

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GREGÓRIO DURLO GRISA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS: RACISMO, EXCELÊNCIA ACADÊMICA
E CULTURA DO RECONHECIMENTO**

PORTO ALEGRE

2015

GREGÓRIO DURLO GRISA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS: RACISMO, EXCELÊNCIA ACADÊMICA
E CULTURA DO RECONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Jaime José Zitkoski

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática.

PORTO ALEGRE

2015

GREGÓRIO DURLO GRISA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS: RACISMO, EXCELÊNCIA ACADÊMICA
E CULTURA DO RECONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2015.

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – Orientador

Prof. Dra Denise Fagundes Jardim – UFRGS/PPGAS

Prof. Dra Célia Regina Caregnato – UFRGS/PPGEDU

Prof. Dra Rosana Rodrigues Heringer - UFRJ

Prof. Dra. Maria Elly Herz Genro – UFRGS/PPGEDU

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à população negra brasileira, em especial, às mulheres que sofrem dupla discriminação, a racial e a de gênero.

AGRADECIMENTOS

Ao agradecer, corre-se grande risco de ser injusto e de esquecer alguém fundamental para a realização do trabalho. Mesmo que quisesse, não caberiam aqui todos os que contribuíram.

Agradeço, primeiramente, a minha família que garantiu a possibilidade de que eu continuasse meus estudos até o nível de doutorado, meu pai e minha mãe, José Ernesto Alves Grisa e Rosane Teresinha Durlo Grisa, a quem também devo agradecer pelo auxílio na revisão do texto. Agradeço a minha irmã, Larissa Durlo Grisa, com quem dividi grande parte da minha estadia, em Porto Alegre, durante os estudos.

Agradeço a minha companheira Mariana Peruffo Silva de Oliveira que, enquanto escrevo essas palavras, carrega nossa primeira filha, a Lina, obrigado pela paciência, carinho e auxílio durante o processo de feitura da tese. Estendo esse agradecimento a toda sua família e aos nossos amigos queridos.

Agradeço a todos os professores da UFRGS com quem tive a oportunidade de conviver, em especial, os da Faculdade de Educação e do PPGEDU. Agradeço aos docentes gestores que me concederam entrevista para este trabalho e aos docentes da linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, professora Denise Leite, Arabela Oliven e aos demais.

Agradeço aos meus colegas de pós-graduação em Educação, ao Bernardo pelas conversas e colaborações, à Michele pela parceria no tema e nas lutas e a muitos outros. Agradeço aos colegas da APG (Associação de Pós-graduandos) da qual participei por quase três anos e aos técnicos da UFRGS, em especial, os da SAI (Secretaria de Avaliação Institucional) e os da CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas) pelo companherismo nos trabalhos desenvolvidos.

Devo agradecer a CAPES pela garantia de bolsa de estudos durante a maior parte do curso de doutorado, bem como por me oportunizar estágio sanduíche de seis meses em Portugal. Aproveito para agradecer aos professores e colegas portugueses pela acolhida, em destaque, a atenciosa orientação do professor Rui Santiago da Universidade de Aveiro.

Agradeço às professoras que compuseram a banca final, Rosana Heringer, Denise Jardim, Maria Elly Genro e Célia Caregnato. Por fim, agradeço especialmente

ao meu orientador, Jaime José Zitkoski pela disponibilidade, generosidade e pelos ensinamentos durante a caminhada que culmina nessa tese.

EPÍGRAFE

Afirmar a diversidade além de seu conteúdo poético é a possibilidade de elaborar o novo. Isto não pode ser pura retórica, mas deve se basear no convencimento de que só assim as sociedades poderão sair do estancamento. E não há outro modo de assumir isso que não seja através de políticas concretas nas quais ela possa se expressar. A luta pela democracia tem sentido se essa democracia incorpora a diversidade.

Tomás Hirsch

Se o homem fracassa em conciliar justiça e liberdade, fracassa em tudo.

Albert Camus

RESUMO

A presente tese trata das ações afirmativas no ensino superior, tendo como foco empírico pesquisado a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Configura-se em um estudo de caso institucional de caráter teórico-analítico. O objetivo geral do trabalho é compreender as dinâmicas políticas e acadêmicas que envolvem as ações afirmativas na UFRGS. O problema de pesquisa da tese é: as ações afirmativas, para além de democratizar o acesso, podem desencadear uma cultura de reconhecimento no interior de uma universidade de excelência? Para respondê-lo, elaboraram-se reflexões sobre o significado e os desdobramentos das ações afirmativas nas universidades e se desenvolveram três categorias centrais de análise: racismo (sistema estrutural de desigualdades), excelência acadêmica (as bases do discurso) e cultura do reconhecimento. Além disso, calcado na metodologia da pesquisa participante, utilizaram-se três recursos de coleta de dados: a observação participante em diversas instâncias institucionais; oito entrevistas semiestruturadas com gestores de várias áreas da universidade e levantamento de dados gerais atualizados da situação acadêmica da UFRGS (retenção, evasão e diplomação). A análise dos resultados indica que as ações afirmativas instauram um desvio no *habitus* acadêmico, o que representa oportunidade real de mudanças institucionais na direção da construção de uma cultura do reconhecimento. As representações sociais dos entrevistados mostram que a configuração dos lugares de gestão é mais plural do que no passado recente, o que evidencia que o flanco democrático aberto pelas ações afirmativas tem vias materiais para avançar. Avaliações mais sofisticadas e maior sensibilidade social entre os gestores pavimentam uma perspectiva otimista no âmbito político. Por outro lado, os dados acadêmicos mostram que a UFRGS terá de encontrar alternativas qualificadas para garantir a permanência e a diplomação dos estudantes das ações afirmativas, principalmente, os de baixa renda e negros. O mosaico das políticas de assistência existentes e o montante de investimentos atuais são limitados para dar conta dos desafios futuros diante da ampliação da reserva de vagas. O debate dos resultados permeado pelas três categorias teóricas desenvolvidas representa a contribuição essencial da tese.

Palavras-chave: Universidade. Ações Afirmativas. Racismo. Excelência Acadêmica. Cultura do Reconhecimento. UFRGS.

ABSTRACT

This thesis approaches affirmative action in higher education, setting its empiric focus on the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). It is characterized as an institutional case study of theoretic-analytical nature. The work general purpose is to understand the political and academic dynamics which involve the affirmative actions on UFRGS. The research question on the thesis is: beyond democratizing access, can affirmative action set forth a culture of recognition inside a university of excellence? To answer it, were elaborated reflections on the meaning and consequences of affirmative action in universities and developed three main categories of analysis: racism (structural system of inequalities), academic excellence (the speech basis), and the recognizing culture. Besides, based on the participating research methodology, three data collection resources were utilized: the participating observation in distinct institutional instances, eight half-structured interviews with managers of several areas of the university and gathering of up-to-date general data about UFRGS' academic situation (retention, evasion, graduation). The result analysis indicate that affirmative actions establish a deviation in the academic "habitus", representing a real opportunity of institutional change towards the construction of a culture of recognition. The interviewers' social representations show that manage configuration places are more plural than those in the recent past. This fact makes clear that the open democratic side for affirmative actions have material viabilities to advance. More sophisticated evaluations and more social sensibility among the managers can give an optimistic perspective in the politic field. On the other hand, academic data show that UFRGS must find qualified alternatives to guarantee permanence and graduation of affirmative action students, especially those of low income and black ethnicity. The existing mosaic of assistance policies and the current amount of investment are limited to tackle future challenges concerning the expansion on the quotas of reserved vacancies. The debate of the results permeated by the three theoretical categories developed represents this thesis' essential contribution.

Key-work: University. Affirmative Actions. Racism. Academic Excellence. Recognizing Culture. UFRGS.

GRISA, Gregório Durlo. The affirmative Actions in UFRGS: racism, academic excellence e recognizing culture. Porto Alegre, 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2015.

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 – Nomes fictícios dos entrevistados e suas áreas de atuação.....	38
Quadro 1 – Figura que retrata a grelha de dimensões, unidades de sentido, categorias e subcategorias do trabalho.....	43
Tabela 2 – Proporção dos classificados por faixa de reserva em 2013 e 2014.....	188
Gráfico 1 – Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos de 2008 a 2014	189
Gráfico 2 – Situação atual por categoria de ingresso (número absoluto e relativo de alunos)	191
Gráfico 3 – Tipo de evasão por categoria (ingresso 2008/01 – 2014/01)	192
Gráfico 4 – Situação acadêmica após recorte do índice SAI (número absoluto e relativo de alunos)	193
Gráfico 5 – Situação acadêmica em cursos do grupo A cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor que 12 semestres.....	195
Gráfico 6 - Situação acadêmica em cursos do grupo B cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor que 12 semestres.....	196
Gráfico 7 - Situação acadêmica em cursos do grupo C cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor que 12 semestres.....	196
Gráfico 8 - Situação acadêmica em cursos do grupo D cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor que 12 semestres.....	197
Gráfico 9 – Aproveitamento expresso pelo índice GPA e pela taxa de créditos integralizados no curso de medicina, ingressantes 2008.....	199
Gráfico 10 - Aproveitamento expresso pelo índice GPA e pela taxa de créditos integralizados no curso de engenharia civil, ingressantes 2008.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CAF – Coordenadoria de Acompanhamento ao Programa de Ações Afirmativas
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação
COMGRAD – Comissão de Graduação
PROPG – Pró-reitoria de Pós-graduação
PRAE – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
SISU – Sistema de Seleção Unificada
NGP – Nova Gestão Pública
UNB - Universidade de Brasília
UNICAMP - Universidade de Campinas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES - Instituições de Ensino Superior
REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Federais
PROUNI – Programa Universidade para todos
CONSUN - Conselho Universitário
CIUS - Comissão Interação Universidade e Sociedade
CAMPG - Câmara de Pós-graduação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
CNE - Conselho Nacional de Educação
MEC – Ministério da Educação
STF - Supremo Tribunal Federal
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

MBA - Master in Business Administration

GPA - Grade Point Average

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	15
2	RAÍZES MODERNAS DA UNIVERSIDADE.....	20
2.1	BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	22
2.2	A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA.....	25
3	METODOLOGIA.....	33
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO LUGAR DA PESQUISA.....	33
3.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
3.3	CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	42
3.4	O TRABALHO COM AS CATEGORIAS CENTRAIS DA PESQUISA.....	46
4	RACISMO: SISTEMA ESTRUTURAL DE DESIGUALDADES.....	48
4.1	O RACISMO BRASILEIRO.....	54
4.2	BRANQUITUDE: A RAÇA BRANCA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	57
4.3	RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO.....	64
5	AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	76
5.1	JUSTIFICATIVA MORAL PARA ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	80
5.2	AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	83
5.3	A LEI DAS COTAS: LIMITES E INTERPRETAÇÕES.....	84
5.4	AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O PAPEL DA MÍDIA.....	89
5.5	AÇÕES AFIRMATIVAS E A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DO RACISMO INSTITUCIONAL.....	92
6	EXCELÊNCIA ACADÊMICA: AS BASES DO DISCURSO.....	99
6.1	MANAGERIALISMO E NOVA GESTÃO PÚBLICA.....	100
6.2	CONCEITO DE PROFISSIONALISMO.....	106
6.3	OUTRA EXCELÊNCIA É POSSÍVEL?.....	109
6.4	EXCELÊNCIA ACADÊMICA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL.....	113
7	CULTURA DO RECONHECIMENTO.....	119
7.1	CULTURA.....	119

7.2	RECONHECIMENTO.....	125
7.2.2	Reconhecimento e Redistribuição.....	132
7.2.3	Reconhecimento Como Paridade Participativa: Uma Questão De Justiça e De “Status”.....	136
7.5	CULTURA DO RECONHECIMENTO NA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO.....	142
8	APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS: RESULTADOS DE CAMPO.....	147
8.1	ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ENTREVISTADOS.....	148
8.1.2	Primeiro eixo do roteiro das entrevistas: as ações afirmativas na UFRGS.....	150
8.1.3	Segundo eixo das entrevistas: aspectos conceituais sobre excelência e reconhecimento.....	164
8.2	DADOS GERIAS DA SITUAÇÃO ACADÊMICA E ENSAIO SOBRE O DESEMPENHO NA UFRGS.....	186
9	PALAVRAS FINAIS: HORIZONTE E DIAGNÓSTICOS POSSÍVEIS.....	202
10	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209
11	ANEXOS.....	219
11.1	ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	219
11.2	MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS ENTREVISTADOS.....	220

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho trata das ações afirmativas no ensino superior e tem como fenômeno pesquisado a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Podemos¹ dizer que uma imersão na vida política e institucional da UFRGS foi feita durante os quatro anos de doutorado. Esse processo deu continuidade ao movimento que iniciamos ainda no mestrado (2008-2010), de inserção e participação em diversos espaços que tratassem das ações afirmativas, bem como em instâncias deliberativas que transcendiam o tema.

O objetivo geral desse trabalho foi o de compreender as dinâmicas políticas e acadêmicas que envolvem as ações afirmativas na UFRGS. Para isso, optamos por desenvolver teoricamente três categorias fundamentais e, também, por analisar as representações sociais (ANTUNIASSI, 2006) de gestores chaves da instituição.

Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes: contextualizar a situação da universidade pública brasileira nos últimos vinte anos, no intuito de compreender a adoção das ações afirmativas; refletir sobre o significado e desdobramentos das ações afirmativas no Brasil, mapeando sua implantação no país; investigar o processo de avaliação das cotas desenvolvido pela CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS) e organizar dados sobre o ingresso e a permanência na graduação da UFRGS, que permitam fazer comparações e identificar o impacto quantitativo das ações afirmativas.

O problema de pesquisa que orientou a tese questionou: as ações afirmativas, para além de democratizar o acesso, podem desencadear uma cultura de reconhecimento no interior de uma universidade de excelência?

Buscamos atender a esses objetivos no decorrer dos capítulos e subcapítulos da tese, a distribuição desses foi pensada em seis eixos. A introdução, que compreende a apresentação do trabalho, o capítulo de retomada da história da universidade e o capítulo da metodologia compõem o primeiro eixo. O segundo eixo fica a cargo do capítulo e dos subcapítulos da categoria teórica Racismo: sistema estrutural de desigualdades.

¹ Usaremos a primeira pessoa do plural na tese em sinal de reconhecimento às muitas mãos e mentes que participaram desse trabalho.

O terceiro eixo é o do capítulo que trata das políticas de ações afirmativas especificamente. O quarto eixo se refere ao capítulo e subcapítulos da categoria teórica Excelência Acadêmica: as bases do discurso, já o quinto eixo fica por conta da categoria teórica Cultura do Reconhecimento. Por fim, o sexto eixo se deve ao capítulo de análise das entrevistas realizadas, ao subcapítulo referente aos dados atuais da UFRGS no que tange à retenção, evasão e diplomação e aos diagnósticos finais.

As entrevistas feitas com gestores, as descrições das observações participantes e os dados que formam as bases concretas da tese são fundamentais, entretanto, o presente trabalho priorizou em seu conteúdo aspectos teóricos. Ou seja, dentro das possibilidades de construção e apresentação de trabalhos acadêmicos, investimos no formato em que as revisões bibliográficas, reflexões e análises conceituais ganham protagonismo. Essa opção se deu por características que temos como pesquisador, por influência e incentivo do orientador, cuja formação básica é em filosofia e em função dos contornos que os elementos empíricos do trabalho foram tendo.

Devido ao caráter mais conceitual do trabalho, vale um parêntese acerca do que pensamos ser a atividade de produção teórica atualmente. Na academia, principalmente nas ciências sociais, a criação de dicotomias e paralelos, ao mesmo tempo em que é um importante recurso didático da escrita, pode se constituir em armadilha diante do desafio de transpor a abstração para a empiria. A realidade pode exigir uma organização do discurso que seja menos taxonômica e comparativa, isso cria a necessidade de distribuir as ideias em descrições menos pereptórias e mais flexíveis. Criamos conceitos e até modelos para nos auxiliarem na compreensão de determinado fenômeno, o que não significa dizer que esse fenômeno seja totalmente explicado por tal conceito ou modelo.

A realidade é fugidia, o exercício teórico que fazemos é desenvolvido com base em um conjunto de pressupostos e escolhas e tem a possibilidade de se aproximar menos ou mais do real. Aproximações refinadas são, em geral, as grandes contribuições da ciência, pensamos que, de todas tentativas humanas de entender a realidade, essas elaborações da ciência oferecem, permitam-nos a intencional redundância, as aproximações mais próximas. Um tanto como pensava Anísio Teixeira, que a universidade não tem ‘nenhuma verdade’ a oferecer, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente.

Portanto, de alguma forma, a assertiva de Nietzsche (2004) de que “não há fatos, apenas interpretações” tem sentido, embora pudesse ser menos categórica, mas fica

claro que o grande filósofo alemão estava fazendo uma provocação, em um exercício que relaciona a realidade, a consciência e a linguagem. Filiamos-nos mais à visão materialista de que os fatos existem, as interpretações dão sentido a eles, e os seres humanos atribuem sentidos às coisas como forma de vida e por sua natureza.

O esforço que empreendemos ao realizar uma pesquisa e refletirmos sobre algum tema, está inscrito de tentativas de aproximações e eivado de recortes feitos de modo consciente ou inconsciente. Quanto mais clareza se tem sobre esses recortes, isto é, mais consciente eles são, maior será nossa vigilância epistemológica no decorrer do trabalho, pois o modo como descrevemos e interpretamos o fenômeno estudado será mais preciso. Importante ter claro que o prisma pelo qual olhamos se relaciona com a totalidade, mas não a compreende plenamente, pois esse prisma oferece possibilidades próprias, se a perspectiva adotada fosse outra ou se o sujeito investigador fosse outro, teríamos possibilidades distintas.

Muitos podem encarar essas afirmações classificando-as em determinada corrente de pensamento como “moderna, pós-moderna, neocientífica, relativista”, porém, com um pouco mais de apuro, pode-se notar que tais raciocínios vão em direção a um rechaço das classificações, há sérios problemas vinculados a essa prática.

Classificações alheias, feitas por segundos ou terceiros sobre alguém são usuais, isso acontece quando se quer definir o estilo estético, musical, espiritual das pessoas ou quando se enquadra o outro do ponto de vista político. No meio acadêmico, as classificações ocorrem em abundância, há uma tentação em definir a corrente teórica do outro. Como se fosse uma obrigação tácita seguir religiosamente apenas uma linha de pensamento, rechaçando as outras, embora exista quem reivindique, em um ato de ingenuidade, orgulho ou teimosia, um purismo teórico e ideológico cristalizado, não entedemos ser essa uma postura adequada.

Somos simpáticos à ideia da autoidentificação, da autodeclaração, pois os pesquisadores, em geral, apresentam suas referências teóricas nos seus trabalhos, situam-se em determinado mosaico de pensamento. Cabe, portanto, termos o cuidado de não estigmatizar, ao rotularmos política e teoricamente, sujeitos que buscam outras fontes constantemente e transitam por áreas e perspectivas sem os ranços preconceituosos que se enraizaram na universidade, isso seria confundir a crítica necessária ao ecletismo teórico com um reducionismo taxonômico que separa mais do que soma e sectariza o imaginário do que deve ser a conduta de um pesquisador.

Tratar dessa dimensão epistemológica não significa imergir no debate, por vezes tautológico, acerca da existência ou não de uma verdade, se ela é relativa ou não, ou sobre a possibilidade ou não de um conhecimento puro da coisa em si (Kant, 2010), esse não é assunto tratado aqui. Estamos apenas chamando atenção para o limite que a prática científica tem, mas que nem sempre é entendido ou mesmo assumido por seus atores. Ter claro que usamos determinadas “lentes” para ver o mundo é importante, tanto para mantermos nossas escolhas, quanto para mudá-las.

