa;
- Serviço de alimentação e serviço do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE), entre outros.

Quanto ao NAPE, os serviços foram iniciados no *campus* a partir de 2018 e ainda estão em fase de estruturação. Os principais objetivos deste serviço são: eliminar as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e culturais, possibilitando a inclusão dos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Além da equipe da COAE, o serviço conta também com o apoio de 02 (dois) bolsistas.

Ressalta-se que, todas as bolsas ou auxílios pecuniários pagos pela COAE possuem os mesmos valores da PROAE. Em relação aos demais serviços, não existem no IMS-CAT: os serviços de residência, nem o de creche. No entanto, no ano de 2013 foi implementado o serviço de alimentação após a criação do RU. Este restaurante funciona como ponto de distribuição de refeições (almoço) e todos os discentes cadastrados na COAE tem direito a essa refeição. Conforme o relatório de gestão do IMS, somente no ano de 2019 o RU do Instituto forneceu uma média de 5.300 refeições/mês subsidiadas pela UFBA e o valor investido neste período foi de R\$ 1.098.149,90 (UFBA 2020, p.20).

Outra questão relevante é que, apesar da COAE só ter se estabelecido no IMS-CAT a partir de 2015, a PROAE já atuava no Instituto desde sua implantação, ofertando a política para a permanência aos estudantes da UFBA/Conquista. Neste sentido, a tabela a seguir apresenta os dados da Assistência Estudantil no *campus* a partir de 2012.

Figura 4: Números de bolsas e auxílios distribuídos pela COAE

Tipo / Modalidade	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018	Ano 2019	Ano 2020
Bolsa Permanecer	55	64	55	54	60	90	60	86	86
Bolsa Sankofa	-	-	-	-	-	09	09	12	12
Auxílio Alimentação	93	91	84	52	79	89	86	97	97

Auxílio Creche	04	06	11	08	10	10	06	04	04
Auxílio Saúde	-	-	-	07	14	11	19	03	04
Auxílio Transporte	44	27	25	25	21	18	21	20	20
Auxílio Moradia ²¹	99	128	166	195	160	187	187	181	182
Auxílio ao Estudante com deficiência / necessidades educativas especiais	-	-	-	-	-	-	02	01	02
Auxílio de apoio à inclusão digital no SLS	-	-	-	-	-	-	-	-	85
Auxílio de apoio para acesso à internet no SLS	-	-	-	-	-	-	-	-	53
Total:	295	316	341	341	344	414	390	404	545

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que em 2020, mesmo com a política de contingenciamento de gastos (imposta pelo governo federal às IFES) e a crise financeira e sanitária (causada pela Covid-19), houve uma ampliação no número de benefícios da COAE de aproximadamente 35% em relação ao ano anterior. O principal motivo para o aumento de benefícios, ocorreu graças ao surgimento de dois novos auxílios: o auxílio de apoio à inclusão digital no SLS e auxílio de apoio para acesso à internet no SLS. Somente estes dois auxílios, representaram cerca de 25% do total de auxílios distribuídos no *campus* em 2020. No geral, entre o ano de 2012 e o ano de 2020 houve um crescimento de 84,75%, o que evidencia que a política de assistência estudantil aplicada no instituto tem sido ampliada.

Além da permanência financeira, a COAE também tem o objetivo de promover a permanência simbólica com vistas a permanência qualificada, mas essas ações são escassas no IMS, geralmente a permanência fica restrita à distribuição de bolsas ou auxílios financeiros aos estudantes. Contudo, a percepção desta necessidade proporcionou a implementação do Projeto Vez e Voz no ano de 2020, mesmo com a suspensão das atividades presenciais na universidade.

Esse projeto, criou o I Web jornal²² da COAE que consistiu num jornal eletrônico destinado a publicação de textos, relatos ou artigos de estudantes cadastrados na COAE. Assim, em 20 de outubro de 2020, foi publicado o edital COAE nº 01/2020 e a partir daí, foram selecionados 10 textos dos discentes.

Segundo o edital da COAE nº 01/2020:

O Projeto VEZ e VOZ surgiu como alternativa de permanência simbólica no Instituto Multidisciplinar em Saúde – *Campus* Anísio Teixeira (IMS-CAT) através da criação do Web Jornal COAE. Este projeto tem por objetivos estimular a participação efetiva e a produção de conhecimento dos estudantes assistidos pela Coordenação de Ações

²¹ Junto ao auxílio moradia também é pago um valor de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) de auxílio alimentação.

²² Disponível em: <<http://coae.ims.ufba.br/sites/coae.ims.ufba.br/files/documentos/Jornal%20COAE%20REVISA DO.pdf>>

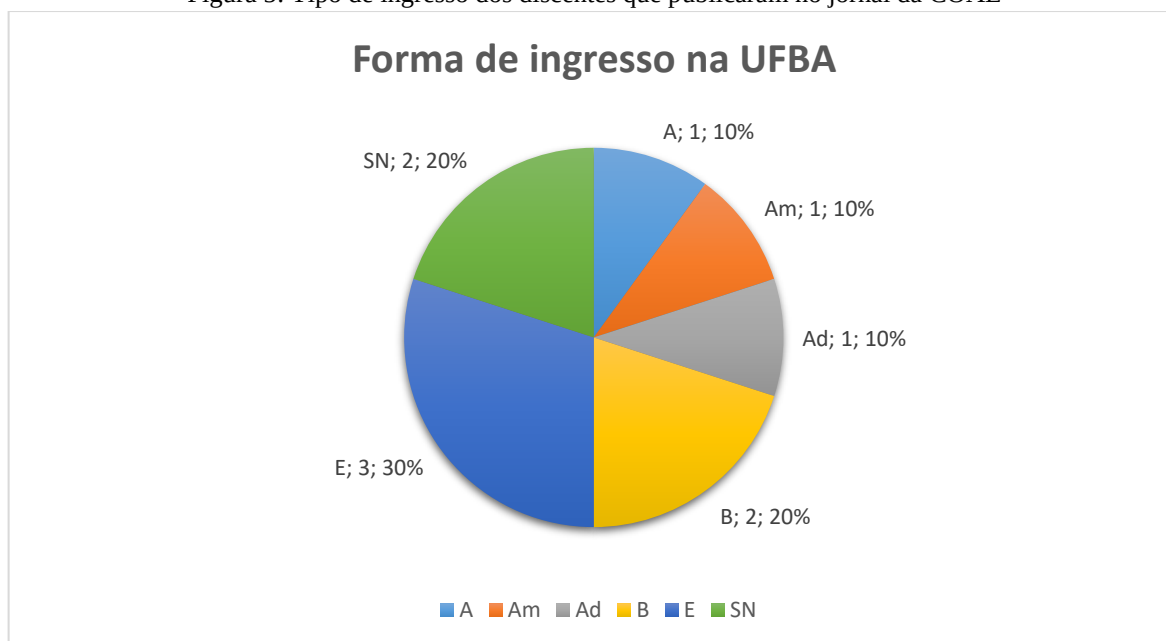
Afirmativas e Assistência Estudantil, conhecer melhor a diversidade e valorizar o pluralismo de ideias, vivências, culturas e identidades étnico-raciais.

A partir da perspectiva de construção de uma universidade plural, diversa, democrática, com excelência e de políticas de conhecimento socialmente referenciadas elaborou-se o tema norteador de sua 1ª edição: Os desafios da Permanência no Ensino Superior em Tempos de Pandemia e Ensino Remoto.

Os textos abordaram diversos impactos da pandemia na vida dos estudantes. Os principais impactos relatados estiveram relacionados com: problemas de saúde (mental e adoecimento por Covid-19), dificuldades financeiras, impactos sociais, e dificuldades acadêmicas (de adaptação ao ensino remoto, falta de local apropriado de estudo, excesso de atividades, entre outros).

Nota-se que o tema da 1ª edição, além de estimular a produção acadêmica, proporcionar decolonização do saber e promover o pluralismo de ideias, também proporcionou um *feedback* da situação dos estudantes num período tão atípico de pandemia e ensino remoto. O projeto foi uma estratégia de permanência (simbólica e qualificada) no *Campus* Anísio Teixeira que priorizou a publicação de estudantes que ingressaram por cotas, em especial as cotas étnico-raciais (pretos, pardos, indígenas, quilombolas), além, de outros como: estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais, trans (transexuais, transgêneros e travestis) e refugiados. Assim, dentre os discentes que publicaram no jornal COAE, constatou-se que estes ingressaram pelos seguintes critérios:

Figura 5: Tipo de ingresso dos discentes que publicaram no jornal da COAE



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima, a sigla “**A**” refere-se aos estudantes que ingressaram através de reserva de vagas para pretos/pardos/indígenas, de escola pública e com qualquer renda. Observa-se que 01 (um) estudante ingressou via este tipo de cota, o que representa 10% do quantitativo total.

A sigla “**Am**” relaciona-se aos discentes que ingressaram através de reserva de vagas para pretos/pardos/indígenas, de escola pública e com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 01 (um) estudante que publicou no jornal ingressou via este tipo de cota.

A sigla “**Ad**” diz respeito aos alunos que ingressaram na universidade por cotas para pessoas com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Verifica-se que 01 (um) discente (10%) ingressou via este tipo de reserva de vagas.

A sigla “**B**” refere-se aos estudantes que ingressaram através de reserva de vagas para pessoas oriundas de escola pública, de qualquer etnia com qualquer renda e 02 (dois) alunos ingressaram através deste tipo de cota.

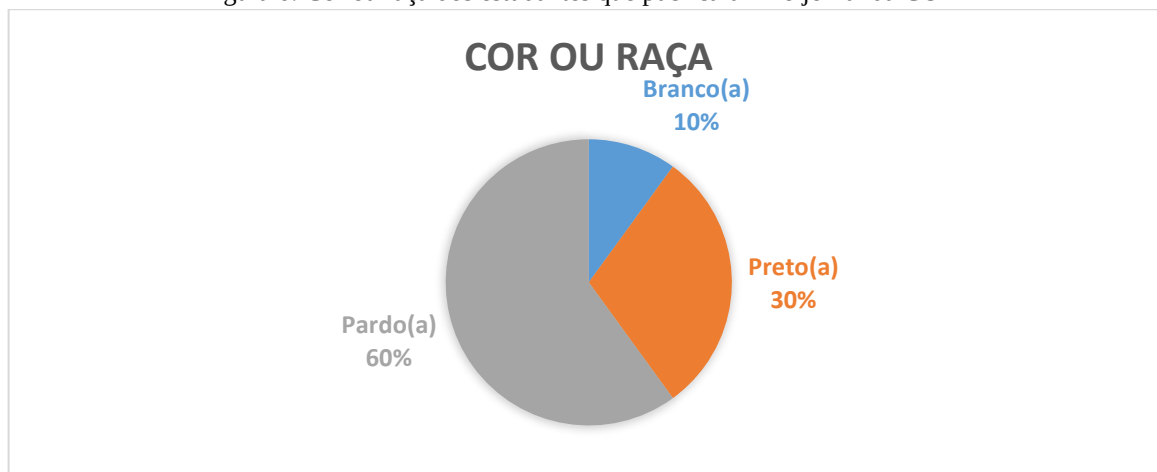
A sigla “**E**” refere-se aos discentes que ingressaram via ampla concorrência e que não optaram pelas cotas, 03 (três) estudantes ou 30% adentraram via ampla concorrência.

E por fim, a sigla “**SN**” diz respeito aos discentes que ingressaram através de vagas supranumerárias para indígenas aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos. Foi verificado que 02 (dois) estudantes ou 20% ingressaram via este tipo de cota.

No geral, 70% dos estudantes que publicaram no jornal ingressaram através das cotas e apenas 30% adentraram via ampla concorrência.

No critério cor ou raça, esses discentes se autodeclararam da seguinte maneira:

Figura 6: Cor ou raça dos estudantes que publicaram no jornal da COAE



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações do gráfico, verifica-se que, entre os estudantes que participaram do projeto 90% são negros, sendo 30% pretos/as e 60% pardos/as. Apenas 10% se autodeclararam brancos/as. Evidencia-se que o projeto conseguiu alcançar o objetivo proposto ao garantir aos diversos estudantes assistidos pela COAE um espaço de “vez e voz”, proporcionar permanência simbólica e qualificada, estimular o pluralismo de ideias (a partir das subjetividades e vivências dos discentes), além de evidenciar a diversidade de culturas e identidades existentes no meio acadêmico.

Assim, desde sua criação a COAE tem buscado implementar novas estratégias voltadas para uma permanência estudantil qualificada no IMS-CAT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a implementação da política de assistência estudantil na Universidade Federal da Bahia, especialmente, no *campus* Anísio Teixeira. Assim, o estudo focou nas estratégias adotadas pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil para proporcionar condições de permanência material e simbólica aos seus estudantes.

Os principais instrumentos de permanência material destinados aos discentes da UFBA advém da concessão de benefícios como: auxílios (moradia, alimentação, transporte, entre outros) e bolsas (permanecer, sankofa, etc). Apesar de fundamentais, sabe-se que a permanência não depende apenas da questão econômica. Neste sentido, tanto a PROAE quanto a COAE têm buscado desenvolver novas estratégias de permanência, e mesmo no ano de 2020, com pandemia de Covid-19 e ensino remoto, algumas ações puderam ser implantadas, como foi o caso do Projeto Vez e Voz destinado aos estudantes do IMS-CAT.

Em relação à evolução da política de assistência estudantil, verificou-se que, após a adesão ao REUNI e a criação do decreto PNAES, a UFBA conseguiu expandir consideravelmente suas ações voltada para a permanência dos estudantes, mas mesmo assim, ainda não conseguiu atender todas as solicitações dos discentes que buscam os benefícios.

Observa-se que a política de permanência na educação superior é um desafio constante para a universidade, pois, as demandas dos discentes são crescentes e os recursos financeiros limitados. Por isso, ainda se percebe a necessidade de continuar o processo de expansão da assistência estudantil na universidade para que todos os estudantes tenham direito de permanecer e concluir sua graduação de forma digna e qualificada.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos estudantes de origem popular na universidade: a bolsa moradia na UFBA**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16542>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____. **Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 08 jan. 2021.

CAVALHEIRO, J. S. **O programa nacional de assistência estudantil nos institutos federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios**. 2013. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/JOSIELA.CAVALEIRO_O-Programa-Nacional-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil-nos-Institutos-Federais-Ga%C3%BAchos-e-o-Trabalho-do-Assistente-Social-%E2%80%93-alcances-perspectivas-e-desafios.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

CUNHA, E. O. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24870/1/Tese_Doutorado_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA_Pol%C3%ADtica%20de%20perman%C3%Aancia%20na%20UFBA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: FONAPRACE / ANDIFES, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Admin/Downloads/Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20(3).pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2021.

_____. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES - 2018**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MOCELIN, C. E. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 45, p. 239 - 260. 2019. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_11.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 124 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Regimento Interno da Reitoria**. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Regimento_Reitoria_web.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 04 de 2018**. Vitória da Conquista, BA: UFBA, 2018. Disponível em: <http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/paginas/regimento_interno_ims_-_resolucao_no_04.2014_-_consuni_0.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Relatório de Gestão 2019**. Vitória da Conquista: UFBA, 2020. Disponível em: <http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/documentos/relatorio_de_gestao_2019_ims.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Editais COAE nº 01/2020**. Vitória da Conquista: UFBA, 2020. Disponível em: <<http://coae.ims.ufba.br/sites/coae.ims.ufba.br/files/documentos/EDITAL%20PROJETO%20VEZ%20E%20VOZ.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

VASCONCELOS, Natalia B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia/MG, v. 17, n. 2, p. 599-616. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: SUAS ORIGENS E DESAFIOS ATUAIS

A possibilidade de compreender o processo de inclusão acadêmica dos estudantes só é possível através de uma profunda análise sobre a história e os sentidos da implantação da educação superior em nosso país. Segundo Marques (2014, p. 756):

A educação é parte da sociedade; qualquer que ela seja, tenha sido ou venha a ser. Para entendê-la é imprescindível mergulhar em sua história e nas especificidades que a tornaram o que é no presente. Mas para entender o seu sentido mais profundo, é preciso buscar este todo maior de que faz parte, a sociedade que a perpassa.

A partir dessas considerações, depreende-se que a educação é um componente necessário em qualquer sociedade, no entanto, como ela se apresenta ou se reproduz depende do contexto histórico e social a qual foi inserida.

No Brasil, a educação originou-se atrelada às necessidades da elite e com predominância do conhecimento hegemônico, sendo marcada por desigualdades, exclusões e violência epistêmica. Mas após a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação se tornou um direito social, previsto no art. 6º desta lei, e a partir daí houveram inúmeros avanços na área.

Conforme o Artigo 205 da CF:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, a oferta de uma educação gratuita em estabelecimentos oficiais passou a ser obrigação do Estado, por isso, a Carta Magna previu a responsabilização do poder público caso não garantisse regularmente: educação infantil, educação básica e o acesso aos níveis mais elevados do ensino (de acordo com a capacidade individual), além do suporte aos estudantes através de programas suplementares, material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, entre outros (BRASIL, 1988). Entretanto, nem sempre a educação brasileira foi ofertada obrigatoriamente e gratuitamente para população em geral. Até chegarmos no contexto atual, passamos por vários processos de lutas e conquistas. A educação superior, por exemplo, foi negada durante muito tempo às camadas populares, conforme será observado a seguir.

4.1. ORIGENS DA NOSSA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PERÍODO COLONIAL

Segundo Neves e Martins (2016, p. 96):

As primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia. Elas tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte.

Assim, o início do ensino superior no Brasil ocorreu no período colonial após a chegada de D. João VI, sem intenção de atender a população em geral, mas apenas aos poucos privilegiados da elite. “[...] a Coroa Portuguesa freou toda e qualquer iniciativa que pretendesse oferecer educação pública a todos e estruturar um sistema de ensino na Colônia” (TREVISOL *et al.*, 2009 apud BARROS, 2014, p. 29).

De acordo com Martins (2002) após a chegada da família real ao país, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia (em Salvador e no Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha (no Rio de Janeiro); posteriormente, foi fundada a Academia Real Militar, em 1810, e o curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura, ambos em 1814.

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social (MARTINS, 2002, p. 04).

Observa-se que nossa educação superior nasceu visando suprimir as necessidades da coroa portuguesa, como: formar oficiais do exército e da marinha para a defesa da colônia, engenheiros militares, médicos, entre outros (GISI, 2006, p. 02) e possuía um caráter profissionalizante e excludente (apenas para homens brancos da elite).

Além da implantação da educação superior do país, o sistema colonial imposto pela coroa portuguesa impactou completamente na vida da sociedade pré-existente.

Conforme Gonçalves e Feitosa (2019) o colonialismo foi um dos processos mais violentos da história, pois, em busca de novos territórios para o estabelecimento e manutenção de seus impérios, os colonizadores não somente usurparam as riquezas dos povos conquistados, mas também impuseram uma soberania política e exerceram sua superioridade por meio de uma dominação cultural, com o pretexto de “civilizar” os povos “primitivos”.

O colonialismo também propiciou a instauração do eurocentrismo²³, uma vez que permitiu a legitimação da dominação e da exploração imperial pautado no mito da inferioridade dos povos não ocidentais (BERNADINO-COSTA e GROSFÓGUEL, 2016 apud BARROS, 2019, p.10).

Neste sentido, Fanon (1965) apud Gonçalves e Quental (2012) apontou que não é possível pensar o colonialismo apenas a partir dos aparatos militares e administrativos que integram a dominação física de algumas populações e territórios. Para o autor, o colonialismo também deve ser entendido como inferiorização dos colonizados. Além disso, Frantz Fanon

²³ Eurocentrismo foi uma ideologia difundida a partir do período colonial em que a Europa passou a ser vista como fonte de poder e saber. Baseia-se em critérios raciais/racistas onde os indivíduos brancos europeus foram tidos como sujeitos hierarquicamente superiores e detentores do conhecimento.

também traçou uma importante correlação entre colonialismo e racismo. Em sua crítica ao racismo colonial, ele sinalizou que o colonizador ditou e escreveu os rumos da história, e o fazia com muita hostilidade, rechaçando e inferiorizando o que considerava diferente (FANON, 1968).

Um exemplo disso, foi o uso da máscara de metal para tapar a boca dos negros escravizados, impedindo que pudessem comer as plantações do colonizador, mas também proporcionando silenciamento e medo.

De acordo com Grada Kilomba (2010 apud MARTINS e MOITA, 2018, p.2):

A máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar, cacau ou café, enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo.

Conforme Kilomba (2010 apud MARTINS e MOITA, 2018, p.2-3) a boca coberta pela máscara também foi uma espécie de metáfora utilizada pelo colonizador para controlar o sujeito colonizado, determinando quem poderia falar e sobre o que poderia ser falado. A violência no colonialismo esteve completamente ligada à raça e a partir dessa ideia, o mundo colonial passou a ser dividido entre os que pertenciam ou não a tal raça (FANON, 1968).

Segundo Barros (2019, p. 10) “O colonialismo propiciou a construção de uma sociedade arraigada em preconceitos e discriminação, pautada em concepções racistas de superioridade e inferioridade, dividida em brancos e não-brancos”.

Gonzalez (2011) também afirmou que o colonialismo consolidou práticas sociais racistas (inicialmente através da escravização dos povos originários e posteriormente, escravizando os africanos) e definiu diferentes lugares sociais a brancos e os “outros²⁴”. Neste sentido, quem não pertencia a raça do colonizador era excluído e impedido de ocupar os diversos espaços na sociedade, como nas universidades brasileiras durante o período colonial e mesmo por muito tempo após o rompimento com a colônia.

4.1.1 Impactos da Colonização na Educação Superior Brasileira

O colonialismo português/europeu deixou marcas ainda existentes na educação superior do país, como através da utilização de métodos educacionais “neutros, absolutos e universais” oriundos do conhecimento hegemônico europeu.

²⁴ Orientado pela ideologia eurocêntrica, o “outro” é aquele indivíduo não-branco e não-europeu.

De acordo com Assis (2014, p. 613):

[...] a extinção do colonialismo histórico-político nas Américas, com a construção de nações independentes no século XIX, bem como na África e Ásia, por intermédio da descolonização em meados do século XX, não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos.

Neste sentido, o colonialismo se consolidou de tal forma que mesmo com a descolonização ou independência dos países colonizados, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais e no imaginário dos colonizados num processo de manutenção da colonialidade, mantendo a hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento (SILVA, BALTAR e LOURENÇO, 2018). Assim, o colonialismo ensejou o surgimento da colonialidade.

Segundo Quijano (2005 apud GONÇALVES e FEITOSA, 2019, p. 42) “a colonialidade é o conjunto de discursos, práticas que tem como principal objetivo a subalternização dos povos colonizados e a permanência da hegemonia da nação colonizadora”.

Torres (2007 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010) distinguiu o colonialismo e da colonialidade apresentando as seguintes considerações:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (TORRES 2007 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 18).

Anibal Quijano (1997) apud Assis (2014) ratificou que a colonialidade transcendeu ao colonialismo histórico e não desapareceu com a independência ou descolonização dos povos. Segundo esse autor, ela se perpetuou na modernidade²⁵ como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial, permitindo a continuidade da dominação mesmo após o fim das administrações coloniais. Além disso, demonstrou que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno (ASSIS, 2014).

Segundo Quijano (2005 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010) esse sistema colonial/moderno, capitalista e eurocentrado proporcionou o advento da colonialidade, classificado por ele sob duas perspectivas: do poder e do saber.

²⁵ Oyewumi (2004) descreveu como era da modernidade, uma série de processos históricos, incluindo o tráfico atlântico de escravos e instituições que acompanharam a escravidão, e a colonização europeia de África, Ásia e América Latina. Para a autora a ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de estados-nação e o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo, período com imensas transformações sociais e culturais.

A colonialidade do poder foi uma ideologia que naturalizou a relação de superioridade ou subordinação entre os povos (economicamente, socialmente, etc.) valendo-se do critério racial para que o branco europeu, tido como superior, continuasse a exercer o controle sobre “o outro” mesmo após a descolonização e no novo contexto capitalista. Já a colonialidade do saber, negou o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois, pertenciam a outra raça não-europeia, proporcionando subalternização epistêmica e a própria negação e esquecimento de processos históricos não-europeus (QUIJANO, 2005 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Essa teoria apresentada por Quijano transpõe a colonialidade do âmbito do poder para o saber, como estratégia para manter a hegemonia eurocêntrica através de uma perspectiva de conhecimento superior (SILVA, BALTAR e LOURENÇO, 2018). Assim, a colonialidade do saber surgiu atrelada ao eurocentrismo e ao epistemicídio²⁶ praticado pelos colonizadores.

O epistemicídio foi uma estratégia europeia com o objetivo de manter a soberania do seu conhecimento sobre os demais povos. Nesta premissa, o conhecimento só se desenvolveu dentro do espaço “disponibilizado” ou permitido, e a partir da epistemologia²⁷ “ofertada” ou imposta, sustentando assim, uma estrutura de poder que garantiu a hegemonia dos dominantes e silenciou as manifestações contra hegemônicas (SILVA, BALTAR e LOURENÇO, 2018). Destarte, o conhecimento hegemônico fundou-se e difundiu a ideia de uma ciência universal, criando a ilusão de um conhecimento neutro, abstrato e universal (TIRADO, 2009 apud SILVA, BALTAR e LOURENÇO, 2018) anulando o conhecimento dos “outros” povos.

Observa-se que colonialidade se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna, pois, respiramos cotidianamente a colonialidade na modernidade (TORRES, 2007 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010) inclusive nos métodos educacionais ainda adotados no ensino superior do país. Mas, este tipo de conhecimento colonialista, eurocentrado, tido como universal, neutro, racional, abstrato e absoluto passou a ser questionado por estudiosos que buscaram perspectivas contra hegemônicas, de decolonização do saber.

²⁶ O epistemicídio significa a morte, a supressão de determinado conhecimento, saber, tradição, cultura. Por meio da instauração de um projeto de colonização que procurou homogeneizar o mundo e ao mesmo tempo incutir que os saberes não ocidentais eram saberes de última classe, inferiores. O epistemicídio foi resultado de uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (SANTOS e MENESES, 2010 apud GONÇALVES e FEITOSA, 2019, p. 43).

²⁷ O termo é composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento (KILOMBA, 2008 apud MARTINS e MOITA 2018).

Assim, buscando o rompimento com a colonialidade europeia e da epistemologia eurocêntrica, emergiram os movimentos conhecidos como pós-colonialismo e decolonialismo.

De acordo com Ballestrin (2013) o termo “pós-colonialismo” tem basicamente dois entendimentos: o primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização dos países periféricos e o segundo se refere ao conjunto de contribuições teóricas vindas principalmente dos estudos literários e culturais, que ganharam evidência por buscarem uma alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas.

Para Mignolo (2010 apud BALLESTRIN, 2013) os estudos pós-coloniais surgiram a partir do pensamento dos escritores europeus (Foucault, Lacan y Derrida) e pautaram-se na teoria crítica dessa elite intelectual acerca dos “outros”, dos povos subalternos²⁸, após a descolonização.

A preocupação dos estudos pós-coloniais esteve centrada nas décadas de 1970 e 1980 em entender como o mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso do colonizador (ROSEVICS, 2017 apud REIS e ANDRADE, 2018, p. 04-05).

Outro movimento que buscou a subversão da colonialidade foi o decolonialismo. Esse movimento emergiu de pensadores oriundos de países periféricos que buscavam ir além da crítica ao eurocentrismo e suas formas de conhecimento, propondo então a inserção do pensamento dos povos originários (indígenas) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados, concedendo vozes às narrativas dos subalternizados (REIS e ANDRADE, 2018). Ou seja, além da crítica ao colonialismo feita pelo movimento pós-colonial, o decolonialismo buscou o reconhecimento da epistemologia subalterna e desconstrução de todas as formas de opressão desses povos.

Segundo Rosevics (2017) apud Reis e Andrade (2018, p. 03):

O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos”.

Assim, o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade propôs uma perspectiva decolonial alternativo à modernidade eurocêntrica, tanto no projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas, e teve como figuras centrais: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o teórico cultural argentino-norte-americano Walter

²⁸ Gayatri C. Spivak, autora indiana pós-colonial, em seu livro “Pode o subalterno falar?” conceituou os indivíduos ou povos subalternos como aqueles que foram dominados, oprimidos, estigmatizados, invisibilizados e/ou silenciados pelo discurso dominante e hegemônico. A autora, propôs a adoção do conhecimento dos povos locais subalternizados em detrimento ao conhecimento hegemônico imposto pelo colonizador.

Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguísta norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

O movimento decolonial propôs uma luta contínua para a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação dos povos subordinados, sua meta não foi simplesmente excluir o conhecimento colonial da cultura subalterna, pois, isso implicaria em outro epistemicídio, mas resgatar ou reconstruir as epistemologias nativas que foram destruídas pelo (neo) colonialismo (REIS e ANDRADE, 2018).

[...] a fim de se colocar em prática o projeto decolonial, tornar-se-á necessário utilizar os aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na práxis reflexiva da condição subalterna. Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos (REIS e ANDRADE, 2018, p. 07).

O decolonialismo primou por articular interdisciplinarmente a cultura, política e a economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegiasse os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (ROSEVICS, 2017 apud REIS e ANDRADE, 2018).

Destarte, o movimento decolonial foi fundamental para a reconstrução das epistemologias subalternas. Quanto a decolonização do conhecimento na educação superior, autores decoloniais como: Grosfóguel e Dussel, questionaram as epistemologias fundantes das universidades ocidentalizadas por se pautarem nos conhecimentos modernos/coloniais. Assim, alguns dos questionamentos realizados por Grosfóguel (2016, p. 26-27) foram:

- a) Como é possível que o pensamento de todas as universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por indivíduos de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?
- b) Como foi possível alcançaram esse privilégio epistêmico de forma que ainda hoje esse conhecimento seja tido como superior em relação ao restante do mundo?
- c) Como eles alcançaram o monopólio do conhecimento do mundo?
- d) Como é que no século XXI, mesmo com tanta diversidade epistêmica ainda estamos amarrados em epistemologias eurocêntricas camufladas como universais?

A partir dessas indagações, Grosfóguel contestou as epistemologias universais presentes em nossas universidades e propôs a inclusão de novas perspectivas epistêmicas (não ocidentais).

Assim, Grosfóguel (2016, p. 46) apontou que seria necessário:

1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. Rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação intepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso).

Para o autor, “Se as universidades ocidentalizadas assumirem estes três pontos programáticos deixarão de ser ocidentalizadas e universais. Essas se transformarão, de universidades ocidentais em pluriversidades decoloniais” (GROSFÓGUEL, 2016, p. 46). Neste sentido, nossas universidades precisam perceber que vivemos numa sociedade ainda marcada pela colonização eurocêntrica e, a partir daí, construir novas epistemologias que considerem a diversidade e pluralidade do nosso povo, em contraposição às velhas epistemologias “universais”.

4.2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Até a Proclamação da República em 1889, só possuíamos seis escolas superiores, mas três décadas após o fim do império, o sistema já contava com uma centena de instituições, no entanto, inicialmente não houve muita mudança no formato do sistema de ensino, já que a elite detentora do poder não percebia vantagens na criação das universidades (NEVES e MARTINS, 2016).

Segundo Martins (2002), depois de 1850 houve um pequeno aumento na quantidade de instituições educacionais do país.

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas (MARTINS, 2002, p. 04).

A primeira universidade brasileira foi fundada em 1920 no Rio de Janeiro e marcou os rumos da educação superior no Brasil (STALLIVIERI, 2006). Neste mesmo ano, o debate sobre as universidades passou a discutir questões como: o conceito da universidade e suas funções na sociedade (voltadas para ciência e a pesquisa). Foi com base nestas discussões que Getúlio Vargas em 1931 promoveu uma grande reforma educacional que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades, inclusive acerca da cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito (MARTINS, 2002).

A seguir, observaremos algumas das etapas que marcaram a história da educação superior brasileira apontadas por Stallivieri (2006, p. 04):

- a) Inicialmente as universidades eram muito elitistas, voltadas para orientação profissional e foram orientadas para priorizar o ensino em detrimento da investigação;
- b) Entre 1930 e 1964 foram criadas mais de 20 universidades federais, esse período foi marcado pelo surgimento e a expansão do sistema público federal de educação superior, também foram criadas universidades religiosas, como as católicas;
- c) Em 1968, ocorreu o movimento da reforma universitária brasileira que buscou entre outras questões, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão no Ensino Superior;
- d) A partir da década de 70 foi estimulada a ampliação dos cursos de pós-graduação no Brasil;
- e) Nos anos 90, após a Constituição Federal de 1988, houve uma maior regulação na educação superior do país, através do surgimento diversas legislações na área. Também houve uma considerável ampliação do sistema de educação superior, além da busca pela otimização da qualidade do ensino.

É preciso considerar também que, após a redemocratização do país “a educação superior passou por um período de total desregulamentação, tendo ênfase, em larga escala, a privatização do ensino, com a abertura para o mercado e a estagnação do crescimento da universidade pública” (BARROS, 2014, p. 35).

Na gestão de FHC, as universidades brasileiras não foram priorizadas, apesar de o país viver um momento democrático. Os recursos disponibilizados pelo Estado eram escassos, as ações fragmentadas e pulverizadas, impossibilitando que as camadas populares tivessem acesso às universidades públicas e perpetuando o caráter excludente que marcou a história da educação no Brasil (BARROS, 2014, p. 36).

Apesar disso, foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que surgiram alguns marcos educacionais, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Mas, foi após o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), especialmente na gestão do presidente Lula (2003-2010) que houve uma significativa expansão da nossa educação superior. Nesse período, foram criados: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) pela Lei 11.096/2005 e o Programas de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

De acordo com os dados do MEC, houve um crescimento de 45 para 59 universidades federais no período de 2003 a 2010, o que representa um aumento de 31%; ademais, há a proposta de continuidade, no governo Dilma Rousseff (2010-2014), de implantar quatro novas universidades para atingir, em 2014, o total de 63 instituições federais de ensino superior. A política de expansão no ensino superior se efetivou concomitantemente à interiorização e redistribuição regional. Com essa medida, dos 148 campi existentes no período 2003-2010, passou-se para 274 campi-unidades, atingindo um crescimento de 138% (Brasil, 2013 apud BARROS, 2014, p. 37).

Observa-se, a partir da exposição de Barros (2014) que houve um potente crescimento da nossa rede universitária federal entre 2003 a 2014 (período em que o país foi governado pelo PT). Segundo a autora, isso se deu com a ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nesse período surgiram novas universidades como: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2005, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2013, etc. Desta forma, com a acréscimo de novas instituições e com o aumento das vagas de graduação e pós-graduação, houve também a inclusão dos sujeitos oriundos de setores socialmente excluídos (BARROS, 2014). Assim, passaram a acessar o ensino superior brasileiro, indivíduos que foram historicamente marcados e excluídos deste nível educacional.

5. MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Observa-se que após a expansão da educação superior brasileira e a instituição das cotas nas universidades houve consequentemente uma diversificação no perfil dos estudantes das IFES. Como grande parte desses novos discentes são caracterizados pela existência de marcadores sociais da diferença, analisaremos a seguir alguns dos marcadores existentes, buscando compreender como afetam aos indivíduos/estudantes. Apesar de existirem outros tipos de marcadores sociais da diferença, apresentaremos neste capítulo apenas alguns dos marcadores existentes. Ressalta-se que foram selecionados para compor este capítulo, pelo fato de incidirem nos estudantes que participaram dessa pesquisa-ação.

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003 apud PASSADOR, 2015, p. 04). Nossa sociedade diferencia mulheres de homens, homossexuais de heterossexuais, pobres de ricos, negros de brancos, etc., e essa diferenciação serve para marcar socialmente os indivíduos e os espaços que eles ocupam na sociedade, estabelecendo formas de tratamento desigual, determinando além de diferenças, desigualdades (PASSADOR, 2015). Ou seja, a diversidade existente entre os indivíduos produz os marcadores sociais da diferença, que por sua vez, gera desigualdades.

Segundo Zamboni (2016 apud SCHEBELLA, 2016, p. 20), marcadores sociais da diferença são:

[...] sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Em termos de raça, por exemplo, os indivíduos podem ser classificados como negros ou brancos, morenos ou mulatos, asiáticos ou indígenas. Cada uma dessas categorias de classificação está associada a uma determinada posição social, possui uma história e atribui certas características em comum aos indivíduos nela agrupados. O mesmo vale para gênero (homens e mulheres, machões e princesas, travestis e transexuais), sexualidade (hétero e homossexuais, gays e lésbicas, bissexuais e sadomasoquistas), classe (ricos e pobres, classe média e proletariado, profissionais liberais e moradores de rua) e geração (jovens e idosos, adultos e adolescentes, coroas e crianças), entre outros.

Os marcadores sociais são na verdade critérios de diferenciação que foram historicamente construídos com objetivo de excluir, hierarquizar, inferiorizar ou subalternizar, e para isso, determina padrões tidos como “ideal ou normal” e o que se distancia desses padrões é tido como “outros, diferentes”.

No Brasil, a partir do modelo colonial, estabeleceu-se como padrão e detentor do poder o homem, cisgênero, branco, heterossexual, sem deficiência, com alto poder econômico, jovem, cristão, etc. Quanto mais os indivíduos se distanciam desse padrão pré-estabelecido pela elite

privilegiada, mais marcadores sociais possuirão e, conseqüentemente mais subalternizados serão.

Além disso, essas diferenciações estabelecidas, são permeadas por desigualdades e preconceitos que, conforme Silva e Soares (2011, p.104),

[...] associam a imagem dos negros, brancos, índios, deficientes, homens, mulheres, homossexuais (etc.) a arquétipos positivos e negativos, a bandidos e ladrões, inteligentes e incultos, perspicazes e incapazes, honestos e larápios, superiores e inferiores.

E o preconceito se faz presente em todos os cantos da sociedade, como nas escolas, nas empresas, nas ruas, etc., dificultando ou até mesmo impedindo o acesso dos indivíduos subalternizados aos diversos locais da sociedade, como no mercado de trabalho e nas universidades. Por isso, foi necessário a criação de políticas públicas no país, como as de promoção de igualdade que são voltadas para a reparação de danos e/ou eliminação dos preconceitos existentes.

As últimas duas décadas foram marcadas por manifestações diversas, lutas e conquistas de acesso ao Ensino Superior por uma maior diversidade de grupos sociais. Grupos até então com pouca ou nenhuma representatividade nas academias brasileiras exigiram dos governantes políticas afirmativas que viabilizassem seu acesso de forma igualitária. A identificação por classe social passou a ser vista como mais uma das classificações de exclusão dos sujeitos à educação superior, sendo esta aditada por marcadores de análise social, de raça/cor, territorialidade, características físico-funcionais e pertencimento étnico, por exemplo (SILVA e SILVA, 2018, p. 571).

Assim, analisaremos alguns dos marcadores sociais presentes em nossa sociedade e que comprometem o acesso e a permanência dessa população nas universidades brasileiras. Apesar de elencá-los separadamente, esses marcadores sempre se apresentam de forma interpolada e quanto mais marcadores sociais existirem interseccionalmente²⁹ (relacionados ao gênero, sexualidade, raça, classe, deficiência, etc.) maior a subalternização, opressão ou exclusão do indivíduo na sociedade.

5.1. GÊNERO

Segundo Barreto (2014, p. 09) “O conceito de gênero remete a um conjunto de práticas sociais que criam assimetrias entre o que é entendido como feminino ou como masculino, além de estabelecer parâmetros para as percepções e avaliações que as pessoas têm de si mesmas e dos outros. ”

[...] falar de gênero não é apenas falar de mulheres e homens ou de diferença sexual, mas também de identidades que são construídas fora de uma lógica heteronormativa, como a de travestis, transexuais e transgêneros (BARRETO, 2014, p. 07).

²⁹ O termo interseccionalidade foi descrito por autores como Kimberlé Crenshaw e Angela Davis, e se trata das interações dos diversos marcadores sociais na vida dos indivíduos (como a subordinação devido à raça, à classe, ao gênero, entre outros).

No entanto, apesar de compreendermos o conceito multifacetado de gênero, e percebermos que quanto mais marcadores sociais essas mulheres possuírem, maior será a sua opressão na sociedade, trataremos aqui, de forma mais ampla, sobre a submissão feminina (sem adentrar em orientação sexual, nem identidade de gênero). Mas, é preciso considerar ainda, que numa sociedade machista, sexista, racista e homofóbica, a opressão sofrida por uma mulher, branca, heterossexual e de classe alta, será diferente ou inferior à opressão vivenciada por uma mulher transgênero, homossexual, preta e pobre, por exemplo.

O marcador de gênero relaciona-se com a inferiorização ou submissão da mulher na sociedade proporcionando desigualdades que estão relacionadas as estruturas de poder e as diferenças estabelecidas entre os sexos.

Observando a situação das mulheres em nosso país, notamos que ainda persiste um modelo de organização social com características patriarcais, hierarquias de gênero e intensa divisão sexual do trabalho. Conforme Santos e Neves (2015), esse modelo de organização social está tão enraizado em nossa sociedade que muitos não enxergam a sua existência, mas ele existe, impondo uma relação de poder historicamente desigual entre homens e mulheres, como:

- a) No setor profissional – com homens ocupando cargos superiores, com existência de diferenciação salarial e assédio;
- b) Na educação – meninas e meninos são educados de formas distintas reproduzindo desigualdades;
- c) Em relacionamentos afetivos – havendo uma relação de controle sobre a mulher;
- d) No controle sexual – onde as mulheres devem ter uma quantidade de parceiros sexuais limitados, ao contrário dos homens (SANTOS e NEVES, 2015).

Tentando romper com hierarquização e submissão das mulheres nas sociedades generificadas³⁰, surgiu o feminismo³¹ que iniciou a sua luta em favor do direito feminino ao voto, através do movimento sufragista.

Segundo Figueiredo e Martins (2020, p. 335-336) o movimento feminista buscou “[...] avançar no debate político de emancipação feminina em todas as vias possíveis, objetivando a

³⁰ Oyewumi (2004) distinguiu as sociedades generificadas das não-generificadas. Segundo a autora, a sociedade generificada distingue os papéis sociais por gêneros. Neste sentido, o papel da mulher nessa sociedade é secundário, está atrelado à reprodução e é de submissão ao homem.

³¹ O Feminismo é um movimento político-social que se caracteriza pela organização das mulheres enquanto sujeitos autônomos na luta por equidade, atuantes no processo de transformação de sua condição histórica (FIGUEIREDO e MARTINS, 2020, p. 335).

superação das relações de poder que submetem as mulheres a uma condição subalterna”.

Porém, Vera Soares (1998) apontou que:

O feminismo branco, no seu início, não viu as mulheres negras, referenciado que esteve no feminismo europeu e no viés de classe. Foi a organização própria das mulheres negras no âmbito dos encontros feministas que propiciou a articulação das categorias classe, gênero e raça para uma compreensão mais concreta da exclusão das mulheres (SOARES, 1998 apud FIGUEIREDO e MARTINS, 2020, p.336-337).

Mesmo lutando pelo fim da submissão das mulheres na sociedade, inicialmente o movimento feminista (com características pretensamente universais) não conseguiu compreender outras opressões interseccionais, como: as de raça e classe, por exemplo. Por isso, um segmento do movimento de mulheres fundou o feminismo negro, que teve sua origem nos Estados Unidos, tendo como pioneiras: Kimberlé Crenshaw, Ângela Davis, Patrícia Collins, entre outras. Já no Brasil, destacaram-se nesse movimento: Sueli Carneiro, Lélia Gonzáles, etc.

De acordo com Moraes e Silva (2017, p. 67) o feminismo negro “[...] busca a transformação social a partir da compreensão de que o sexismo, a opressão de classes, a identidade de gênero e o racismo estão interligados”.

Segundo Ângela Davis (1983 apud MAZZETTI, WEDIG e OLIVEIRA, 2020, p. 80)

[...] durante o longo período de escravidão e mesmo pós-escravidão, o homem branco fez questão de manter sua posição de dominador sobre as mulheres brancas, que eram excluídas do mundo do trabalho, sendo relegadas aos papéis de mãe e dona de casa, e sobre as mulheres negras que eram exploradas em trabalhos árduos e humilhantes, além de ser violentadas sexualmente.

Esse segmento de mulheres, percussoras do movimento feminista negro, conseguiu captar as diversas opressões vivenciadas interseccionalmente pelas mulheres e influenciaram o movimento feminista “universal” que passou a adotar essa perspectiva decolonial e perceber questões, como:

[...] a pauta do racismo trazida pelas mulheres negras, a lesbofobia trazida pelas mulheres lésbicas, as diferentes identidades de gênero, tal qual a transgeneridade das mulheres trans e a opressão classista que recai sobre as mulheres pobres. Essas experiências não chegam de forma isolada e por isso não podem ser olhadas de forma desconexa, o que demanda o entendimento da necessidade de uma vertente teórica/metodológica e de uma prática feminista que dialogue e combata todo tipo de opressão sofrida pela mulher, que se unifica no gênero, mas não permanece apenas nele. Esses marcadores, tal qual o racismo, sexismo, xenofobia, sexualidade, gênero e outros, baseiam a vidas das mulheres, suas condições e a forma como lidam com a estrutura social e são tratadas por ela (FIGUEIREDO e MARTINS, 2020, p. 337).

No entanto, Santos e Neves (2015) descreveram que mesmo com as várias conquistas obtidas pelos movimentos feministas, as mulheres ainda ocupam lugares subalternos em relação aos homens, e verifica-se que as funções do ambiente familiar ainda são de sua responsabilidade na maioria das vezes. Além disso, os autores denunciam que quanto ao mercado de trabalho, grande parte das mulheres possuem salários menores, cargos inferiores, sofrem assédio sexual e ainda acumulam jornadas duplas ou triplas de trabalho, e somado a

outros marcadores elas sofrem muito mais opressões. Conforme Ribeiro (2017 apud NASCIMENTO, 2021, p. 59):

[...] ainda é muito comum a gente ouvir a seguinte afirmação: “mulheres ganham 30% a menos do que homens no Brasil”, quando a discussão é desigualdade salarial. Essa afirmação está incorreta? Logicamente, não, mas sim do ponto de vista ético. Explico: mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos.

A partir da teoria da interseccionalidade, Gabriel Nascimento (2021) afirma os que marcadores não devem ser vistos individualmente ou generalizados por categorias, no caso da mulher por exemplo, o autor aponta que “ [...] mulheres negras se encontram sempre mais minorizadas do que seus pares homens negros e mulheres brancas” (NASCIMENTO, 2021, p. 59).

Em relação ao acesso à educação formal no Brasil, Mazzetti, Wedig e Oliveira (2020) relataram que inicialmente as mulheres foram excluídas deste espaço e só puderam acessá-lo a partir do século XIX, através da educação primária/secundária, devido à necessidade de se qualificar para atuar no papel de educadora dos seus filhos.

Quanto à educação superior, somente em 1881 as mulheres começaram a ingressar nas universidades do país, neste período elas representavam cerca de 1,5% do quantitativo total, no entanto, “foi apenas a partir de meados dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país [...] que as mulheres conseguiram inverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis” (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2004 apud MAZZETTI, WEDIG e OLIVEIRA, 2020, p. 82).

Conforme Mazzetti, Wedig e Oliveira (2020) houve um crescimento no quantitativo de mulheres no ensino superior de 51,4% em 1996, para 54,6% em 2018. Uma perspectiva para compreender este fenômeno, segundo os autores, estaria relacionada a maior dificuldade para as mulheres acessarem o mercado de trabalho, enquanto que os homens (ao finalizar ou até mesmo evadir do ensino médio) conseguem emprego mais facilmente, assim, elas buscaram uma maior qualificação profissional para possibilitar melhores oportunidades profissionais. No entanto, ao acessar a ensino superior, elas enfrentam diversas dificuldades para permanência, como: acúmulo de atividades da graduação com outras jornadas de trabalho (possuindo duplas ou até mais jornadas), com atividades domésticas e cuidados com filhos ou demais parentes do lar, etc. Dificuldades essas que se agravam quando associadas interseccionalmente a outros marcadores sociais da diferença.

Outra dicotomia verificada é que “estudantes do sexo masculino aparecem na proporção de 2 para 1 nas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, enquanto o inverso se verifica nas

Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguística e Letras” (MAZZETTI, WEDIG e OLIVEIRA, 2020, p. 92-93), além disso, de acordo com os autores, as discentes que se submetem à duplas ou triplas jornadas são, na maioria das vezes, mulheres pretas/pardas e de classes sociais que estão base da pirâmide econômica.

Segundo Barreto (2014, p.42) “[...] o fato das mulheres atualmente terem nível de escolaridade mais elevado que os homens, não tem impactado significativamente no cenário de discriminação e violência física e simbólica de que são objeto”.

Assim, mesmo com um maior empoderamento feminino, com ampliação do acesso à educação superior e aos diversos espaços em nossa sociedade, ainda existem marcas do cis-heteropatriarcado³² colonial que discriminam e produzem desigualdades, sendo necessário uma atuação efetiva do Estado, através das políticas públicas para combate e erradicação dessas disparidades ainda existentes.

5.2. DEFICIÊNCIA

De acordo com Pacheco e Costas (2006 apud BRUNELLI, 2015, p. 16) “A forma como se pensa a deficiência e, por conseguinte, como se atua com ela foi se modificando no transcorrer do tempo e das transformações sócio históricas”, com isso houveram alterações no modo de ver ou tratar esses indivíduos, entretanto, apesar de ter havido uma evolução nos direitos das pessoas com deficiência, isso não significou que as disparidades foram superadas e que as marcações históricas, ou as desigualdades e discriminações deixaram de existir.

Desde os primórdios da civilização, são várias as concepções a respeito das pessoas com deficiência, que se traduzem no uso de termos variados e muitas vezes equivocados, como os hoje abandonados: idiota, subnormal educável, delicado, imbecil. Esta variedade de concepções se deu a partir da tentativa de classificação, onde se buscou avaliar e categorizar diferentes distúrbios e transtornos, de acordo com as ideias e preceitos vigentes em cada época. A linguagem utilizada para se referir às pessoas com deficiência estava impregnada de “violência e de eufemismos discriminatórios”, pois empregava termos como “aleijado, manco, retardado” (COOL, 2004; DINIZ, 2007 apud BRUNELLI, 2015, p. 12).