Ter acesso a um conjunto de trabalhos sobre um mesmo tema, com distintas abordagens e enfoques nos mostra como a complementariedade é a forma mais rica de apreciação de determinado objeto de estudo. Essa transversalidade é fundamental nas ciências sociais, daí a pujança que uma refinada revisão de bibliografia proporciona a um trabalho, quanto mais minuciosa for essa revisão, mais qualificado é o patamar de que se parte na elaboração de uma pesquisa.

Esse parentese é para dizer que, dentro do campo de estudo desse trabalho - o ensino superior e a universidade – há um conjunto significativo de abordagens distintas sobre o que é esse fenômeno e qual deveria ser seu papel. Não existem apenas dois modelos de universidade, nem dois perfis de gestão, por exemplo, um capitalista e neoliberal e outro progressista e socialmente comprometido, partir desses pressupostos seria reduzir a realidade, fazer uma simplificação.

Afirmamos isso para deixar claro que qualquer tentativa aqui de classificação ou análise de modelos e características hegemônicas está ciente da complexidade que uma instituição como a universidade pode conter. Bem como da possibilidade da convivência de diferentes orientações políticas na produção e democratização do conhecimento dentro de uma mesma instituição ou até de uma unidade acadêmica.

Com as estratégias de gestão contemporâneas, cada vez mais, capazes de capilarizar interesses múltiplos, por vezes antagônicos no que tange às concepções de bem público e função da universidade, pode-se identificar formas de coalizão e formação de hegemonia política dentro das instituições que dificultam rupturas radicais. Modelos distintos de universidade convivem e ocupam um espaço comum, conforme a correlação de forças instaurada, um tende a ter mais força que o outro, isso se dá sem a eliminação do modelo em desvantagem, pois esse segue valorizado no discurso e em algumas iniciativas de importância tangencial. Isso ocorre, principalmente, em grandes

instituições que conseguem distribuir seus recursos financeiros, humanos e o seu capital simbólico para sanar anseios e demandas de modelos acadêmicos diferentes.

Vivemos hoje um cenário de expansão do ensino superior brasileiro, isso ocorre em um período de maior intervenção do Estado, o que pode ser percebido tanto no aumento dos investimentos públicos na universidade, como no constante legislar visto, principalmente, na rede federal de ensino. Mudanças na carreira docente, criação da reserva de vagas (através da Lei das cotas), criação de programas de assistência estudantil e mudanças específicas em cursos e áreas através de lei, variação nas normas orçamentárias ou Medidas Provisórias são claros exemplos dessa intervenção.

As universidades, no Brasil, principalmente as mais consolidadas, estão imersas no complexo processo de se democratizar ao mesmo tempo em que buscam uma ideal excelência acadêmica. Como nos diz Magalhães (2004, p. 143, 144):

O conflito entre a procura da democracia e a procura da excelência, com que os sistemas de ensino superior se estão atualmente a confrontar, não é apenas uma questão institucional construída a um nível estritamente político, mas é também uma questão epistemológica (...). O conhecimento e os produtores do conhecimento - intelectuais, cientistas, artistas, engenheiros, etc. - não flutuam sobre a sociedade, sobre as classes, sobre as diferenças de gênero ou étnicas, etc. (...) O conhecimento, na medida em que se encontra contextualizado nos diferentes *locus* sociais e culturais, reflete os seus traços e conflitos de forma mais ou menos direta.

Do ponto de vista da produção do conhecimento e dos pressupostos dessa produção, tem-se uma rica oportunidade para reorganizar a agenda gnosiológica das universidades de países periféricos como o nosso que convivem com demandas advindas de suas desigualdades, diferentes das demandas dos países do norte. Esse dilema, que vive a universidade, de se democratizar ao mesmo tempo em que busca excelência é a matéria-prima desse trabalho, é o contexto em que nossa reflexão ocorre. Para tal, é fundamental pensar sobre a história da universidade como instituição para dar continuidade ao movimento introdutório da tese.

2 RAÍZES MODERNAS DA UNIVERSIDADE

Tendo em vista que o tema desse trabalho é a universidade e o ensino superior, faz-se necessário tratar sobre os principais modelos históricos de universidade que exercem influência na contemporaneidade, destacando as características de cada um. Optamos por tratar de três modelos de referência, quais sejam: o modelo Humboldtiano, o modelo Napoleônico e o modelo liberal. A maioria da literatura reconhecida que trata do tema, apesar de reconhecer as raízes medievais e até antigas da instituição universidade, define-a como uma instituição moderna (SCOTT, 1997); (TROW, 1996).

Os sistemas ocidentais de ensino superior nascem, do ponto de vista do seu funcionamento e dos seus princípios, na modernidade, como afirma Magalhães (2006, p. 20):

Os sistemas de ensino superior são acontecimentos modernos pelo menos de duas maneiras: primeiro, narrativamente, na medida em que suas narrativas fundadoras – narrativas públicas e conceptuais – articulam a própria narrativa da modernidade. Em segundo lugar, na medida em que, enquanto sistemas, eles produzem recursos humanos que permitem a construção e a consolidação do Estado-nação moderno.

Os grandes teóricos da modernidade desde Hobbes, Smith, Rousseau até Marx, compreenderam seu tempo dando ênfase ao Estado, ao mercado ou à sociedade civil, do ponto de vista daqueles que refletiram sobre o ensino superior, isso ocorre em moldes parecidos.

Wilhelm Von Humboldt, filósofo e diplomata alemão, fundador da Universidade de Berlim, inspirou a formatação de um modelo de universidade para o ocidente. As principais características do modelo Humboldtiano são: a necessidade de que a instituição universidade crie um ambiente de busca pelo conhecimento e que os estudantes tenham experiências nesse meio; o princípio da autonomia da ciência diante da religião e de forças externas à universidade é fundamental; Humboldt defendia que o Estado deveria manter a universidade, mas que essa seria livre na sua busca pelos avanços científicos descompromissados. Esse modelo é focado na investigação, na formação para a pesquisa e no protagonismo dos profissionais acadêmicos e suas racionalidades científicas.

A ciência feita na universidade teria um fim em si mesma, mas seus avanços também seriam de interesse do seu parceiro, o Estado, que, nesse período, no continente europeu, vive uma transformação organizacional e política, pois os Estados-nação estão

surgindo, fato que permitiu a eclosão de regulação estatal e o ensino superior passa, então, a ter uma função nacional. Ou seja, a universidade Humboldtiana está ligada à elaboração de um projeto nacional, um projeto cultural das nações que se consolidam.

As universidades europeias desse período, século XIX, genericamente passam a se organizar no modelo Humboldtiano, mas com a necessidade de formação de uma burocracia nacional, de determinadas profissões e com uma ligação maior entre os governos e as universidades, abre-se caminho para o modelo Napoleônico. A modernização política dos Estados-nação implicou a necessidade da criação de uma identidade cultural nacional, e a universidade teve um papel chave nesse sentido. O surgimento da noção de cidadania e a multiplicação das demandas de formação profissional fazem com que a relação entre universidade e Estado se solidifique nesse período, e o modelo Napoleônico pode ser expressão disso, principalmente, na França.

As principais características desse modelo são: a compreensão de autonomia é mais restrita do que no modelo Humboldtiano, pressupõe relação íntima entre a universidade e o Estado, já que esse tem um controle significativo sobre as ações administrativas e na definição de cursos e currículos da universidade; a instituição universitária foca na formação política e profissional e se preocupa com a estabilidade do Estado. Para isso, centraliza as atividades no ensino e as direciona para produzir as competências profissionais necessárias a essa estabilidade.

O modelo Napoleônico sofreu com heranças da estrutura aristocrática da sociedade francesa do começo do século XIX. Desenvolveu-se tendo como resultado a criação de um sistema binário de instituições, que se dividia entre algumas poucas focadas nas artes, para preparar a alta intelectualidade, e muitas instituições que priorizavam a formação profissional para a burocracia e ofícios de menos prestígio.

Os dois modelos de universidade descritos até aqui, guardam diferenças, mas têm em comum a garantia da presença do Estado e o protagonismo de valores da modernidade em sua concepção. O modelo Humboldtiano se inclina na defesa de que os acadêmicos e seus pares são responsáveis pela gerência e condução das universidades e da pesquisa (foco desse modelo), atribui a esse grupo da sociedade civil, estudantes e trabalhadores das instituições, esse protagonismo. Já o modelo Napoleônico propõe uma maior intervenção do Estado no que tange à configuração e gestão das universidades. Apesar de manter alguma autonomia no trabalho científico, essa é mais restrita, pois o

Estado tem ingerência na vida orgânica das instituições ao priorizar ensino em vez de pesquisa.

Por fim, há o modelo liberal, do qual se deve remeter a John Henry Newman, o teorizador do ensino de Oxford, na segunda metade do século XIX. Suas ideias são pioneiras e tiveram influência significativa na ideia liberal de universidade (MAGALHÃES, 2004). Esse modelo privilegia a educação da personalidade, sugere uma educação liberal que contemple várias áreas do conhecimento e foque em cultura geral. Essas ideias estavam ligadas à formação das elites locais inglesas e à eclosão do mundo dos negócios e das profissões liberais.

Tendo como fonte inspiradora as ideias de Newman, o modelo liberal, que surge no Reino Unido, ganha grande representação nos Estados Unidos onde se desenvolve plenamente, com a iniciativa privada ocupando papel central no sistema de ensino superior. Esse modelo calca seu referencial no mercado. Em um exercício de contextualização para a contemporaneidade, é o modelo que busca beber nos valores e princípios liberais e hoje dá sua roupagem renovada, denominada neoliberalismo (ANDERSON, 1996); (HARVEY, 2005), para conduzir as ações de pesquisa, gestão e planejamento das universidades.

Os modelos aqui mencionados podem ser identificados, também, como o modelo Alemão, o Francês e o Norte-Americano. Existe ainda o modelo inglês, que compreende o liberal com outros elementos. Essa breve descrição dos modelos universitários mais influentes permite-nos perceber que, seja um modelo mais centrado na comunidade científica, seja um modelo centrado no Estado ou no mercado, todos têm raízes na modernidade e suas narrativas são concebidas a partir do surgimento dos Estados-nação. Com toda a pluralidade de formatações estruturais e heranças culturais de períodos anteriores que possam existir, a universidade, como instituição, remete-se à ascensão do Iluminismo que coloca a razão e o ser humano no centro da vida em sociedade.

Portanto, essas são as bases fundamentais da universidade moderna que sustentam a existência contemporânea dessa instituição.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Não faremos uma vasta retomada sobre a história da universidade no Brasil, esse não é o foco do trabalho e há numerosa literatura que cumpre esse papel (FÁVERO,

2006); (CUNHA, 1980); (SGUISSARDI, 2006a). Destacaremos os principais fatos e as mudanças substantivas pelas quais passou a universidade brasileira, a fim de contextualizar o cenário contemporâneo.

O ensino superior brasileiro começa a ter corpo após a Revolução de 30, com o surgimento da Universidade de São Paulo, o fortalecimento da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, inicialmente chamada Universidade do Brasil e, depois, Universidade do Rio de Janeiro (SGUISSARDI, 2006b), e com a unificação de Escolas, Faculdades e Unidades na Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

A partir dos anos 50, com a criação das autarquias, a federalização de instituições, o surgimento da UNB (Universidade de Brasília), da Unicamp (Universidade de Campinas), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a educação superior passa a olhar mais para a pesquisa e a buscar, ainda que parcialmente, o modelo Humboldtiano. Até então, as instituições tinham características ou confessionais, no caso das PUCs (Pontifícias Universidades Católicas) ou do modelo Napoleônico, ligadas ao ensino e à formação profissional.

Cabe dizer que, com o golpe militar de 1964, muitas experiências inovadoras de universidades foram castradas, sendo o caso da Universidade de Brasília o mais emblemático. Intervenções dos militares, demissões, perseguições marcaram o período da ditadura em inúmeras instituições, nomeadamente aquelas mais progressistas onde se identificavam focos de ideias de esquerda.

Nesse período, apesar do regime ditatorial vigente, um fato se soma à busca de um modelo Humboldtiano, foi a promulgação da Lei 5.540/68, da Reforma Universitária que, pautada em princípios norte-americanos, previa o formato departamental para as universidades, a garantia e promoção da pós-graduação e a demarcação de uma carreira docente vinculada à pesquisa. Essa reforma teve efeito mais significativo em instituições mais consolidadas, tendo em vista a não obrigatoriedade de que as instituições de ensino superior se constituíssem como universidades e a falta de infraestrutura e investimentos para massificar esse modelo.

Com o crescimento da pós-graduação, das demandas por avaliação e credenciamento de programas, a cultura científica se ampliou e foi se relacionando com esse nível de educação. A pesquisa como foco encontrava, na pós-graduação, seu lugar,

e essa teve papel fundamental para as mudanças de modelo no ensino superior brasileiro.

No decorrer dos anos 80, a disputa por qual modelo de universidade se desejava para o Brasil estava longe de angariar consensos. Críticas e resistências ao modelo Humboldtiano eram comuns e propostas de se constituir um sistema duplo, em que existissem poucas universidades de vanguarda científica, centros especializados e uma maioria de instituições voltadas para formação de mão de obra profissional eram recorrentes.

Com um acúmulo no debate acerca de qual modelo adotar no país, chega-se à Constituinte que produziria a Constituição Federal de 1988.

Como os modelos universitários tendem a ter vínculos estreitos com modelos de desenvolvimento e de concepção da vida democrática e republicana, prevaleceram os princípios de uma universidade, como dever do Estado, que privilegiasse a produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, à formação de profissionais competentes e críticos da realidade, respeitada a autonomia e a liberdade do pensamento, concorde com o espírito dessa Constituição, chamada de cidadã. Deu-se um passo importante para consagrar o princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino, acrescido agora de um terceiro elemento que, desde a Reforma de Córdoba (1919), teimava em ser posta em segundo plano no Brasil. (SGUISSARDI, 2006b, p. 284).

Importante refrisar que não há obrigação legal de que as IES (Instituições de Ensino Superior) tenham o formato de universidade, isso faz com que exista uma flexibilização nos formatos administrativos e organizacionais, o que produz significativa diversidade na educação superior brasileira. Nesse período, o acesso ao ensino superior público era bastante restrito, fenômeno histórico que marca a elitização desse nível educacional.

Os anos 90 começam com a maioria das instituições do país, no que se refere às suas reais condições e práticas, com características do modelo Napoleônico, sendo que as universidades mais ricas e renomadas podem ser consideradas as mais próximas ao modelo Humboldtiano. Evidente que os modelos podem conviver em uma mesma instituição ou sistema de ensino e que eles se adaptam, modernizam-se e se contextualizam conforme demandas e condições. O que leva Sguissardi (2006b) a usar os termos *neonapoleônicas e neo-humboldtinas*.

Essa década, no entanto, não é marcada pela consolidação de um ou de outro modelo universitário no que tange ao setor público. Isso se deve a uma estagnação e desvalorização da educação superior pública, principalmente a federal, devido a

políticas de cunho neoliberal adotadas pelos governos de então. Difícil falar desse período sem contextualizar o Brasil entre as economias dependentes e subalternas do ponto de vista global, o que acarretou em uma obediência aos órgãos internacionais, como Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional), no que tange à elaboração e execução de políticas para o ensino superior.

Recomendações do conhecido Consenso de Washington (SILVA, 2005) para o sistema de educação superior, sustentadas e incorporadas pelos órgãos acima citados são levadas a cabo no Brasil e em alguns países latino-americanos. Essas recomendações se resumem à abertura do sistema para o mercado, para a comercialização e, com isso, o setor privado de ensino superior tem um crescimento exponencial nesse período. Segundo Sguissardi (2006a, p. 1028), entre 1994 e 2002, o número de instituições privadas cresceu 118%, enquanto o número de instituições públicas permaneceu estável.

As políticas de inspiração neoliberal (HARVEY, 2005) atravessaram a gestão do Estado e tiveram significativo acolhimento por parte do governo nacional. As privatizações de estatais e a adoção de princípios de governança e gestão empresarial na esfera pública foram expressões visíveis disso. Essas ações marcam a história recente do Brasil e são explicativas, em parte, da manutenção das latentes desigualdades sociais e da inoperância de determinados serviços públicos perceptíveis ainda hoje.

A lógica mercantil de pensar e gerir a universidade se insere com força nesse contexto e, desde então, ocupa lugar na disputa para definir que tipo de universidade se deseja e que tipo de sistema de ensino superior se pretende ter no futuro. As influências do mercado, do modelo liberal vistas acima, passam a ser fortes e se relacionam organicamente com os outros modelos, o neonapoleônico e neo-humboldtino.

Na medida em que demandas comerciais passam a ser a centralidade da agenda das investigações, mais os pesquisadores perdem o protagonismo de decidir os temas e prioridades dos seus trabalhos. No Brasil das últimas décadas, fica evidente que somente as pressões democráticas externas podem fazer com que se incluam temáticas sem interesse mercantil nas pautas de pesquisa. Temas de grande relevância social e politicamente desafiadores ingressam na universidade, via de regra, pela pressão dos movimentos sociais organizados.

2.2 A UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

A Universidade ocidental tem sofrido significativas mudanças nas últimas décadas, especialmente no século XXI, é perceptível uma transição no modo como se produz o conhecimento nos espaços acadêmicos. Isso ocorre tanto em instituições dos países centrais, como dos países periféricos em menor ou maior escala. Com o fortalecimento do discurso da sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento (LANE, 1966; BELL, 1973; DELORS, 2000), vem se instaurando a ideia de que a produção científica tem de se aproximar dos formatos de produção e organização da sociedade, hoje claramente induzidos pelo mercado transnacional.

Colada à dimensão de sociedade do conhecimento, está a ideia de risco tecnológico e científico, então, produzir conhecimento seria uma atividade que contemplasse a noção de “risco” Beck (2010), em que um investimento científico é mais relevante quanto mais audacioso for. O pesquisador/empreendedor se situa, assim como um acionista no mercado financeiro, em uma disputa em que quanto maiores os riscos, maiores os frutos em caso de sucesso da pesquisa.

Essa transição que vem ocorrendo na universidade ocidental tem sido bastante estudada desde a década de oitenta, um trabalho de referência é o de Gibbons (1994), que cria dois conceitos para entender esse processo de mudança na lógica e na prática da produção do conhecimento: Modo 1 e Modo 2. Nessa análise, entende-se por Modo 1 aquele modelo tradicional de pesquisa e de organização do conhecimento, pautado pela disciplinariedade, sem necessária aplicabilidade da pesquisa na realidade social, investigação ligada à ciência básica e promovida e avaliada entre pares de profissionais acadêmicos.

O Modo 2, que estaria ganhando espaço na vida das universidades, caracteriza-se pela transdisciplinariedade, contempla a intervenção de setores externos à universidade na escolha dos interesses de pesquisa, tem foco na aplicabilidade do conhecimento e é marcado pelas constantes relações e parcerias das universidades com outras instituições da sociedade. Com isso, mudam as demandas para o conhecimento, a criação de redes de pesquisa aumenta significativamente e diminui a distância entre a ciência e a sociedade.

Em um exercício simples de construção de um “tipo ideal” (WEBER, 2006) sobre o Modo 2, com a preservação dos elementos positivos e progressistas desse modelo e aceitando que sua implantação fosse exitosa, pois seria calcada nos mais sérios critérios

de equilíbrio e transparência em busca de um avanço cultural e científico comum, poderíamos asseverar que, no Modo 2, relações que antes eram unilaterais entre universidade e sociedade passam a ser mais interativas e o caráter transdisciplinar desse modelo possibilita que decisões metodológicas, teóricas e de aplicação ocorram de forma mais plural e flexível. Também, que o ambiente da pesquisa ganha um papel mais dinâmico, e a abrangência do conhecimento produzido aumenta.