Com o passar do tempo, especialmente após a segunda metade do século XX, a deficiência passou a ser vista como um tipo de opressão social sofrida por grupos minoritários como: mulheres, negros, etc. (DINIZ, 2007 apud BRUNELLI, 2015).

Atualmente, o art. 2º da Lei nº 13.146 de 2015 que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil considera a deficiência como: “[...] impedimento de longo prazo de

³² O cis-heteropatriarcado é a instituição patriarcal e heteronormativa que rege os valores de gênero e sexualidade no mundo ocidental. É, por natureza, uma construção branca (NASCIMENTO, 2021, p.59).

natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Diniz (2003 apud SILVA, 2006) aponta que o conceito de deficiência não deve considerar apenas os aspectos biológicos, mas também os aspectos sociais que subalternizam esses indivíduos. Assim, a autora considera a deficiência “como um conceito amplo e relacional”.

[...] a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade. É, portanto, uma diferença que emerge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, assim como são, nesse sentido, as diferenças étnicas, os códigos linguísticos ou as crenças religiosas. A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência (SILVA, 2006, p.121).

Silva (2006), aponta ainda que a deficiência proporciona diversas leituras sociais impregnadas de atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização delegando ao indivíduo um “lugar de cidadão de segunda categoria na sociedade”. Assim, a deficiência integra o conjunto de marcadores sociais da diferença presentes em nossa sociedade e, por isso, necessita da intervenção de políticas governamentais para redução das desigualdades provocadas.

Na educação superior, foi principalmente a partir de 2016, após a alteração da Lei de cotas³³, que foram reservadas vagas específicas para Pessoas com Deficiência, proporcionando um considerável crescimento no quantitativo desses estudantes nas universidades brasileiras.

Conforme a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018), em 2014 estudavam nas universidades e institutos federais brasileiros um total de 31.230 estudantes com deficiência, sendo que em 2018 esse quantitativo ampliou-se para 55.847 discentes, representando um potente crescimento de 78,8% no número de estudantes com deficiências nas IFES do país. A política de cotas foi extremamente assertiva e contribuiu/contribui para reduzir as desigualdades de acesso destes indivíduos na educação superior brasileira.

Para Rocha e Miranda (2009 apud BRUNELLI, 2015), as estatísticas apontam um expressivo crescimento nas matrículas destes discentes nas universidades, contudo é preciso possibilitar estratégias de permanência, além de alcançar uma educação inclusiva na Educação

³³ No ano de 2016, a Lei de Cotas foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que garantiu a reserva de vagas às pessoas com deficiência na educação superior brasileira.

Superior com “ [...] políticas públicas que atendam e respeitem as especificidades de cada aluno com deficiência, medidas que atendam a diversidade (BRUNELLI, 2015, p. 41) ”.

(...) a maioria das universidades não dispõe de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente, possui um serviço de apoio a estes estudantes, por si só revela um processo de exclusão. Ora, ao se tomar a inclusão educacional como direito legítimo, supõe-se o direito de todos e de cada um ser parte integrante desse processo de forma irrestrita. Quando se é negada a possibilidade de existir, mesmo que estatisticamente, a exclusão soa como algo oficializado (OLIVEIRA, 2011 apud BRUNELLI, 2015, p. 41).

Por isso, a UFBA implantou o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE), através da Portaria nº 74, de 26 março de 2008 para prestar apoio ou suporte aos estudantes com deficiência da universidade. O NAPE tem como objetivo criar estratégias para a eliminação de barreiras que possam impedir a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Dentre os principais serviços ou recursos ofertados pelo NAPE estão: oferta de tecnologias assistivas, libras, transcrição de vídeos, entre outros. Desta forma, observa-se que a UFBA prima pela garantia dos direitos destes estudantes na universidade.

5.3. RAÇA E ETNIA

Segundo Santos *et al.* (2010) apesar da ampla categorização ou classificação dos indivíduos utilizando os critérios de raça e/ou etnia, seus significados são comumente confundidos, por isso, é necessário distingui-los, já que raça e etnia não são sinônimos.

Historicamente, a palavra etnia significa “gentio”, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*. O adjetivo se deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física (SANTOS *et al.* 2010, p. 122).

De acordo com Consorte (2019) um grupo étnico é caracterizado pela junção de indivíduos num determinado território, com uma mesma linguagem, cultura e comprometimento com sua existência. “[...] grupo, território e língua são os elementos indispensáveis para que se possa falar de um grupo étnico. Quando falamos de grupo étnico estamos falando de um povo e da sua cultura, ou seja, de um outro tipo de diversidade, uma diversidade cultural” (CONSORTE, 2019, p. 31). Assim, uma comunidade quilombola, ribeirinha ou indígena residente numa determinada região pode ser caracterizada como um grupo étnico.

Diferente do conceito de etnia, o termo raça classifica os indivíduos a partir das características ou atributos físicos, como: cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos, do

nariz, dos lábios, estatura, entre outros, assim, a raça relaciona-se com a aparência das pessoas a quem estamos nos referindo (CONSORTE, 2019).

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), classifica a raça ou cor da sua população como: brancos, pretos, pardos, indígenas ou amarelos. No entanto, outros países podem utilizar diferentes formas de classificação racial. Os Estados Unidos, por exemplo, no censo do ano 2000 classificou racialmente sua população como: indígenas americanos ou nativos do Alaska, brancos, pretos ou afroamericanos, nativos havaianos, e asiático (SANTOS *et al.* 2010).

Segundo Schwarcz (2012) apud Barros e Rodrigues (2019, p. 302):

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais — assim como o são fantasias, mitos e ideologias — como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.

Munanga (2004, p. 21) apontou que “[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas³⁴. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem”.

O conceito de raça surgiu a partir do homem branco com intuito de distinguir as demais populações, de segregar o indivíduo branco do “outro” e manter-se privilegiado a partir da branquitude³⁵, no entanto, sua definição pode variar a depender dos critérios cronológicos, biológicos ou sociológicos, etc. adotados pelos autores.

Mesmo não havendo diferenças biológicas entre os seres humanos que justificassem a existência de uma distinção racial, esta classificação foi adotada pelos colonizadores brancos/europeus e é utilizada como instrumento de dominação onde os povos indígenas e negros (considerados inferiores, atrasados e primitivos) foram submetidos ao regime de servidão e escravidão, ou seja, foram subalternizados, silenciados e oprimidos a partir de uma estrutura hierárquica racista que ainda persiste em nossa sociedade, pois, o fim da colonização e da escravidão não possibilitou o fim do racismo em nosso país.

Para Munanga (2004, p. 24):

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características

³⁴ Munanga (2005-2006) denomina raças estancas como raças puras, mas o autor ratifica a inexistência dessas raças, pois, biologicamente nenhum ser humano possui a totalidade de genes de uma única raça, por isso, reafirma que a raça foi um conceito socialmente estabelecido.

³⁵ A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (SCHUCMAN; CARDOSO, 2014 apud ALGARRA, 2019, p. 25).

físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Guimarães (2003 apud ALGARRA, 2019, p. 36) afirma que, “o que chamamos de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades”. Assim, a partir da ideologia da branquitude, foram adotados critérios raciais para classificar e marcar a população não-branca, trazendo como consequências o racismo, a exclusão, a discriminação e uma série de desigualdades impostas ao grupo racializado e subalternizado.

Para tentar fugir dessa marcação social, Frantz Fanon descreveu em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” como jovens antilhanos, ao emigrarem para a França, retornaram simbolicamente embranquecidos. Assim, para parecerem com os franceses, eles acabaram aprendendo e absorvendo uma nova língua e cultura (FANON, 2008 apud REIS e ANDRADE, 2018). Isso demonstra que para tentar fugir do racismo, das opressões, exclusões, desigualdades e das marcações sociais impostas pelos brancos, esses indivíduos se aproximaram dos padrões determinados pelo colonizador.

Neste sentido, Oliveira (2013 apud ALGARRA, 2019, p. 31) afirma que:

[...] não há igualdade entre brancos e negros no Brasil; sendo assim, não havendo igualdade, a separação entre classe social e raça ganha amplas dimensões de forma naturalizada, informal e com a ação do Estado, que é a instituição expressiva das práticas de segregação, controle e dominação.

Acontece que no Brasil predominou por muito tempo o mito da democracia racial que foi responsável por negar ou omitir a existência do racismo nas relações sociais do país, isso contribuiu para a continuidade do racismo, e para a permanência das “hierarquias sociais” (ALGARRA, 2019, p. 37-38). Mas, quando não existe igualdade entre as diversas raças, é preciso que haja a intervenção do Estado para corrigir essas desigualdades.

De acordo com Santos (2010, p. 72) “a questão racial entrou definitivamente na agenda política nacional no início deste século XXI”. Conforme o autor, a partir daí o Brasil instituiu

de fato políticas voltadas para promoção de igualdade racial através de ações repressivas³⁶, ações valorizativas³⁷ e ações afirmativas³⁸.

[...] considerando que o Brasil é um país multirracial, esse combate deve ser feito não somente por meio de ações repressivas – isto é, da proibição do racismo, conforme estabelece a nossa Constituição – e da punição de sua prática, de acordo com a legislação vigente, mas também por meio de ações valorizativas, ou seja, da valorização dos grupos raciais e étnicos que são discriminados. Assim, se faz necessário ter também ações contra os preconceitos, estereótipos e estigmas de caráter racista, visando à valorização de todos os grupos sociorraciais e étnicos brasileiros, especialmente negros e indígenas (SANTOS 2010, p. 74).

Reconhecendo a raça e/ou etnia são marcadores que ocasionam exclusão, preconceito, racismo, desigualdade, etc., a educação superior brasileira, a partir da mobilização política dos grupos subalternizados, instituiu políticas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial, dentre elas, criou as cotas étnico-raciais (que integra a política de ações afirmativas) com o objetivo de incluir nas universidades grupos racialmente e etnicamente marcados, como: indígenas e quilombolas.

5.3.1 Indígenas e Quilombolas na educação superior

De acordo com Menezes *et al.* (2021, p. 10) “O direito à educação para os povos indígenas é uma questão de justiça social e reconhecimento de sua história, cultura e identidade”, mas essa conquista não ocorreu facilmente e só veio após um longo período de lutas.

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) assinalaram que antes dos anos 90, o Brasil não tratava sobre a educação superior indígena. Naquele momento, a prioridade era implantar o ensino básico nas comunidades indígenas.

[...] ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas (BERGAMASCHI, DOEBBER e BRITO, 2018, p. 39).

³⁶ As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório (JACCOUD e BEGHIN, 2002 apud SANTOS, 2010, p.74).

³⁷ As ações valorizativas visam combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo, e tem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação – mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural (JACCOUD e BEGHIN, 2002 apud SANTOS 2010, p.74).

³⁸ As políticas de ações afirmativas são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão (JACCOUD e BEGHIN, 2002 apud SANTOS 2010, p.74-75).

Em 2002, o governo federal criou o Programa Diversidade na Universidade, através da Lei nº 10.558 que buscou possibilitar novas formas de acesso aos indígenas e afrodescendentes na educação superior. Mas foi em 2012, com a lei de Cotas nº 12.711/2012, que surgiu a principal garantia voltada ao acesso dessa população nas universidades.

Segundo Bergamaschi, Doeber e Brito (2018) antes da Lei de cotas, aproximadamente 50 instituições de ensino superior já desenvolviam políticas voltadas para o ingresso de estudantes indígenas, e no ano de 2004, havia cerca de 1.300 estudantes indígenas nas universidades, enquanto que em 2012, aproximadamente de 8.000 estudantes indígenas estavam matriculados. As autoras observaram ainda que o crescimento no número de estudantes indígenas nesse período, se deu devido à implantação do Plano Nacional de Educação, do Programa Diversidade na Universidade e de outras diretrizes que materializaram os direitos dos indígenas (BERGAMASCHI, DOEBBER e BRITO, 2018). Mas foi após a lei de cotas que o direito à educação superior para os povos indígenas realmente se consolidou.

Esta lei representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil. Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas” (LUCIANO *et al.*, 2020 apud MENEZES *et al.*, 2021, p. 08).

Assim, em relação a evolução no número de matrículas dos estudantes indígenas após a criação dessa lei, Menezes *et al.* (2021, p. 11) observou que:

[...] o número de educandos indígenas matriculados em cursos superior no Brasil, tanto em IES pública quanto privada em todas as regiões do território nacional, nos períodos de 2015 a 2018, aumentou significativamente. Todavia, em 2019, houve uma pequena diminuição (5,8% do total) de acesso dos povos indígenas no ensino superior quando comparado ao ano de 2018. Mesmo assim, a política de acesso ao ensino superior ainda é relevante, pois, envolve a implementação das ações afirmativas que reconhecem e asseguram o direito ao acesso e à permanência dos povos indígenas no ensino superior.

Quanto ao ingresso da população quilombola nas instituições de educação superior brasileiras, também ocorreu através de reivindicações, lutas e tensões. Conforme Freitas *et al.* (2021, p. 20-21).

[...] o acesso de quilombolas ao ensino superior demorou para ganhar corpo. A questão perdia força frente a necessidades vistas como mais urgentes, tais como assegurar as terras para às comunidades, criar mecanismos para que seus moradores vivessem dela de modo sustentável, além de garantir que tivessem acesso à educação básica e à saúde.

Ademais, a lei de cotas do governo federal não especificou ou determinou a reserva de vagas exclusivamente para os quilombolas, diferente do que fez com os indígenas e outros grupos, no entanto, isso não impediu que diversas universidades a instituíssem utilizando a sua autonomia.

Segundo Melo (2018) o ingresso dos quilombolas nas universidades foi pensado inicialmente através das cotas raciais (voltadas para a população negra em geral) e isso ocorreu devido a aproximação da população quilombola com às políticas para negros.

Segundo dados fornecidos pelo GEMAA (2016), ao contrário do que se poderia temer com a ausência deste seguimento na lei que garante o acesso ao ensino superior público, em 2016 aumentaram os números de instituições que ofertaram vagas para o público: em 2012, antes da implementação das cotas, apenas 1 universidade disponibilizou reservas de vagas para quilombolas, em 2016, 06 adotaram o mesmo procedimento. Embora o estudo aponte para um crescimento na oportunidade de ingresso o caminho para equidade a ser percorrido é lento tendo em vista que das 63 instituições federais apenas 06 tiveram essa iniciativa (EURISTENES, FERES JR e CAMPOS, 2016 apud MELO, 2018, p. 69).

De acordo com Freitas *et al.* (2021) a UFBA foi a primeira instituição de ensino superior federal a conceder a reserva de vagas aos estudantes quilombolas em 2005. Já a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi a pioneira entre as universidades estaduais brasileiras e disponibilizou as cotas para esses estudantes no ano de 2007. Nota-se que ambas universidades estão localizadas na Bahia e aprovaram as vagas para os quilombolas através de normativas próprias.

Assim, após o ingresso desses diferentes indivíduos/grupos na universidade, em decorrência direta das Políticas de Ações Afirmativas, percebe-se importantes transformações (ainda em andamento) nas estruturas e cotidianos do ensino superior brasileiro. E elas vão ser marcadas não apenas pela diversidade étnico-racial, mas também pela diversidade de gênero, pelo combate ao capacitismo, que exclui Pessoas com Deficiência da sociedade, pelo combate a LGBTfobia, entre outras importantes transformações e debates a partir daí estabelecidos.

Deste modo, uma parte significativa (em alguns lugares majoritária) deste novo corpo discente que caracteriza as universidades públicas, passa a demandar mais políticas de inclusão, melhores políticas de permanência estudantil, e respeito as suas tradições e saberes no âmbito da universidade.

Por isso, os organismos internos e os profissionais atuantes no acompanhamento e no apoio à permanência estudantil, passaram a assumir um papel de maior destaque no funcionamento das universidades, fortalecendo a assistência estudantil. Deste modo, além das políticas que promovem o acesso, foram instituídas políticas, programas, projetos e ações voltadas para a permanência qualificada na educação superior, especialmente, às que são direcionadas aos indivíduos marcados, excluídos e subalternizados.

A seguir conheceremos o Projeto Conviver, que foi um projeto desenvolvido pela PROAE/UFBA como umas das estratégias de permanência estudantil qualificada e que teve

como foco os estudantes socialmente marcados que são assistidos pela política de Assistência Estudantil da universidade.

6. EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA UFBA: O PROJETO CONVIVER

As universidades precisam democratizar os espaços acadêmicos, e isso, não significa apenas possibilitar o acesso aos indivíduos socialmente marcados, como indígenas, afrodescendentes ou demais minorias sociais através do sistema de cotas.

É fundamental abrir espaços para a pluralidade ao invés de perpetuar a violência epistêmica veiculada pelas visões cientificistas estimuladas, principalmente, pelos sistemas de ensino. A colonialidade do saber, nesse sentido, usurpa a enunciação dos povos colonizados, por isso, é fundamental o processo de descolonizar o saber a partir de políticas interculturais que nos permitam “falar a partir das nossas próprias vozes, desde nossos próprios lugares e com nossas palavras”, propiciando, então, “possibilidades não só de conhecimentos diferentes, mas de sentidos diferentes de existência” (ARIA, 2010 apud SOUZA e NASCIMENTO, 2018, p. 267).

Assim, as universidades proporcionam violência epistêmica, quando negam ou impedem a disseminação de “outras” formas de conhecimento no ambiente acadêmico. Isso pode ser observado quando instituem formações profissionais extremamente tecnicistas, ou quando há predominância de textos de autores hegemônicos, e ainda quando supervalorizam o conhecimento científico-racional em detrimento do conhecimento local, do senso comum e da subjetividade, exigindo aos estudantes que se distanciem das suas origens, da sua cultura e do seu conhecimento pré-existente para se adaptarem ao padrão acadêmico estabelecido (SOUZA e NASCIMENTO, 2018). Além disso, o excesso de regramentos, normas e padrões se tornam obstáculos para muitos estudantes, pois, nem todos conseguem se adaptar aos rígidos padrões da escrita científica, e por isso, acabam desestimulados, ou até desistem de continuar na universidade.

A universidade como instituição que legitima a produção do conhecimento científico é representativa no cenário da perpetuação da colonialidade do saber, visto que, ao longo dos séculos, tem difundido padrões eurocêntricos, que marcam as formas de produção do conhecimento. Desse modo, a geopolítica do conhecimento, instaurada pela modernidade/colonialidade, funciona como uma violência epistêmica que tem colocado os povos colonizados em lugares específicos, os concebendo como seres incapazes de produzir conhecimento válido para a modernidade (SOUZA e NASCIMENTO, 2018, p. 249).

Castillo (2013 apud SOUZA e NASCIMENTO, 2018) avalia que é preciso considerar as diversidades existentes nas universidades e indica ser necessário:

[...] colocar em pauta as representações sociais, interesses, necessidades e expectativas que alunos afrodescendentes e indígenas possuem em relação à escrita acadêmica, destaca a necessidade de considerarmos que a palavra escrita não possui o mesmo valor para todos os povos e culturas, já que há povos em que a oralidade é fonte de todo conhecimento e ação, principalmente no caso de culturas indígenas. A escrita, desse modo, funciona historicamente como dispositivo de poder que trabalha em prol da exclusão (CASTILLO, 2013 apud SOUZA e NASCIMENTO, 2018, p. 261).

Neste sentido, as universidades devem perceber a heterogeneidade das pessoas que ocupam o seu espaço e criar medidas que visem integração e participação igualitária das diversidades, como ocorre, por exemplo, inserindo estratégias de permanência simbólica e qualificada para as “minorias” sociais que ingressaram na educação superior.

Conforme Santos (2009), a permanência qualificada tem como objetivo fortalecer a trajetória acadêmica dos discentes. E isso significa muito mais do que ofertar condições para um rendimento escolar satisfatório, a permanência qualificada deve potencializar a vivência acadêmica de forma que os estudantes consigam acessar a tríade do ensino, pesquisa e extensão.

Ocorre que devido as desigualdades de oportunidades, os estudantes que possuem vulnerabilidades (sociais/econômicas) têm dificuldades de acessar plenamente os diversos espaços acadêmicos. Segundo Zago (2006, p. 235):

Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.)

Neste sentido, a UFBA através da PROAE criou alguns programas e projetos destinados a permanência qualificada desses estudantes, como o Programa Permanecer, o Programa Sankofa e o Projeto Conviver.

O Permanecer e o Sankofa são programas, que selecionam discentes (exclusivamente os que são cadastrados na PROAE/COAE) através de um edital de seleção para atuarem em projetos relacionados à pesquisa, ao ensino e a extensão. Além disso, esses programas fornecem uma bolsa pecuniária que auxiliam também a permanência material do estudante.

Já o Projeto Conviver não forneceu nenhuma bolsa pecuniária, mas proporcionou permanência qualificada e simbólica aos estudantes cadastrados na PROAE. Esse projeto possibilitou que os discentes publicassem (artigos, poemas, contos e crônicas) em livros lançados pela universidade legitimando a produção de conhecimento destes indivíduos no ambiente acadêmico. Além disso, também possibilitou a participação ativa dos estudantes na criação e implementação desse projeto.

Segundo Praseres Jr. (2021, p.130):

[...] surgiu na PROAE, atendendo às solicitações de um grupo de estudantes que atuavam como representantes das residências universitárias da UFBA em 2008. Esses discentes pleitearam ao Conselho Universitário e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, implementação de novas ações nas áreas de arte, cultura e ciência, ou seja, solicitaram que a assistência estudantil fosse além de assistência já prestada, que possuía cunho material/financeiro e destinava-se principalmente à concessão de benefícios relacionados à moradia, alimentação, etc.

Para decidir e implantar as ações do projeto, em 2009 foi criado o Grupo Conviver, que foi um coletivo composto pelos servidores da PROAE: Rejane Fernandes (Coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade - UFBA) e Jaime Praseres (Consultor e Assessor Pedagógico), e também por alguns estudantes da UFBA que eram representantes das residências universitárias, a saber: Efsen Lima, Hermes Gomes, Josinéia Moreira, Sandoval Souza, Dimas Martins, Marileide da Silva e Marilene Ferreira (PRASERES JR, 2021).

O Projeto Conviver foi destinado às “minorias” sociais presente na universidade. Só puderam se inscrever e publicar nos livros do projeto, os estudantes assistidos pela política de assistência estudantil da UFBA, ou seja, os discentes cadastrados na PROAE, dentre os quais os estudantes: pretos, pardos, indígenas, com deficiência, etc. e com perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, o projeto criou a coleção “Diversidade e convivência” que foi publicada através da editora da UFBA – EDUFBA.

Quanto à implementação, o Projeto Conviver ocorreu em quatro edições (2009, 2011, 2015 e 2017). A primeira edição em 2009, lançou os livros: “Em Verso e Prosa” e “Vencendo Desafios”.

Em 2009, realizamos um grande evento para o lançamento dos dois primeiros livros da coleção. O objetivo era prestigiar os estudantes em grande estilo. Por isso, o lançamento ocorreu na biblioteca central da UFBA contando com a participação de mais de quinhentas pessoas. Foi realmente um grande acontecimento, com diversas apresentações artísticas e com a presença das diversidades existentes na comunidade acadêmica (PRASERES JR, 2021, p.131).

O livro: “Em verso e Prosa” trouxe produções diversas literárias (poesias, contos e crônicas), como: Tupi ou não tupi? Uma boa pergunta; Ele e Ela; Mais uma vez, por que ler?; Ao redor de ninguém, etc. Já o livro: “Vencendo Desafios”, apresentou diversos artigos escritos pelos estudantes, como: Um olhar sobre permanência e cotas na Faculdade de Direito da UFBA; Ensino/aprendizagem a partir dos conhecimentos preexistentes; Capoeira e candomblé: irmãos da resistência do corpo, entre outros.

Figura 1: Imagens dos Livros da 1ª Edição do Projeto Conviver



Fonte: Imagens da internet (2021)

A segunda edição aconteceu em 2011 e lançou os livros: “No Tom da Palavra” escrito por meio de poemas, contos, crônicas e relatos autobiográficos, como: As mulheres contemporâneas; Desabafo de um residente; De cotas; Jogo de cigano, etc., e o livro “Construindo Saberes” que apresentou uma série de artigos acadêmicos, a saber: Acesso de alunos com deficiência às escolas regulares de Salvador; O respeito às minorias no regime da maioria (democracia) no Estado Democrático de Direito; O significado do ensino superior para as famílias negras de baixa renda: um estudo de caso na cidade de Salvador/BA; A diversidade epistemológica do mundo: pluralismo e interculturalidade na América Latina, etc.

Figura 2: Imagens dos Livros da 2ª Edição do Projeto Conviver



Fonte: Imagens da internet (2021)

Já a terceira edição ocorreu em 2015 e produziu os livros: “No Voo das Palavras” com poemas, crônicas e contos; e “Tecendo Caminhos Científicos” que trouxe uma coletânea de 24 artigos, versando sobre diversos problemas e questões sociais presentes na sociedade brasileira.