Entretanto, Santos (2010) entende que a principal forma de expressão do Modo 2 atualmente são as parcerias universidade-indústria sob a forma de conhecimento mercantil, embora saliente que há formas de aplicação cooperativa de conhecimento, através de parcerias com sindicatos, movimentos sociais, ONGs e grupos vulneráveis. Diante da falta de precisão e do alto grau de diversidade de experiências do Modo 2, fica claro, quando nos deparamos com a realidade empírica, que ele convive com o Modo 1, simultaneamente, nas instituições e que ganha contornos mais próximos ou distantes de um “tipo ideal” conforme o perfil da Universidade, seu contexto político e a situação de crise ou não do Estado.

Gibbons (1994) se pergunta sobre o rumo e as soluções do Modo 2, já que está lançado ao futuro como o novo jeito de pensar a construção do conhecimento. As respostas virão da competição do mercado do conhecimento? Quais os riscos desse modelo? Terá legitimidade política e será socialmente aceito? Em seu livro, o autor traça uma breve comparação entre o Brasil e alguns países asiáticos (Coreia do Sul; Singapura), entende que o primeiro teve grandes dificuldades de superar o Modo 1 de produzir conhecimento, diferente dos últimos que teriam avançado ao Modo 2 com êxito ao instaurar parcerias Universidade-Indústria que produziram tecnologia de ponta, e isso se tornou grande parte da riqueza nacional e símbolo da identidade contemporânea desses países. Essa avaliação é um tanto genérica, compara elementos estruturais que se relacionam com a universidade em cada país, mas não são determinados por ela e nem as definem de forma mais aprofundada.

A conjuntura e as condições econômicas são fundamentais para entender o processo de transformação pelo qual a universidade tem passado, segundo Santos (2010), há uma dupla pressão que as instituições universitárias vêm sofrendo: de um lado, existe a pressão Hiperprivatista e, de outro, a Hiperpublicista. Ambas afetam a identidade da universidade e estão sujeitas a contextos sociais em que o Estado, em crise ou crescimento/desenvolvimento, influencia significativamente.

O Estado que investe nas universidades públicas, garantindo boas condições e financiamento para pesquisas com orçamento público, exerce, de alguma forma, uma pressão Hiperpublicista, no sentido de orientar a produção do conhecimento na direção do interesse nacional, para subsidiar políticas públicas e desenvolvimento de tecnologias socialmente aplicáveis. Ao contrário, com o Estado em crise, com princípios neoliberais e pouco investimento nas universidades, há uma tendência de que essas busquem, nas parcerias com o setor privado, o financiamento e o apoio para a pesquisa, com isso, a produção do conhecimento se calca na transferência de tecnologia para o mercado, em um processo de Hiperprivatização do conhecimento produzido. Portanto, o compromisso político do Estado para com a universidade é condicionante, tanto para promover seu protagonismo e avanços, quanto para produzir uma crise institucional e de legitimidade.

A ciência, no mundo globalizado, não está alheia ou à parte das disputas por poder político, militar e econômico, ou ainda, das disputas por legitimidade racional e cultural. Apesar de ocupar lugar privilegiado no que tange à produção do conhecimento, os acadêmicos estão inseridos em contextos de limitações financeiras, legais e políticas que exigem deles um trânsito de relacionamento com outros atores sociais não acadêmicos. Na Europa, principalmente no sul com países em crise, dois processos são marcantes: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade. A mercadorização tem-se dado em dois níveis, (SANTOS, 2010): o primeiro induz a universidade pública a ultrapassar a crise financeira buscando receitas próprias, através de parcerias com a iniciativa privada e da criação e/ou aumento de mensalidades e anuidades; e segundo, é a diminuição da identidade pública da universidade, através da gestão com valores empresariais e princípios competitivos de mercado.

Para Readings (2003), a crise atual da universidade passa pela mudança do seu papel, mudança do seu funcionamento interno e pela perda de espaço das disciplinas humanísticas tradicionais para as técnicas aplicáveis. Enquanto com o Iluminismo e ainda, durante a existência de um Estado Providência, estabelecido nos países centrais, a universidade tinha íntima relação com o projeto cultural de Estado-nação, hoje se vive uma substituição desse horizonte pela ideologia da excelência, que foca na conquista de reconhecimento transnacional. Essa mudança se dá no bojo de um processo que

Readings (2003) chama de “americanização” do mundo que vem engendrando no ocidente a universidade “pós-histórica”.

Para esse autor, americanização é sinonimo de globalização, essa não seria apenas a expansão econômica e cultural dos EUA, mas também a exportação de um modelo de universidade que têm, no discurso da excelência, seu principal alicerce. Por isso, o conceito de excelência acadêmica tem significativa relevância nesse trabalho, iremos desenvolvê-lo mais detidamente em capítulo específico.

Os anos recentes, no caso brasileiro, registram maior investimento nas universidades públicas e mudanças estruturais no ensino superior. Isso vem ocorrendo através de programas governamentais de reestruturação das universidades federais, criação de novas instituições, ampliação do ensino superior tecnológico, maior financiamento para a pós-graduação e a internacionalização das universidades.

Em 2012, pela Lei Federal 12.711, as ações afirmativas se tornaram obrigatórias no sistema federal de ensino superior. Muitos modelos de cotas existiam no país, há uma década, um grande número de instituições adotara diversos modelos de políticas como veremos adiante. A adoção das ações afirmativas marca a concretização de importante política pública no ensino superior no Brasil.

Programas governamentais como REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Federais – que previa investimentos para instituições que aderissem e se enquadrassem nas exigências de criação de cursos e ampliação de vagas e o PROUNI – Programa Universidade Para Todos - que oferece bolsas parciais ou integrais para alunos de escolas públicas em instituições privadas através de isenções fiscais; embora cercados de contradições e de fundadas críticas², também tiveram significativo impacto no cenário da educação superior.

Esses movimentos, em alguma medida, equilibram o processo de valorização e expansão entre o setor público e o privado no ensino superior, tendo em vista a priorização do setor privado levada a cabo, no Brasil, na década de noventa. O crescimento de vagas no setor privado se mantém maior, em média, do que no setor público, muito em função da expansão das grandes corporações econômicas que

² Há na academia diversas interpretações acerca do Reuni. Pesquisas indicam que o Programa, ao mesmo tempo em que representa uma expansão quantitativa de vagas no ensino superior, promoveu, por exemplo, um processo de precarização do trabalho docente (LIMA, 2011). Há também muitos intelectuais que criticam o Prouni e o fortalecimento do setor privado que o programa promove (LEHER, 2004).

controlam esse mercado de modo cada vez mais monopolizado. No entanto, as vagas públicas tiveram um crescimento significativo na última década.

Apesar dessa aparente guinada nos últimos anos, as demandas por investimentos na educação superior pública ainda são imensas, em 2013, o número de candidatos que prestaram o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) para ingressar no ensino superior superou os sete milhões para um universo de até dois milhões e setecentas mil vagas em todo sistema de ensino superior³. Em 2014, os dados são muito parecidos, com um número de inscritos no ENEM ainda maior, estamos longe de ter um ensino superior de massa (TROW, 2005), isto é, com pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos em um curso superior, no momento, a taxa líquida brasileira é de 15,4%⁴.

O Brasil ainda se situa na periferia da produção do conhecimento global, apesar dos avanços da última década, no entanto, a diversidade do ensino superior e da produção de ciência no Brasil já oferece matéria-prima para ir além do arquétipo conceitual expresso por Gibbons (1994). Em recente entrevista⁵ a um grande jornal brasileiro, a editora-chefe da revista Science, Marcia McNutt, afirma que a ciência brasileira precisa ser mais corajosa e ousada se quiser crescer no cenário internacional, para criar essa coragem, seria preciso aprender a correr *riscos*, e aceitar a possibilidade de fracasso como um elemento intrínseco do processo científico.

Por mais que, nesse contexto, a noção de risco não seja intimamente vinculada à perspectiva de mercado, mas de inovação, esse é um valor que se apresenta como fundamental para atingir protagonismo na produção do conhecimento global. A ciência brasileira, aos olhos do mundo, é conservadora na medida em que valoriza a quantidade de publicações que têm como pauta uma ciência incremental e cautelosa. Uma ciência calcada na segurança de resultados e repetição de procedimentos, influenciada por um paradigma tradicional de universidade.

³Dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em notícia sobre o Censo do Ensino Superior 2012, in http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=24PZOVpI&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articledId=115954&p_r_p_564233524_id=116352 visita em 05/11/2013.

⁴ Página do Observatório do PNE, <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores> visitado e 28/11/2014.

⁵<http://blogs.estadao.com.br/herton-escobar/ciencia-brasileira-precisa-ser-mais-ousada-diz-editora-chefe-da-science/> visita em 02/12/13.

Modelos como Modo 1 e Modo 2 (GIBBONS, 1994) coexistem nas instituições e ainda ganham companhia de dinâmicas próprias de cada país e região. Universidade, Estado e Mercado se relacionam de modo distintos e em estágios diferentes, acompanhar essa triangulação é o desafio do cientista social.

Vale dizer que, a despeito do maior investimento do Estado na universidade pública, não se pode entender que as influências do mercado e da lógica privatista não existam, pelo contrário, as pressões sobre as instituições são significativas. Cada vez mais se percebe maior integração entre a indústria e a universidade e se desenvolvem mecanismos de gestão e avaliação pautados em metas e resultados, calcados na produtividade individual dos acadêmicos e grupos de pesquisa. A busca de financiamento através de parcerias se tornou praxe em algumas áreas do conhecimento, nomeadamente as engenharias e a biotecnologia.

Com anseio de se tornarem instituições de Classe Mundial (SALMI, 2009), discurso constantemente repetido pela gestão da UFRGS, e de figurarem nos rankings globais, as grandes universidades já se aventuram em projetos de risco a fim de obter resultados internacionalmente publicáveis e reconhecidos pelo mercado. O conceito de universidade de Classe Mundial advém de um documento do Banco Mundial que elenca características para que as instituições sejam consideradas como tal (SALMI, 2009).

Em recente e interessante artigo, intitulado *University Rankings in Critical Perspective*, sobre os rankings nacionais e internacionais, Pusser e Marginson (2013) traçam os vínculos destes com as relações de poder estabelecidas, tratando-os como um mecanismo classificatório, mediado por relações de poder com critérios homogêneos de matriz neoliberal que têm definido o prestígio e a hiraquização das instituições. Segundo os autores, os rankings têm condicionado a relação do Estado com as universidades, ao dividi-las entre aquelas de pesquisa e as de ensino, os rankings induzem o Estado a valorizar aquelas que estão em boas colocações para que essas mantenham e melhorem suas posições.

As instituições de ensino superior estariam sendo disciplinadas pelos rankings, tais mecanismos classificatórios ditam os papéis que as instituições devem cumprir, tais papéis não necessariamente seriam prioritários em universidades de países semi-periféricos, como as do Brasil, com demandas distintas daquelas universidades dos países do norte que, tradicionalmente, aparecem nas primeiras posições. As normas e critérios definidores do sucesso, nos rankings internacionais, são consistentes com

perfis de universidades, basicamente, norte-americanas e inglesas (PUSSER; MARGINSON, 2013).

Ao mesmo tempo em que essas ferramentas de hierarquização são feitas e mediadas por relações de poder, elas passam a moldar essas mesmas relações. Os rankings, de acordo com os autores, conferem à formação política neoliberal do norte um novo grau de coerência e legitimidade global, pois regulamentam uma crescente competição na educação superior. Essa competição ocorre calcada em valores de eficiência e produtividade e as instituições mais inseridas no mercado global saem em vantagem.

The concentration of rankings metrics on funded research, elite students and faculty, and entrepreneurial revenue generation also defines the fundamental purpose of higher education in all state projects by its contribution to elite formation and research in the interests of economic development, with a particular emphasis on individual and national wealth accumulation. (PUSSER; MARGINSON, 2013, p. 554).

Esse raciocínio aponta para o fato de que os rankings são utilizados como mecanismos para fixar e legitimar a agenda neoliberal nos estados. A homegeneidade de critérios e métricas diagnosticadas no estudo que analisou os principais rankings mundiais, do ocidente ao oriente, faz-nos refletir sobre até que ponto devemos nos pautar por tais mecanismos de classificação ao definirmos as prioridades de gestão e interesses das universidades brasileiras.

Os autores finalizam o texto com uma pergunta importante que merece um olhar atento: “What are the short-term and long-term implications of rankings for academic freedom and creativity, and do these effects play out differently between leading universities e the other institutions?” (PUSSER; MARGINSON, 2013, p 563). Quais são as implicações de curto e de longo prazo dos rankings para a liberdade e criatividade acadêmica e se esses efeitos jogam fora as diferenças entre as principais universidades e outras instituições?⁶

Essa breve retomada acerca da universidade, em diferentes períodos e contextos, abre portas para a explicação pormenorizada do fenômeno de pesquisa da presente tese. Esse é o objetivo do capítulo metodológico que segue.

⁶ Tradução livre do autor.

3 METODOLOGIA

Esse capítulo visa descrever o fenômeno pesquisado, primeiramente apresentando a UFRGS em suas dimensões de infraestrutura, logística e oferta de cursos e serviços. Também é objetivo desse capítulo explicar o recorte metodológico adotado, as razões que nos levaram a optar pela pesquisa participante e por que tratamos a tese como um estudo de caso institucional.

Destacamos o papel essencial das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas. O trânsito que desenvolvemos em instâncias institucionais potencializou tais ferramentas, na medida em que foram muitas as oportunidades de observar e debater com atores-chave sobre ações afirmativas.

As motivações que tivemos para escolher os sujeitos da pesquisa são explicadas, assim como se discrimina cada um dos entrevistados e suas áreas dentro da universidade. A maneira como procedemos à análise de conteúdo das entrevistas e suas relações com a *grelha* de dimensões elaborada na tese são esmiuçadas também nesse capítulo.

Ainda consta, na parte da metodologia, a justificativa sobre a escolha das categorias centrais de análise. Nessa retrospectiva sobre as categorias, explicamos as raízes desses estudos que se remetem ao período da vida acadêmica ainda da graduação, passando por especialização e mestrado. Identificamos, também, as principais referências teóricas que embasam tais categorias e atravessam as análises feitas no trabalho.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LUGAR DA PESQUISA

O espaço empírico da pesquisa foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com sede em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil. A história da UFRGS se confunde com a história da formação da elite intelectual do estado do Rio Grande do Sul. No fim do século XIX e início do XX, foram criadas as Escolas de Farmácia e de Engenharia, seguidas pela Faculdade Livre de Medicina e a Escola Livre de Direito (LEITE, 2010, p. 72). Fruto da união de várias faculdades e escolas, em 1934, foi criada a então chamada Universidade de Porto

Alegre, que se caracterizou por receber a camada detentora do poder econômico e político da região. Com a atual nomenclatura, a UFRGS existe desde 1950, quando foi federalizada.

Portanto, em 2014, a universidade completa oitenta anos de história e se encontra em constante processo de expansão. A instituição dispõe de noventa (90) opções de cursos de graduação presenciais, de setenta e dois (72) programas de mestrado acadêmico, sessenta e nove (69) de doutorado, nove de mestrado profissionalizante e 170 cursos de pós-graduação em nível de especialização, além das opções de educação básica com o Colégio de Aplicação. Todas essas alternativas englobam mais de 45 mil estudantes e mais de cinco mil servidores – entre docentes e técnico-administrativos. A UFRGS conta com quase oitocentos (800) grupos de pesquisa e oito mil projetos em andamento.

Sua estrutura é hierarquizada por conselhos, reitoria, unidades e departamentos. São vinte e sete (27) unidades universitárias, um hospital de clínicas, um hospital de clínicas veterinárias e cinco centros interdisciplinares. Existem quinhentos (500) laboratórios de ensino e pesquisa e trinta e sete (37) bibliotecas. Em 2014, a UFRGS inaugurou o campus litoral, situado na cidade de Tramandaí, que iniciou com dois novos cursos de graduação e, nos próximos anos, deve criar novo campus na região da serra do estado do Rio Grande do Sul.

Estudar as ações afirmativas em uma universidade tão grande se mostrou um desafio expressivo à medida que, para compreender as dinâmicas do programa, foi necessário participar de diversas instâncias administrativas e políticas.

Na UFRGS, as ações afirmativas foram adotadas através de uma decisão do CONSUN (Conselho Universitário), em 2007, e passaram a valer no processo seletivo (vestibular) de 2008. A decisão previa que 30% das vagas dos cursos de graduação da instituição seriam reservadas para alunos que haviam cursado todo ensino médio e pelo menos metade do ensino fundamental em escola pública. Dessas vagas, metade (15%) era reservada para alunos que se autodeclarassem negros.

O primeiro ano de ações afirmativas foi marcado por resistência de parcela da comunidade acadêmica e da imprensa, mensagens pejorativas foram pichadas nos muros próximos da universidade e atos de racismo eram narrados. Passados cinco anos, os ânimos amenizaram, e o conteúdo do debate ganhou outros contornos, a renovação

das ações afirmativas e a qualificação da política passaram a ser a tônica do debate, tanto na UFRGS, como nas instituições públicas que passam por processo semelhante.

Para que se tenha uma noção clara desse processo, no ano de 2007, algo em torno de 68,47%⁷ dos estudantes que ingressavam na universidade eram oriundos de escolas particulares, isto é, o ensino superior público era muito pouco usufruído por estudantes que têm seu histórico em escolas públicas. No que se refere ao cenário étnico, em 2007, apenas 3,27% dos estudantes ingressantes eram negros de escola pública na UFRGS, configurando um quadro excludente para uma universidade pública dessa dimensão.

Esse cenário se modificou nos últimos anos, e o ingresso de um público que, historicamente, não frequentava a universidade passou a produzir desafios estruturais, pedagógicos e de gestão de outra ordem. Os alunos egressos de escola pública já representam praticamente metade dos ingressantes, e o ingresso de estudantes negros cresceu praticamente quatro vezes em relação ao ano de 2007.

As ações afirmativas têm demandado algumas avaliações que apontam para o fato de que, sem a adoção dessa política, a universidade não olharia com atenção para alguns fenômenos como acompanhamento pedagógico, problemas de evasão, reprovação e retenção. Ou seja, as ações afirmativas, além de democratizarem o acesso ao ensino superior, têm desafiado a universidade a se perguntar sobre sua lógica de funcionamento, suas dinâmicas didático-pedagógicas, seus objetivos como ente público com compromisso social e acerca dos valores que suas práticas carregam.

A legislação brasileira, que trata da inclusão da temática étnico-racial na educação, completou dez anos em 2013, (Lei 10.639/03) e não tem sido levada em consideração a contento no ensino superior. Isso nos faz indagar sobre como, no ensino fundamental e médio, essa lei será aplicada se os professores estão se formando sem ter acesso a essa temática na graduação. Vale a reflexão e a indagação sobre o que as ações afirmativas podem trazer, do ponto de vista curricular, isto é, da inserção de disciplinas e conteúdos, e, também, na contribuição da universidade na formação continuada dos professores que já trabalham nas escolas públicas.

O Brasil vive um momento em que o ensino superior está sendo repensado, as modalidades de ingresso, os formatos de cursos e estruturas administrativas tradicionais

⁷ Dados retirados do relatório produzido por comissão específica na UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Ações Afirmativas da UFRGS: 2008-2012. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

estão sendo questionados. Cresce o número de universidades adotando organizações por área do conhecimento, propondo bacharelados interdisciplinares, assim como aumentam, significativamente, as propostas de programas de pós-graduação com o caráter inter e transdisciplinar.

As universidades federais, segundo a Lei 12.711/2012⁸, têm até quatro anos para implementarem o sistema de cotas integralmente. Esse processo vai trazer um conjunto de desafios administrativos, institucionais, pedagógicos, culturais e políticos. A UFRGS, na última renovação do Programa de Ações Afirmativas, em 2012, resolveu criar a CAF (Coordenadoria de Acompanhamento dos Programas de Ações Afirmativas), órgão de gestão com status de pró-reitoria que passou a funcionar no ano de 2013. Ela é constituída por um Conselho Consultivo com representantes docentes de todas as áreas do conhecimento, técnicos e discentes. A CAF também constituiu uma Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas, com membros nomeados por portaria do Pró-reitor Acadêmico, comissão essa da qual fizemos parte.