Figura 3: Imagens dos Livros da 3ª Edição do Projeto Conviver



Fonte: Imagens da internet (2021)

Quanto à quarta e última edição do Projeto Conviver, Praseres Jr. (2021, p. 131) afirmou que:

[...] foi duramente impactada pelo contingenciamento/redução dos recursos PNAES. E em 2017, apesar da PROAE ter lançado o edital do Projeto e selecionado os textos aprovados, a publicação dos dois últimos livros não aconteceu. Porém, os certificados de participação foram emitidos aos estudantes que participaram do projeto.

Apesar do projeto ter chegado ao fim sem conseguir publicar os últimos livros da coleção, observa-se que foi uma estratégia de muito sucesso, pois, proporcionou permanência estudantil qualificada (ao possibilitar o fortalecimento da trajetória acadêmica dos estudantes através da publicação nos livros do projeto), “deu voz” aos estudantes, permitindo que publicassem suas ideias de forma livre e também possibilitou que atuassem diretamente nas decisões do projeto através dos representantes presentes no Grupo Conviver. Corroborando com essa proposição, Praseres Jr. (2021, p. 132) ressaltou que:

Não tenho dúvidas de que o Projeto Conviver contribuiu tanto subjetivamente, quanto objetivamente para evolução acadêmica dos estudantes. Do ponto de vista subjetivo, notamos a melhora da autoestima. Esses autores passaram a ser valorizados e reconhecidos por suas obras, que antes eram anônimas e agora seriam publicadas numa editora da Universidade Federal da Bahia. Além disso, observamos durante o evento de lançamento, a imensa felicidade das famílias ao verem seus filhos tornando-

se autores de livros. Do ponto de vista objetivo, percebemos que os estudantes passaram a solicitar à PROAE os certificados/declarações de publicação nos livros do Projeto Conviver para utilizar em seleções de mestrado, doutorado e concursos, já que publicação em livro conta ponto em baremas. Não tenho dúvidas de que alguns dos autores do Projeto Conviver deslancharam na carreira acadêmica.

O projeto também contribuiu para a construção de uma nova relação entre estudantes e os servidores da PROAE, conforme foi observado por Praseres Jr. (2021, p.131).

Posso dizer que o Projeto Conviver foi muito mais do que a produção de livros, foi a construção de uma relação de grupo (entre os líderes das residências universitárias e os servidores da PROAE) que proporcionou pela primeira vez, uma mútua colaboração entre estudantes e servidores da PROAE, deixando para trás a antiga relação de antagonismo.

Além disso, o Conviver foi um projeto impulsionado pela militância estudantil, e proporcionou que a PROAE/UFBA ampliasse a sua política de assistência estudantil para outras vertentes.

Começamos a pensar em novas formas de assistência que não fossem voltadas apenas para a concessão de auxílios materiais (que também são extremamente necessários para a permanência dos estudantes). A partir daí a PROAE, também passou a pensar em novas ações, destinadas à arte, cultura, à inserção na pesquisa e na extensão (PRASERES JR, 2021, p.132).

O Projeto Conviver foi fundamental por estimular a permanência simbólica e qualificada na universidade, além de possibilitar que grupos historicamente subalternizados pudessem produzir e ter seu conhecimento legitimados no ambiente acadêmico, quebrando desta forma, a violência epistêmica presente nas universidades. E ao privilegiar “outras” formas de conhecimento, o Projeto Conviver conseguiu romper com o padrão hegemônico (racional, científico, eurocêntrico) presente na educação superior.

Também com o objetivo de possibilitar estratégias de permanência simbólica e qualificada na universidade, desta vez direcionada aos estudantes assistidos pela Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (COAE) em Vitória da Conquista, Ba, criamos o “Projeto Vez e Voz” que impulsionou a criação do I Web Jornal da COAE, conforme veremos no capítulo seguinte.

7. CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL

Inicialmente, o projeto apresentado ao PPGER propôs como produto final do mestrado a criação de uma página virtual para a COAE. Essa página, serviria tanto para divulgar as informações institucionais, relacionadas com a coordenação, como: editais de auxílios, informes, entre outros, quanto para publicar vídeos, músicas, imagens e textos elaborados pelos estudantes assistidos, permitindo uma maior visibilidade e participação destes na universidade.

Assim, além de me reunir com a equipe da COAE, também conversei com o diretor do *campus* sobre o projeto e tive o apoio de todos. Quanto ao diretor, ele me falou sobre a futura criação de uma sala de apoio audiovisual no IMS-CAT. Esse espaço, disponibilizaria aos membros da comunidade acadêmica, variados equipamentos, como: câmeras, microfones, etc. e também daria suporte, através de uma equipe técnica, para a edição das produções.

No entanto, em março de 2020 ocorreu a pandemia de COVID-19, provocando a interrupção das atividades acadêmicas na UFBA e impedindo a criação da sala de audiovisual. Ao perceber que a falta dos equipamentos ou a ausência do suporte técnico poderia impossibilitar ou comprometer a produção dos discentes, optamos por elaborar um novo produto que alcançasse a maioria dos estudantes, ainda que de forma remota, já que as atividades acadêmicas passaram a funcionar exclusivamente nesta modalidade e todo tipo de encontro presencial foi vedado.

Deste modo, o projeto foi readaptado. Além da página *web*, que já estava prevista e aprovada por ser um instrumento necessário para a divulgação dos informes da coordenação, propomos a criação de um jornal virtual, que seria destinado a publicação dos discentes assistidos pela COAE.

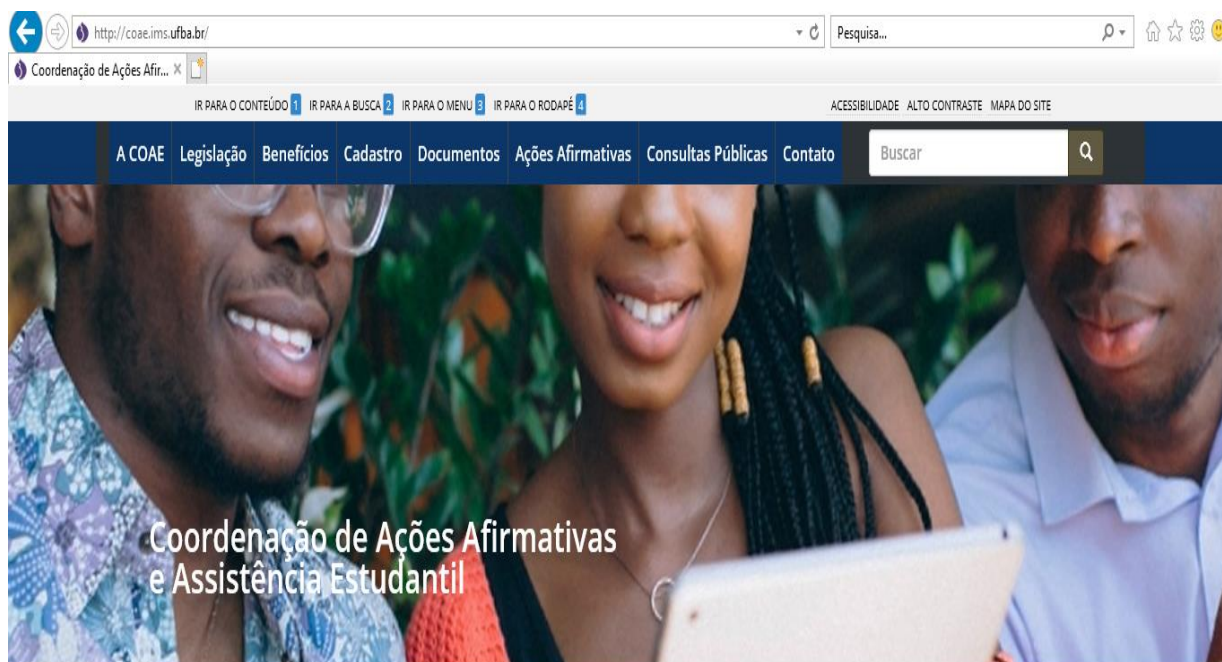
Assim, para a implementação do *web* jornal, foi necessário passar por algumas etapas como: reuniões (virtuais) com a equipe para planejamento e tomada de decisões; criação da página virtual da COAE e de um *e-mail* exclusivo para atendimento dos estudantes do projeto; elaboração do cronograma, edital e formulário de inscrição; criação do *layout* do jornal e do certificado final; orientação e apoio aos discentes durante o processo; avaliação e seleção dos textos; suporte e correção ortográfica; envio dos documentos para publicação na página; e, por fim, o envio dos certificados de participação aos discentes.

7.1. CRIAÇÃO DA PÁGINA VIRTUAL

Como apontamos anteriormente, a COAE não possuía página institucional própria e utilizava um espaço no *site* do IMS-CAT para divulgação dos assuntos ligados à coordenação.

Desta forma, foi necessário que a coordenação da COAE requeresse ao Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) do IMS-CAT a criação da página *web*. Assim, a página foi implementada em novembro de 2019 e passou a funcionar no seguinte endereço: <<http://coae.ims.ufba.br/>>.

Figura 4: Imagem da página da COAE



Fonte: *site da COAE*

Observa-se que a criação da página da COAE foi uma conquista muito importante para a coordenação e também para os estudantes, pois, tornou-se a principal ferramenta de divulgação das informações ou demais questões relacionadas a política de ações afirmativas e assistência estudantil da UFBA no IMS-CAT, além de proporcionar espaço de participação dos discentes assistidos, como através do *Web Jornal COAE*.

7.2. REUNIÃO COM A EQUIPE COAE

Com a pandemia e, consequente alteração do projeto original, foi necessário realizar uma outra reunião com a equipe da COAE para apresentação da nova proposta e readaptação do projeto.

A reunião ocorreu virtualmente em julho de 2020, e naquele momento, expliquei o que motivou a modificação da proposta inicial, além disso, apresentei com maiores detalhes o novo projeto. Após a concordância de todos, passamos a planejar as etapas necessárias para criação do jornal, e sugeri as seguintes: elaboração e publicação do edital; seleção e correção dos textos selecionados; (possível) devolução dos textos para correção dos discentes; criação do *layout* ou

arte gráfica do jornal; publicação do jornal; criação do certificado de participação; e por fim, emissão/envio do certificado para o discente.

Além disso, falei sobre a necessidade de criar um canal de comunicação exclusivo para o projeto, ele seria um espaço onde os discentes poderiam esclarecer suas dúvidas e enviar os textos para avaliação/correção. Sugeri então formular um *e-mail* exclusivo para essa finalidade.

Como os colegas estavam envolvidos em outras atividades (seleção e renovação dos auxílios da COAE), definimos que eu criaria o *e-mail*, a arte gráfica do jornal e o certificado de participação do projeto. Quanto ao edital, fiquei de esboça-lo, propondo um cronograma para o segundo semestre de 2020. Além disso, me comprometi em elaborar o formulário de inscrição e enviar junto do edital para avaliação e sugestão da equipe da COAE.

Em relação ao tema norteador da primeira edição do jornal, havia pensado em tratar sobre o racismo na universidade, no entanto, como a pandemia atingiu (e ainda tem atingido) tão duramente nosso cotidiano e também a educação superior, impactando inclusive na permanência dos discentes na universidade, optamos por tratar na edição inicial sobre o impacto da pandemia do coronavírus na permanência estudantil, deixando a temática acerca do racismo nas universidades para uma nova edição do *web* jornal. Definidas essas questões, passamos para demais etapas do produto.

7.3. CRIAÇÃO DO E-MAIL

Primeiro tratei de formular o *e-mail*, pois, na escrita do edital já deveria indicá-lo em vários pontos, como: local de inscrição, orientação e apoio ortográfico, etc. Assim, em setembro de 2020 criei o *e-mail*: jornalcoae@gmail.com e o compartilhei (junto com sua senha), aos demais integrantes da COAE (através do nosso grupo de *whatsapp*), possibilitando que todos tivessem acesso às informações e aos textos.

7.4. EDITAL DE SELEÇÃO

Em seguida, iniciei o esboço do edital e elaborei um possível cronograma. O objetivo era publicá-lo em 2020.2, ou seja, no segundo semestre letivo da UFBA através do Semestre Letivo Suplementar (SLS), que representou o retorno das atividades acadêmicas da UFBA, de forma remota, após a primeira fase de ocorrência da pandemia.

Assim, o edital de seleção foi subdividido em 09 (nove) partes para melhor organização e compreensão, a saber:

A primeira parte do edital trouxe a APRESENTAÇÃO do jornal que descreveu o seu objetivo, bem como o tema norteador que foi: “Os desafios da Permanência no Ensino Superior em Tempos de Pandemia e Ensino Remoto”.

A segunda parte do edital tratou sobre a CONTEXTUALIZAÇÃO e trouxe explicações acerca do tema e da escrita dos textos a serem selecionados. Nesta etapa foi orientado sobre possíveis questões a serem abordadas, como:

- a) No caso de estudantes de outras cidades, qual o impacto sofrido por eles ao retornarem aos seus domicílios?
- b) Como o recebimento de auxílios ou bolsas pecuniários interferiram na permanência destes estudantes na universidade?
- c) Como foi afetada a saúde física e mental dos discentes no período de isolamento social?
- d) Os discentes possuíam internet, equipamentos eletrônicos ou até mesmo espaço adequado para realizar sua rotina de estudos?
- e) Os estudantes apresentaram dificuldade de aprendizagem devido aos conteúdos ministrados de forma remota?
- f) No período de aulas remotas houve excesso de trabalhos acadêmicos?
- g) Os discentes tiveram dificuldade para acessar os materiais didáticos e demais meios de estudo?
- h) Como os estudantes conciliaram o estudo com trabalho doméstico?

As questões acima elencadas, tinham como objetivo direcionar a escrita, mas os estudantes não precisavam responder os questionamentos, já que estavam livres para escrever de acordo com o que achassem pertinente sobre o tema.

O terceiro tópico do edital referiu-se as ORIENTAÇÕES GERAIS PARA SUBMISSÃO DOS TEXTOS e orientou sobre: formatação, quantidade de laudas, etc., também facultou o envio de fotos para ilustração dos textos.

O quarto tópico versou sobre os CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS. Como o intuito do projeto foi disponibilizar um espaço que priorizasse a escrita das “minorias”, ficou definido que apenas os discentes assistidos na COAE poderiam participar do projeto, ou seja, os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, os estudantes cotistas, etc. Por isso, foi informado nesta etapa do edital que só poderiam se inscrever/enviar textos, os estudantes cadastrados na COAE.

O quinto tópico do edital orientou sobre as INSCRIÇÕES e determinou o período e as formas de inscrição (que ocorreriam apenas de forma virtual através do e-mail

jornalcoae@gmail.com). Além disso, foi esclarecido que não seriam aceitos textos enviados sem o formulário de inscrição.

Já o sexto tópico abordou o QUANTITATIVO DE TEXTOS SELECIONADOS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO. Foi considerado como prioridade para publicação, os textos enviados pelos discentes: indígenas, quilombolas, pretos, pardos, com deficiência, trans (transexuais, transgêneros e travestis) e refugiados. Ficou estabelecido que seriam selecionados até 10 textos para publicação na primeira edição do jornal.

Em seguida, veio o CRONOGRAMA, que estabeleceu os prazos do edital. Como o objetivo era implementar o projeto no SLS e, segundo o calendário acadêmico da UFBA aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), o semestre teria início no dia 08 de setembro de 2020 e término em 18 de dezembro de 2020, ficaram estabelecidos os seguintes prazos:

- a) Publicação do edital: 20/10/2020;
- b) Prazo de inscrição a ser realizada por *e-mail*: de 28/10/2020 a 15/11/2020;
- c) Prazo de avaliação dos textos e sugestão de correções ortográficas: de 16/11/2020 a 04/12/2020;
- d) Publicação dos textos selecionados no jornal: até 11/12/2020;
- e) Envio dos certificados de participação por *e-mail*: a partir de 12/12/2020.

Observa-se que foi necessário disponibilizar um prazo ampliado para inscrição dos discentes, pois, junto ao formulário de inscrição, eles já deveriam enviar suas produções textuais.

O oitavo item do edital versou sobre a EMISSÃO DO CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO. Ficou estabelecido que todos os discentes que enviassem seus textos, dentro dos critérios do edital, receberiam o certificado de participação com uma carga horária de 04 (quatro) horas. Como a universidade tem sofrido com a redução e contenção dos seus recursos pelo governo federal, não foi possível proporcionar nenhuma forma de premiação pecuniária aos estudantes.

A nona e última parte do edital tratou das DISPOSIÇÕES GERAIS estabelecendo que os casos omissos seriam solucionados pela equipe da COAE, além disso, as dúvidas ou demais solicitações deveriam ser enviadas para o *e-mail* do jornal.

O edital de seleção de textos para o jornal foi elaborado em aproximadamente duas semanas. Como parâmetro para escrita, verifiquei modelos dos editais de auxílios da COAE e da PROAE. Não tive muita dificuldade em esboçá-lo, pois, já faz parte da minha rotina

profissional elaborar ou contribuir para elaboração dos editais de auxílios e renovação do IMS-CAT.

7.5. FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Após a escrita do edital foi necessário criar o formulário de inscrição. No formulário, que se encontra no anexo I do edital, foram solicitadas algumas informações como: nome, curso, matrícula, semestre, *e-mail*, telefone, sexo, cor/raça/etnia. Além disso, o estudante deveria autorizar, ou não, a publicação seu nome junto ao texto, caso não autorizasse, o texto seria publicado sem autoria, apenas com o curso e semestre do discente, proporcionando maior liberdade para a escrita dos textos.

Também foi questionado como ocorreu o ingresso do discente na UFBA, se foi através da ampla concorrência ou por cotas? Caso o estudante tivesse ingressado por cotas ele deveria indicar qual o tipo de cota.

Foi perguntado ainda, sobre o recebimento de benefícios da COAE/ PROAE, já que na UFBA existe o chamado cadastro geral, onde muitos discentes estão cadastrados, possuem perfil para o recebimento de bolsas ou auxílios pecuniários, mas nem sempre estão recebendo nenhum desses benefícios. Essa informação foi muito importante para saber se o estudante estava financeiramente assistido durante a pandemia e no SLS.

Em seguida, foram questionadas sobre as condições ou dificuldades enfrentadas pelos estudantes no momento de pandemia e ensino remoto. Essa informação também serviria de *feedback* para a instituição sobre a situação dos estudantes naquele período.

Por fim, no formulário estava presente o termo de ciência e de participação no projeto, onde o estudante autorizaria a publicação do seu texto no *web* jornal da COAE, a ser divulgado nos diversos canais de comunicação da universidade.

Para fins de preenchimento, foi considerado como item obrigatório do formulário apenas a parte dos dados pessoais (nome, curso, matrícula, semestre, *e-mail*, telefone) para que a equipe pudesse entrar em contato com o estudante durante o processo de seleção e correção dos textos e, também posteriormente no momento do envio do certificado de participação. Os demais itens não eram de preenchimento obrigatório, no entanto, caso o discente optasse por não preencher, também não seria avaliado como grupo prioritário, se fosse o caso.

Assim, após finalizar o esboço do edital e do formulário, enviei-os para avaliação, correção e sugestões da equipe da COAE, e enquanto aguardava essa análise, comecei a construir o *layout* do jornal.

7.6. LAYOUT DO JORNAL

A produção da parte gráfica do jornal foi uma das etapas mais complexas da execução do projeto, dado que não possuo nenhuma experiência nessa área. Por isso, demorei muito tempo pesquisando programas ou modelos de jornais na internet, e mesmo assim, não achei nenhum bom programa gratuito. Os colegas da COAE, disseram que também não conheciam nenhum programa para essa finalidade, por isso, resolvi pedir ajuda para alguns amigos que trabalham na área de informática, e um deles me falou sobre modelos de jornais editáveis no *Word*. Esse programa tem a opção de construir jornais e até certificados, algo aparentemente tão simples, mas que realmente eu não conhecia.

A partir daí, passei a avaliar alguns modelos até chegar ao escolhido. Entretanto, ao tentar inserir conteúdos para testar, encontrei bastante dificuldade, pois, os textos desformatavam, o que levantava a preocupação acerca das dificuldades que se apresentariam no momento em que fosse inserir os textos reais.

7.7. PUBLICAÇÃO DO EDITAL

Após a avaliação da equipe sobre o edital e o formulário de inscrição foram recomendadas algumas alterações na escrita do edital, com intuito de dar mais objetividade ou melhorar a sua compreensão, além disso, havia a necessidade de realizar algumas correções ortográficas. Assim, tratei de fazer as alterações necessárias e no dia no dia 20 de outubro de 2020 foi publicado no *site* da COAE e do IMS-CAT o edital do jornal COAE nº 01/2020³⁹.

7.8. PERÍODO DE INSCRIÇÃO E DIVULGAÇÃO DO EDITAL

Alguns dias após a publicação do edital deu-se o início ao prazo de inscrição. Durante esse período, os alunos começaram a entrar em contato através do e-mail para tirar suas dúvidas. Inclusive, recebemos *e-mail* de um estudante que não era cadastrado na COAE, mas tinha interesse em participar do projeto, contudo, respondemos que não seria possível a sua participação, pois, o discente não cumpria os critérios do edital.

Além da rotina diária de verificar e responder os *e-mails*, também busquei alternativas para divulgar o edital. Antes da pandemia, o projeto previa a ida em salas de aula, com divulgação nos corredores, nos laboratórios, na área externa do *campus*, etc., mas, nesse novo

³⁹ Edital COAE nº 01/2020, disponível em < <http://coae.ims.ufba.br/editais/edital-coae-012020-projeto-vez-e-voz-%E2%80%93-i-web-jornal-coae-retifica%C3%A7%C3%A3o>>.

contexto, foram necessárias outras estratégias de divulgação. Por isso, foi solicitado para a coordenação acadêmica de ensino (CAE) a lista de *e-mails* das turmas/cursos do IMS-CAT. De posse da lista, foi feito o envio do edital através do *e-mail* de todas as turmas do *campus*.

Além disso, enviamos o edital através dos grupos do *whatsapp* da universidade que tínhamos acesso, além do envio de forma individual (novamente pelo *whatsapp*) para colegas e estudantes da UFBA, solicitando gentilmente que eles repassassem a informação aos demais colegas ou estudantes do *campus* através de seus grupos ou redes sociais.

Outra estratégia utilizada, foi contatar a representação indígena e quilombola no *campus*. Infelizmente não foi possível o contato com a representação indígena, pois, o número de telefone do estudante não estava mais ativo. O contato com a representante quilombola ocorreu a contento, tendo a mesma se prontificado a repassar o edital e as informações aos demais colegas.

A colaboração de todos foi essencial, pois, com a pandemia e o distanciamento social foi necessário contar com toda a tecnologia e rede de contatos para levar a informação a maior quantidade possível de estudantes. Ainda assim, no decorrer do prazo de inscrição percebemos o envio de poucos textos. Por outro lado, recebemos *e-mails* de discentes solicitando a prorrogação do prazo de inscrições. Eles relataram a dificuldade de enviar seus textos no prazo estabelecido, devido ao excesso de atividades acadêmicas decorrente do final do semestre letivo.

7.9. RETIFICAÇÃO DO EDITAL E NOVO PROCESSO DE DIVULGAÇÃO

Após as dificuldades apontadas, informei aos colegas da COAE sobre a situação e optamos pela alteração dos prazos do edital. Assim, o período de inscrição foi ampliado em mais uma semana (através de um edital de retificação), e passou do dia 15 de novembro para o dia 21 de novembro de 2020 o novo prazo para a submissão dos trabalhos.

Algumas datas do cronograma também foram modificadas, como:

- O prazo de avaliação e correção dos textos - que era de 16/11/2020 a 04/12/2020 passou para o período compreendido entre 23/11/2020 a 04/12/2020.
- A data da publicação do jornal - que estava prevista para o dia 11 de dezembro, ficou reprogramada para o dia 14 de dezembro de 2020 nesse novo cronograma.
- A emissão dos certificados - que estava previsto para o dia 12 de dezembro passou a ser a partir do dia 15 de dezembro de 2020.

Ou seja, a ampliação do prazo de inscrição foi muito benéfica para os estudantes e trouxe pouco impacto no cronograma final do projeto.

Com a prorrogação do prazo de inscrição, buscamos melhores estratégias de divulgação do edital. Encaminhamos *e-mails* individualmente aos estudantes, pois, anteriormente havíamos enviado de forma geral para o *e-mail* das turmas. Além disso, também foi feito um esforço complementar de ligações telefônicas para uma parte deles. Como não haveria tempo suficiente para ligar para todos, priorizei o contato com os estudantes indígenas e quilombolas, depois, busquei os discentes autodeclarados pretos e pardos, e posteriormente os demais, como: estudantes com deficiência e estudantes cotistas de renda.

Ao consultar as informações do banco de dados da COAE, verifiquei a existência de 76 estudantes indígenas e quilombolas, mas apesar das tentativas de contato telefônico para cada um deles, não obtive sucesso na maioria das tentativas, dado que frequentemente os estudantes trocam seus números de telefone e não atualizam os dados no cadastro. Além disso, alguns residem (ou passaram a residir) em comunidades rurais onde não possuem sinal de telefone móvel.

Estas estratégias complementares de divulgação exigiram muita persistência. Nas ligações telefônicas que se completavam, explicava sucintamente sobre a existência do jornal e solicitava que replicassem os informes aos demais colegas. Além disso, também indagava se já tinham ouvido falar sobre o jornal ou se tinham visto o edital. Uma parte significativa dos discentes relatavam não ter sido informados anteriormente, justificando que: tinham trocado o *e-mail* pessoal, não acessavam regularmente o *site* do IMS-CAT ou *site* da COAE, não verificavam frequentemente o *e-mail* da turma, entre outros. Deste modo, considero que foi acertada a decisão de ampliar o prazo de inscrição e melhorar a divulgação através de outros canais de comunicação.

7.10. SELEÇÃO E CORREÇÃO DOS TEXTOS

Na sequência, veio a fase da seleção e correção dos documentos enviados. Os textos selecionados passaram por uma dupla revisão ortográfica (feita por mim e por uma colega, técnica em assuntos educacionais da COAE). Posteriormente, esses textos foram devolvidos aos estudantes para que pudessem efetuar as alterações antes da publicação no jornal.

A revisão feita pela equipe técnica buscou apontar apenas as correções ortográficas, sem opinar ou propor alterações nos conteúdos escritos pelos discentes, já que o objetivo do projeto era criar um espaço onde os estudantes pudessem escrever livremente sobre suas experiências, ideias e vivências, proporcionando também maior participação acadêmica, e construção de novas formas de conhecimento na universidade. Assim, foi dado o prazo de uma semana aos estudantes para que realizassem essas correções.

7.11. PUBLICAÇÃO DO JORNAL

Após a correção ortográficas dos textos, comecei a inseri-los no jornal. Tive dificuldade na inserção e formatação, mas, consegui finalizar a organização dos textos para a publicação do jornal no prazo previsto no edital de retificação que foi no dia 14 de dezembro de 2020.

7.12. EMISSÃO DO CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Assim que o jornal foi publicado, passamos para etapa final que ocorreu através da confecção e do envio (por *e-mail*) dos certificados de participação dos estudantes. Deste modo, no dia 17 de dezembro de 2020 emitimos um total de 10 certificados aos participantes da primeira edição do *Web Jornal COAE*.

8. AVALIAÇÃO DO PRODUTO FINAL

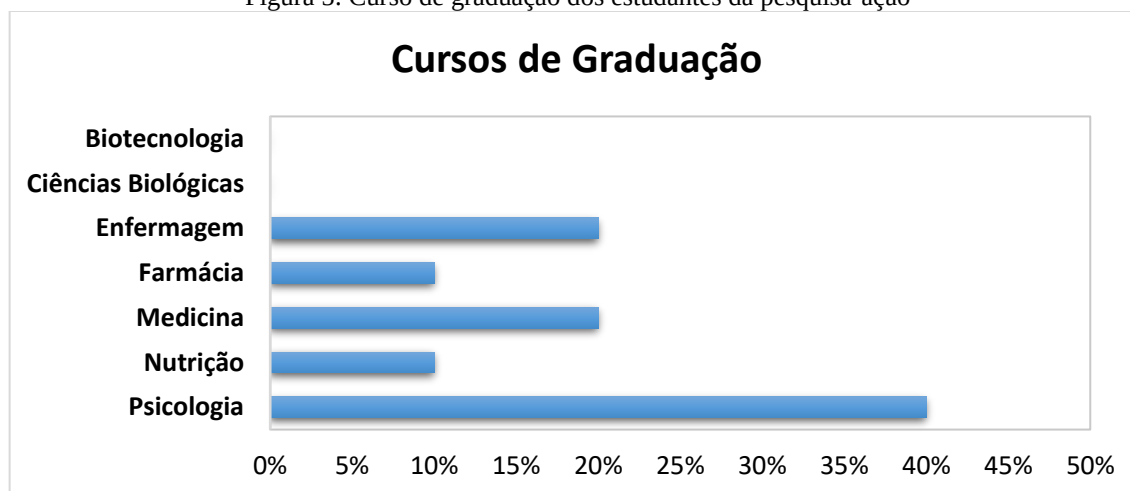
Para conhecer quem foram os discentes que participaram do projeto e observar quais foram as considerações apresentadas por eles, além de verificar os impactos ou resultados alcançados pelo produto final, avaliaremos a seguir alguns pontos indicados nos formulários de inscrição e nos textos do jornal.

8.1. AVALIAÇÃO DOS FORMULÁRIOS DE INSCRIÇÃO

Nesta seção, versaremos sobre dados obtidos a partir dos formulários de inscrição (dos dez estudantes que publicaram no jornal) para traçarmos o perfil desses participantes.

Quando questionamos aos discentes sobre a graduação que cursavam na universidade, obtivemos a seguinte informação:

Figura 5: Curso de graduação dos estudantes da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O gráfico aponta que 20% dos estudantes que publicaram no jornal pertencem ao curso de Psicologia; 20% são do curso de Medicina; 20% são do curso de Enfermagem; 10% são do curso de Nutrição e 10% são do curso de Farmácia. Nota-se que não houve participação dos alunos dos cursos de Biotecnologia ou de Ciências Biológicas, no entanto, percebe-se que houve representatividade de discentes da maioria dos cursos de graduação do IMS-CAT.

Figura 6: Sexo dos estudantes participantes da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quanto ao sexo dos discentes, pôde ser verificado que 70% correspondem ao sexo feminino e 30% ao sexo masculino, ou seja, houve predominância de mulheres na participação do projeto, evidenciando grande participação deste grupo que é socialmente marcado. A porcentagem de mulheres participantes deste edital (70%) é bem superior a porcentagem de mulheres no ensino superior como um todo, o que demonstra um maior interesse em participar de editais como esse, que oportunizem relatos mais qualitativos sobre a condição das estudantes.

Em relação ao recebimento de bolsas ou auxílios pecuniários, conforme já foi relatado anteriormente, nem todos os discentes que estão no Cadastro Geral da COAE/PROAE recebem assistência em espécie. Alguns dos estudantes são assistidos apenas por serviços, como o Restaurante Universitário (RU), no entanto, durante a pandemia e o ensino remoto, o RU não estava funcionando. Assim, verificamos o quantitativo de estudantes assistidos financeiramente pela COAE durante a aplicação do questionário, e foi observado que:

Figura 7: Quantitativos de discentes assistidos com bolsas ou auxílios pecuniários

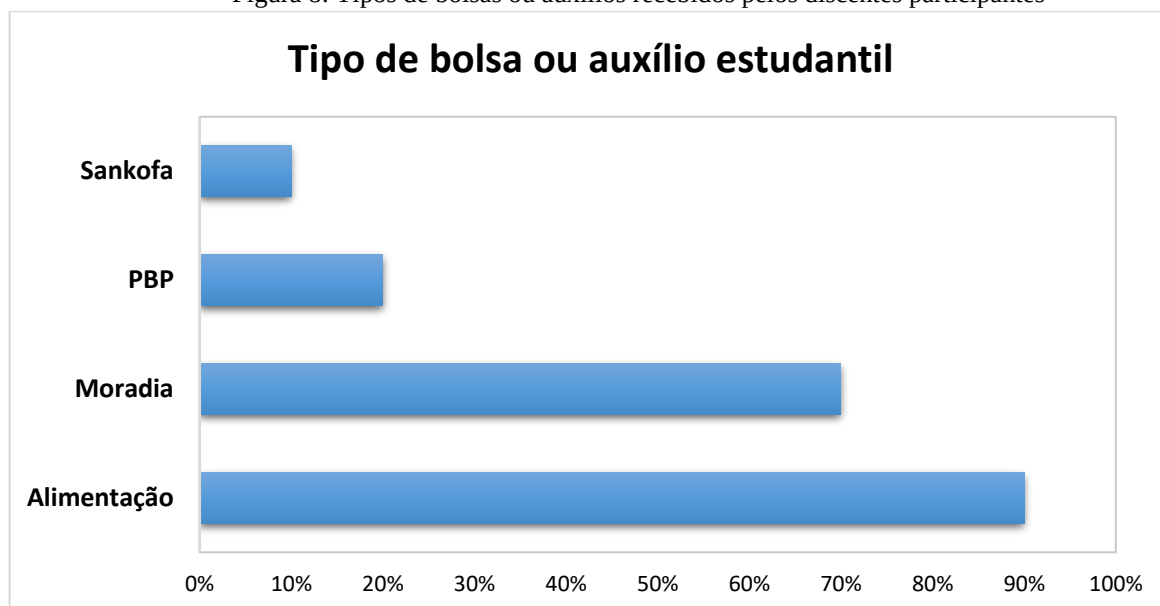


Fonte: Dados dos formulários do projeto (2020)

Cerca de 90% dos estudantes que participaram do projeto recebem bolsas ou auxílios pecuniários da COAE/PROAE. Ou seja, a maioria absoluta dos participantes informaram que se encontram assistidos pela política de assistência estudantil da universidade durante o período de ensino remoto e pandemia, apontando que a universidade tem buscado proporcionar a permanência material dos discentes.

Quanto ao tipo de bolsa e/ou auxílio, dos discentes que estavam assistidos pela COAE no período da pesquisa, foi verificado que:

Figura 8: Tipos de bolsas ou auxílios recebidos pelos discentes participantes

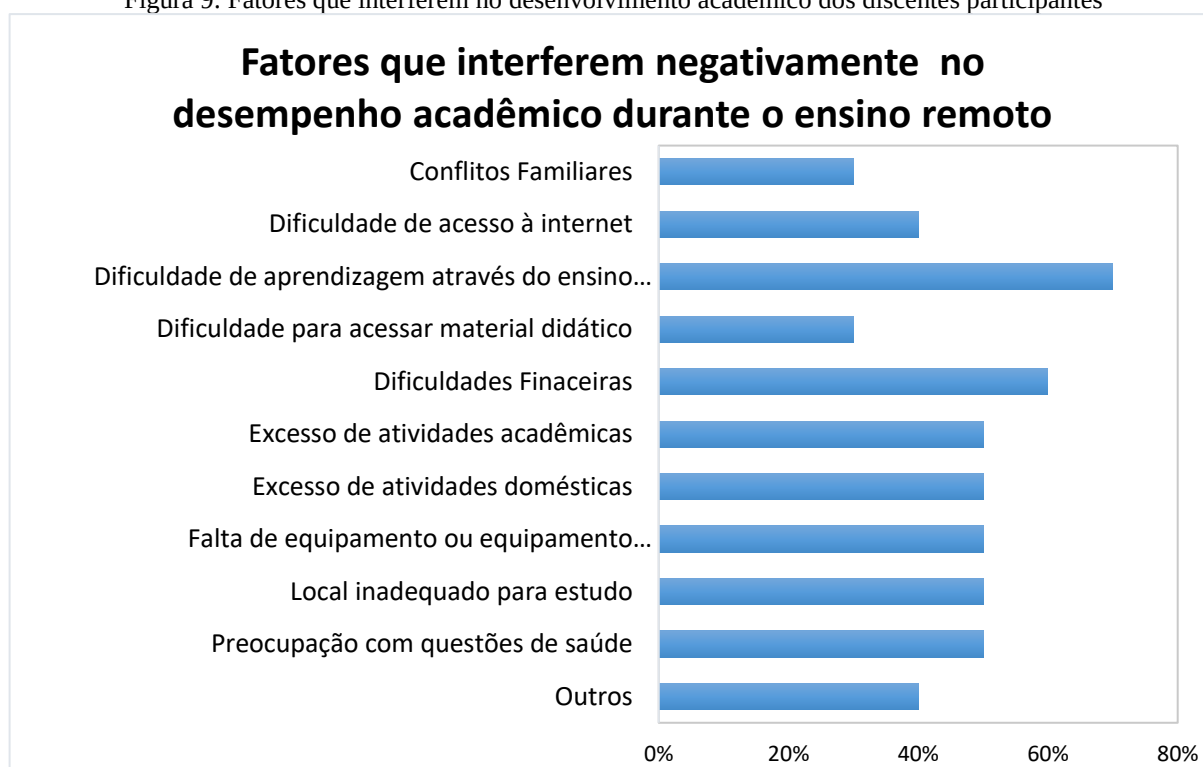


Fonte: Dados dos formulários do projeto (2020)

Apesar de serem ofertados uma maior variedade de benefícios ⁴⁰ no IMS-CAT/ UFBA, o gráfico acima apresentou apenas benefícios recebidos pelos discentes no período da aplicação da pesquisa-ação. Assim, verificou-se que 90% dos estudantes recebiam auxílio alimentação, 70% recebiam auxílio moradia, 20% recebiam a bolsa do PBP e 10% recebiam a bolsa Sankofa. Alguns alunos declararam ainda acumular auxílios e bolsas.

Por fim, questionamos aos discentes quais fatores interfeririam negativamente em seu desempenho acadêmico no período de ensino remoto e foi respondido que:

Figura 9: Fatores que interferem no desenvolvimento acadêmico dos discentes participantes



Fonte: Dados dos formulários do projeto (2020)

O gráfico acima apontou que 70% dos estudantes relataram ter tido dificuldade de aprendizagem através do sistema de ensino remoto; 60% relataram dificuldade financeira; 50% falaram sobre dificuldades ligadas ao excesso de atividades acadêmicas, ausência de local adequado para o estudo, falta de equipamentos ou equipamentos inadequados para acompanhar as aulas, além de preocupação com questões de saúde e excesso de atividades domésticas; 40% relataram ter dificuldade de acesso à internet; 30% afirmou ter dificuldade para ter acesso ao

⁴⁰ A COAE/UFBA oferta regulamente no IMS-CAT as seguintes bolsas e auxílios da assistência estudantil: auxílio, alimentação, auxílio acolhimento, auxílio creche, auxílio a pessoa com necessidade educativa especial, auxílio moradia, auxílio óculos, auxílio transporte, bolsa permanência (MEC), bolsa permanecer e bolsa Sankofa. No entanto, especialmente, durante a pandemia de Covid-19, a COAE/PROAE também ofertou no SLS o Auxílio de apoio à inclusão digital e o Auxílio de apoio para a internet no SLS.

material didático e, por fim, 40% apresentou outras questões, como: doenças familiares, problemas psicológicos afetados e/ou potencializados pela pandemia, trabalho concomitante e alguns materiais didáticos não acessíveis ou apropriados aos estudantes com deficiência.

De forma geral, os dados apresentados nos gráficos, apontaram a variedade ou diversidade dos estudantes que participaram do projeto. Houve representatividade de estudantes da maioria dos cursos de graduação do IMS-CAT. Quanto ao sexo, houve a presença de ambos, mas com maior predominância de estudantes mulheres. Sobre o recebimento de recursos materiais ou financeiros, a maioria dos graduandos (90%) declarou que está recebendo auxílios ou bolsas da assistência estudantil através da COAE/PROAE - UFBA.

Tendo em vista que o segundo artigo deste trabalho apresentou gráficos indicando a forma de ingresso e variedade étnico-racial dos discentes participantes desta pesquisa-ação, não foi necessário reapresentá-los nesta seção, no entanto, foi evidenciado naquele artigo que dentre esses discentes, 10% se autodeclararam brancos, 60% pardos (as) e 30% pretos (as). Sobre estes últimos, cerca de 2/3 também informaram ser quilombolas. No geral verificou-se que 90% dos estudantes que publicaram no jornal são negros. Quanto à forma de ingresso, 70% dos participantes adentraram através das cotas, e foi observado ainda que, as cotas étnico-raciais foram as mais acessadas entre esses discentes.

Após a avaliação do perfil dos discentes que publicaram no jornal, verificou-se uma grande participação de estudantes que apresentam os diversos marcadores sociais da diferença, como: raça, etnia, gênero, deficiência, entre outros. Além disso, observa-se que a partir deste instrumento, o IMS-CAT/UFBA pôde evidenciar a produção de conhecimento oriunda de epistemologias subalternas e também estabeleceu um novo canal de comunicação com estudantes.

8.2. ANÁLISE DOS TEXTOS

Durante o processo de leitura e avaliação dos relatos, foi particularmente impactante os relatos narrados pelos discentes. Eles expuseram de forma tão peculiar a descrição das suas vivências, reafirmando a diversidade e a pluralidade existente na universidade através de indicação de sentimentos como: preocupação, alegria, esperança, tristeza, entre outros.

O primeiro texto, com o título: ESTRANGEIRO DO MEU LAR: MAS ONDE É O MEU LAR? Apresentou através de uma belíssima história, o retorno de um estudante ao seu domicílio após a interrupção das aulas presenciais na universidade devido a Covid-19. Falou também, sobre os alguns conflitos enfrentados pelo discente durante esse retorno, como o fato

de sentir-se como um estranho em sua casa, depois de passar muitos anos morando em outra cidade. Além disso, expôs angústias, incertezas e preocupações devido ao avanço da pandemia, e contou as principais dificuldades enfrentadas nesse novo contexto, como: falta de concentração (devido aos ruídos no seu lar e constante interrupção dos familiares durante as aulas remotas) e acúmulos de conteúdos de estudos. A narrativa se deu de forma muito envolvente e foi capaz de proporcionar ao leitor a sensação de participação na história contada.

Já o segundo texto, intitulado como: DESAFIO DA PERMANÊNCIA NUMA UNIVERSIDADE ONLINE, numa outra vertente, descreveu sobre o retorno acolhedor do estudante ao seu lar, sem desconforto ou estranhamento. O autor, que também reside em outro município, sinalizou vários problemas vividos após o ensino remoto, como: stress, cansaço, incerteza, sobrecarga de atividades acadêmicas.... Além disso, apontou a dificuldade em permanecer na UFBA devido problemas financeiros, pois, apesar de se enquadrar no perfil PNAES de vulnerabilidade socioeconômica, ao concluir uma outra graduação (que cursava concomitante) perdeu o direito ao recebimento do seu auxílio (devido as normas previstas no regimento da PROAE), o que dificultou ainda mais sua situação econômica. Sabe-se que o fato de concluir um curso superior não garante renda ao indivíduo e, neste caso, a ausência de recursos pecuniários impactam diretamente na permanência no ensino superior. Esse texto proporcionou um importante *feedback* para a PROAE/COAE mostrando ser necessário repensar essa questão, principalmente quando se tratar de estudante com deficiência, como é caso do discente que declarou possuir baixa visão.

Quanto as dificuldades apontadas por conta da deficiência visual, o estudante declarou ser muito cansativo e estressante passar tantas horas em frente ao computador, além de relatar excesso de atividades extraclasse. Ele também falou sobre a necessidade de metodologias, materiais didáticos e recursos apropriados para sua deficiência, como: textos ampliados, ferramentas de adaptação para o uso do computador e celular, equipamentos (*tablet* e lupas), entre outros. Com tantas questões apontadas e sem os recursos necessários, provavelmente a permanência ou o aprendizado do estudante pode ser comprometido. Sendo assim, essas questões devem ser urgentemente avaliadas pela universidade na busca de uma maior qualidade educacional e da permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

O terceiro texto, com o título: RELATO DE EXPERIÊNCIA foi escrito por uma discente do curso de Psicologia e focou principalmente no impacto da pandemia na saúde mental dos estudantes, em especial aos que são de baixa renda. A autora que faz parte do grupo de risco da Covid-19 relatou ter sido muito afetada pela doença (emocionalmente, economicamente e socialmente). Expôs ainda que, a perda de amigos e familiares acarretou no

aparecimento de problemas como ansiedade e pânico. No entanto, esses sintomas puderam ser atenuados após terapia, possibilitando que a discente retornasse as aulas do seu curso através do SLS. Ela descreveu também sobre a importância do serviço de psicologia e da assistência estudantil da UFBA para a sua permanência na universidade. O relato, pôde mostrar como a pandemia interferiu na saúde mental dos estudantes e como os serviços ofertados pela universidade tem sido fundamental, sobretudo neste momento.

O quarto texto veio ilustrado com uma imagem do IMS-CAT e foi intitulado como: OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO. Sua escrita também abordou sobre a abrupta interrupção das aulas ocasionada pela pandemia e sobre a dificuldade de adequação ao novo contexto. Além disso, descreveu as angústias vividas por uma estudante nesse período. Ela, que estava tão abalada emocionalmente, chegou a imaginar que tinha sido contaminada pelo novo coronavírus, e até sentiu alguns dos sintomas da doença, mas depois percebeu ser apenas efeito do desgaste emocional vivenciado. A discente, que já estava no 9º (nono) semestre, chegou a cogitar o atraso na conclusão do seu curso de graduação devido a suspensão das aulas. No entanto, com o retorno do SLS, esse problema foi resolvido, mas aí surgiram outras dificuldades, como: adaptação aos meios de tecnologia, equipamentos eletrônicos, ferramentas e plataformas virtuais utilizadas, a falta sentida dos colegas e do espaço de convivência da UFBA, etc. Através da exposição feita pela estudante, foi possível conhecer parte dos problemas enfrentados por estes para se manter na graduação nesse novo contexto, afinal, eles estudavam em uma universidade presencial e não estavam preparados para um ensino totalmente à distância, cheio de novas tecnologias e plataformas desconhecidas.

O quinto texto, com o título 2020: O ANO DE DESAFIOS E SUPERAÇÕES apontou algumas estratégias utilizadas por uma discente para superar as dificuldades enfrentadas após a pandemia. A aluna do sétimo semestre de Enfermagem descreveu como a renda da sua família foi gravemente afetada. Segundo ela, o auxílio recebido pela universidade foi de grande importância para colaborar com parte de seus gastos, mas, ainda assim, precisou pensar em outras alternativas para contribuir com a custeio das despesas da sua família. A autora também faz parte de um programa chamado PET- Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) que realiza atividades voltadas para a saúde mental dos indivíduos, dentre elas: oficinas de artesanato e de artes. Através do programa, aprendeu a fazer crochê e passou a utilizar essa habilidade como instrumento terapêutico, além de nova alternativa para complementar a renda familiar durante a pandemia. Quanto ao seu desenvolvimento acadêmico, ao retornar para a universidade, através SLS, sentiu várias dificuldades, como: problemas com a internet, com

equipamentos eletrônicos e falta de livros, isso a deixou desmotivada fazendo com que trancasse uma das disciplinas do semestre. Mais uma vez foi descrito sobre a importância dos auxílios financeiros da COAE/PROAE para a permanência dos estudantes.

O texto seguinte, intitulado como: ENSAIOS DE UMA PANDEMIA foi escrito por um/a autor/a que optou por não se identificar. Ele/a falou sobre assuntos como: depressão, ansiedade, dificuldades financeiras e a importância dos auxílios pecuniários para a continuidade dos estudos na graduação. Além disso, discorreu sobre os desafios para se adequar à nova rotina e falou sobre a importância da terapia (*on-line*) e das atividades físicas para auxiliar na adaptação e superação dos agravos ligados à sua saúde mental. Por fim, fez um apelo por mais respeito aos serviços de saúde e ao Sistema Único de Saúde (SUS). Esse relato reafirmou que a saúde mental dos estudantes foi duramente afetada durante a pandemia, e com a ocorrência do distanciamento social, indicando que a universidade precisa perceber a questão e promover novas ações direcionadas ao tema.

Já a sétima narrativa que teve como título: EMERGENCIALMENTE, QUE UNIVERSIDADE ESTAMOS CONSTRUINDO? Questionou o modelo de aulas remotas, adotado pela UFBA durante a pandemia de Covid-19 e afirmou que esse sistema proporcionou exclusão na universidade, devido às desigualdades sociais, emocionais e financeiras existentes. Segundo o texto, esse formato de ensino (à distância) também omitiu os problemas vivenciados pelos indivíduos, como: tristezas, angustias, ansiedade, luto devido à perda de pessoas na pandemia, problemas de convivência familiar, incertezas quanto a conclusão do curso, entre outros.

O oitavo texto denominado: O IMPACTO DO “NOVO NORMAL” NA VIVÊNCIA ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL reafirmou os efeitos da Covid-19 na vida dos estudantes. No relato do/a discente que preferiu não se identificar, foram apontadas dificuldades como:

- a) Adaptar-se à pandemia e ao distanciamento social;
- b) Conciliar a rotina de estudo com os afazeres domésticos;
- c) Redução da renda familiar;
- d) Permanecer na universidade devido adaptação e falta de infraestrutura para estudar através do ensino remoto.

Quanto essa última questão, ao retornar para o domicílio de origem, o/a discente relatou problemas com seu computador (que era antigo e estava com teclado defeituoso) e com a internet de sua residência que era de baixa qualidade. Além disso, por residir ao lado de uma mercearia, o barulho interferia em sua concentração e na participação das aulas, o que ocasionou uma redução na sua aprendizagem e no rendimento acadêmico. Relatou também, que

não pôde contar com a compreensão dos professores do seu semestre/curso, pois estes, não se sensibilizaram com a situação vivida pelos discentes. Em relação às questões de permanência material, o/a estudante informou que posteriormente foi assistido pela COAE/PROAE através de um auxílio para melhoria ou aquisição de equipamentos, e isso, minimizou alguns dos desafios enfrentados.