A CAF é responsável por implantar a lei federal nos próximos anos, avaliar e qualificar o programa, cabendo a ela também propor políticas concretas de acolhimento, permanência e tratar de tudo que envolve os alunos cotistas. A UFRGS, apesar de todos os esforços de pessoas envolvidas com a temática nos últimos cinco anos, não conseguiu criar um corpo funcional com infraestrutura e pessoal para atender as demandas que uma política do porte das cotas exige. O processo de assimilação institucional é sempre mais lento do que a realidade da política em si, haja vista que os alunos ingressam e passam a frequentar seus cursos sem, por vezes, ter o acompanhamento mais próximo garantido.

Como já afirmamos no trabalho, há ainda uma rejeição, mesmo que mais velada hoje, à política de cotas, e isso instaura constrangimentos para que a gestão da universidade seja mais propositiva e ágil sobre o tema. O cenário político de coalizão com segmentos mais conservadores emperra um tanto o desenvolvimento de medidas mais corajosas e eficazes na direção de assumir as ações afirmativas como política prioritária da instituição. Como aponta Genro (2011, p. 150):

⁸ A lei estabelece que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Há a necessidade do fortalecimento da diversidade de práticas democráticas, das articulações contra-hegemônicas e da ampliação do experimentalismo democrático. Este horizonte de possibilidades pressupõe o reconhecimento da diversidade cultural, do caráter distributivo da democracia e da criatividade das subjetividades individuais e coletivas.

Com o funcionamento mais ativo da CAF, pretende-se qualificar esse processo e, para a nossa pesquisa, acompanhar esse órgão e suas ações foi fundamental, já que as decisões políticas e a relação da instituição com o grupo foco das ações afirmativas dar-se-ão nessa instância. Apesar do caráter teórico que se pretende imprimir a essa pesquisa, o exercício de descrever os acontecimentos dos quais estamos tratando acima, darão também subsídio empírico para as interpretações e constatações futuras pautadas pelas categorias centrais da tese, trabalhadas em capítulos específicos.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A construção da pesquisa nas ciências sociais tem sido tema de inúmeros experimentos, as possibilidades de perspectivas teóricas e de modalidades de coletas de dados se expandem na velocidade dos desafios colocados às pesquisas qualitativas. Métodos de investigação tradicionais se adaptam a novos olhares, e mudanças paradigmáticas são a tônica da nossa época.

O fenômeno pesquisado determina, no nosso caso, a escolha das categorias fundamentais da pesquisa. Como já dito na introdução, o problema da presente pesquisa é: *as ações afirmativas, para além de democratizar o acesso, podem desencadear uma cultura de reconhecimento no interior de uma universidade de excelência?*

Ao tratar de uma política pública de recorte social e racial que ocorre dentro de uma instituição específica, é fundamental se debruçar sobre conceitos que deem conta das aproximações mais férteis possíveis. Por essa razão, racismo: sistema estrutural de desigualdades, excelência acadêmica: as bases do discurso e cultura do reconhecimento são as categorias escolhidas.

No que tange aos aspectos metodológicos, nosso trabalho é uma pesquisa qualitativa, dentro dessa, a pesquisa participante é a corrente na qual nos filiamos, tendo em vista que estamos ativamente participando de instâncias da universidade que

envolvem o fenômeno estudado, como é o caso da Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas, da CAF e da Comissão Própria de Avaliação da UFRGS.

A pesquisa participante tem como característica a observação participante, fonte central para organização dos dados e dos fenômenos a serem analisados no trabalho. Essas observações ocorrem desde o começo do doutorado (2011), de modo mais genérico, em órgãos colegiados como o CONSUN (Conselho Universitário), reuniões de comissões políticas e técnicas como a CIUS (Comissão Interação Universidade e Sociedade), a Comissão Especial para avaliar a adesão ao SISU e a participação na CAMPG (Câmara de Pós-graduação da UFRGS). Para a tese, as observações centrais se deram ao acompanhar reuniões das comissões referidas no parágrafo acima e em outras atividades institucionais relacionadas às cotas.

Além das observações participantes, optamos por fazer oito entrevistas com gestores da universidade como fonte de dados. Seis gestores de diferentes unidades acadêmicas e dois gestores da administração central contribuíram com participação voluntária em entrevista semiestruturada, na qual se utilizou oito questões, sendo a última aberta para comentários livres do entrevistado. A escolha dos entrevistados buscou atender às diferentes áreas do conhecimento e ter acesso a gestores que estão à frente das ações afirmativas na instituição.

A opção por gestores se deve ao fato de o trabalho ter objetivo de compreender as dinâmicas e mudanças institucionais com a adoção das ações afirmativas, bem como de discutir conceitos como excelência e cultura acadêmica que são inerentes ao trabalho desses atores. Os diretores ou vice-diretores de unidade acadêmica estão em posição estratégica para a pesquisa porque, ao mesmo tempo em que têm ligação contínua com a administração central e suas políticas, eles estão em constante contato com seus pares docentes, com os discentes e com o corpo técnico administrativo. Isso confere aos diretores a possibilidade de uma análise em que a visão global da instituição é favorecida, o que os torna “informantes chaves”. Para identificar os entrevistados, criamos oito primeiros nomes fictícios, de acordo com a tabela abaixo:

ÉRICA	ADMINISTRAÇÃO CENTRAL
JOAQUIM	ADMINISTRAÇÃO CENTRAL
DANDARA	ÁREA DA COMUNICAÇÃO

ABDIAS	ÁREA DAS HUMANIDADES
NELSON	ÁREA DAS ENGENHARIAS
MARTIN	ÁREA DA SAÚDE
CONCEIÇÃO	ÁREA DA PSICOLOGIA
ROSA	ÁREA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Bogdan & Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” Anderson & Kanuka (2003) consideram a entrevista como um método único na coleta de dados, por meio do qual o investigador reúne elementos frutos da comunicação entre indivíduos.

As entrevistas se dividiram em dois eixos, as primeiras questões tratavam estritamente das ações afirmativas e de sua relação com a área de conhecimento do gestor ou gestora. Buscamos, nessa primeira parte, saber quais eram os principais impactos das cotas na unidade acadêmica, no corpo discente, nos currículos, nas relações interpessoais e se os gestores promoveram ou sabiam de alguma medida tomada pela universidade em relação, especificamente, à política de cotas.

O segundo eixo da entrevista tem um caráter mais conceitual, os gestores foram questionados sobre suas concepções a respeito do que seria excelência acadêmica, como a função social da universidade era promovida, se a cultura acadêmica reconhecia conhecimentos não científicos e qual era a opinião deles sobre as cotas no ensino superior. O objetivo dessa parte da entrevista era extrair dos gestores suas representações, impressões e definições sobre as categorias centrais do nosso trabalho, quais sejam: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento.

O ponto de partida da pesquisa participante deve estar em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações (BRANDÃO, p.41, 2006).

Haja vista que somos propositivos nos espaços pesquisados, nossa investigação não pode ter outra perspectiva metodológica que não a pesquisa participante. A busca

por uma neutralidade clássica, ou por uma metodologia que privilegia verificabilidades lineares seria impossível. As observações participantes se dão em cenários distintos, encontros em que temos mais liberdade de intervenção e acesso a informações da universidade e outros em que nossa participação é mais limitada e modesta.

Culturas metodológicas tradicionais, com inspirações positivistas e com forte influência nas áreas das ciências exatas e da saúde, instituem uma espécie de padronização do modo de fazer pesquisa no meio acadêmico. Como a vertente da pesquisa participante, não nasceu nas universidades, mas sim, nos movimentos sociais, relacionando-se com instituições de pesquisa, ela sofre resistência e críticas no que se refere à “parcialidade” ou objetividade de suas ferramentas de coleta e análise de dados.

A padronização está ligada a metodologias fixas, consolidadas de pesquisa que, em grande medida, visam quantificar determinada realidade, classificar os fenômenos e suas características. Nessa perspectiva, corre-se o risco de inverter prioridades políticas e éticas da pesquisa, aceitando apenas investigações que tenham determinados pressupostos metodológicos em detrimento de outras pesquisas que não cumpram os caminhos tradicionalmente aceitos.

É disso que trata o professor Danilo Streck (p. 262, 2006) quando diz:

A luz de advertência nos desafia a perguntar-nos se a ocupação com as questões metodológicas não nos desvia de outras perguntas, a começar pelo valor e significado social, respectivamente, pelas estratégias políticas de nosso trabalho investigativo. Em outras palavras, há o risco da *metodologização* da pesquisa, a qual consiste em acreditar que, com o uso correto de determinadas técnicas e com um desenho metodológico adequado, se consegue encontrar soluções para os problemas.

Com essa ressalva não queremos diminuir a importância da coerência e da disciplinada escolha dos elementos metodológicos da pesquisa. Pelo contrário, o que se pretende deixar claro é que a vertente da pesquisa participante, que surge na crise da universidade e das ciências sociais da década de 60 do século XX, busca dar outro conteúdo teórico e político para o papel da metodologia nas pesquisas. Esse conteúdo se pauta por uma maior ligação entre a execução de pesquisas e seus métodos com compromissos sociais mais engajados e de ruptura paradigmática.

Fazer pesquisa nas ciências sociais é um ato político de conhecer as relações entre as pessoas, entre os grupos sociais, é um ato que gera conhecimento sobre instituições e determinados espaços em disputa. Logo, não convém se contentar em descrever situações e levantar dados estatísticos isolados, nem tampouco tornar o trabalho

ambiente de autopromoção dos pesquisadores que optam por temas sem relevância social ou que atendam a vaidades teóricas corporativistas.

Adotar a pesquisa participante é decisão que subscreve uma visão de mundo de caráter emancipatório, todavia, é também assumir os limites de fazer uma investigação estando inserido organicamente no fenômeno analisado. Movimentos de aproximação, vivências e disputas somados a momentos de distanciamentos e reflexões compõem a complexidade de fazer pesquisa participante e observações participantes.

No período de estágio doutoral, em Portugal, tivemos acesso à literatura pormenorizada acerca da estratégia de investigação chamada “estudo de caso”. Como outra classificação possível, podemos considerar nossa pesquisa um estudo de caso único, de tipo institucional, isto é, estudo de caso feito em/sobre uma única instituição, a UFRGS.

Conceitualmente, não consideramos o estudo de caso um método em si, mas uma forma particular de enquadrar no tempo e no espaço o fenômeno estudado. Esse exercício quase metafórico é uma opção política que privilegia a profundidade de análise ao invés da abrangência do estudo. Com a identificação de um estudo de caso institucional, com as revisões bibliográficas, com a observação participante e as entrevistas como ferramentas de coletas de dados delimitamos o perfil da pesquisa.

Em seu livro “O Estudo de Caso na Investigação em Educação”, Morgado (2012) esclarece que Estudos de Caso Institucionais focalizam-se em uma organização específica, durante um determinado período de tempo, buscando descrever e analisar sua organização, funcionamento e desenvolvimento.

Pensamos que a atenção maior ao processo do que ao produto é outra característica do estudo de caso que tem ganhado cada vez mais espaço nas ciências sociais. Essa versão de produção mais artesanal da pesquisa em que o pesquisador tem de adequar os instrumentos de acordo com os objetivos da investigação nos parece mais flexível e honesta.

Um estudo de caso pode ser qualificado como recolha formal de dados apresentada como uma opinião hermenêutica embasada. No nosso caso, a pesquisa participante é o meio pelo qual o estudo de caso floresce, o retrato da instituição que dá corpo a essa pesquisa não objetiva medir e explicar a UFRGS em seus elementos burocráticos ou de infraestrutura, mas analisá-la nas suas dimensões culturais, políticas e educativas.

As categorias e os autores escolhidos são pontos de partida insubstituíveis, a opção teórica traduz nossa trajetória e define caminhos. Entretanto, o papel nobre do pesquisador é, também, ser uma ponte entre o que já foi produzido e o que sua pesquisa pode insinuar de original.

Dito de outra forma, se a existência de um quadro teórico prévio de referência é fundamental, tal não significa que à medida que se vai recolhendo informações sobre uma situação concreta o mesmo não possa ser ajustado ou até reformulado, de acordo com aquilo que o investigador julga mais propício para a realidade do estudo. (MORGADO, p. 65, 2012).

Cabe ressaltar que as três fases básicas da pesquisa: fase exploratória, fase de coleta de dados e a fase de análise e interpretação, foram perpassadas por atividades em que nos envolvemos na UFGRS para além da pesquisa. Conforme os desafios institucionais de implantação e qualificação das ações afirmativas iam se modificando, e com as informações que os atores entrevistados nos traziam, os referenciais teóricos também precisavam se adaptar. Isso ocorreu a ponto de, ao finalizar a tese, ainda estarmos em contato com novos conceitos que poderiam ser tão relevantes quanto as subcategorias escolhidas para dar corpo ao trabalho.

3.3 CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

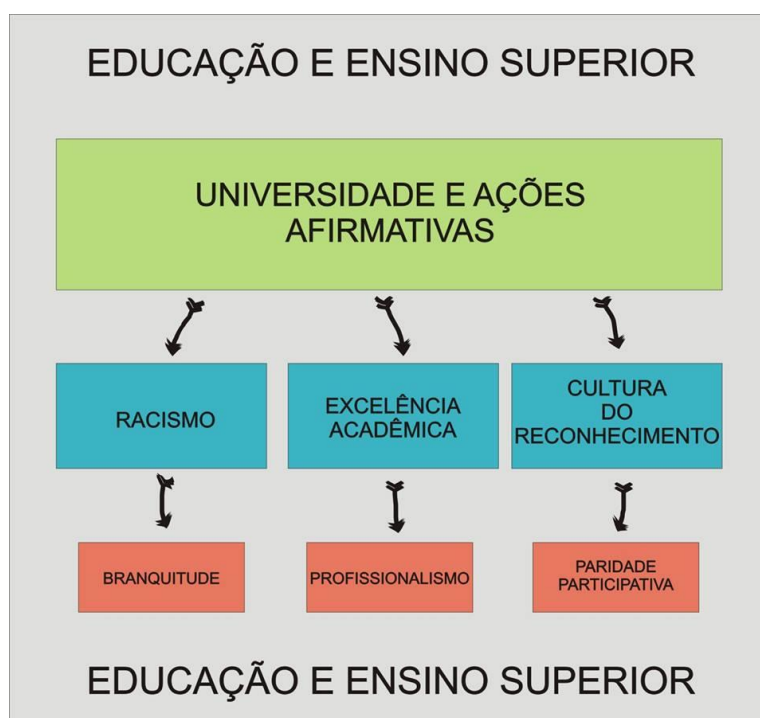
No que tange à análise das entrevistas, temos como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Triviños (2006), bem como as sugestões processuais de Alves & Dias da Silva (1992). Os dois primeiros autores oferecem orientações para análise de conteúdo e a indicam como técnica metológica por ela oferecer subsídios para entender crenças, impressões, motivações, tendências ideológicas e compreensões dos informantes.

Daremos especial atenção para a noção de representações sociais (ANTUNIASSI, 2006), instrumento teórico tradicional das ciências sociais, bastante utilizado em análises de entrevistas. Representações sociais são elaborações subjetivas dos sujeitos da pesquisa que expressam como esses interpretam suas condições materiais de vida, de trabalho e de relacionamento com outros. No preâmbulo da análise das entrevistas, em capítulo específico, explicamos melhor o uso da noção de representação social e sua relação com o conceito de habitus de Bourdieu (1980).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, em última instância, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que pode ser utilizado em infinitas experiências comunicativas. Toda troca de significados é passível de análise de conteúdo, de descrição e interpretação. Essa última, como exercício hermenêutico, exige fundamentação teórica e unidades de sentido, ou uma “grelha” em uma nomenclatura lusa.

Em aulas de metodologia durante o estágio de doutorado sanduíche em Portugal, quando tratávamos da composição da grelha, trabalhamos com dimensões de análise, unidades de sentido, categorias centrais e subcategorias. Para fazer esse desenho, pensamos como dimensões de análise a *educação e o ensino superior*, como unidades de sentido *universidade e as ações afirmativas*, como categorias centrais o *racismo*, *excelência acadêmica* e *cultura do reconhecimento*, com algumas subcategorias, por exemplo, *branquitude*, *profissionalismo* e *paridade participativa*.

Para melhor visualizar a grelha descrita acima, elaboramos um esquema⁹ simplificado que ilustra a relação das dimensões de análise, das unidades de sentido, das categorias centrais e subcategorias. Segue abaixo:



⁹ Diagrama feito pelo autor.

É importante desenvolver vigilância para não confundir as interpretações e os discursos dos atores com a realidade em si, mas ter claro que isso constitui um sistema de representações sociais (ANTUNIASSI, 2006) que fazem parte da realidade. Segundo Foucault (2001), as narrativas são regimes de verdade e, no caso especial dos informantes, essa perspectiva é coerente na medida em que as falas dos entrevistados são parte estratégica e, até certo ponto, privilegiada nas disputas de sentido pelos discursos na universidade.

Alves & Dias da Silva (1992) apontam três tópicos importantes para fazer uma qualificada análise dos dados das entrevistas. São eles: a) a necessidade de obter dados dentro de um contexto; b) da imensidão à sistematização dos dados; e c) a composição dos resultados pela redação.

Na primeira etapa, destaca-se a necessidade de se elaborar a entrevista semiestruturada com uma composição de questões com tópicos gerais selecionados e flexíveis, de tal forma, a serem abordados com todos os entrevistados. Outro fator importante é a aproximação e a preparação teórica do pesquisador, quanto mais empatia houver, mais os dados ganham credibilidade.

O segundo passo tem caráter organizacional, diante do volume de conteúdo fruto das entrevistas, o pesquisador tem de refinar e escolher o que melhor responde aos objetivos da pesquisa.

O momento de sistematização é, pois, um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (ALVES; DIAS DA SILVA, p. 65, 1992).

Portanto, o pesquisador deve se "impregnar" dos dados e ter a literatura sobre seu tema como âncora para identificar as regularidades e as diferenças obtidas nas respostas dos informantes.

O ponto "c" se refere à elaboração textual que dará forma ao trabalho feito com os dados nos dois primeiros tópicos. Essa é a concretização da pesquisa, a redação é o modo como vai ser apresentado o trabalho e seus resultados, a linguagem usada deve ser adequada para guiar o leitor e levá-lo a compreender e análise feita. Há um artesanato final, nessa etapa, que pretende elaborar um quadro semântico que ataque e dê encaminhamentos ao problema da pesquisa e seus objetivos.

Não é nosso propósito anunciar aqui uma classificação estrita do ponto de vista do paradigma teórico utilizado, por duas razões básicas: a primeira se refere à própria composição da pesquisa participante como tendência metodológica, ela nasce de uma imbricada relação entre a tradição teórica da dialética e da fenomenologia; a segunda razão é que o tema escolhido exige, por natureza, um trânsito tanto metodológico como teórico, haja vista que políticas afirmativas podem ser debatidas dentro da perspectiva do liberalismo igualitário, do multiculturalismo, do coletivismo, da complexidade ou da teoria do reconhecimento.

Por essas duas razões, seria engessante tentarmos nos enquadrar em um campo teórico único, na esperança de apresentar uma pseudocoerência política ou militante. Pelo contrário, entendemos que a riqueza desse debate está na inerente necessidade de buscar diferentes vertentes teóricas para compreender e descrever o fenômeno, sem cair em um ecletismo relativista. Apresentar as diversas possibilidades teóricas é diferente de não se posicionar, as escolhas feitas se refletem, obviamente, nos autores mais trabalhados na tese e nas categorias centrais.

Identificamos uma confusão, que pode ser oriunda do cientificismo tradicional, de que há necessidade de marcar rígida posição teórica ou metodológica mesmo antes de ter contato com os dados colhidos e, às vezes, antes de optar pelo tema a ser pesquisado. Caso contrário, o trabalho seria frágil no que se refere a sua estrutura. Hoje há uma compreensão mais madura que permite que pesquisadores explorem mais possibilidades de análise, mesmo que essas não reflitam estritamente sua ideologia moral ou política.

Por exemplo, um pesquisador que se considera pessoalmente de esquerda não pode ter o contrangimento de trabalhar com conceitos que não advenham da perspectiva dialética caso o fenômeno e a realidade exigirem. O contrário também é válido, se começarmos uma pesquisa levando em conta que todas as categorias e conceitos que iremos usar serão uma reprodução do nosso pensamento político, estaríamos decidindo em nome da realidade observada e caindo em um idealismo ingênuo.

Na disputa epistemológica entre ciência fragmentada e uma ciência interativa/associativa, simpatizamos com a segunda perspectiva, mesmo correndo o risco de sermos interpretados como ‘pós-modernos’ por algumas tendências. A obra de Morin (1977; 1996) sobre método e epistemologia oferece grande contribuição nesse debate. Um dos papéis fundamentais das pesquisas é a construção de diagnóstico social o mais preciso possível, mantendo-se consciente de que sempre será uma aproximação apurada

de um ponto de vista. Essa compreensão que se busca com a pesquisa deve servir para intervenção e transformação do fenômeno se o trabalho tiver esse alcance, entretanto, esse seria um segundo passo que pode nascer com a pesquisa, mas não é desencadeado, do ponto de vista prático, apenas por ela.

Daí a relevância das sugestões embasadas e das avaliações críticas que compõem o que podemos chamar de resultados da pesquisa, elas podem ser guias importantes para ações políticas e administrativas. O caráter mais teórico e interpretativo dessa pesquisa não a fragiliza no seu potencial de oferecer as sugestões e avaliações necessárias para um salto qualitativo na implementação das ações afirmativas.

A revisão de literatura que encontra substância na base teórica da tese, as observações participantes, as informações institucionais, a análise de conteúdo das entrevistas que se expressam no texto e as associações possíveis entre a teoria e o movimento do real constituem o esqueleto do exercício de reflexão empreendido no trabalho. As aproximações feitas e os encaminhamentos que delas nascem são frutos da organização metodológica descrita nesse capítulo.

3.4 O TRABALHO COM AS CATEGORIAS CENTRAIS DA PESQUISA

As categorias escolhidas para formar a espinha dorsal dessa tese emergiram em função de um conjunto de fatores. Racismo: sistema estrutural de desigualdades, Excelência Acadêmica: as bases do discurso e Cultura do Reconhecimento são categorias que atravessam a temática das ações afirmativas no ensino superior. Sem compreendermos essas categorias através de um mergulho teórico em referências que as debatem, seria inviável desenvolver a análise que objetivamos.

Desde o fim da graduação, temos estudado as relações étnico-raciais na composição da formação social brasileira e, mais detidamente, como o racismo se materializa nos espaços educativos e formativos como as escolas e as universidades. Com essa trajetória é que a categoria *Racismo: sistema estrutural de desigualdades* ganha importância, à medida que se torna chave para entender as lutas por políticas afirmativas encampadas pelo povo negro, bem como para explicar desigualdades estruturais que têm, na cor da pele, elemento determinante.

Ao ingressar no mestrado na UFRGS, passamos a nos inteirar dos códigos, normas e costumes do meio acadêmico, fomos apresentados à complexidade legal do

funcionamento da máquina e aos discursos contrários às ações afirmativas pautados no argumento da garantia do mérito e da manutenção da excelência acadêmica. Durante o mestrado, não conseguimos nos aprofundar no tema da excelência, pois o foco foi debater a atualização do conceito de classe social e descrever a implantação das cotas em 2008. Porém, o discurso da excelência era reiterado com tanta frequência nas instâncias administrativas das quais passamos a participar que, até no mote de campanha eleitoral da atual reitoria, a palavra constava, “Excelência Inclusiva”. Então, decidimos dar mais atenção ao conteúdo desse discurso.

Na experiência em Portugal, no estágio de doutorado sanduíche, tive acesso a um conjunto de referências teóricas sobre o discurso da excelência nos países do norte do mundo (READINGS, 2003), e isso fez com que o corpo teórico dessa categoria ganhasse musculatura para transformá-la em um dos pilares do trabalho.

No que se refere à ideia de criar a categoria Cultura do Reconhecimento, temos a continuação dos estudos de Axel Honneth e Nancy Fraser relacionados com a compreensão de Pierre Bourdieu acerca da cultura. Essa terceira categoria é dotada de debates internos entre termos e conceitos e se apresenta mais como possibilidade teórica do que como consolidada contribuição. Forjar uma Cultura do Reconhecimento em intuições públicas, através de políticas internas a elas é um intento político mais do que qualquer outra coisa, a potencialidade das ações afirmativas em promover tal avanço é uma das questões que buscamos debater na pesquisa.

Feita a apresentação dos aspectos metodológicos, a justificativa de por que entrevistar gestores e a explicação das categorias de análise escolhidas, passamos aos capítulos específicos de cada uma.

4 RACISMO: SISTEMA ESTRUTURAL DE DESIGUALDADES

Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva; e não pretendo jamais sair dizendo que o problema negro é meu problema, só meu, para em seguida dedicar-me a seu estudo.

Frantz Fanon¹⁰

Há uma tradição nas ciências sociais, a de identificar os estudos sobre o racismo com a produção ocidental europeia sobre raça que passa a ser elaborada a partir do encontro entre europeus e diversos outros povos nas expedições colonizadoras do século XV. Seria, a partir de então, que diferenciações raciais passaram a ser sistematizadas e usadas para justificar a divisão racial do trabalho, a escravidão e todos os tipos de violência físicas e simbólicas.

A elaboração que se seguiu a esse período, de que havia diferenças biológicas e intelectuais entre as raças, ganhou estatura científica na modernidade e ingressou no século XX com legitimidade e força política. Portanto, a gênese do racismo estaria nos processos de escravidão dos africanos, na expansão do mercantilismo e, depois, do capitalismo para o mundo. O racismo seria um fenômeno moderno e contemporâneo.

Em livro lançado no Brasil, Moore (2007) questiona essa interpretação de modo radical. Segundo o autor, os confrontos entre povos, pautados em diferenças fenotípicas são registrados em quase toda história da espécie humana e ficam muito evidentes desde a antiguidade até nossos dias. Para ele, falta consistência histórica na interpretação de que o racismo teria surgido com a escravidão colonial moderna, sua tese é de que o racismo não teve um único período de gênese, mas sim, múltiplos momentos de gestação.

Para Moore (2007), os argumentos que pretendem negar o racismo, pautados exclusivamente nas recentes descobertas científicas de que não há distinção de raças entre os humanos, isto é, argumentos que superam as teorias evolucionistas de Lombroso e o Darwinismo social, são inconsistentes. Tais argumentos operam em uma base de pouco conhecimento acerca do racismo como um fenômeno histórico mais amplo. Eles não terminam com o racismo, ao informarem que raças não existem biologicamente, e ainda retiram o foco do elemento fundador do racismo, o fenótipo.

¹⁰ Frantz Fanon. Peles negras máscaras brancas, p. 86.

Com efeito, desde o seu início, na antiguidade, o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenómeno político e económico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais”. Negar a existência da raça, portanto, é um absurdo, ao qual somente se pode chegar por meio de uma postura a-histórica. Assim, é preciso executar uma espécie de reorientação epistemológica, a qual nos levaria a examinar a problemática do racismo muito além do horizonte estreito dos últimos quinhentos anos de hegemonia europeia sobre o mundo. (MOORE, p. 22, 2007).

Um dos objetivos do livro de Moore (2007) é o de apresentar pesquisa que fuja da tradição da imensa maioria da literatura que trata do fenómeno do racismo, que o analisa do século XVI até hoje e, principalmente, no período posterior à Segunda Guerra mundial. Outra razão para a produção de sua pesquisa é o fato de que a grande maioria da população mundial vive ainda sob modelos tipológicos de relações raciais que surgiram bem antes da modernidade, casos da Ásia, da África e da América Latina. O autor vai aos primórdios da humanidade, calcado nas descobertas antropológicas, geológicas e históricas mais recentes e termina sua viagem nos tempos atuais, debatendo a permanência do racismo como sistema de classificação das relações sociais.

O debate sociológico acerca do uso do termo raça é muito amplo e merece reflexão, por isso a dialética raça/classe é um desafio teórico constante, ela perpassa essa categoria essencial da pesquisa, Racismo: sistema estrutural de desigualdades. Filiamo-nos aos trabalhos de Guimarães (1999) sobre o carácter sociológico da noção de raça, no seu livro Racismo e antirracismo no Brasil, onde ele descarta qualquer fundamentação biológica do conceito. Ainda temos como base as reflexões de Stuart Hall (2009, p. 66) que, na obra “Da Diáspora: Identidades e mediações culturais”, afirma: “raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconómico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”.

Além desses dois autores, também temos como referência para o debate racial, visto mais genericamente, os estudos contemporâneos de Giorgio Agamben, autor italiano que renova o conceito de racismo de Estado e de Biopoder, de Michel Foucault, e adiciona à análise o importante conceito de “vida nua” que se refere, sinteticamente, aos sujeitos despidos de direitos sociais nas sociedades modernas ditas democráticas.

O intuito aqui é desenvolver uma conceituação do fenómeno do racismo a fim de mergulhar na complexidade e abrangência da temática. Portanto, a indagação

fundamental é: o que é racismo? Com base na didática distinção feita por Guimarães (2004), na introdução do seu livro *Preconceito e Discriminação*, pode-se dizer que há, no mínimo, três dimensões de racismo.

1 – Uma doutrina que se queira científica, quer não, que defende a existência de raças humanas e ordena de tal forma as raças que formem um cenário hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais.

2 – Racismo é também referido como um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela noção de raças e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. Esse corpo é geralmente um difuso sistema de predisposições, crenças e de expectativas de ações que não estão formalizadas ou expressas logicamente.

3 – Chama-se ainda de racismo o sistema de desigualdades de oportunidades, inscritos na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas estatisticamente através da estrutura de desigualdades raciais, seja na educação, na saúde, no emprego, na renda, na moradia, na previdência etc. O racismo institucional está vinculado a essa terceira conceituação.

Importante salientar que, apesar de essas três dimensões do racismo serem correlacionadas, não se pode confundir o terceiro conceito com o primeiro, da doutrina, ou com o segundo, das atitudes e comportamentos. Isso porque alguém negro que, historicamente tenha menos oportunidades na vida, não necessita, para estar nessa posição de inferioridade social, ser discriminado pessoalmente, sofrer preconceito ou ser inferiorizado com base em uma doutrina racista. O próprio sistema de desigualdades raciais (terceiro conceito) se encarrega de reproduzir sua inferioridade social de fato, bastando, para tanto, que esse sujeito nascesse e se socializasse em uma família típica de sua situação racial.

Essa breve conceituação coloca diante de nós um fenômeno vivo, dialético e, principalmente, metabólico. Como destaca Hall (2009, p. 309):

Sem dúvida, o racismo possui características gerais. Mas ainda mais significantes são as formas pelas quais essas características gerais são modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas.

O racismo brasileiro se manifesta geralmente em situações de forte desigualdade hierárquica, o racismo anda em conjunto com o abuso de autoridade. Essa modalidade de racismo que se remete à violência real ou à negação de direitos garantidos em lei,

que balizam a noção de dignidade humana, é significativamente vivida pelos negros no nosso país.

Com o intuito de pensar qual o papel do Estado moderno frente a sua relação com a vida e seu poder de decisão sobre ela, Agamben (2002, p. 16) tem como protagonista de seu estudo o conceito de “vida nua”, isto é, vida matável ou desprovida de direitos. Quando Agamben chama atenção dizendo que, para que o Estado moderno de direito se desenvolva, ele precisa negar direitos, e essa negação recai sobre uma vida nua ou corpo nu, ele nos traz uma leitura possível para interpretarmos a situação da população de que estamos falando.

A vida nua, que é passível de morte sem que isso seja considerado homicídio, é o lócus da violência, mas também da reprodução do Estado moderno. Por quê? Do corpo nu se toma todo potencial de trabalho de várias maneiras, tira-se a energia, mas a reposição de tal energia e o usufruto do que produziu ou contrapartida do que trabalhou não lhe é garantido. E ainda, quando seu trabalho não for mais necessário ou quando há um excesso de contingente, o Estado, direta ou indiretamente, dá conta de eliminar a vida nua.

Ao mesmo tempo, esse sujeito desprovido de direitos está constantemente ligado ao Estado moderno, por vezes, mais do que quem goza de privilégios cedidos pelo mesmo Estado. Sigamos o raciocínio para compreender essa assertiva. À medida que se exclui a vida nua de qualquer contato positivo com o Estado e se cria, com isso, um sujeito alheio ao processo de viver em sociedade com condições básicas de existência, chegamos à criminalidade. A luta que se trava entre Estado e o que se entende por criminalidade é direta e constante. Os aparelhos repressivos do Estado se relacionam, a partir da violência, com a parcela da sociedade empobrecida, ou seja, aqueles que têm a vida nua de direitos são os que têm maior contato com a repressão policial¹¹.

Nenhum ato do Estado é tão político como esse, no Brasil, milhares de crianças e jovens negros experienciam essa situação. Sinteticamente, Agamben (2002, p. 186) explica a vida desses sujeitos:

A sua inteira existência é reduzida a uma vida nua despojada de todo direito, que ele pode somente salvar em uma perpétua fuga... Contudo, justamente por ser exposto a todo instante a uma incondicionada ameaça de morte, ele encontra-se em perene relação com o poder que o banui.

¹¹ Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2014, produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), negros são 18,4% mais encarcerados e 30,5% mais vítimas de homicídio no Brasil.

É neste sentido que a relação entre o corpo nu e o Estado é frequente, através da biopolítica que decide qual vida merece ser vivida e qual a que não merece. Para que essa política exista, ela tem de ter espaços específicos, momentos históricos propícios e critérios valorativos que sejam aceitos para decidir sobre a bios. Para Foucault (2000), o racismo é um dos critérios fundamentais de que o Estado se utiliza para a eliminação da vida, e esse racismo institucionalizado só é legítimo porque a modernidade o absorveu não só politicamente como Estado, mas culturalmente como valor.

Agamben então avança em relação ao autor francês, ao dizer que o segredo da modernidade não fica só no fato de o Estado fazer cálculos sobre a vida nua, orientado pelo racismo. Afirma que essa dinâmica social de excluir e capturar o corpo nu através do ordenamento jurídico era e é, em si, o ‘fundamento oculto sobre o qual repousava o inteiro sistema político’ (AGAMBEN, 2000, p. 17), a vida nua ganha, assim, um protagonismo que antes não detinha.

Essa materialização do estado de exceção de que fala Agamben pode ser percebida, principalmente, nos espaços onde a dignidade das pessoas é colocada em suspensão, nas grandes periferias e no sistema carcerário, por exemplo. Tal processo também é algo que vivenciamos no universo da burocratização dos sistemas públicos de atendimento às pessoas das classes populares, nas áreas da saúde, da educação, do saneamento, da assistência social, entre outras.

Embora todos esses direitos sejam garantidos em uma organização estatal que se pretende igualitária e universal em seus princípios legais e regulatórios, a realidade material se mostra distante no que se refere ao alcance a esses direitos por parcela significativa da população.

Um diálogo possível de ser feito é entre a reflexão que Agamben nos traz sobre como se porta o Estado moderno diante do conjunto da população socialmente vulnerável e racialmente marcada pelo racismo e a contribuição de Hall (2009, p. 73 e 74) sobre a neutralidade do Estado Liberal e o avanço do multiculturalismo. Segundo esse autor:

É evidente que o liberalismo hoje não é a cultura além das culturas, mas a cultura que prevaleceu: aquele particularismo que se universalizou com êxito e se tornou hegemônico em todo o globo (...). A cidadania universal e a neutralidade cultural do estado são as duas bases do universalismo liberal ocidental. É claro que os direitos de cidadania nunca foram universalmente aplicados. Esse vazio entre ideal e prática, entre igualdade formal e igualdade concreta, entre liberdade negativa e positiva, tem assombrado a concepção

liberal desde o início. (...) A neutralidade do Estado funciona apenas quando se pressupõe uma homogeneidade cultural ampla entre os governados. Essa presunção fundamentou as democracias ocidentais até recentemente. Sob as novas condições multiculturais, entretanto, essa premissa parece cada vez menos válida.

O formato como os estados-nação se organizaram, no século XX, na América Latina, é marcado por esse universalismo e por uma pretensa neutralidade, pautada na generalidade legal e na frágil capacidade de transpor uma democracia representativa em direção a uma organicidade mais participativa e distributiva. No Brasil, apesar dos avanços da última década, no que se refere à ampliação do poder de consumo de parcela da população, do acesso à educação superior e à empregabilidade, o Estado tem grande dificuldade de mudar na velocidade com que os novos movimentos sociais se constituem e a multiplicidade cultural se organiza.

Essa falta de capacidade política dos Estados de resolverem as relações de negação de direitos e violência com o povo negro se insere na lógica do racismo como um sistema. Tanto Hall, como Agamben se filiam à ideia de que a divisão racial do trabalho, feita nas colonizações, sofre até hoje metabolismos tamanhos que fazem com que os critérios raciais perdurem como fundamento nos processos de exploração e exclusão.

O racismo estrutural transcende medidas pontuais de governos, ele se inscreve nas relações sociais apoiado nas duas dimensões primeiras de racismo que se descreveu acima, isto é, da doutrina racista e dos costumes racistas. Mesmo com ações afirmativas, com a ascensão de pessoas negras a postos de maior prestígio, o racismo permanece inabalado pelo seu grau de adaptação aos contextos sociais e pela noção fortemente arraigada na sociedade de que esse seria um problema menor e restrito às relações pessoais.

As denúncias feitas pelos dois autores de que estamos tratando são fundamentais, pois, além de questionar o Estado e tirá-lo de um lugar de administrador neutro, elas desnaturalizam o racismo que sobrevive no tecido social, o conceituam como fenômeno concreto e mutante, que condiciona os espaços de determinadas populações na engenharia da sociedade.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil definir ou compreender quais são os fatores que fazem com que determinados grupos sociais se organizem e lutem por suas causas. Os grupos e as causas são múltiplos, e os elementos desencadeadores dos

conflitos sociais podem ter raízes clássicas: luta por terra, trabalho, distribuição de renda ou podem ser interpretados, o que se faz contemporaneamente, como luta por reconhecimento.

4.1 RACISMO NO BRASIL

Os estudos acerca das relações existentes entre racismo/discriminação racial e as desigualdades sociais brasileiras são vastos. Além de inúmeros intelectuais que se debruçam sobre o tema, os órgãos institucionais do Estado, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) com estudos sobre mercado de trabalho e, principalmente, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), têm produzido um volume significativo de pesquisas empíricas que apontam e comprovam uma ligação estreita entre o fenômeno cultural do racismo e as desigualdades materiais e socioeconômicas¹².

Entre os maiores nomes das ciências sociais que empreenderam esforços em entender a fundo as relações étnico-raciais, desde a segunda metade do século XX até hoje, destacam-se como referência nesse trabalho Florestan Fernandes (1965), Oracy Nogueira (1985), Carlos Hasenbalg (1979, 1999), Nelson do Valle da Silva (1999a, 1999b) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999 e 2006a).

O Brasil contemporâneo é marcado por profundas desigualdades sociais, um dos elementos fundantes dessa desigualdade é a “raça”, aqui entendida como construção social e cultural histórica, materializada na diferenciação de grupos sociais com base na cor da pele dos sujeitos. As disparidades entre os grupos sociais não brancos em comparação aos brancos, no que tange ao acesso a bens materiais e simbólicos, como educação, renda, emprego, saúde, segurança, lazer e cultura são evidências na realidade do país.