O nono texto teve como título: QUILOMBOLA NA UNIVERSIDADE É QUILOMBOLA NA LUTA QUILOMBOLA. E foi escrito por uma discente do curso de Nutrição que narrou as dificuldades vividas pelos estudantes quilombolas durante a pandemia. Além disso, teceu inúmeras considerações acerca da situação desses discentes durante o acesso e permanência na educação superior.

Ela também descreveu a trajetória das cotas étnico-raciais nas universidades públicas da Bahia, e denunciou que o ingresso e a permanência dos quilombolas nesses espaços não ocorrem de forma tão fácil, ao contrário, apresentam diversas dificuldades.

Em relação aos entraves, para o acesso deste grupo na educação superior, a discente relatou que algumas universidades baianas ainda não adotaram cotas para estudantes quilombolas, como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Já a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a UESB, utilizam uma nota de corte excludente que dificulta o acesso do grupo quilombola, deixando assim, muitas vagas ociosas, de acordo com a estudante. Além disso, ela afirma que algumas universidades não ofertam taxas de isenção para o grupo em seus processos seletivos.

Quanto as dificuldades para a permanência desses discentes, foram relatadas questões como:

- a) A existência de racismo e preconceito nas universidades advindo de estudantes e servidores (docentes e técnicos);
- b) A dificuldade de assistir aula remota sem o suporte adequado (tecnológico e financeiro), principalmente por muitos residirem em comunidades rurais ou periféricas, com sinal de internet ruim ou inexistente;
- c) Dificuldades financeiras devido aos cortes de bolsas do PBP/MEC que adotaram novos prazos para sua manutenção (atrelados ao tempo médio de conclusão de curso, desconsiderando as dificuldades, trajetória e particularidades desses estudantes);
- d) Pouco espaço para participação ativa dos discentes quilombolas na universidade;

- e) Necessidade de acolhida, reconhecimento e respeito após o ingresso desse grupo na universidade.

Foram muitas as questões apresentadas pela discente, nota-se que a COAE e o IMS-CAT precisam criar e manter espaços de discussão, tratando de temas como, saúde mental dos estudantes, racismo, preconceito, capacitismo, entre outros. Esse texto despontou como um “grito de socorro” e reafirmou várias questões que já havíamos observado, como o fato do *campus* possuir características elitistas, classistas, racistas, etc. E foi a partir de relatos como esse, que me impulsionaram a instrumentalizar o *Web* Jornal COAE, para potencializar essas vozes oprimidas e silenciadas no âmbito da universidade.

O último texto, intitulado: EM FACE DE UMA REALIDADE INESPERADA: DIFICULDADES E DESAFIOS, foi escrito por um/a discente que optou pelo anonimato e versou sobre a repercussão da pandemia na formação do estudante universitário. O/a autor/a descreveu suas vivências pessoais durante o período pandêmico e narrou como a sua renda familiar foi impactada negativamente. Segundo ele/a, se não fosse contemplado/a com um auxílio da COAE/PROAE teria que abandonar a universidade. Mais uma vez, os estudantes relatam a importância dos auxílios financeiros para a permanência na UFBA, especialmente, após a ocorrência da pandemia, que acarretou na perda de emprego ou fonte de renda de milhares de pessoas no Brasil e no mundo.

Quanto a volta às aulas, o/a discente considerou o retorno muito positivo, pois, além de proporcionar a continuidade do seu curso, também possibilitou (mesmo que a distância) a ressocialização com seus colegas e professores. Em relação as dificuldades enfrentadas neste modelo de ensino, ele/a percebeu uma maior sobrecarga de atividades e trabalhos realizados, no entanto, disse ter tido muito apoio e compreensão por parte dos docentes do seu semestre/curso.

Percebe-se que a adaptação ao ensino remoto na UFBA ocorreu de forma muito distinta entre os discentes. Uns relataram terem se adaptado mais facilmente, outros apresentaram maior dificuldade, mas isso não é tão simples de avaliar e envolvem muitas variáveis, como: questões pedagógicas, financeiras, sociais, tecnológicas, culturais, etc., no entanto, para evitar evasão, a universidade precisa estar atenta a todas as questões apresentadas pelos discentes e buscar respostas eficazes o quanto antes.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, apresentamos aqui, algumas reflexões gerais acerca desse estudo que surgiu a partir da escuta dos estudantes e da observação da pesquisadora acerca da necessidade de implementar de novas estratégias (não-materiais) direcionadas a permanência dos estudantes vulneráveis do IMS-CAT/UFBA.

A aplicação da pesquisa, se deu exclusivamente no *campus* da UFBA em Vitória da conquista, pois, foi verificado que devido à distância entre a sede da universidade e o IMS-CAT, nem sempre a política de assistência estudantil consegue atingir plenamente aos estudantes que ficam no interior, causando algumas discrepâncias e necessitando assim, de intervenções específicas e focadas nas necessidades locais.

Assim, buscando solucionar a questão-problema deste trabalho, que foi: Como proporcionar um espaço que estimule a permanência qualificada através da participação ativa e estímulo à produção do conhecimento dos estudantes assistidos pela Política de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil da UFBA/ Vitória da Conquista? Inicialmente realizamos uma investigação teórica para conhecer a realidade dos estudantes assistidos pela COAE (público-alvo dessa pesquisa-ação), verificando como eles ingressavam e quais as condições para a sua permanência na universidade.

Verificamos que as cotas foi uma estratégia que impulsionou o ingresso das “minorias” na educação superior, e que a UFBA já aplicava as cotas desde 2005, através de uma legislação própria (resolução nº 01/2004 do CONSEPE), no entanto, foi após a aprovação da Lei federal de cotas nº 12.711/2012 que houve um maior ingresso desses grupos na universidade. Observou-se ainda que, além das cotas determinadas por essa lei, a UFBA também estabeleceu novas cotas (supranumerárias) destinadas aos estudantes indígenas, quilombolas, pessoas transexuais, transgênero, travestis e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade, demonstrando responsabilidade e respeito por essa parcela da população que é historicamente marcada e oprimida.

Avaliamos ainda, sobre a aplicação da política de permanência estudantil na UFBA, já que houve uma considerável ampliação no número de vagas (após o REUNI), e uma importante alteração no perfil dos estudantes, depois da instituição das cotas (raciais, sociais, etc.), necessitando assim, de novas medidas comprometidas com a manutenção desses estudantes na universidade. Verificou-se também que a UFBA já implementava ações de permanência estudantil desde 1946, mas foi após o decreto PNAES que a política foi impulsionada e expandiu-se notoriamente, pois, a universidade passou a receber recursos específicos para serem aplicados na assistência estudantil, possibilitando a criação de novas bolsas, auxílios e serviços.

No entanto, por mais que tenha ocorrido uma grande evolução na política de assistência estudantil, ela não consegue atender todas as necessidades materiais e simbólicas dos estudantes e, por isso, é muito difícil proporcionar uma permanência qualificada. Ademais, mesmo que as universidades tivessem uma política estudantil de cunho universal, que conseguisse atender a todos as demandas dos discentes na área, isoladamente, essa política não conseguiria proporcionar uma permanência estudantil qualificada, já que existem outras questões (para além da assistência estudantil) que afetam a permanência dos discentes, como subjetividades e questões intrínsecas, ou outras necessidades diversas que não competem a política de assistência estudantil.

Além das políticas de acesso e permanência, também analisamos como se deu a estruturação da educação superior no país, desde o período colonial até a atualidade. Nota-se que nossa educação superior surgiu de forma desigual, gerando exclusões, subalternizações e opressões entre os grupos, ainda persistentes em nossa sociedade e universidades. Dentre uma dessas “heranças” da nossa colonização, observamos a permanência da colonialidade do saber que ainda induz a padronização do conhecimento, desconsiderando, apagando ou invisibilizando o conhecimento e a cultura do “outro” na universidade.

Segundo Ribeiro (2017) apud Gonçalves e Feitosa (2019, p. 45) “A colonialidade do saber determinou o conhecimento válido, legítimo onde sujeitos subalternos não possuíam o direito do discurso, da produção do conhecimento”. Sendo assim, foi considerado que nossas universidades precisam propor estratégias com pilares decoloniais que reconheçam e valorizem outras formas de conhecimentos, como os produzidos pelas “minorias”, ou seja, os indivíduos que foram historicamente subalternizados ou socialmente marcados. Desta forma, o Projeto Conviver, criado em 2009 pela PROAE, foi precursor ao ser uma das ferramentas necessárias para a permanência qualificada, decolonização do saber e participação ativa dos estudantes socialmente marcados que se encontram na universidade, evidenciando as vozes subalternas, no entanto, mesmo sendo destinado a todos os discentes assistidos pela política de assistência estudantil da UFBA, esse projeto não teve a participação de nenhum dos estudantes do IMS-CAT.

Tendo como inspiração algumas das estratégias utilizadas pelo Projeto Conviver, implementamos em 2020, o *Web Jornal da COAE*, produto final do mestrado PPGER, que legitimou a produção acadêmica e de conhecimento dos estudantes subalternizados⁴¹ ou socialmente marcados por classe, raça, sexualidade, deficiência, etc. que são assistidos pela

⁴¹ Conforme Spivak (2010), o subalterno é o sujeito oprimido que não tem o direito à fala ou que tem suas falas silenciadas num sistema social de subordinação.

Política de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA no IMS-CAT em Vitória da Conquista, e também foi capaz de melhorar a comunicação entre os estudantes e setores da universidade, como COAE e NAPE.

Nos textos desse jornal, notamos a existência de relatos marcantes que expuseram objetivamente as dificuldades e potencialidades dos estudantes durante a crise sanitária e o ensino remoto. As publicações confirmaram a importância da COAE/PROAE para permanência estudantil, através dos projetos, serviços, auxílios e benefícios ofertados, no entanto, advertiram a necessidade de ampliar o suporte aos discentes, principalmente relacionados com a permanência material, os agravos da saúde mental, as dificuldades de adaptação às tecnologias e aos equipamentos utilizados no ensino remoto, as dificuldades pedagógicas ocorridas neste período, entre outros.

Uma política de assistência estudantil comprometida com a permanência qualificada dos indivíduos subalternos/socialmente marcados, deve ser capaz de construir estratégias que elevem sua produção acadêmica, com vistas ao alcance da sua permanência qualificada, uma vez que alguns grupos de estudantes possuem uma maior dificuldade de acessar os espaços acadêmicos devido às vulnerabilidades e fragilidades existentes. Neste sentido, o Jornal COAE foi um instrumento capaz de perceber essas discrepâncias existentes entre os estudantes subalternos e os estudantes oriundos da elite hegemônica e, por isso, restringiu a participação apenas para os estudantes subalternos. Assim, só puderam participar da pesquisa-ação os discentes que possuíam vulnerabilidade econômica (de acordo com o perfil PNAES), e dentre estes, foram priorizados os que possuísem algum/alguns marcadores sociais da diferença, ligados a cor, raça, etnia, gênero, deficiência ou outros, observando que houve predominância de estudantes mulheres negras nessa primeira edição do jornal.

Verificamos também, que esse produto possibilitou algumas respostas institucionais acerca das necessidades apontadas pelos estudantes, como:

- O Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) do *campus* procurou o estudante com deficiência para levantar suas necessidades quanto à acessibilidade dos materiais didáticos, além disso, também realizou uma pesquisa no IMS-CAT para compreender as necessidades dos demais estudantes com deficiência;
- A COAE reuniu-se por meio de videoconferência com todos os estudantes assistidos, para tratar sobre as questões de permanência desses discentes e, em outro momento, conversou exclusivamente com os estudantes indígenas e quilombolas para ouvi-los e expor as dificuldades enfrentadas pela UFBA após

os cortes do orçamento impostos à universidade em 2021, inclusive com a participação da pró-reitora da PROAE/UFBA.

- Uma das psicólogas do Serviço de Psicologia do IMS-CAT, informou que o setor tem buscado atender aos estudantes que procuram o serviço, no entanto, houve um crescimento acentuado nas solicitações de atendimento psicológico, mas sem ampliação do quadro funcional, o que gera atrasos ou até mesmo impede o acesso de alguns discentes.

As demais necessidades apresentadas ainda aguardam solução. Sabe-se que neste período, as universidades federais têm sofrido com uma política de restrição orçamentária, através de cortes e bloqueios dos seus recursos, o que tem dificultado as respostas da UFBA às demandas estudantis.

Em relação a etapa de implementação / fase de divulgação do produto, apesar de muito empenho e ter utilizado diversos instrumentos de comunicação (*site* da COAE e do IMS-CAT, *e-mail*, telefone, *whatsapp*, entre outros), verificamos que muitos discentes não chegaram a saber da existência do edital ou do *web* jornal, pois, ele foi criado durante uma pandemia e num período em que a UFBA esteve funcionando através do ensino remoto. Sendo assim, os esforços da pesquisadora para realizar uma ampla divulgação do produto não foram suficientes para alcançar a totalidade dos discentes, por isso, alguns grupos de estudantes assistidos pela COAE no IMS-CAT, como os indígenas, trans, refugiados, entre outros, não participaram da primeira edição do jornal. Sabe-se que durante a pandemia, muitos estudantes retornaram para suas comunidades, algumas delas localizadas em áreas com limitação ou falta de acesso às tecnologias/ meios de comunicação, dificultando, ou até mesmo impedindo que parte dos estudantes cursassem o SLS.

Entretanto, mesmo com as adversidades e limitações impostas, compreendo que o produto foi uma potente ferramenta com vistas a fornecer novas estratégias para o alcance da permanência qualificada e decolonização do saber na universidade, pois, estimulou a produção acadêmica dos estudantes assistidos pela COAE (historicamente excluídos e com reduzidas oportunidades para publicação acadêmica), ampliou sua participação na universidade e evidenciou as vozes (oprimidas e silenciadas) de discentes que tiveram suas vidas e rotinas completamente alteradas pela pandemia, com a perda de amigos e familiares, com distanciamento social, com agravamento das questões socioeconômicas e com dificuldade de permanência na educação superior devido a utilização de métodos de aula à distância.

Ribeiro (2017) apud Gonçalves e Feitosa (2019) afirma que negros, mulheres, quilombolas, ribeirinhos, homossexuais, latinos, indígenas precisam exigir seus espaços de fala,

ter representatividade para que assim consigam descolonizar o saber e propor outras vertentes da história. Neste sentido, as publicações do Jornal foram oriundas exclusivamente dos estudantes subalternos, tendo participação majoritária de autoras negras, quilombolas, bolsistas e cotistas étnico-raciais dos diversos cursos do IMS-CAT. Assim, o nosso papel neste processo foi proporcionar um “espaço de fala” e de produção acadêmica aos estudantes, dando suporte aos que necessitassem de apoio, orientações e/ou correção ortográfica em seus textos.

Nascimento também descreve o quanto é importante existirem espaços que proporcionem locus de enunciação. Segundo o autor “[...] não basta ao branco falar de racismo quando pessoas negras permanecem fora de qualquer diálogo epistêmico”, ou seja, é preciso priorizar espaços aos indivíduos que vivenciam as marcações sociais e que falam a partir de suas experiências (NASCIMENTO, 2021, p.64). Neste sentido, não foi objetivo da pesquisa-ação realizada, ouvir e intermediar a fala dos estudantes vulneráveis perante a instituição, ao contrário, oportunizamos que falassem diretamente à universidade, através do produto implementado, de modo que obtivessem respostas às questões apontadas, proporcionando uma melhora na comunicação entre os discentes e a instituição e também reconhecimento e valorização das diversidades existentes no IMS-CAT.

Espera-se que o produto seja reaplicado (com novas temáticas) e que se solidifique a ponto de tornar-se um programa institucional da universidade. Além disso, espera-se também que sejam criados novos instrumentos pela PROAE/ COAE com o intuito de melhorar a comunicação com estudantes, estimular a produção acadêmica e potencializar/evidenciar o conhecimento, a história, a cultura, etc., das diversidades subalternas, especialmente para aqueles indivíduos ou grupos que não participaram dessa pesquisa-ação, como os estudantes indígenas, refugiados, entre “outros” da universidade, uma vez que o *web* jornal surgiu com uma ferramenta complementar voltada para a permanência de estudantes vulneráveis do IMS-CAT, mas que não tem condições de proporcionar, isoladamente, uma permanência estudantil qualificada.

Por fim, parafraseando a obra de Spivak (2010), observou-se através da implementação da pesquisa-ação que “pode o ser subalternizado falar”, aliás, é imprescindível que fale e também que seja ouvido, de modo que possa subverter a situação de subalternidade que lhes foi historicamente imposta.

REFERÊNCIAS

- ALGARRA, Julia Borba Caetité. **Vivências de Estudantes de Medicina: A Branquitude nas Relações Étnicas**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/producao-turma-mestrado/turma-2017/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH** [online]. 2014, vol.27, n.72, pp.613-627. ISSN 0103-4979. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000300011>>. Acesso em: 05 de out. 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 26 de mai. 2021.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8974>>. Acesso em: 26 de jul. 2021.
- BARRETO, Andreia dos Santos. A mulher no Ensino Superior Distribuição e Representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 06, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BARROS, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos estudantes de origem popular na universidade: a bolsa moradia na UFBA**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16542>>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- BARROS, João Roberto; RODRIGUES, Layra Fabian Borba. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. Ano 2019, Vol. 4, n. 8, jul-dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Dialnet-UmaAbordagemDoRacismoBrasileiroAPartirDeQuijano-7256137.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- BARROS, Juliana Santos. **Por uma Formação Insubmissa: A Lei 10.639/2003 e os Desafios da Descolonização do Conhecimento**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020. Disponível em: <<https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=474759&key=e3e74b99708eee0c3235342270dd1269>>. Acesso em: 19 mai. 2021.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53,

jan. 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbhyz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF:

Presidência da República. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRUNELLI, Nadija Gomes. Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31851>>. Acesso em: 25 out. 2021.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Relações Étnicas e Relações Raciais: diferenças e aproximações. **ODEERE - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. Ano 2019, Vol. 4, n. 8, jul-dez.2019. Disponível em: <

file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Dialnet-RelacoesEtnicasERelacoesRaciais-7256136-1.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

DUKE, N. K; BECK S. W. Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**. Washington, DC, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FIGUEIREDO, Priscila S. de; MARTINS, Valéria Soares. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **Revista ODEERE**. Ano 2020, Vol. 5, número 10, jul./ dez. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6780/5453>>. Acesso em: 16 de jun. 2021

FONAPRACE. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos

Graduandos da IFES - 2018. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em:

<<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema; FERES JÚNIOR, João; SÁ, Izabele & Lima, Louise. As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2018). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), **IESP-UERJ**, 2021, p. 1-44.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

GONÇALVES, Josimere Serrão; FEITOSA, Maria Antonia Paixão. Descolonizar Já: Pontos em Debates Sobre o Epistemicídio. **Revista Complexitas**. Belém, v.4, n.2, p.40-47, Jul./Dec. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/article/view/8054>>. Acesso em: 05 de out. 2020.

GONÇALVES, Carlos W. P.; QUENTAL, Pedro de A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis Revista Latinoamericana**. V.11, Nº 31, 2012. ISSN 0717-6554. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/polis/3749?lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro latino americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**. 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V.31, Nº 01, P.25-49. Jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MARQUES, Waldemar. Brasil, terra de contrastes. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 749-771, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/11.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

MARTINS, Antonio Pereira. Ensino Superior no Brasil: da Descoberta aos Dias Atuais. **Revista Acta**, Brasil online. vol.17, suppl.3, p.04-06, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 19 mai. 2021.

MARTINS, Mireile Silva; MOITA, Júlia Francisca Gomes Simões. Formas de Silenciamento do Colonialismo e Epistemicídio: Apontamentos Para o Debate. In: Sociedade, Cultura e Patrimônio. Ituiutaba/MG. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UFU, 2018. p.01-11. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

MAZZETTI, Antônio Carlos; WEDIG, Josiane Carine; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe: uma análise da Educação Superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p.73-99. out.- dez, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MELO, Tiara Santos. **Democratização do ensino superior: acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador,

2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28597>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MENEZES, Reinaldo O.; SILVA, Márcia G. da; SIMAS, Hellen Cristina P.; WEIGEL, Valéria A. C. de M. Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 01-22, jan.- dez., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36591>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MORAES, Eunice Lea de; SILVA, Lucia Isabel Conceição da. Feminismo Negro e a Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 13, p. 58-75. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/32989>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: André A. P. Brandão (org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** Niterói: EdUFF, 2004. P. 16-34. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/13482-Texto%20do%20artigo-16456-1-10-20120517.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (60.1): 58-68, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/r7rQrXcSvgQFTx3WNft4Rff/?lang=pt>>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

NEVES, Clarissa E. Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: Uma Visão Abrangente. in: Tom Dwyer *et al.* (org). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea, 2016. P. 95-124. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9061>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.26 n.01 p.15-40 abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br /pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

OYEWUMI, Oyeronke. Conceituando o Gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**. Dakar, CODESRIA, 2004. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2019/06/conceito-genero.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

PASSADOR, Luiz Henrique. **Especialização em Gênero e Diversidade na Escola: Módulo I - Diversidade**. Universidade Federal de São Paulo / UNIFESP. São Paulo. 2015. P. 44.

Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39166/COMFOR-GDE-Mod1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> Acesso em: 01 de jun. 2021

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica**. Recife, 1989, Mimeo.

PRASERES JR., Jaime de Oliveira. **Entrevista sobre o Projeto Conviver da UFBA**. [nov.2021]. Entrevistadora: CARACAS, Sheila R. Cardozo. Salvador, 2021. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires CLACSO, 2005. P. 227-280. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 24 de mai. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. . Disponível em: <<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>>. Acesso em: 03 de mai. 2021.

REIS, Maurício de N.; ANDRADE, Marcilea F. F. de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 202. Março/2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Admin/Downloads/41070-Texto%20do%20artigo-185045-1-10-20180310.pdf>>. Acesso em: 24 de mai. 2021.

SANTOS, Diego Junior da S.; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia C. Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 121-124, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>> Acesso em: 16 de out. 2021

SANTOS, Emerson Izidoro dos; NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **Especialização em Gênero e Diversidade na Escola Módulo 2 – Gênero**. Universidade Federal de São Paulo / UNIFESP. São Paulo. 2015. P. 44. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/EmersonIzidoro/publication/335524423_Especializacao_em_Genero_e_Diversidade_na_Escola_Modulo_2_Genero/links/5d6a931f92851c853883340a/Especializacao-em-Genero-e-Diversidade-na-Escola-Modulo-2-Genero.pdf> Acesso em: 16 de jun. 2021

SANTOS, Sales Augusto dos. Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista. **Revista TST**, Brasília, vol. 76, no 3, jul/set 2010. P. 72-105. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/18076/003_santos.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

SCHEBELLA, Gabriela Souza. **Formação de professores: abordagem de temas relacionados a marcadores sociais da diferença para potencializar um ambiente educacional inclusivo**. 2016. 60 f. Monografia (Especialização). Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173777>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA, Fabricio P. da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas** V.12 N.01 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980/14269>>. Acesso em: 25 de mai. 2021.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/MdZKQkP6rry4RnMMcbCPYkB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**. v. 31 n. 62 p. 569-586. jul.- set. 2018. Santa Maria. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158892006/html/index.html>>. Acesso em: 30 de mai. 2021.

SILVA, Maria Aparecida Lima; SOARES, Rafael Lima Silva. Reflexões Sobre os Conceitos de Raça e Etnia. **Caderno Temático: Educação e Africanidades**. N. 04 p. 99-115, Ano 2. Nov. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/REFLEXES%20SOBRE%20OS%20CONCEITOS%20DE%20RAA%20E%20ETNIA.pdf>> Acesso em: 01 de jun. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de ensino superior do Brasil: Características, tendências e perspectivas. **Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2021.

SOUZA, N. C. S. de; NASCIMENTO, A. M. do. Apontamentos críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v.3, n.1, p. 247-272, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.5216/racs.v3i1.55383>> Acesso em: 03 de nov. 2021

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 de nov. 2021

APÊNDICE A

ENTREVISTA: O PROJETO CONVIVER DA PROAE/UFBA

Entrevistado: Jaime de Oliveira Praseres Júnior

Entrevistador: Sheila Rodrigues Cardozo Caracas

Entrevista realizada em: 04/11/2021

Tema: O Projeto Conviver

1. O que foi o projeto conviver?

O Projeto Conviver surgiu na PROAE, atendendo às solicitações de um grupo de estudantes que atuavam como representantes das residências universitárias da UFBA em 2008. Esses discentes pleitearam ao Conselho Universitário e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, implementação de novas ações nas áreas de arte, cultura e ciência, ou seja, solicitaram que a assistência estudantil fosse além de assistência já prestada, que possuía cunho material/financeiro e destinava-se principalmente à concessão de benefícios relacionados à moradia, alimentação, etc. Assim, Álamo Pimentel, pró-reitor da PROAE naquele período, me designou para dialogar com esses estudantes e construir com eles, de forma colaborativa, um projeto que inserisse ações nas áreas pleiteadas.

Deste modo, criamos um grupo que foi inicialmente composto por: Rejane Fernandes (Coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade - UFBA), Jaime Praseres (Consultoria e Assessoria Pedagógica), Efsen Lima (representante das residências universitárias), Hermes Gomes (representante das residências, atualmente é mestre em contabilidade); Josinéia Moreira (representante das residências, atualmente é doutora na área de letras/literatura); Sandoval Souza (representante das residências universitárias), Dimas Martins, Marileide da Silva e Marilene Ferreira.