¹² Destacamos os trabalhos abaixo como exemplos:

Boletim de Análise Político-Institucional / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – n.1 (2011) -. Brasília: Ipea, 2011.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil / Julio Jacobo Waiselfisz – Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes / Tatiana Dias Silva, Fernanda Lira Goes, organizadoras. – Brasília: Ipea, 2013.

Um dos maiores desafios dos pesquisadores desse tema, quando se defrontam com as relações concretas, é conseguir inferir delas os efeitos de um fenômeno cultural como o racismo. Ou seja, atribuir ao racismo e às discriminações raciais aquelas disparidades sociais mencionadas acima.

Para isso, em geral, é utilizado um cruzamento amplo de variáveis de controle coerentes. As desigualdades são explicadas por um conjunto de razões, quando as diferenças se mantêm na comparação entre grupos cujas variáveis são semelhantes e a distinção de cor é notável, infere-se que o racismo passa a ser a razão fundamental das desigualdades.

Carlos Hasenbalg, autor clássico para os estudos étnico-raciais, em entrevista elucidativa dada ao professor Sérgio Guimarães (2006b), em que trata dos resultados de quase trinta anos de pesquisa sobre o tema, distingue os três principais elementos que explicam as desigualdades raciais brasileiras. “Uma das principais causas importantes das disparidades entre os grupos de cor está na sua desigual distribuição geográfica com os não brancos concentrados nas regiões menos desenvolvidas” (GUIMARÃES, 2006b, p. 260).

A polarização geográfica mencionada, que faz com que o norte e o nordeste do país sejam os lugares onde mais residem negros e que, no sul e no sudeste, predominem brancos, é fruto da herança espacial do sistema escravocrata, somada ao fato de que, no fim desse regime, houve grande incentivo para que imigrantes europeus ocupassem as regiões sul e sudeste. Esse elemento geográfico ainda hoje faz com que a apropriação de bens materiais e culturais seja desigual entre negros e brancos, posto que os estágios de desenvolvimento e de acesso a esses bens são diferentes entre as regiões.

O segundo fator explicativo das desigualdades raciais são as práticas discriminatórias promovidas pelo Estado, como no caso da segurança pública¹³ e da não garantia de serviços essenciais de qualidade como saúde e educação. Além das práticas discriminatórias que ocorrem em micro relações de poder, no trabalho, na vida social e familiar. Esse elemento é evidenciado a partir de pesquisas qualitativas sobre padrões de comportamento, estudos das mídias informativas, dados e denúncias das delegacias policiais e entidades de defesa dos direitos humanos, bem como, análises de processos judiciais e da aplicação da legislação penal.

¹³ Dados do site da Anistia Internacional indicam que em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil. Destas, 30.000 são jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% são negros. A maioria dos homicídios é praticada por armas de fogo, e menos de 8% dos casos chegam a ser julgados.

Já o terceiro elemento causal das desigualdades raciais, para Hasenbalg, é uma cultura racista permeada de estereótipos e representações negativas sobre o grupo social negro que se autoconfirmam e inibem as aspirações das pessoas não brancas. Esses estereótipos difundem as práticas discriminatórias e criam um ambiente em que se restringem as motivações dos negros para ocuparem lugares sociais culturalmente não reservados para eles. Essa dimensão tem alto grau de relevância, pois forja a subjetividade de jovens e crianças negras, o que regula de alguma forma seus desejos e sonhos profissionais e acadêmicos.

A teoria acerca das desvantagens cumulativas a que está sujeita a população negra no Brasil é a espinha dorsal dos trabalhos de Hasenbalg (1979, 1999) e a adotamos ainda como a avaliação mais apropriada do tema. Ao mencionar resultados de suas pesquisas, no que tange à variável educação, Hasenbalg afirma:

As pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças de mesma origem social ou renda familiar per capita. As disparidades no acesso, permanência e finalização do ensino médio e superior são ainda mais acentuadas. A desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional. (GUIMARÃES, 2006b, p. 260).

Há sólida tradição sociológica que sustenta a ideia de que o critério raça orienta desigualdades e as transmite de geração para geração. Pesquisas demográficas e das ciências humanas acumulam comprovações, nos últimos anos, de que o racismo é condutor das desigualdades sociais, racismo aqui compreendido como instrumento de desqualificação de grupos sociais. Quem defende outra interpretação para as causas das desigualdades sociais e raciais, que esteja descolada das aqui expressas, ainda não conseguiu, do nosso ponto de vista, produzir alternativa científica que as sustente.

O conceito de racismo aqui trabalhado abarca as discriminações raciais promovidas pelo Estado e por sujeitos. Conceito que se ambiciona plural para dar conta dos três fatores mencionados por Hasenbalg acima como causas das disparidades entre negros e brancos no Brasil. As diferenças socioeconômicas entre esses grupos sociais, para além de serem as mais estudadas, são as que mais saltam aos olhos quando se vai ao terreno empírico. Todavia, cabe dizer que as desigualdades perpassam todo percurso da vida individual e coletiva dos negros, desde suas experiências educativas e profissionais até as afetivas.

É sobre o estatuto da teoria da cumulação de desvantagens, mencionada por Hasenbalg e Silva (1999, p. 229), quando comentam os resultados de suas pesquisas, que se assenta nossa perspectiva.

A literatura sociológica que trata das diferenças socioeconômicas por cor, no Brasil, aponta para a existência de um processo de cumulação de desvantagens. Nesse trabalho, constatamos, mais uma vez, a plausibilidade de tal caracterização. Além disso, parece claro que, no Brasil de hoje, o núcleo das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional (...). Assim, a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais no nosso país.

As desvantagens acumuladas se evidenciam não somente da idade adulta, em que a pessoa irá buscar um posto de trabalho ou uma vaga no ensino superior, mas já na juventude, nas trajetórias escolares mais acidentadas, bem como nos índices de morte entre jovens e nos de mortalidade infantil, maiores entre a população negra. Quando há desigualdades entre negros e brancos com a mesma origem social e renda é porque a cor da pele cumpre um papel que, embora seja difícil de mensurar, é evidente.

A obra de Carlos Hasenbalg (1979), entre os inúmeros méritos, marcou também a superação da visão que compreendia o racismo apenas como resíduo da escravidão. Essa perspectiva foi defendida pela escola sociológica paulista, principalmente, por Florestan Fernandes, que acreditava que a inserção da população negra na sociedade de classes, aos poucos iria dar fim ao racismo como sistema cultural sólido.

Hasenbalg obteve, através de suas pesquisas, suficientes comprovações de que a discriminação racial, no Brasil, é reconstruída no tempo presente, dentro da ordem e lógica capitalista, já que as desigualdades entre brancos e não brancos, em diferentes esferas como educação, economia e acesso ao trabalho são notórias. Isto é, na contemporaneidade neoliberal e globalizada, os mecanismos de produção da discriminação racial são constantemente reciclados. A cor da pele é um dos impeditivos fundamentais da mobilidade social dos indivíduos, o que faz com que a noção de raça tenha de ser considerada para compreender e interferir na realidade.

4.2 BRANQUITUDE: A RAÇA BRANCA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Uma nova área de estudo da psicologia social e das ciências sociais tem ganhado força no debate sobre raça. Historicamente, analisou-se o desenvolvimento da dimensão de raça pelo polo do outro ou do exótico. No caso brasileiro, analisou-se o negro,

primeiro para entender a noção de raça utilizada para justificar a exploração, a escravidão e o racismo e depois, quando a idéia de raça, como conceito sociológico foi ressignificada e politizada pelo movimento negro (GOMES, 2012).

Hoje, categorias de análise como branquitude e branquidade existem para pensar o desenvolvimento da identidade do branco, no Brasil, e a que ela está relacionada. Tanto branquitude como branquidade são conceitos estudados com vigor há mais tempo nos EUA, há distinções teóricas entre eles, das quais trataremos adiante. Agora, conceberemos esses conceitos genericamente como similares porque o objetivo de trazê-los, nessa parte do trabalho, é apresentá-los ao debate como ferramentas que se somam à luta teórica e política antirracista. Ambos os conceitos se propõem a pesquisar a identidade racial branca, ou seja, a condição do branco em processos racializados de socialização humana.

Aprendemos com Frankenberg (2004) que a branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos.

A branquitude se caracteriza como lugar de privilégio material e simbólico em sociedades que se desenvolveram tendo o racismo como elemento estruturante, como é o caso da brasileira. Pensar a identidade racial branca, ou seja, o sujeito branco também racializado, não é algo comum. Existem duas razões fundamentais para isso, a primeira, é a hegemonia de brancos entre pesquisadores e psicólogos, isso faz com que esse espaço profissional seja naturalizado como branco, isto é, de uma população que se pensa “desracializada” ou “normal”, o que fortalece a ideia de que racializado é apenas o outro, o negro ou o indígena, por exemplo. A segunda razão do baixo volume de reflexões é a de que estudar a branquitude desvende um lugar de privilégios materiais e subjetivos do branco em uma sociedade racista, e isso enfraqueceria a noção de que viveríamos em igualdade racial ou em uma democracia racial.

A branquitude pode ser compreendida também como identidade normativa, já que ela traduz hierarquias na socialização dos sujeitos, em que o branco tem lugar destacado e ainda serve de referência estética, moral e ética. Estudos contemporâneos, como o de Schucman (2014), por exemplo, demonstram que a ideia de raça que guia a compreensão de muitas pessoas ainda é a desenvolvida pela “ciência” no século XIX, que tinha como objetivo classificar os seres humanos e relacionar seu perfil fenóptico com características psicológicas e morais. Essa ideia de raça, apesar de superada

cientificamente, mantém-se culturalmente e produz discursos racistas e naturalizações das desigualdades raciais.

Peter McLaren (2000) pensa a operacionalização da branquidade para a realidade estadunidense, o autor encara tal conceito como constructo ideológico que se alicerça na histórica exploração do não branco pelo branco em todas as esferas da vida social. Nos séculos de escravidão, destaca-se a característica racial para distribuir os lugares sociais dos indivíduos, já em nossos dias, McLaren (2000, p. 259) aponta que a suposta neutralidade em relação à raça (negação da raça) constitui uma nova forma de racismo, “embutida nas reformas democráticas, social-liberais” que se constituem em esforços contemporâneos que pautam políticas discriminatórias de urbanização e exploração da força de trabalho.

Outra grande pesquisadora da branquidade nos Estados Unidos da América, a já mencionada Frankenberg (2004, p. 312/313), apresenta alguns elementos fundantes do conceito de branquidade:

- A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
- A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
- A branquidade é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificativamente raciais.
- A branquidade é comumente denominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
- O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos.

Esses elementos nos auxiliam na compreensão de que há uma construção social da identidade branca que se coloca como padrão na sociedade e que não é objeto de reflexão dos cidadãos brancos. Ao nos negarmos a pensar sobre o que significa ser branco hoje, estamos reproduzindo posturas, costumes e opiniões constituídas nesse lugar de privilégio histórico que a população branca ocupa. Essa realidade se torna empecilho estrutural para a superação de desigualdades raciais e entrave para a luta antirracista.

Atendo-nos agora no cenário brasileiro, uma referência importante que temos é Liv Sovik que, em seu trabalho “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil”, discute a utilização do conceito de branquidade. Segundo ela, é necessário ter claro que branquidade não pode ser um conceito importado, mas uma elaboração teórica constante e contextualizada, até por ser vinculada a questões históricas específicas.

Sovik (2004) aponta para a relevância da percepção do polo branco na gama racial brasileira. Porém, diferente dos Estados Unidos, no Brasil temos a realidade da mestiçagem e o mestiço como uma construção epistemológica que nos singulariza e deve ser levada em consideração na análise da branquidade. A autora afirma que ser branco, no Brasil, é uma função social e implica desempenhar um papel que “carrega em si certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito e eliminando barreiras” (SOVIK, 2004, p.366). Contudo, ser branco, no Brasil, não exclui ter sangue negro ou indígena, a definição da branquidade “pela pureza do patrimônio genético europeu torna-se menos importante: a branquidade abre suas asas sobre muitos mestiços sociais, culturais e biológicos” (SOVIK, 2004, p.368).

Com isso, a autora está dizendo que branquidade não guarda nenhuma relação com a genética dos sujeitos, mas sim com sua imagem, seu fenótipo. Sovik, assim como McLaren, chama atenção para o silenciamento acerca da atuação da branquidade, parece que ninguém é branco, parece que ser normal ou universal é ser branco, de tal forma que não se nota isso. A exposição positiva das pessoas brancas na mídia e no entretenimento e as campanhas publicitárias com majorias brancas são lembradas pela autora como formas de hipervalorização da estética e cultura branca.

No Brasil, a existência de identidades intersticiais não perturba a hegemonia do branco como padrão a ser seguido pelos outros grupos. Ao pesquisar a classe média e média alta branca da cidade de São Paulo, Lia Schucman (2014) observou, através de suas entrevistas, que os jovens brancos relacionam noções de civilidade e progresso com a cultura européia, portanto branca e identificam a cultura negra como “apta para música e dança” já a branca para o trabalho e o estudo.

A autora identificou nas falas interessantes ambiguidades, por um lado, um claro deslizamento de uma linguagem do racismo biológico para um racismo cultural. Todavia, ao mesmo tempo, os discursos que hierarquizam os sujeitos pela cor da pele ou pela noção de “cultura negra” estão muito presentes e são unificadores da branquitude.

Neste sentido, a ambiguidade e fragmentação dos discursos dos sujeitos me pareceram algo muito relevante para a compreensão de como se mantém o racismo na sociedade brasileira. A ambiguidade aparece como artifício fundamental para que os sujeitos mantenham os privilégios, eximindo-se da responsabilidade moral. (...) Neste mesmo sentido, foi possível perceber o quão ambíguo é o reconhecimento dos privilégios para os sujeitos, pois me pareceu que eles sentiam pesar e vontade de mudança em seus depoimentos sobre os privilégios que viviam em seus cotidianos. No entanto e no decorrer das entrevistas, percebi que reconhecer os privilégios não era ao mesmo tempo querer abrir mão deles (SCHUCMAN 2014b, ps. 137, 138).

O caso brasileiro mostra toda sua complexidade quando se instaura a seguinte situação: os mesmos sujeitos que estão em situação de privilégio e que obtém ganhos pessoais com o padrão estético e moral vigente (branco) poderiam ser promotores de mudanças caso questionassem o atual contexto. Por óbvio, muitos brancos não se identificam com o lugar simbólico da branquitude quando o compreendemos como mantenedor de desigualdades raciais. No entanto, grande parcela da elite política e econômica que é branca se encontra confortável com esse lugar simbólico.

Quem entra com profundidade nesse dilema acima e que tem se dedicado a fazer diferenciações entre branquidade e branquitude é Edith Piza. Segundo a autora, é fundante estudar as representações raciais e sociais dos brancos, tendo em vista que esses são atores centrais na manutenção e legitimação de desigualdades, assim como podem ser responsáveis por questioná-las.

Em um texto intitulado “Porta de Vidro: uma entrada para a branquitude”, Piza (2009) desenvolve a metáfora na qual explica que somente vemos a porta de vidro quando nos chocamos com ela, com o racismo, e com a branquidade como reprodutora das desigualdades, ocorre o mesmo, só os percebemos quando nos deparamos com eles, então entendemos que algo invisível impede a passagem para uma sociedade mais igualitária racialmente.

Para Piza (2005), branquitude deve ser trabalhada como “um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista”. Seria o esforço de compreender os processos de constituição da branquidade para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico.

Essa proposta significa encarar apenas *branquidade* como a identidade racial branca construída historicamente e que reproduz hierarquias e desigualdades e, de outra

forma, *branquitude* como um processo de conscientização dos brancos de sua condição racial de privilégio.

Com essa diferenciação da autora, estamos deixando de tratar branquidade e branquitude como sinônimos. Portanto, na proposta de Piza, há uma notável distinção, vejamos:

A autora sugere que, diferente da forma como vem sendo trabalhada até então, a branquitude seja trabalhada como uma fase de superação da branquidade. Ou seja, a branquitude não representaria uma situação em que os brancos julguem todos iguais independente da cor da pele, muito pelo contrário. Significa que este indivíduo branco reconhece a situação de vantagem estrutural baseado na brancura e nega estes privilégios através de práticas antirracistas, também, no interior do “universo” branco (JESUS, 2012 p. 08).

Trazemos essa proposta de diferenciação como fruto de revisão bibliográfica, não para concordar plenamente com ela, entendemos que há de se amadurecer os conceitos de branquidade e branquitude e teorizá-los através de pesquisas qualitativas. Optamos aqui pela perspectiva geral com a qual iniciamos este subcapítulo que define branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, identidade que expressa um padrão normativo e que reproduz hierarquias historicamente constituídas, esse fenômeno não é nomeado como racial, mas é racializante na prática, carrega valores e experiências que garantem benefícios sociais e afetivos, além de definir lugares na distribuição material e simbólica da sociedade.

As vozes da branquitude estão sendo cada vez mais ouvidas no Brasil, nos últimos anos, saindo do silenciamento devido ao aumento de pesquisas sobre o tema e, principalmente, pelas lutas contra o racismo. Reclamações feitas contra o “politicamente correto” e as reações conservadoras em relação à adoção de cotas raciais nas universidades e para concursos públicos são os melhores exemplos da branquitude ou branquidade se expressando. A negação ao uso dos critérios raciais em políticas públicas, bem como o rechaço à valorização da cultura negra, o que, infelizmente, vemos muito nas escolas, também são exemplos.

Como pesquisadores das ciências sociais, devemos ter a vigilância de não olhar racialmente apenas para “os outros”, estudar sua cultura, seus costumes, suas lutas e destrinchar os dados das desigualdades que os assolam. A guinada dos últimos anos, em que a identidade racial branca passou a ser estudada é importante para não reduzirmos a lutas antirracistas aos negros e alguns simpatizantes.

Olhar apenas para o outro racialmente fez com que os brancos, ao não pensarem sobre a constituição de sua identidade, se entendessem como os normais, naturalizassem a ideia de que sua maneira de ser era a única possível, o que alimentou e alimenta o eurocentrismo sistêmico das sociedades ocidentais. Em conversa com uma das gestoras entrevistadas, foi-nos relatado que somente depois da provocação de alguns alunos e com o advento das ações afirmativas é que ela passou a refletir sobre como ser branca facilitou sua trajetória pessoal e profissional. Quando ela parou para pensar sobre seus poucos colegas negros da educação básica, constatou que nenhum exerce profissão de prestígio ou ascendeu socialmente. Vejamos seu relato:

Estudei sempre em escola pública e tenho uma memória hoje que consigo ter uma visão perspectiva crítica dessa convivência, fui clara de como as coisas eram mais fáceis para nós, os brancos. Em probabilidades de eu ter formação necessária para fazer intercâmbio, tudo com bolsa no ensino médio, voltar falando inglês e já sair trabalhando e sustentar minha própria condição de estudar futuramente, sem contar as oportunidades românticas que os olhos verdes me proporcionaram, então eu sei o quanto ser branca e loirinha abriu portas pra mim, e isso é uma coisa bem particular da minha história como membro dessa sociedade que era de família de classe baixa e foi mudando individualmente, então eu sei como é individual o caminho que é propalado como aberto às oportunidades para todo mundo. Por quê? Porque meus colegas ficaram para trás e ficaram especialmente os negros, por exemplo, minha amiga Janice, que hoje é brigadiana, o irmão dela, Janílton, é biscateiro, colegas de colégio. Os mecanismos de seleção e as dificuldades de mobilidade social que o grupo de pessoas que estavam na minha volta na infância foi incrivelmente desigual e até antes de ontem eu não pensava nisso (Érica).¹⁴

Esse é um exemplo de que é possível a desconstrução da branquidade a partir do reconhecimento dos privilégios obtidos por ser branco e dos direitos negados a outros por não serem brancos. O advento do debate sobre ações afirmativas fez com que muitas pessoas, principalmente no meio acadêmico, fizessem essa análise retrospectiva de sua vida pessoal e dos aspectos estruturais do racismo.

Para que essa experiência não seja tão tardia nas novas gerações, é fundamental que as relações étnico-raciais e o racismo sejam temas permanentes nos espaços educacionais. A Lei 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, também é uma ação afirmativa, não há como escrever um capítulo sobre a categoria “racismo”, principalmente em uma

¹⁴ A transcrição literal de passagens das entrevistas será em corpo 11, espaço simples, utilizando a margem total da página, dentro de uma moldura e com a devida informação de qual entrevistado é titular da passagem. Esse é o formato sugerido pela ABNT, para diferenciar tais passagens de citações diretas de livros e artigos.

tese sobre educação, sem desenvolver reflexão acerca do papel dos educadores no combate ao racismo, o subcapítulo a seguir se presta a esse intento.

4.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

- Peço desculpas se lhe vamos tomar tempo, começou por dizer o americano.

- Não tem problema. Para nós, africanos, o Tempo é todo nosso. O branco tem o relógio, nós temos o tempo.

Mia Couto¹⁵

Faz-se necessário uma breve incursão sobre as relações étnico-raciais na sociedade e, principalmente, nos espaços considerados institucionalmente educativos. É fundante pensar, na ótica pedagógica, como planejar e avaliar o ensino tendo no horizonte a superação de preconceitos e das relações racistas.

Esse é um tema, antes de tudo, político e cultural, e esses dois prismas perpassam a educação escolar e universitária, a gestão educacional e os currículos das instituições, das redes e sistemas de ensino. Tratar das relações étnico-raciais nos espaços educativos é mergulhar em polêmicas, em casos de constrangimentos, em posturas problemáticas, em situações de invisibilidade e silenciamento tidas como naturais, enfim, é entrar em um mundo complexo e diverso.

O racismo é o sentimento social pior resolvido da nossa nação, pois perpassa todas as classes sociais, todos os segmentos religiosos e, por ser um mecanismo de várias faces, apresenta-se, por vezes, diluído e, assim sendo, naturalizado e legitimado ou, de forma concreta, materializa-se na violência e na negação de direitos. Ao mesmo tempo em que devemos aplicar as diretrizes gerais para promoção da igualdade racial através do estudo e ensino da cultura afro-brasileira, o que por si só já é um desafio imenso, temos a missão de desnaturalizar práticas, condutas e pensamentos racistas e preconceituosos recorrentes nas escolas e universidades, ou seja, desnudar o que está dado e se repete cotidianamente e que pouco notamos ou sobre o que pouco pensamos.

Por que as pessoas negras compõem a maioria dos analfabetos, têm os menores índices de escolaridade, são as que mais evadem dos espaços escolares, são maioria na população carcerária e ocupam os postos de trabalho menos valorizados no Brasil? Essa

¹⁵ COUTO, Mia. O outro pé da sereia. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 148.

pergunta não tem uma resposta única e deve ser feita com regularidade pelos profissionais da educação. Há vários estudos contemporâneos que comprovam, além da pobreza, violência¹⁶ e trabalho precoce, há mecanismos intraescolares de discriminação que acabam por “encaminhar” as crianças e os jovens negros para fora da escola no Brasil¹⁷.

Os professores e gestores são racistas? Os alunos brancos são racistas? Essa seria uma generalização simplista. A sociedade brasileira é racista, erigiu-se sob a égide da negação da diferença, e nós todos vivemos nessa sociedade. Müller (2008, ps. 21 e 27), em um artigo intitulado “Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03”, afirma:

A resistência em “ver” situações preconceituosas e discriminatórias quase que faz parte do ethos do professor brasileiro, assim como da percepção da maioria da nossa população. (...). O racismo, que produz as desigualdades em todas as situações de vida, nutre-se do silêncio, da acomodação. Recuperar a contribuição histórica da população negra para a construção da sociedade brasileira, discutir nossa herança africana, não só contribuirão para reforçar a autoestima e a identidade de nossos alunos, como irá prepará-los para enfrentar as inevitáveis dificuldades no mercado de trabalho.

Por essa razão, é possível dizer que sentimos certa insensibilidade ou resistência sobre essa temática nas escolas e redes de ensino, tratar disso é complicado muito pelas razões descritas acima. E essa postura influencia diretamente nos currículos, isto é, quanto menos debatida e problematizada a questão das relações étnico-raciais, menos ela fará parte dos currículos, embora seja uma obrigação legal. E como se sabe, as instituições e os sistemas de ensino têm autonomia para criar e desenvolver, a seu modo, metodologias, cursos e práticas interdisciplinares que abordem esse tema.

Não há outra maneira de desenvolver as diretrizes curriculares da educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana,

¹⁶ A chance de um adolescente negro ser assassinado é 3,7 vezes maior em comparação aos brancos. Esses dados foram obtidos na pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de título “Participação, Democracia e Racismo?” de 2013.

¹⁷ Entre os 15 e 17 anos, 40% dos estudantes deixam de estudar por considerarem a escola desinteressante. Em segundo lugar, figura o trabalho precoce, com 27%. Dados da Pesquisa “Motivos da Evasão Escolar” - desenvolvida com base nos Suplementos da PNAD 2009, feita pela Fundação Getúlio Vargas, coordenada pelo professor Marcelo Neri. Outros apontamentos contidos no estudo “O enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil”, do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com base em questionários respondidos pelos dirigentes municipais de educação de todo o Brasil, revelam que, nesta mesma faixa etária, 653,1 mil adolescentes brancos não estudavam, ante 1 milhão de negros.

previstas no parecer 003/2004 do CNE (Conselho Nacional de Educação), sem que haja um estudo sistemático do tema, uma formação continuada dos docentes e, principalmente, um debate frequente de como proceder nessa tarefa. Como já dito, o racismo é naturalizado, e o inverso, ou seja, naturalizar o respeito sincero à diferença é um caminho muito longo, pois é investir contra séculos de história e remar versus um processo nocivo que até hoje coloca o sujeito negro em um papel subalterno.

O racismo, de tanto ser cultivado, virou cultura, foi reproduzido, angariou um valor social, naturalizou-se e perpassa toda sociedade. Como cultivar agora, no nosso tempo, outra dinâmica, a do respeito às diferenças étnico-raciais? Como desenvolver um currículo que não siga legitimando o racismo, que não pré-determine o lugar profissional do cidadão e da cidadã negra?

Esses são alguns desafios colocados para os profissionais da educação, mas mais um forte empecilho é encontrado ao travar essa luta. A tarefa não se trata de um simples embate entre nossa boa vontade política e o racismo que se apresenta no nosso meio. O racismo se revitaliza constantemente, moderniza-se, toma outras formas e, conforme a estrutura social, modifica-se e se adapta. Portanto, vamos continuar, por muito tempo, com a necessidade de compreender e perceber o racismo, no formato que ele se mostra em um dado momento histórico, para que possamos combatê-lo.

Esse assunto tem se mostrado um dos mais áridos para se trabalhar com os professores, em geral, pelo fato de que o arcabouço de conhecimento que temos sobre o patrimônio histórico e cultural de matriz africana é muito pequeno, e isso, além de limitar a prática, também desacomoda. Quando pensamos em cultura afro-brasileira, remetemo-nos, imediatamente, ao samba, ao carnaval, à capoeira, ao futebol ou às religiões advindas da África, como umbanda, macumba, candomblé e outros.

Aqui temos o primeiro limitador, corremos o risco de oferecer como cultura afro-brasileira somente uma parcela dela, em muito confundimos cultura com arte. É claro que mencionei acima o que está no imaginário popular sobre o que é cultura afro-brasileira, e que se espera que um professor de história saiba da estrutura econômica e política dos quilombos, das resistências escravas e do papel do negro no desenvolvimento da agricultura, pecuária, mineração, metalurgia, irrigação e da arquitetura do Brasil. Que os professores de literatura saibam da importância dos escritores negros na república, assim como que os sociólogos saibam o que o

movimento negro representa como força social e política, e os matemáticos saibam do pioneirismo egípcio na geometria e nos cálculos em geral.

O problema é que essas dimensões que transcendem o viés da arte estão alocadas em disciplinas específicas e, o que é pior, não se transformam em conteúdo e, quando isso acontece, são relegadas a temas secundários. Os negros, no Brasil, crescem sem se conhecerem, sem se apoderarem da sua história e de seus antepassados, sem acessarem informações que fazem parte da construção do ser que ele é hoje e da identidade do seu grupo social. A população afro-brasileira é privada disso por que não frequenta a escola? Também por isso, mas com a universalização do ensino fundamental, podemos dizer que ainda hoje, na escola, aos negros lhes é negado o direito de se reconhecer na cultura nacional. Os que estão fora da escola e das universidades sofrem uma dupla negação de direitos, não têm acesso aos conhecimentos historicamente construídos e não têm promovida a valorização dos saberes do seu povo.

O princípio da igualdade deve ser o norteador de toda prática pedagógica, porém a igualdade prevê semelhanças e diferenças e nunca a inferiorização. Infelizmente, essa inferiorização ocorreu e ocorre sistematicamente na educação brasileira. Enquanto o sujeito branco sempre ocupou os papéis de destaque na sociedade, o negro, além de não disputar esse espaço, foi estigmatizado por séculos. Não há equidade em uma relação como essa. Portanto, está nítida a necessidade de reescrever a história, levando em conta a perspectiva da participação da população negra na formação da nação brasileira.

Para que isso ocorra, é fundamental o processo de positivação da imagem e identidade da população negra, é difícil equilibrar relações que foram e são tão díspares. Para quem sempre foi inferiorizado, nada mais justo do que agora ser afirmado ou positivado. Daí a noção de ações afirmativas que, entre tantos formatos, têm um exemplo na legislação que obriga o ensino da cultura e história afro-brasileira através da lei 10.639/03 e do parecer já citado. A lei, além de procurar garantir o direito da população afro-brasileira de se ver representada na educação do seu país, também tem o intuito de afirmar essa população, isto é, desenvolver a cultura de valorização dos conhecimentos, saberes, legados e crenças de matriz africana, apresentar agora, de maneira positiva, o que sempre foi visto de modo pejorativo, invisibilizado ou visibilizado de forma não afirmativa.

O Parecer 3/2004 do CNE define ações afirmativas: “conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de

tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”. Apesar de ser genérica a definição, deixa claro que, para afirmar, há de se promover medidas diferenciadas de reconhecimento e valorização da cultura e dos valores da população negra.

“Afirmar” não se resume em ter no currículo o conteúdo exigido pela legislação, vai além disso, é, no mínimo, combinar práticas no campo do conhecimento e das relações pedagógicas com práticas nas atitudes institucionais e pessoais e nas condutas que também devem mudar. É mais confortável excluirmos ou não nos relacionarmos com o diferente, essa postura nos deixa em terra firme, daí nossa dificuldade. A diversidade deve ser ensinada, mas, principalmente, vivida, e ela não se refere só a diferenças étnico-raciais, mas também sociais, culturais, religiosas, políticas.

O currículo da educação brasileira como um todo, assim como da maioria das sociedades pós-coloniais, é profundamente eurocêntrico, isto é, tem os conhecimentos, valores, princípios e legados dos colonizadores como único saber legítimo. Essa característica da nossa educação marca um desserviço ao ensino da diversidade pelo fato de que não se dedicou espaço para contribuições de outras culturas como a indígena e a africana. Valorizar a Europa, estudá-la através de seus autores, como se ali estivesse o centro do universo, foi e é a tônica da educação brasileira da escolarização básica até o ensino superior. Orientados por Bourdieu (2001), poderíamos dizer que esse é um habitus pedagógico brasileiro, mudá-lo é o objetivo.

A questão é mais complexa do que a simples inserção de um novo componente curricular. Precisamos saber em que tudo isso implica. No caso particular das escolas técnicas, onde são priorizadas as formações profissionais, as estratégias para convencer docentes e discentes a lidar com conteúdos que estão muito mais relacionados à formação cidadã do que à profissionalização precisam ser eficazes, a ponto de explicar os vínculos entre qualificação e socialização. (INOCÊNCIO, 2008, p. 71).

Essa fala mostra como é grande o desafio aqui proposto, a dinâmica de uma escola técnica tem características curriculares que dificultam o trabalho dessa temática, pois as disciplinas ditas humanas e históricas aparecem menos e, portanto, outros espaços pedagógicos terão de ser criados, e os conteúdos hão de ser revisitados para que as relações étnico-raciais perpassem seus cronogramas e debates.

Além de buscar espaços para incrementar o debate racial na vida pedagógica das instituições, é importante que alguns equívocos pontuais que permeiam o imaginário coletivo sejam corrigidos. São eles:

- como se referir ou mencionar quando os alunos são negros? Ser negro não se restringe a particularidades físicas, é, sobretudo, uma decisão política de pertencimento racial. Ser negro deve ser um orgulho e algo positivo, portanto, devemos superar o pudor de tratamento nesse sentido, o movimento negro, há anos, ressignificou o termo dando-lhe outro sentido político.

- “os negros são racistas também e se discriminam entre si”. Esse argumento pena quando conhecemos o processo ideológico de branqueamento pelo qual passou a formação da nação brasileira. O que pode ocorrer é termos uma forte influência dessa ideologia em pessoas negras que tendem a reproduzir o preconceito que sofreram por anos e ainda sofrem.

- “o debate sobre racismo e preconceito se restringe à população negra e alguns estudiosos”. Enquanto pensarmos assim, seguiremos reforçando o pensamento racista e a naturalização deste. O racismo, o mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento atingem todo o povo, toda vida social e política do país e não somente os afro-brasileiros.

- “os negros não se esforçam, não estudam o suficiente individualmente, já que a prova do vestibular é igual para todos”. Outro mito potente que deve ser revisado é o da meritocracia, esse argumento é bastante usado no debate sobre cotas nas universidades, as trajetórias pessoais contemplam uma diversidade infinita de limitações e privilégios, no entanto, o ponto de chegada ao se fazer uma prova, uma seleção, um trabalho exige um arcabouço teórico e prático muito específico e reconhece saberes e valores eurocêntricos e hegemônicos. As avaliações que balizam o que chamamos de mérito estão contaminadas pela profunda desigualdade social e racial existente.

Destacamos esses pontos por serem, apesar de polêmicos, de fácil debate e se configuram como mitos e equívocos que devem ser superados o quanto antes para que se possam criar pedagogias de combate ao racismo e à discriminação. Sem pensar sobre esses tópicos, continuaremos andando em círculo, pois o grande problema dessa temática é que, quando pouco ou nada se estuda, ficamos reféns da nossa visão de mundo marcada, invariavelmente, por valores preconceituosos e pelos mitos citados acima. Ao dizer isso, não estamos afirmando que somos preconceituosos individualmente, como se isso fosse uma marca genética, mas sim, que a sociedade é discriminatória e desigual e nós vivemos nela, portanto, é uma marca cultural que, diferentemente do DNA, pode ser mudada.

Aproveitamos esse paralelo feito entre marca genética e marca cultural para relembrar o porquê do uso do termo raça, tanto na legislação, como na produção acadêmica. Raça, nesse debate, não se refere a nenhum atributo biológico, é unanimidade, no mundo científico mundial, que não existem raças diferentes entre os seres humanos, com a descoberta do código genético, mostrou-se uma mesma matriz na raça humana.

O conceito de raça que trabalhamos na temática da educação étnico-racial e que consta na legislação, remete-se a uma “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes, simuladas como harmoniosas” (Parecer 003/2004), isto é, trata-se da dimensão social e cultural do termo. Principalmente, a partir dos anos setenta, o movimento negro ressignificou o termo ‘raça’ como fez com a expressão ‘negro’, e o usa para valorizar, em sentido político e histórico, o legado deixado pelo povo advindo da África e dar caráter positivo à identidade afro-brasileira e africana tão inferiorizada durante séculos.

Por essa razão é que afirmamos que o preconceito e a discriminação no Brasil, além de social, têm caráter racial e, por ser assim, seguimos utilizando essa terminologia.

A despeito do que afirma a ciência – sobre a inexistência de raças humanas -, é a partir da crença na existência de raças (cada uma delas com seus atributos) que muitos organizam sua relação com o outro. Neste caso, o fundamento encontra-se na memória da escravidão e na constatação diária da condição subalterna em que se encontra grande parte dos indivíduos de pele escura. (COELHO; CABRAL, 2010, p. 25).

Há muitos críticos da utilização do termo raça como ferramenta política de valorização, argumentam que isso pode fortalecer o racismo ou mesmo soar como uma tentativa separatista. Não somos partidários dessa opinião, acreditamos que não será o fato de deixar de usar o termo raça que representará o fim do racismo no Brasil e nem vai auxiliar para que isso ocorra, pelo contrário, seria mais uma medida de ocultamento do debate sobre o racismo e de silenciamento do movimento negro e suas demandas.

Algo análogo ocorre com a denúncia do mito da democracia racial, entre militantes e estudiosos do tema, já se nota algum desgaste do discurso que procura desmascará-lo, ou seja, é um discurso batido, no entanto, ele é fundamental e deve se manter como uma constante, porque aqueles que não estão envolvidos com o tema precisam saber que a democracia racial brasileira é um mito sociológico, o que se comprova com as estatísticas. O racismo e suas práticas materializadas de várias formas

não se desintegram somente com oposições teóricas, constatações ou cumprimentos da lei, mas sim, com atitudes concretas e permanentes que, dentro e fora da escola, desencorajem qualquer ação, fala ou pensamento preconceituoso.

É comum, principalmente na região sul do Brasil, presenciarmos, na nossa família, entre amigos, com os colegas de trabalho e com os alunos brincadeiras de cunho racista, na maioria dos casos, essa prática é bastante naturalizada, ou seja, encarada como normal pelos pares, ou por ser “brincadeira” ou por ser “cultural”. Nem todos compactuam com tais brincadeiras ou se eximem de intervir quando elas ocorrem em espaços educativos, mas é interessante observar o relato da professora Marin (2010, p.71) que pesquisou professores de escolas públicas de Belém/ PA.

O preconceito transvertido de brincadeira revela uma atitude de quem impõe o conteúdo, forma, tom e marcas em relação ao outro, vítima de uma atitude negativa. Nas escolas, essa atitude é ignorada pelos professores, para quem a noção de “brincadeira” contribui para diminuir a responsabilidade de agir em cada situação, facilita a banalização, desvia a atenção sobre as implicações éticas de sua intervenção e, portanto, permite a despolitização da atitude.

O fenômeno das brincadeiras pode se transformar em ferramenta pedagógica para o professor em todos os níveis de ensino, dinâmicas discriminatórias só se repetem com frequência ainda hoje porque foram reproduzidas e naturalizadas por longo tempo e em vários espaços. A escola é, sem dúvida, o espaço institucional da sociedade mais responsável por reverter a ideia de que brincadeiras racistas são inocentes, rever a ideia de que o passado de escravidão é o único legado histórico das populações afro-brasileiras, rever a noção de que, por sermos mestiços, vivemos em um país que é democrático social e racialmente.

Como professores e gestores, é importante que tenhamos clareza de que os problemas de preconceito e discriminação no Brasil não são, como pensado durante muito tempo, somente de ordem moral, esse é um tema essencialmente pedagógico e é, na educação, que ele deve ser tratado. A discriminação é muito mais evidente para quem a sofre do que para quem a pratica, portanto, a sensibilidade do educador para perceber esses fenômenos é importante, urge que se avance nesse sentido, o racismo não é mais assunto de família e extracurricular, mas sim, de Estado e, por obrigação legal, é assunto educacional.

Para que as instituições educacionais transformem as relações étnico-raciais em tema presente nas ações didático-pedagógicas é necessário incluí-lo no currículo que

deve ser repensado. O currículo orienta todo o trabalho da instituição e, certamente, alguns professores terão maior facilidade para tratar do assunto pela disciplina que ministram ou pelo compromisso político que têm ou venham a assumir. Organizar ações interdisciplinares que debatam as relações étnico-raciais pode auxiliar nessa reformulação curricular, é inegável que isso dará trabalho e exigirá tempo, mas é imprescindível que os professores pensem em que espaço de suas aulas e de seus conteúdos eles podem incluir esse tema.