Após a formação do grupo, definimos o nome: Grupo Conviver. Em seguida, realizamos um concurso para a criação da logomarca do projeto e o ganhador foi Davide Junior Sousa de Araújo, um dos estudantes assistidos pelas residências universitárias da UFBA. Todas as decisões eram muito demoradas, tudo era motivo de debate e tensa discussão, pois, naquele período, ainda existia uma relação de antagonismo e embate entre os servidores da PROAE e os estudantes, mas posso dizer que foi um momento muito enriquecedor e gratificante.

Quanto ao público-alvo, o Projeto Conviver foi destinado exclusivamente aos estudantes cadastrados na PROAE com perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Além de fomentar arte, ciência e cultura aos estudantes, ele também possibilitou uma aproximação entre os estudantes assistidos pela política e aos servidores da PROAE. Isso foi uma importante conquista, já que uma das principais queixas estudantis, na época, era o distanciamento entre a

PROAE e os discentes. Neste processo, percebi que a militância estudantil foi fundamental para a criação e consolidação de novos projetos e programas na PROAE.

Posso dizer que o Projeto Conviver foi muito mais do que a produção de livros, foi a construção de uma relação de grupo (entre os líderes das residências universitárias e os servidores da PROAE) que proporcionou pela primeira vez, uma mútua colaboração entre estudantes e servidores da PROAE, deixando para trás a antiga relação de antagonismo.

2. Quantas edições ocorreram e como se deu a implementação do projeto conviver?

Ocorreram quatro edições. Os livros foram publicados através da Editora UFBA (EDUFBA) que é uma editora própria da universidade, contando com grande apoio da professora Flávia Goullart, diretora da editora naquele período.

Em 2009, realizamos um grande evento para o lançamento dos dois primeiros livros da coleção. O objetivo era prestigiar os estudantes em grande estilo. Por isso, o lançamento ocorreu na biblioteca central da UFBA contando com a participação de mais de quinhentas pessoas. Foi realmente um grande acontecimento, com diversas apresentações artísticas e com a presença das diversidades existentes na comunidade acadêmica.

Em cada edição foram produzidos dois livros, no entanto, a última edição foi duramente impactada pelo contingenciamento/redução dos recursos PNAES. E em 2017, apesar da PROAE ter lançado o edital do Projeto e selecionado os textos aprovados, a publicação dos dois últimos livros não aconteceu. Porém, os certificados de participação foram emitidos aos estudantes que participaram do projeto.

3. Quais foram as implicações do Projeto Conviver para a vida dos estudantes?

Desde a primeira edição, ouvimos dos autores (que eram estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica) que aquela seria a primeira oportunidade para a publicação de seus textos. Não tenho dúvidas de que o Projeto Conviver contribuiu tanto subjetivamente, quanto objetivamente para evolução acadêmica dos estudantes. Do ponto de vista subjetivo, notamos a melhora da autoestima. Esses autores passaram a ser valorizados e reconhecidos por suas obras, que antes eram anônimas e agora seriam publicadas numa editora da Universidade Federal da Bahia. Além disso, observamos durante o evento de lançamento, a imensa felicidade das famílias ao verem seus filhos tornando-se autores de livros. Do ponto de vista objetivo,

percebemos que os estudantes passaram a solicitar à PROAE os certificados/declarações de publicação nos livros do Projeto Conviver para utilizar em seleções de mestrado, doutorado e concursos, já que publicação em livro conta ponto em baremas. Não tenho dúvidas de que alguns dos autores do Projeto Conviver deslancharam na carreira acadêmica.

4. Quais foram as implicações do Projeto Conviver para a PROAE e seus servidores?

O Projeto Conviver contribuiu para que os servidores tivessem um outro olhar quanto ao movimento estudantil organizado e considero que isso foi uma experiência muito positiva. Também passamos a ampliar o olhar para o papel da assistência estudantil. Começamos a pensar em novas formas de assistência que não fossem voltadas apenas para a concessão de auxílios materiais (que também são extremamente necessários para a permanência dos estudantes). A partir daí a PROAE, também passou a pensar em novas ações, destinadas à arte, cultura, à inserção na pesquisa e na extensão.

APÊNDICE B
WEB JORNAL COAE⁴²

⁴² O *Web Jornal COAE* também está disponível em:
<<http://coae.ims.ufba.br/sites/coae.ims.ufba.br/files/documentos/Jornal%20COAE%20REVISADO.pdf>>.

JORNAL COAE

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS



O Projeto VEZ e VOZ surgiu como alternativa de permanência simbólica na Universidade Federal da Bahia - UFBA e culminou na criação do **I Web Jornal COAE** idealizado pela servidora Sheila Rodrigues Cardozo Caracas, implementado com a colaboração da equipe da Coordenação de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - COAE.

Compreendendo que a permanência estudantil é condicionada por inúmeras variáveis esta edição traz textos produzidos pelos discentes assistidos pela COAE, a partir dos relatos de como a permanência estudantil foi afetada pela pandemia de Covid-19. Cada exposição elaborada com suas peculiaridades e realidades tão diversas foi essencial para repensarmos novos caminhos para a educação superior neste momento tão atípico. Assim, a COAE agradece a todos que participaram desta edição.



Imagem da UFBA – IMS/CAT

ESTRANGEIRO NO MEU LAR: MAS ONDE É O MEU LAR?

Autores:

- Hebert Luan Pereira Campos dos Santos – Medicina - 5º Semestre
- Fernanda Beatriz Melo Maciel – Medicina - 5º Semestre

Cedo os barulhos das panelas começam a se acomodar no fogão. Corro e olho no despertador: 5h da manhã. Reacomodo os olhos na tentativa de voltar a dormir e sigo ouvindo o barulho dos pássaros a anunciar que o dia já se iniciou. Esse ritual se repete durante quase todos os dias da semana e eu que aqui morei por tanto tempo esqueço-me de uma rotina tão comum. Parece tudo novo e, sobretudo, tudo desajeitado dentro de uma rotina constante de reuniões, aulas e atividades dentro de um novo normal.

Por aqui, tudo se pinta em novidade: janelas, paredes e a vizinhança que outrora me viu crescer. Eu-estrangeiro sigo tentando me acomodar, paradoxalmente, nesse lugar que um dia chamei de meu e que me viu crescer. Estranho sentir-me um eu-estrangeiro aqui, onde construí os laços mais fortes, moldei a minha personalidade e trilhei pelos livros.

Hoje, eu-estrangeiro passo a desconhecer esse lar que um dia foi tão meu e que jamais me imaginei voar.

O carro do leite passa buzinando, como se houvesse horário marcado, pontualmente, às 6:30h. Levanto e, como programado, acomodo-me na expectativa de que hoje darei conta de todo conteúdo - os antigos e os novos. O rito do remoto se inicia: liga notebook, entre uma travada e outra, espera quase 15 minutos para que ele esteja a ponto de bala, checa e-mail, olha as notícias e inicia as atividades programadas.

Sigo confiante na esperança de acabar aquilo que comecei há mais ou menos duas semanas. Lamentavelmente, os conteúdos e os dilemas existenciais seguem se acumulando, atravessados pelo que chamam de pandemia da COVID-19.

Subitamente, 11h da manhã e a sensação de nada feito. No fundo,

minha avó relembra que o relógio não para e grita: cata o feijão aqui para mim enquanto vou estender as roupas. Eu-estrangeiro sigo atônito assistindo à programação inconclusa acumular-se em constantes atividades, atribuições, aulas e reuniões remotas. A cada grão de feijão que cai na panela a esperança de semear que tudo isso passe logo.

Para além das incertezas que permeiam o futuro - instável, incerto e certo de muitas mudanças, a COVID-19 deu luz a reflexões que se resumem em questionar: E onde é o seu lugar? Após quase 5 anos fora, retomo com a sensação de que estou estrangeiro. Sabidamente, meu primo de 7 anos questiona: - Já decidiu qual é o seu quarto? Você já morou aqui?

Emudeço e sem respostas, mando ir direto escovar os dentes. Volto para o notebook, abro mais um livro em PDF e, confiantemente, certo de que terminarei o conteúdo programado para esta manhã, reduzo a luz da tela e preparo-me para anotar os pontos do assunto: recordo-me que todo estojo e material de estudo ficou por lá pela Suíça Baiana, já que ninguém esperava que tudo se modificaria tanto. Concentro-me, leio duas páginas e ouço a vizinha chamar: - Dete, Ôh Dete... Ocupo-me. Minutos depois: - Menino, a filha de Marizete está internada. Tão dizendo que é esse vírus desgramado. Saiu alguma coisa dessa vacina? Tomo a conversar até descobrir quem é a filha de Marizete.

O pito da panela de pressão começa a sinalizar que já passavam das 12:30h e que, pontualmente, às 13:30h a aula se iniciaria pelo Zoom. A sensação de nada feito volta a pairar. Corro, organizo o espaço, conecto o carregador no notebook - constante companheiro das atividades remotas, regulo o brilho da tela e conecto o fone. Do fundo da cozinha ecoa: - Já está pronto. Esse menino é o dia todo nesse notebook. Não sei como as vistas aguentam. Venha comer, saco vazio não para em pé.

Comida no prato, microfone e câmera desligada. O professor dá boa tarde e inicia. Antes de passar para o próximo slide, sinaliza:

- Antônio, desliga seu microfone pois está dando

interferência. Entre uma garfada e outra, os slides passam de pressa e as dúvidas seguem se acumulando. O professor mais uma vez questiona: - Gente, tudo bem até aqui? Vocês estão me acompanhando? O silêncio das telas o fazem seguir sem saber se os alunos entenderam ou mesmo se ali estão. Do outro lado, contraditoriamente, microfones afônicos seguindo nesse novo normal.

No lar-estrangeiro rotina normal: liquidificador batendo, TV ligada, diálogos na tentativa do tempo passar e um eu-estrangeiro tentando entender e caber num espaço que outrora foi meu.

Reclamo e relembro: - Estou em aula. O silêncio paira, mas poucos minutos depois... o barulho retoma a ecoar entre a sala e o quarto-estrangeiro. Assim sigo na tentativa de me readaptar a este novo normal e adaptar-me nesse lar-estrangeiro. Intenciono em abrir o microfone, mas lembro-me que o barulho dos fundos somado ao lavar dos pratos da cozinha dificultará o ressoar da minha voz... emudeço... e seguimos acumulando dúvidas e incertezas: Onde é o meu lar? Quando tudo isso irá passar? Irá passar? Quando vou me formar? Rapidamente, todos esses dilemas são interrompidos com um grito: - Olha o leite fervendo no fogo para não derramar.

Desconecto o fone de ouvido e corro para cozinha para filtrar a atenção entre o som da aula, da TV e o leite que, maldosamente, intenciona em sujar todo o fogão. Na TV, o jornal nos atualiza e recorda o tanto de vidas que se foram: 167.497. Sem tempo nem mesmo de processar o que isso significa, o eu-estrangeiro volta a questionar: quando tudo isso acabará? O professor se despede e os microfones afônicos se desligam e seguem mudos e cheios de dúvidas.

Agora, já quase 18h da noite, preparo-me para comprar o pão. E, como ritual, para além da máscara e do álcool em gel, agora, visto-me de dúvida: mas onde é o meu lar? O eu-estrangeiro segue sendo levado pelas dúvidas e incertezas do novo normal demandado pela pandemia da COVID-19.

DESAFIO DA PERMANÊNCIA NUMA UNIVERSIDADE ONLINE

Autor: Fabrício Santos Sousa – Psicologia - 5º Semestre



Imagem do discente

Encerrar as atividades acadêmicas de maneira tão abrupta como ocorreu em março de 2020 foi uma surpresa para todos nós, mal sabíamos de tantos outros desafios que estariam por vir. É sabido que a universidade pública é permeada pela diversidade e constituída de saberes e seres heterogêneos, estes últimos, por sua vez, são compostos por características que os diferenciam entre si, tornando-os sujeitos únicos numa universidade singular. Os espaços da universidade propiciam as mais diversas experiências destes sujeitos, tanto no âmbito formativo quanto no das relações pessoais. Diante disso, é inegável que retornar ao ambiente familiar possa causar certa estranheza ou desconforto para muitos, partindo do pressuposto de que nem toda família é base e sustentáculo para todos. Comigo não houve essa

estranheza ou incômodo, até me sinto privilegiado por estar inserido num contexto familiar harmonioso e fiquei feliz por saber que a pandemia estava me dando essa oportunidade de retornar à minha casa, ao convívio com aqueles que tanto amo.

No entanto, é inegável que o ambiente familiar nem sempre é favorável aos estudos, pois a quantidade de distrações é imensa. É difícil ficar tanto tempo concentrado num local em que tantos querem e pedem sua atenção. Atrelado a isso, outras dificuldades foram surgindo, principalmente no acompanhamento das aulas online, pois tenho deficiência visual (baixa visão) e me esbarrei em diversas limitações nesse semestre. Dentre as necessidades educacionais especiais que possuo, menciono as seguintes: fontes de textos ampliadas, recursos de acessibilidade digitais, ferramentas de adaptação específicas para o uso do computador e celular, além de equipamentos como o *tablet* e lupas.

Nesse sentido, os auxílios financeiros concedidos pela universidade são ainda mais importantes para alunos que necessitam de recursos de acessibilidade para o acompanhamento das aulas. Contudo, há algumas regras que dificultam ou impossibilitam o aluno com necessidades educacionais especiais, especificamente, de solicitar tais auxílios. Apresento aqui o primeiro obstáculo que encontrei no Semestre Letivo Suplementar (SLS), a solicitação dos auxílios de inclusão digital. Conforme edital N° 09/2020 que abriu processo seletivo para solicitação de auxílio de apoio à inclusão digital no SLS, os alunos que já possuem formação de nível superior não poderiam solicitar os auxílios, situação na qual me encontro.

Mas surge um questionamento: portar um diploma significa ter vida financeira suficientemente estável, que assegure a permanência na universidade? Creio que não, mas as determinações do edital mencionadas resultaram na minha impossibilidade de solicitar tais recursos e, portanto, garantir um conforto mínimo durante as aulas com materiais de acessibilidade que seriam adquiridos. Apesar disso, os auxílios financeiros concedidos pelas universidades

públicas são indispensáveis à permanência dos estudantes inseridos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Claro que não garantem totalmente a permanência, mas sem estes auxílios certamente as dificuldades seriam ainda maiores.

Outra questão que se soma às expostas é o estresse decorrente das atividades online. Reuniões de projetos, do Centro Acadêmico, de monitoria, aulas online, documentários, filmes, estudos dirigidos, textos e tantas outras atividades realizadas no SLS têm propiciado o adoecimento físico e mental de toda a comunidade estudantil do IMS/UFBA (não somente). Durante o semestre, o sistema psicofísico foi sendo afetado, mente e corpo sofrendo um estresse quase que diário, ora pela quantidade de horas em frente ao computador, ora pela impossibilidade de acompanhar as aulas, consequência da inadaptabilidade do material didático e das metodologias adotadas, e quase sempre pela dificuldade em me concentrar nas leituras e demais atividades acadêmicas.

O estresse, o cansaço físico e mental e todo o processo de adaptação às aulas e demais atividades online geraram insegurança e incertezas, afetando todo o processo de aprendizagem. É desafiador manter a concentração nos estudos num contexto tão incerto e instável como o atual; é difícil entrar no quarto e permanecer ali por quatro horas ininterruptas, tentando ler um artigo ou responder o Estudo Dirigido ao mesmo tempo em que outras atividades de casa demandam sua atenção, mas, apesar das tantas dificuldades, ganhos também foram trazidos pela pandemia, afinal, nem tudo foi pausado, a vida continuou pulsando na existência singular de cada um.

Nem tudo foi perdido, nem tudo foi retirado da minha vida, particularmente, pois, parafraseando Viktor E. Frankl: “Tudo pode ser tirado de uma pessoa, exceto uma coisa: a liberdade de escolher sua atitude em qualquer circunstância da vida”. Com isso, usei de minha liberdade tão condicionada, sobretudo no momento atual, para dar novos sentidos à minha existência, ou reencontrar os que haviam escapados da minha consciência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Autora: Fernanda Silva Pereira – Psicologia - 5º Semestre

Nesse relato focarei em um ponto: saúde mental em tempos de pandemia. Parte disso, em decorrência de ser uma estudante de psicologia e entender a importância de falar sobre essa temática, e também por ter sido diretamente impactada pela pandemia.

Ser estudante dentro de uma universidade é um desafio porque é um ambiente cheio de incertezas. Incerteza em relação a conclusão do curso, de conseguir atuar na área depois de formada, ainda mais quando se faz parte do público de baixa renda, como é o meu caso e existe a incerteza de permanecer na graduação em decorrência de condições financeiras. Tudo isso, somado ao peso de fazer uma graduação bem-feita acaba por impactar a nossa saúde mental. Não são poucos os casos de alunos com ansiedade,

depressão e outros transtornos desenvolvidos ou potencializados no ambiente acadêmico. No ano de 2020 essa condição particularmente piorou porque viver em uma pandemia impacta o emocional. Não podemos ver os familiares, os amigos, sair e fazer coisas que gostamos. E, no meu caso, que sou de grupo de risco ao COVID-19, a cada caso confirmado, a cada morte, eu ficava ainda com mais medo. Medo de morrer, medo de adoecer, medo de ter minha saúde prejudicada. Tinham dias em que a ansiedade era tanta que eu não tinha a menor condição de estudar ou de fazer as tarefas da casa, por exemplo. Aos poucos eu fui entendendo que essa era uma realidade e teria que me adaptar a ela. Comecei a cuidar ainda mais da alimentação para manter uma boa

imunidade, a praticar exercícios em casa e também estudar coisas que gosto, mas, quando eu estava conseguindo controlar a minha ansiedade e a viver um dia de cada vez, minha família inteira adoeceu em decorrência do covid. Foram semanas de extrema ansiedade, e, como estudante de psicologia fui posta em um papel: o de ouvir todo sofrimento dos meus familiares doentes enquanto lidava com a piora do quadro clínico do meu avô, de 96 anos. Ele ficou internado por meses, e neste período, eu não dormia, não comia bem, e não me tratava como prioridade. Depois de muito sofrimento ele veio a falecer por complicações do covid. Às vezes, não sei como suportamos tanto sofrimento, mas, tive que me

reerguer mesmo com tanta dor para cursar o semestre suplementar e me dedicar a graduação, para mim isso foi muito difícil. Não são tempos fáceis e, por isso, mais do que nunca, a gente precisa do apoio da Assistência Estudantil, pois, é muito complicado permanecer em uma universidade sendo de baixa renda. Meu conselho para quem está passando por um momento difícil é: procure ajuda. Existem alguns serviços de psicologia que atendem gratuitamente, inclusive o da UFBA. Há também psicólogos que cobram preço social (reduzido) para estudantes de baixa renda. Priorize sua saúde mental e não minimize seu sofrimento.

OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Autora: Magnólia Oliveira Carvalho – Psicologia - 9º Semestre



Imagem do IMS-CAT enviada pela discente

É compreensível no atual contexto de pandemia que tal situação tenha afetado a todos e não somente discentes e docentes, visto que toda a população foi submetida a mudanças rápidas e inesperadas, nas quais, ciclos de contatos foram interrompidos repentinamente. Saímos de um espaço que estávamos habituados, e fomos obrigados a retornar e permanecer em nossas residências, e nos reinventar diante de um fenômeno invisível e desconhecido, que ainda, hoje se sabe muito pouco. Sempre vou me recordar daquele momento, tivemos duas semanas de aulas mais ou menos, e o semestre foi interrompido. Na época não haviam casos do vírus na cidade, mas o fato de ser usuária do transporte público me trazia muita preocupação, era tudo muito novo, e o contato com outras pessoas era motivo de insegurança. Com a interrupção das aulas no mês de março, vieram também as angústias, e um alto nível de cobrança e ansiedade.

Claramente, o semestre estaria perdido, da mesma forma, já se previa que não concluiria o curso como o planejado. Os dias foram passando, e o costume da correria de acordar cedo e não ter hora certa para voltar, foram transformados em tristeza por não saber o que fazer para permanecer em casa. Logo no início a tarefa mais difícil era permanecer no ambiente domiciliar e para preencher os dias longos, dormia para o tempo passar. E para minha surpresa junto com todas as mudanças e incertezas, comecei a apresentar sintomas de febre, falta de ar, fadiga em

excesso e ainda dores de cabeça, pronto, já achava que seria o primeiro caso na cidade a estar com o vírus, quando na verdade, era apenas uma pessoa emocionalmente afetada, por não saber lidar com tal situação.

O ensino remoto foi adaptado, digamos para um novo normal, junto com ele novos desafios, e a necessidade de ressignificar as experiências, os aprendizados e a capacidade de enfrentamento. O ensino a distância trouxe também um certo vazio, carregado de ausências e incertezas, caracterizado por um momento tenso e complexo para todos, sendo necessário desenvolver a criatividade, novas habilidades, capacidades, desejo de aprender e autonomia diante do inesperado, entendendo que ele não se resume somente a formatos virtuais, exige também paciência e disciplina.

Após o afastamento do meio acadêmico, houve uma maior aproximação com as tecnologias, bem como, as novas formas de ver o outro. Entendendo que o momento é delicado, e que ainda estamos distantes, faz-se necessário acolher, manter vínculos, passarmos mensagens positivas e de tranquilidade, contribuindo assim com a saúde mental e emocional tanto das pessoas ao nosso redor, quanto das outras que se encontram do outro lado da tela.

De início as dificuldades foram indescritíveis, aderir a esse novo formato com aulas síncronas e assíncronas, aprender a trabalhar com as diferentes ferramentas e plataformas, por vezes complicadas no acesso, o manejo com os meios eletrônicos, considerando que internet é algo instável, a percepção de dificuldades na aprendizagem, atividades em excesso e carga mental esgotada, entre outros.

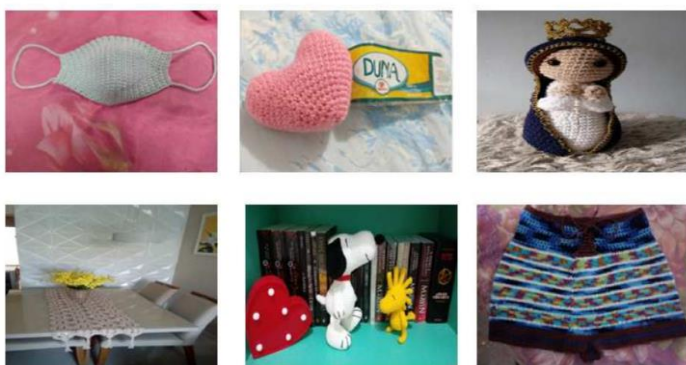
É imprescindível compreender que todos estão passando por este momento atípico, e estão tentando fazer o melhor possível, sendo esta uma novidade para muitos docentes, discentes, e outros setores. Descobriram-se novas formas de ensino que talvez muitos não haviam experimentado antes. Cabe assim, valorizar os esforços e as buscas por trabalhos eficientes que

sejam capazes de dar conta de determinadas demandas.
É plausível dizer que foi necessária uma pandemia para muitos

compreenderem que a universidade não é somente um edifício,
mas sim um espaço de convivência social e contatos reais.

2020: O ANO DE DESAFIOS E SUPERAÇÕES

Autora: Aline Joyce Santana Oliveira – Enfermagem - 7º Semestre



Imagens enviadas pela discente: trabalhos realizados no projeto

Meu nome é Aline Santana, tenho 27 anos, atuo no PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) e em 2020 iniciei o 7º semestre de Enfermagem na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Minhas expectativas para os semestres finais eram tão grandes quanto os novos desafios que estavam por vir.

Em março, devido à pandemia da covid-19, as atividades presenciais foram paralisadas e durante as primeiras semanas em casa a sensação de que tudo iria se resolver brevemente se misturava com o medo do desconhecido. Após o primeiro mês com distanciamento social outras preocupações surgiram: o medo do desemprego, o medo de adoecer, os conflitos em casa por conta do convívio, o ócio, a ansiedade, as incertezas sobre o futuro e o luto ao perder entes queridos para a doença. Em casa tivemos que ter muito jogo de cintura para conseguirmos pagar as contas em dia. Diante disso, o auxílio fornecido pela Universidade foi uma garantia muito bem-vinda para ajudar com boa parte das despesas nesse momento tão anormal e triste na história da humanidade.

Aos poucos compreendemos que ficar em casa em tempo integral era impossível e, dessa forma, adotamos estratégias para encarar

o novo e, assim, retomar a rotina dentro do que fosse possível. O primeiro retorno foi ao Projeto. Trabalho com saúde mental em uma Unidade de Saúde da Família - USF e no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS II, nos quais antes da pandemia realizavam oficinas de artesanato e de artes diversas, respectivamente.

Em conjunto arranjamos maneiras de voltar às atividades de forma remota, sendo o meu destaque a oficina de crochê que já existia antes do novo cenário. Mais do que qualquer outro contexto a pandemia do coronavírus trouxe à tona problemas de saúde mental, sejam eles por conflitos no convívio familiar, isolamento, desemprego, entre outras situações.

Pessoalmente, durante esses oito meses sem retornar presencialmente para minhas atividades procurei me distrair de diversas formas, mas o crochê foi um instrumento terapêutico e financeiro de extrema importância. E, dessa forma, acreditei nesse artesanato como potencializador social, uma forma de garantir renda e reduzir a carga emocional nesse período. Iniciei a oficina de crochê de forma online com as usuárias dos serviços citados anteriormente. No mesmo período, a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - PMVC lançou o edital de cultura Gildásio Leite, o qual premiava alguns artistas da cidade. Decidi, então participar e tive o grande prazer de ficar entre as pessoas selecionadas.

O segundo retorno foi ao ensino online da Universidade. Aqui, mais uma vez, vieram vários desafios, uma grande sobrecarga e muito desgaste emocional. A dificuldade com acesso à internet e com os equipamentos eletrônicos se tornaram desafiadores para a manutenção do semestre. Além disso, não ter acesso a livros também contribuiu para as dificuldades. Por esses e outros motivos me senti desmotivada e acabei trancando uma das disciplinas que optei cursar. Para finalizar esse texto, queria ressaltar a importância do artesanato no cuidado com a saúde mental.

ENSAIOS DE UMA PANDEMIA

Autor (a): Optou por não se identificar – Enfermagem - 7º Semestre

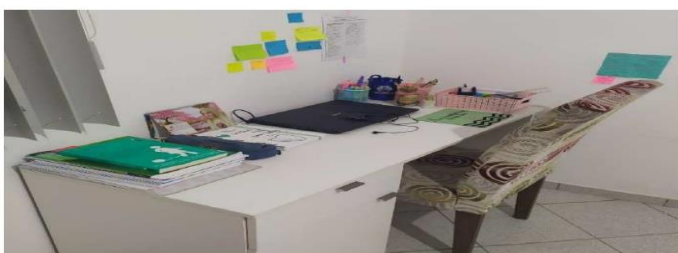


Imagem enviada pelo (a) discente: Espaço de estudo

O ano de 2020 só reforçou o quanto não temos controle sobre o tempo e nem sobre determinadas coisas na nossa vida. Deus é quem controla tudo. A pandemia da Covid-19 postergou inúmeros sonhos e planejamentos de uma pessoa ansiosa que vivia fazendo listinhas para tentar caminhar bem. Nossa vida não passa de uma caixinha de surpresa, mas cabe a nós tentarmos ser melhores a cada dia.

Não posso dizer que passei ilesa por essa pandemia. Tive altos

e baixos dentro dos meus transtornos de ansiedade e humor depressivo. Por esses motivos, recorri à terapia online por estar em outra cidade. E tem sido de grande valia, pois juntamente com a atividade física, tem sido possível controlar as emoções. Diante desta situação, abri mão de um componente ofertado no semestre suplementar por não conseguir dar conta. Isso me deixou triste, porém existem momentos em que devemos saber a hora de parar e abrir mão de certas coisas em benefícios da nossa saúde.

Entre problemas financeiros e de saúde (meus e da minha família) venho sobrevivendo, matando um leão por dia e tentando dar o melhor de mim em todos os aspectos. Nesse sentido, os auxílios financeiros da PROAE foram e continuam sendo de muita importância para minha permanência, pois mesmo em período de pandemia, os gastos continuam.

Nesse período precisei trazer algumas coisas da minha casa em Vitória da Conquista para poder melhorar a qualidade do ensino remoto aqui na minha residência em Itapetinga, como por exemplo: minha escrevaninha, alguns livros, cadernos, minhas canetas preferidas, post-its e bloquinhos de anotações. De certa forma, é desafiador voltar para casa depois de anos morando sozinha, sem minha família. Adequar-me novamente à rotina da minha mãe e aos imprevistos que surgem com familiares até dentro da nossa própria casa é árduo.

E sigo assim, dia após dia, esperando o dia de reencontrar os colegas, conversar pertinho e abraçar, o dia do retorno das aulas, das práticas e rotina presencial. À espera de dias melhores, com mais cuidados à saúde, com mais respeito ao serviço de saúde no geral e principalmente, com mais respeito ao SUS.

EMERGENCIALMENTE, QUE UNIVERSIDADE ESTAMOS CONSTRUINDO?

Autores:

- **Fernanda Beatriz Melo Maciel – Medicina - 5º Semestre**
- **Hebert Luan Pereira Campos dos Santos – Medicina - 5º Semestre**

Frenética e perceptível foi/é a transformação alavancada pela pandemia do novo Corona vírus. Ao tempo de um despertar foram ressignificadas muitas das bases organizacionais que nos integram e constituem socialmente, em ênfase, para essa reflexão, a universidade.

Não obstante, para além das marcas impostas pelo curso natural do vírus, envereda-se ainda, nessa narrativa, as marcas oriundas da vivência deste acontecimento à nível coletivo e individual. Afinal, são silenciosos os registros e as impressões que cada um obteve/ obtém e que implicam na experimentação e adequação aos novos moldes de ensino/ aprendizagem, assim como os seus impactos nas dimensões física, psicológica e sociocultural dos envolvidos.

Estamos alicerçados em pilares institucionais que vislumbram o papel da Universidade de forma transcendente a formação profissional, incorporando em sua missão a formação de indivíduos receptivos, criativos, inovadores, críticos, empreendedores e, sobretudo, excelentes como cidadãos (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009). A fundamentação e a experimentação desta Universidade, para tanto, requer para além do binômio ensino-aprendizagem uma integração e coesão discente-docente, assim como dos demais colaboradores e servidores, para que haja uma consolidação de aparatos sociais que contribuam para a vida acadêmica e o bem-estar dos incluídos, inclusive em cenários de eventualidade, como o que estamos agora vivenciando.

Nesse sentido, convido-vos a ponderar: Que Universidade, emergencialmente, nos tornamos? E como essa nova

Universidade é concebida, interpretada e interpreta aqueles que a constituem perante essa nova realidade?

Irreparavelmente, as necessidades impostas por essa nova realidade e as adaptações educacionais emergentes colocam em cheque a fragilidade em manter esses objetivos e torna-se um desafio na atualidade, cujo propósito perpassa pela garantia do processo educacional compatível com a qualidade historicamente experimentada, agora acrescida pela tele-educação, sem negligenciar os aspectos socioculturais do espaço acadêmico e a responsabilidade para com a saúde estudantil.

No transcorrer de 10 meses questiono-me se as “portas”, mesmo que imaterialmente, dessa nossa universidade manteve-se aberta para todos. Com efeito, do ponto de vista pragmático e reducionista, as metas de ensino estão sendo alcançadas, os assuntos estão sendo repassados, para alguns o momento oportunizou o autoconhecimento e o desenvolvimento de novas competências, tais quais o ganho de autonomia, motivação, interesse para o aprendizado, o gerenciamento do tempo e da forma de estudo, sobretudo para aqueles que vivenciam emoções mais positivas vinculadas a esses processos.

Todavia, não são todos que se sentiram preparados para esses acontecimentos e a necessidade de migrar para um sistema online de ensino-aprendizagem despertou/despertam percepções de forma mais inesperada, principalmente por exigir um grau sofisticado de organização, concentração e a mobilização de competências que ainda são desconhecidas. Em paralelo, tem gerado sentimentos como o de insuficiência e

desnorteamento até mesmo em situações que de outro ponto de vista podem ser entendidas como simples e tranquilas, como a perda de um prazo, a falta de interesse por determinado conteúdo, a falta de prática e acessibilidade com a nova metodologia de ensino, a estadia em uma sala de aula virtual multinível e outros. Tais aspectos precisam ser levados em consideração, pois juntos podem refletir, inclusive, em um maior grau de evasão, quando verificado um baixo aproveitamento e rendimento por parte do discente.

Entre os relatos de sucesso e insucesso a este “novo” modelo de aprender não se pode esquecer dos danos físicos e as sequelas psicológicas que essa emergência em saúde pública tem demandando. Soma-se a este cenário as disparidades sociais, emocionais e econômicas que permeiam a vida dos e das estudantes, ao diagnóstico incerto e duvidoso sobre o futuro, as relações familiares disfuncionais e a falta de suporte psicológico para lidar com as demandas socioemocionais da pandemia.

Entre telas e microfones escondem-se realidades distintas que o olho a olho entre professor e aluno poderia descortinar, ou o apoio emocional entre colegas que viram famílias poderia auxiliar. O ambiente virtual pode estar “mascarando” uma nova universidade, que segue viva, porém entristecida, angustiada e,

possivelmente, ansiosa. Ansiosa pelos diversos dilemas existenciais: pessoas enlutadas pela perda de entes queridos, incertezas frente ao processo de continuidade do curso, principalmente por aqueles que se encontram próximos ao período de conclusão, a convivência com famílias disfuncionais ou estruturas familiares que despertam gatilhos emocionais de incompetência, de desqualificação e de não valorização ao formato de ensino à distância.

É importante, deste modo, compreender a universidade como ponto de apoio, como espaço de acolhimento e socialização, e que querendo ou não, torna-se também nesse momento, assim como anteriormente, um espaço terapêutico. Muitas das relações estabelecidas dentro da instituição não são possibilitadas ao regresso ao município de origem, visto que não são homogêneas as redes de apoio encontradas, inclusive para aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. É partindo disso, que essa reflexão nos convida a pensar: emergencialmente, que universidade estamos construindo?

Referência:

Mello AF, Almeida Filho NA, Ribeiro RJ. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos Pesqui. Educ.* 2009; 4(3):292-302.

O IMPACTO DO “NOVO NORMAL” NA VIVÊNCIA ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL

Autor (a): Optou por não se identificar – Psicologia - 7º Semestre

Os efeitos do COVID-19 têm se mostrado a cada instante dos dias e em cada passo dado por nós. O medo do novo, do inseguro e do patológico nos atravessa de forma avassaladora, trazendo novas formas de pensar, agir, se vestir e se portar. O toque já não pode ser dado, o abraço ficou de lado e a perda de pessoas conhecidas tem nos machucado. Nesse novo contexto muitas coisas mudaram, precisei me deslocar de Vitória da Conquista e passar esse período em minha cidade, no interior. Precisei adaptar algumas questões como, por exemplo, contratar uma boa internet que suporte assistir às aulas de maneira que não ocorra oscilação na rede para não perder o conteúdo, já que as aulas que assisto não ficam gravadas. Este plano de internet custou um valor que não estava em meus planos e condições, afinal em minha casa só tínhamos acesso à internet móvel. Os meios para assistir às aulas não são os mais adequados, o computador que uso está chegando ao fim da sua vida útil. Sempre que está ligado emite ruídos como se algo estivesse sendo quebrado internamente e, por vezes, saem faíscas dele, como se estivesse queimando. O teclado não funciona, deste modo não consigo digitar conteúdos das atividades. Dadas as condições, solicitei os auxílios para melhoria ou aquisição de equipamentos e para a internet oferecidos pela instituição. Fui contemplada com o auxílio de apoio à inclusão digital para custear a melhoria do equipamento e espero que com esse

auxílio eu consiga resolver as principais questões. Como o auxílio ainda não foi enviado e as aulas estão ocorrendo, precisei investir em alguns materiais para conseguir utilizar o computador.

Além das condições eletrônicas, outra dificuldade é o espaço para estudos. Minha casa é situada ao lado de uma marcenaria, volta e meia os ruídos de máquinas dispersam meu foco. Com isso, muitas vezes, sou impossibilitada de participar das aulas, pois o barulho atravessa minha fala, ficaria assim inviável alguém me ouvir. As dificuldades nem sempre ocorrem apenas do nosso lado, alguns professores dispõem de internet que oscilam bastante, com isso, o fluxo de sinal e falas são travadas, mesmo retomando o conteúdo algumas coisas se perdem. Sendo assim, meu rendimento caiu significativamente, não tenho foco para assistir às aulas, por mais que faça leitura prévia do conteúdo, a atenção prestada é bem reduzida. Além do fato de que alguns professores não compreendem nossa individualidade, nossos desafios e não organizam bem as aulas e materiais a serem transmitidos, deixando assim, uma lacuna no processo de aprendizagem.

Embora existam questões de infraestrutura, vieram também as questões financeiras. Com o início da pandemia, meu pai que me mandava uma pensão alimentícia teve sua jornada de trabalho reduzida, assim também reduzindo a quantidade de dinheiro que

poderia me enviar. Porém, continuo tendo as despesas em Vitória da Conquista com aluguel, mesmo buscando negociação com os proprietários do imóvel, nada foi resolvido.

Em casa, preciso arrumar tempo para as atividades do lar e os conteúdos da universidade, embora em Vitória da Conquista também fosse assim, aqui é um pouco diferente, a modalidade de aulas exige mais atenção e as leituras para as aulas estão mais intensas do que eram da forma presencial. Quando as aulas ocorriam na UFBA, eu tinha um bom tempo poupado com o preparo das refeições, pois, almoçava no refeitório.

Estar de volta à minha terra e não poder desfrutar da companhia

das pessoas que amo é uma das coisas mais difíceis para mim. Estava acostumada a viajar para a minha cidade e poder ir visitar meus avós, meus primos, tios e amigos, mas devido ao cenário atual estou impossibilitada, e isso, sempre me traz angústias. O medo de visitar minha avó, que se encaixa no perfil do grupo de riscos por ser idosa, diabética e hipertensa, e poder contaminá-la, me assola. Essas perturbações, por vezes, inquietam meu sono, trazendo pesadelos, noites mal dormidas e cansaço no dia seguinte. O desejo maior é que isso acabe e as coisas voltem a serem próximas ao que era antes, pois, exatamente igual, seria impossível.

QUILOMBOLA NA UNIVERSIDADE É QUILOMBOLA NA LUTA QUILOMBOLA

Autora: Angela Luisa Brito de Sousa – Nutrição - 5º Semestre



Nós, estudantes quilombolas, universitárias (os) e pré-universitárias (os) com o apoio de nossas famílias e das nossas comunidades, com a luta de nossas lideranças, somos uma realidade forte e presente em todas as universidades públicas da Bahia que, desde 2004, adotam cotas para quilombolas. Neste momento, somos mais de mil estudantes universitárias (os) quilombolas da Bahia. Em diversas universidades, já estamos organizados em coletivos de estudantes quilombolas. E esses espaços de troca são também uma forma de empoderarmos na luta pelas pautas étnico-raciais dentro da universidade. Nosso ingresso na universidade não é, e nunca foi, algo tão simples ou fácil. Quem tem algum parente na UFBA, UESB, UEFS, UESC, UFRB, UFSB, UFOP, ou UNEB sabe o que enfrentamos nos processos seletivos, as mudanças para cidades que não conhecemos, o racismo que impera nas instituições, o desnível entre a educação básica que recebemos e o nível educacional desses centros de excelência da produção do conhecimento científico. Se perguntarem se estamos felizes de termos chegado lá? Sim, estamos. Mas, também estamos muito apreensivos com tudo que está acontecendo no país nos últimos anos e, especialmente, nesse período de pandemia. Vemos nossa permanência na universidade em jogo com cortes de bolsas (que nos mantém) em meio a uma pandemia nos causando diversas preocupações. Vemos com aflição as

várias portarias e resoluções oriundas do MEC/FNDE para que nossas universidades corte o que para a maioria de nós é o único meio de manutenção, no tempo mínimo que teríamos para concluir, ignorando todo o contexto e especificidade de cada estudante que justificaria o atraso na conclusão do curso. Vemos nossa saúde mental ser afetada ao enfrentar os desafios de um semestre online, morando em comunidades rurais ou periféricas sem suportes tecnológicos e financeiros. Vemos ameaçados os nossos direitos enquanto povos tradicionais. Vemos aumentar a violência no campo, nossas lideranças serem perseguidas e mortas e um governo que não tem como projeto o desenvolvimento de nossas comunidades. Ao contrário, ele quer as nossas terras cuidadas desde os tempos de nossos ancestrais. Eles estão de olho é nas riquezas naturais de nossas comunidades. Mas, se a luta é o que nos trouxe até aqui, continuaremos lutando. Inclusive para nos mantermos na universidade. E nosso projeto é sim de voltarmos para as nossas comunidades e contribuirmos efetivamente com o fortalecimento do nosso povo. Assim, queremos deixar duas contribuições para a reflexão. A primeira é que queremos participar ativamente da construção da cidadania quilombola. A liberdade de expressão, de ação e de pensamento, estudantes quilombolas, é a nossa condição para participarmos enquanto sujeitos. Não queremos ser massa de manobra, não queremos que velhos vícios de pseudo formas de liderança aniquilem nossos sonhos, nossa utopia de uma sociedade onde todas e todos sejam respeitados e valorizados em sua autonomia e em sua verdade. Não podemos cair na armadilha de reproduzir os mecanismos que o capitalismo, o patriarcado e o racismo utilizaram durante séculos para nos oprimir, para nos calar, para nos dividir enquanto povo. Queremos participação ativa. Entendemos como urgente que a Lei 10.639/02 e a Educação Escolar Quilombola sejam garantidas em todas as etapas da educação básica, estendendo ao ensino superior e não apenas em projetos esporádicos e folclorizantes. Queremos que seja reconhecida a nossa luta, não só para ingressar na

universidade, mas também para nela sermos reconhecidos, acolhidos e respeitados. Somos parentes, somos irmãos, e talvez vocês não consigam imaginar o quanto nos custa caro vencer cada semestre dentro dessas instituições frias, elitistas, brancas, em nada parecida com tudo que vivemos nas nossas comunidades. A segunda demanda que trazemos é que neste exato momento, todas as universidades públicas da Bahia estão rediscutindo as cotas quilombolas, inclusive aquelas que nunca adotaram as cotas quilombolas e, por isso, praticamente estamos de fora dessas instituições. A UNEB, maior universidade estadual da Bahia, adotou cotas para quilombolas no último vestibular. Grande vitória da luta quilombola. No entanto, ainda adota nota de corte no vestibular, eliminando a maioria dos quilombolas que prestam a prova. E, para não pagar a taxa de inscrição do vestibular da UNEB, o estudante quilombola é avaliado nas notas de Português e Matemática do Ensino Médio, sendo a maioria eliminada por não possuir notas altas no ensino médio. Sabe-se que foi pela qualidade da educação básica a que nossas comunidades têm acesso que foram criadas as cotas quilombolas. Contudo, enquanto prevalecer a meritocracia na isenção de taxa e na nota de corte do vestibular, as vagas quilombolas ficarão sem serem preenchidas, mesmo que centenas de quilombolas sonhem ocupá-las. Na UESB, universidade com 47 cursos, presente em Vitória da

Conquista, Jequié e Itapetinga, a maioria das vagas adicionais ficam sem serem ocupadas pelos mesmos motivos. A isenção de taxa ainda é uma pedra da burocracia no nosso caminho. A nota de corte corre o risco de continuar sendo uma barreira contra os nossos sonhos. Queremos denunciar à burocracia que enfrentamos nos processos de seleção de bolsas de estudos em todas as instituições de ensino, especialmente as estaduais. Depois de quase duas décadas da aprovação das cotas ainda não temos cotas quilombolas no IFBA e no IFBAIANO, duas instituições presentes em todas as regiões da Bahia e que utilizam o SISU como forma de ingresso. Enquanto não houver cota quilombola no IFBA e no IFBAIANO essas instituições estão dizendo que não nos querem lá dentro. Mas nós queremos. E exigimos que as cotas para quilombolas, tanto no IFBA, quanto no IFBAIANO sejam aprovadas em caráter de urgência. Por fim, trazemos o nosso grito contra o racismo diário que sofremos nas salas de aulas, por parte de professores, colegas e funcionários. O racismo existe e diariamente tenta nos desautorizar de que estamos no caminho certo. Mas sabemos que não estamos sozinhos. Sabemos que temos organizações negras e quilombolas que há séculos lutam para que a sociedade se liberte de todas as formas de opressão. Vamos resistir juntos contra o fascismo e contra o neoliberalismo. A utopia de uma sociedade quilombola é o que nos move.

EM FACE DE UMA REALIDADE INESPERADA: DIFICULDADES E DESAFIOS

Autor (a): Optou por não se identificar – Farmácia - 5º Semestre

A pandemia do novo coronavírus ocasionou um grande impacto no mundo, tendo os seus efeitos repercutidos até hoje, os quais estão longe de acabar. Quando as aulas foram paralisadas em março devido a sua chegada no Brasil, não imaginava que fosse durar por muito tempo, tanto é que deixei minhas coisas em Vitória da Conquista, com a intenção de voltar dias depois, considerando que sou de outra cidade. Na casa dos meus pais, fiquei na expectativa otimista de que tudo voltasse ao normal, mas essa situação logo mudou quando, nos jornais, vi as perturbações e agravos que essa nova doença estava causando. Muitas pessoas começaram a perder seus empregos e as possibilidades de renda começaram a se tornar escassas. Como todas as outras, a minha família também não escapou desse abalo. Para mim, tudo teria ficado mais difícil se não fosse o auxílio com o qual fui contemplado pelo PROAE, haja vista que tinha acabado de assinar um novo contrato de aluguel em Vitória da Conquista, ao qual estou tendo que pagar até o momento e perdurará até o ano que vem. Minha família não teria condições de arcar com essa despesa, então sou muito grato à universidade por todo o apoio que tem dado, não só a mim, mas a todos os estudantes que se encontram em uma situação de vulnerabilidade social.

No início, foi muito difícil aceitar aquela nova realidade. A previsão para retorno das aulas era em julho (o que, como já se sabe, não aconteceu). Desde então, comecei a ficar preocupado pelo atraso que isso iria acarretar no meu curso, fato que lamentei muito, ao pensar que o ano havia sido iniciado com o calendário totalmente regularizado. Ademais, já estava acostumado com a minha vida na cidade de estudo, por isso, o retorno para a minha cidade, a convivência com a família, não foi muito legal, ainda mais por todo o contexto vivido. Meu psicológico acabou sendo muito afetado pois, foi uma mudança radical e muito repentina no estilo de vida, coisa que nenhuma pessoa estava preparada para encarar.

Contudo, com o passar do tempo, fui me acostumando, logo que não havia muito o que fazer senão esperar, ter paciência e torcer para que toda a tensão amenizasse. Por outro lado, nesse intervalo de tempo, foi notório o crescimento de utilização da internet, dos meios de comunicação digitais, o que pôde minimizar a saudade dos colegas e amigos, e também reforçar o valor que a amizade de cada um deles tem para mim. Claro que, até o momento, não tive oportunidade de me encontrar com a maior parte deles, mesmo porque, muitos moram em outras cidades, mas sigo na expectativa de que em breves dias isso possa acontecer.

Veio então o I Congresso Virtual da UFBA. Como faço parte do projeto, também deixei a minha contribuição nele. Foi uma experiência legal e muito rica, ajudou a dar uma distraída na minha mente e a me envolver novamente com algo relacionado a vida acadêmica. Veio então a notícia de que não retornaríamos mais as aulas presenciais esse ano, o que me deixou de sobremaneira triste, mas não havia o que fazer. Em seu lugar seria iniciado o Semestre Letivo Suplementar (SLS), de forma remota. De todo modo, fiquei satisfeito por ter a oportunidade de poder socializar novamente com meus colegas, amigos e professores, ter aquela sensação de estar estudando outra vez, mesmo que virtualmente.

Esse semestre tem me feito bem, me deu muitas ocupações e também a possibilidade de cumprir com alguns componentes curriculares para tentar minimizar o prejuízo quando retornar presencialmente. Não tem sido fácil estudar totalmente pelo notebook, na verdade é um desafio, visto que não tenho um espaço adequado para me concentrar e, às vezes, o equipamento também não ajuda, mas estou me esforçando desde o início, assim como toda a comunidade acadêmica, para fazer com que isso venha a dar certo.

No decorrer do processo, muitas dificuldades surgiram principalmente no que tange a absorção dos conteúdos que

eram passados, como já era de se esperar. Apesar disso, todos os professores das matérias às quais estou cursando têm nos auxiliado na medida do possível, sempre disponíveis para sanar dúvidas em relação aos assuntos ministrados, bem como adaptando às diversas formas de ensino e avaliação para facilitar o nosso aprendizado, mas nunca diminuindo o nível de exigência e esforço de nossa parte, o que é certo. Claro que, nessa reta final do SLS, a carga de trabalhos está sendo um pouco maior, mas estou conseguindo dar conta de tudo e espero finalizá-lo com sucesso, sendo aprovado em tudo.

No demais, torço e muito para que no próximo semestre pelo menos as atividades no formato híbrido sejam aprovadas, pois, meu curso depende quase em sua totalidade de atividades práticas para ser realizado. Já estamos com um ano de atraso, e certamente ele não será recuperado até eu concluir o curso. Espero que os órgãos competentes da universidade, bem como do IMS-CAT onde estudo, façam o possível para viabilizar o nosso retorno e impedir que o prejuízo dos discentes se torne ainda maior. Logicamente, sinto falta de tudo e de todos, e fico na expectativa de que brevemente possamos estar juntos outra vez. Para finalizar, manifesto aqui a minha satisfação, prazer e orgulho em fazer parte da comunidade UFBA!