Segundo a pesquisadora Costa (2008, p. 77):

É impossível pensar qualquer transformação nas relações sócio-raciais sem passar pelo currículo escolar e, no caso em pauta, pelo currículo da educação profissional e tecnológica, posto que, o trabalho constitui um campo em que as relações se encontram permeadas pelas mesmas ideologias raciais que sustentam as práticas racistas de eleger a cor da pele das pessoas como critério de discriminação e de exclusão dos sujeitos nas relações cotidianas.

Por esse ser um pré-requisito para criarmos e desenvolvermos práticas pedagógicas e por ser necessário constituir uma massa crítica no magistério sobre o tema é que não há fórmulas prontas, nem receitas didáticas para a implantação das diretrizes curriculares da educação das relações étnico-raciais. Cada região do país, cada instituição, cada grupo docente deve produzir os meios para a aplicação da legislação, salvaguardando a superação dos mitos já discutidos aqui.

Sem esse trabalho de estudo e de busca por experiências exitosas, corremos o risco de cair no imprevisto e, ao invés de salientarmos a contribuição real da população negra na formação histórica do Brasil, reproduzirmos valores que deslegitimam o conhecimento e a cultura dessa parcela da população. O imprevisto sobre esse tema também é negativo no momento que expõe o educador, pois se sabe que a formação dos professores acerca das relações étnico-raciais está se desenvolvendo, nas universidades, de modo ainda incipiente. Essa é outra razão para que os coletivos se municiem de informação e se organizem com rigorosidade para ofertar uma discussão sólida aos alunos.

Ações afirmativas como a lei 10.639/03, como reserva de vagas nas universidades são medidas que revigoram as instituições de ensino, pois elas se veem obrigadas a se repensar. Tais ações mexem no interior das relações de poder, exigem dos sujeitos um posicionamento e fazem com que busquem argumentos para sustentar o que pensam. “É

isto que faz uma instituição de ensino e pesquisa de caráter democrático: coloca em discussão sua prática” (ROCHA 2010, p. 62).

O racismo não vai se desintegrar tão cedo, provavelmente não viveremos esse tempo histórico, mas podemos viver o tempo em que o preconceito passou a ser problematizado de modo mais sistemático e institucionalizado. O racismo tem três dimensões básicas: a intelectual, a moral e a estética, ele pode ser institucional ou ganhar força em grupos sociais específicos e ainda perpassa a formação do imaginário de toda população.

Teoricamente, é interessante diferenciarmos preconceito de discriminação racial. Segundo Carolina Bori¹⁸, “preconceito é um evento privado, ligado à dimensão psicológica da pessoa (...) reside no âmbito da subjetividade. Acumula-se em todos os contatos sociais desde a primeira infância”. Portanto, o preconceito tem um profundo caráter simbólico e raízes muito fortes na formação das personalidades.

Por discriminação racial, entende-se aquele evento que nega a um sujeito ou grupo social algum direito elementar material ou subjetivo, fenômeno praticado por alguém ou grupo. Ofensas e ações que se materializam na sociedade, violências, provocação de constrangimentos são discriminações embasadas pelo sentimento e pensamento do preconceito descrito acima. A dimensão psicológica e individual é entendida como preconceito e o viés prático, é a discriminação em si. Já o racismo engloba todos esses aspectos, todo emaranhado subjetivo e objetivo, histórico e social que configura o racismo à moda brasileira.

Esse cenário mostra que o desafio pedagógico é enorme. Para se modificar uma situação que notadamente é cultural e estrutural, não há outro modo a não ser mexer nas estruturas, tanto psicológicas como institucionais e curriculares. É interessante fazermos algumas perguntas como: se fôssemos realmente uma nação racialmente democrática, já que nos definimos, por vezes, como uma sociedade harmoniosa do ponto de vista étnico-racial, por sermos mestiços, por que é necessária uma lei que obrigue as escolas a trabalhar o ensino da história e cultura afro-brasileira? Por que esse debate já não é feito normalmente nas instituições de ensino e não faz parte do currículo? Se nós respeitamos todas as culturas, por que nossas crianças crescem com medo das religiões de matriz africana, estigmatizadas pelo currículo eurocêntrico e pelo senso comum?

¹⁸ Em palestra intitulada “A dimensão psicológica do preconceito”, proferida em 2004. NUPES-USP.

Essas indagações desnudam o mito da democracia racial, direcionam nosso olhar para as profundas disparidades do meio educacional quando se trata de ensinar a diferença. Não ensinamos a diferença porque, apesar de, por vezes, conviver, não conhecemos os diferentes. Há avanços significativos, nos últimos anos, no que se refere à formação docente nessa área e há investimentos do governo federal. Essas ações positivas são fruto de uma tensa luta política, travada no seio da gestão, que não tem uma visão homogênea sobre a importância de desenvolver a educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, essa nova situação encontra as escolas, os educadores e as educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos(as) professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos de Pedagogia e Licenciaturas. (GOMES, 2007, p. 104).

A identidade é um processo construído social e constantemente, que transcende a cor da pele. Em uma escola em que um aluno negro não se vê nos conteúdos, nos padrões estéticos, no currículo, é impossível que ele desenvolva uma identidade positiva. Como já afirmamos, ser negro não se restringe à aparência física, é também um ato político e, se a instituição de ensino não oferecer subsídios e visibilidade para que tal pertencimento seja afirmado, ela está negando a possibilidade do pleno florescer da identidade.

A legislação e algumas experiências estão dando os primeiros passos para que se mude essa situação. De uma diáspora que ofereceu a inferiorização ao povo negro, que forjou sua identidade em ambiente social hostil à sua história e cultura, temos de caminhar para um cenário em que a valorização dos costumes, saberes e valores dos afro-brasileiros sejam trabalhados nas escolas e universidades para que essa população tenha afirmado seu modo de ser e agir. Não devemos somente abrir uma brecha no currículo e anexar um apêndice que trate da educação das relações étnico-raciais, mas sim, fazer com que o currículo perpassse todos os conteúdos e disciplinas com o intuito de produzir práticas pedagógicas que desconstruam as narrativas raciais hegemônicas. É preciso oferecer um arcabouço simbólico da diversidade significativo para as crianças e jovens.

Estar racista não é meramente uma questão de inteligência ou instrução, mas de influência e cultura, de ser ou estar em um meio que naturaliza o racismo. Nelson Mandela teria dito que “ninguém nasce odiando o outro pela cor dos seus olhos ou pela cor da sua pele, para isso é preciso aprender, da mesma forma, pode-se aprender a amar”. Em se tratando de aprender, que lugar mais apropriado para trabalhar a diferença que a escola? E que profissional mais preparado para ensinar que não o professor que tanto tem influência sobre os alunos?

Ao finalizar esse subcapítulo acerca das relações étnico-raciais na educação, demos contorno final às referências e perspectivas que subsidiam a categoria racismo (sistema estrutural de desigualdades) em nosso trabalho, é a partir desse prisma teórico que interpretamos os materiais empíricos que observamos e produzimos através das entrevistas. A partir de agora, entramos, de modo mais específico, no tema das ações afirmativas.

5 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Para compreender o que significa determinada política pública é necessário que, além de conceituá-la, apresente-se o contexto no qual ela se tornou realidade. Esse é o objetivo da primeira parte desse capítulo. Uma das definições mais citadas em estudos sobre ações afirmativas é a que segue abaixo:

“Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”. (GOMES, 2001).

No caso brasileiro, como se criaram as condições históricas que possibilitaram a adoção de ações afirmativas no ensino superior, basicamente, na modalidade de cotas (reserva de vagas)?

A universidade pública, enquanto instituição das mais complexas e fundamentais, tem, em seu leque de responsabilidades, o dever de ser socialmente comprometida, isto é, participar como ator ativo da resolução coletiva dos problemas sociais, ser protagonista ao subsidiar as políticas públicas e se democratizar em termos de acesso, permanência e dinâmicas internas. Para tal, tornou-se cada vez mais urgente refletir sobre a dificuldade da universidade, no Brasil, cumprir a expressa responsabilidade.

A noção de Público da instituição universitária, a nosso ver, tem relação com a socialização do conhecimento. O bem (conhecimento) é mais público quanto mais democratizado, tanto em termos da pulverização de conteúdo historicamente construído, quanto em termos de aplicabilidade social do mesmo, no sentido de servir ao conjunto da sociedade.

As instituições mais reconhecidas de ensino superior público estão, cada vez mais, orientadas para a produção do conhecimento de alto nível de complexidade. Desejam atingir a excelência acadêmica, conceito que desenvolveremos a seguir e que traz consigo um conjunto de valores e princípios que, no nosso entender, têm provocado

cisões e, de alguma forma, têm inibido o potencial da universidade de cumprir suas responsabilidades sociais.

No seio dessas instituições, convivem setores sociais com interesses díspares, em constante disputa pelo futuro da universidade. Segundo Santos (2010, p. 63):

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro.

Diante desse cenário, o desafio de transformação que atenda a demandas sociais, não pode ser enfrentado nem por um retorno a configurações anteriores da vida acadêmica, algo próximo do Modo 1 (GIBBONS, 1994), nem com respostas dadas pela produção de ciência exclusivamente ligada às tecnologias de ponta e com fins comerciais. Conceituar o que é a universidade, em cada contexto nacional, é uma atividade em disputa, quanto mais democratizada, no que tange ao acesso e, internamente, em suas instâncias políticas, maior autenticidade a universidade terá para conduzir essa conceituação e as mudanças necessárias.

Uma das razões pelas quais a universidade tem dificuldade de angariar legitimidade social e ter contato com a maioria da população é seu alto grau de elitização, fruto, no caso brasileiro, das características de sua criação tardia no último século, que não ofereceu relações orgânicas da instituição com segmentos sociais vulneráveis ou discriminados. Inclusive, durante a primeira metade do século XX, a universidade foi uma das instituições do Estado que sustentaram segregações étnico-raciais, teorizando sobre a “inferioridade” de determinados grupos sociais e seus conhecimentos. Esses conhecimentos, por não serem sistematizados e estarem à margem do paradigma moderno de ciência, não só ficaram na base da hierarquia gnosiológica, como foram estigmatizados e até eliminados, fato esse que Santos (2007) denomina de “epistemicídio”.

Uma universidade que prioriza exclusivamente a produção de conhecimento de ponta e o considera como único saber realmente válido e pertinente, colabora para uma compreensão homogênea da produção do conhecimento, que marginaliza formatos alternativos e não considera a diversidade de modos com que os grupos sociais se relacionam com a realidade e resolvem seus problemas. Quando falamos em exclusão

e/ou desconsideração de formatos alternativos de produção de conhecimento não estamos solicitando, ingenuamente, o reconhecimento formal de algum “ato exótico ou espiritualizado” promovido por determinados grupos sociais. Estamos tratando da exclusão de modos de socialização, de organização do trabalho, da economia e de relação com a natureza, maneiras de estar no mundo em coletividade com as quais a universidade tem de se relacionar, em dialética aprendizagem, em uma via de mão dupla.

As ações afirmativas entram nesse debate como ferramentas produtoras de possibilidades, têm o potencial, resguardado seus limites, de oferecer às universidades matéria prima social para que a relação dessas com a sociedade avance na direção da complementaridade da produção e legitimação do conhecimento. Através do convívio de saberes científicos e saberes leigos será necessário repensar a relação umbilical que há entre injustiças sociais e injustiças cognitivas.

Com a articulação dos movimentos sociais negros, que exigiam maior igualdade na representação étnico-racial nos mais altos níveis de ensino, mecanismos mais equitativos no acesso, entre eles, a reserva de vagas, ou cotas, surgiram como possibilidade. Políticas de ações afirmativas, no ensino superior, que hoje se tornaram lei no sistema federal, tiveram suas primeiras experiências em universidades cujo debate interno estava avançado, bem como seus vínculos com os movimentos sociais, são os casos da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UNB. Através de lei estadual, no caso do Rio de Janeiro, ou de decisões dos Conselhos Superiores das universidades, a partir de 2003, muitos modelos de ações afirmativas foram surgindo no Brasil.

O contexto teórico e político que possibilitou que políticas desse perfil fossem adotadas e atingissem um consenso jurídico e legislativo que hoje têm, é marcado por algumas características que merecem ser comentadas. Diferente do Brasil do Estado Novo (1937 – 1944) em que a estratégia nacional era mostrar um país unificado e apresentar uma suposta democracia racial (povo miscigenado) como qualidade, pois o modelo de Estado-Nação homogêneo e forte era o escolhido policamente nesse período, a redemocratização dos anos 1980 ocorre sobre outros referenciais.

O paradigma do multiculturalismo que salienta a diversidade e exige do Estado garantias de respeitá-la ganhou força nas últimas décadas, o discurso dos direitos coletivos e de que a igualdade formal deve se materializar com políticas específicas e

concretas é internacionalmente aceito em nossos dias. Esses elementos aparecem nas Constituições dos países que saem das ditaduras latino-americanas, noções pluriétnicas são contempladas, e o racismo passa a ser assumido pelo Estado brasileiro como mazela social.

Portanto, as ideias de país miscigenado, racialmente democrático que foram bandeiras tanto do desenvolvimentismo pós-guerra, como da ditadura militar, perdem espaço para doutrinas identitárias de reconhecimento das diferenças que estavam em voga no cenário internacional, principalmente, pós 1968. O período em que as políticas econômicas neoliberais são vitoriosas é concomitante com o êxito das noções do multiculturalismo.

Já nos anos 2000, com a ascensão de outro bloco político ao governo, há uma aproximação entre as demandas étnico-raciais e as políticas de Estado, pois militantes e lideranças que transitavam entre ONGs e movimentos sociais negros são incorporados pelo governo e facilitam esse diálogo. Soma-se a esse contexto, uma aceitação maior, no meio político e acadêmico, da ideia de que as “desigualdades sociais no Brasil estão dotadas de mecanismos invisíveis (ou invisibilizados) de discriminação racial, que favorecem a sua reprodução ampliada” (GUIMARÃES, 2006, p. 280).

O argumento de desigualdades acumuladas em que o elemento racial cumpre papel também decisivo junto com a dimensão de classe advém dos já clássicos estudos de Carlos Hasenbalg (2005) e Nelson do Valle Silva (1978). A relação íntima entre pobreza e cor, comprovada com base em dados quantitativos e qualitativos, é o grande achado desses pesquisadores.

O argumento político consequente foi de que a simples universalização da educação formal, a ausência de barreiras raciais legais e a ampliação das oportunidades de emprego e renda, trazidas pelo avanço capitalista, não seriam suficientes para diminuir as desigualdades sociais brasileiras, visto que elas tinham um caráter racial implícito e não visível, que impedia qualquer ilusão de universalização das oportunidades. A democracia racial era realmente um mito e uma farsa, tal como algumas lideranças negras e alguns sociólogos já diziam desde o final dos anos de 1960. (GUIMARÃES, 2006, p. 281).

Diante da vitória dessa interpretação sociológica e o caminho trilhado pelo movimento negro, de busca pela valorização de identidade, as respostas políticas passaram a levar em conta o critério racial. Até porque, com reiteradas comprovações dos órgãos oficiais de pesquisa e pelos acadêmicos de que a raça é um fator reprodutor de desigualdades, a questão que passou a ser colocada é a de como combater essas

desigualdades, orientadas pela raça, sem reconhecê-la e utilizá-la como central para elaborar políticas públicas.

As ações afirmativas foram ganhando terreno como opção de política específica que, combinada às universalistas, poderiam produzir relações sociais e étnico-raciais menos desequilibradas. Então foi, no seio das universidades, que uma modalidade de ação afirmativa, as cotas ou reserva de vagas, ganhou destaque.

5.1 JUSTIFICATIVA MORAL PARA ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas têm, no bojo do debate que produziu e vem produzindo, um amplo leque de perspectivas teóricas que serviram de base para justificá-la. Correntes consolidadas da teoria política ensaiam argumentos para subsidiar o advento de ações afirmativas, o Comunitarismo, o Multiculturalismo, o Liberalismo Igualitário e a Teoria do Reconhecimento seriam as mais importantes.

Reparação, promoção da justiça social e afirmação da diversidade são os três pilares de argumentos que mais são usados no debate público na defesa de ações afirmativas, principalmente, as que se pautam em critérios étnico-raciais. Construir uma justificativa moral e política para as ações afirmativas é desafio complexo, tendo em vista que políticas como essas são defendidas e criticadas por inúmeros regimes discursivos e não cabem em única narrativa.

Dentro do múltiplo leque de possibilidades de teorias morais e políticas, optamos pela *teoria do reconhecimento e seu caráter relacional com a redistribuição* como subsídio central para justificar políticas afirmativas, é por essa razão que “cultura do reconhecimento” é uma das categorias centrais da tese. Isso não significa que reivindicamos alguma exclusividade dessa perspectiva para defender as cotas. Pelo contrário, mencionar as outras correntes de pensamento que embasam justificativas morais para as ações afirmativas e relacioná-las com a teoria escolhida é fundamental.

Quando analisamos os argumentos favoráveis às ações afirmativas, observamos forte identificação entre esses e as perspectivas de justiça do Multiculturalismo e do Comunitarismo. Essa associação entre teoria e política pública, apesar de comum mesmo no imaginário acadêmico, é questionada pela literatura atualizada que se debruça sobre o tema no Brasil.

Em recente artigo cujo tema é, especificamente, refletir sobre a relação feita entre ações afirmativas e sua justificativa com base na teoria da justiça do Comunitarismo e do Multiculturalismo, Féres Jr. e Campos (2014) estudam algumas das principais interpretações nacionais acerca do tema que fazem tal associação, Jessé Souza (1997) e Álvaro Vita (2002). Em seguida, os autores analisam a obra de dois teóricos de referência do Multiculturalismo, o canadense Will Kymlicka e a norte americana Iris Marion Young, e dois intelectuais do Comunitarismo, Michael Sandel e Michael Walzer.

Ao expor as diferentes abordagens na construção de uma justificativa moral para as ações afirmativas de autores brasileiros e contrastá-las com a produção internacional de autores-base das teorias reivindicadas, Feres Jr. e Campos (2014) identificam contrariedades e descompassos. A correlação existente entre ações afirmativas raciais e essa base teórica (Comunitarismo e Multiculturalismo) como justificativa pode ser *contingente*, mas não *necessária* no caso brasileiro, definem os autores.

Argumentamos que, embora tal gênero de política trabalhe com distinções entre grupos, isso não é suficiente para rotulá-la como medida culturalmente diferencialista. (...) A associação fácil entre ações afirmativas e teorias da justiça multiculturalistas e comunitaristas quase sempre ignora as tensões entre essas correntes filosóficas e a política em questão (FEREZ JR; CAMPOS p.104, 2014).

Ao entrar em minúcias teóricas das abordagens analisadas, os autores salientam que as divergências são significativas entre elas quando o tema são cotas raciais. Quando se encontram pontos em comum, eles não apostam no multiculturalismo e no comunitarismo como subsídio fundante para justificar moralmente as ações afirmativas.

Pelo contrário, ambas as correntes analisadas através do estudo da obra de seus principais representantes, concordam em dizer que ações afirmativas raciais são essencialmente assimilacionistas. Essa é a posição que Feres Jr. e Campos assumem, segundo eles, as ações afirmativas raciais, no caso brasileiro, baseiam-se numa concepção de justiça assimilacionista. No debate desse artigo, ambas as vertentes analisadas se aproximam, em alguma medida, ao que ficou conhecido como *liberalismo igualitário* na ciência política e jurídica.

Para pensar sobre essa corrente, os mesmos Feres Jr. e Campos (2013) elaboram outro artigo intitulado “*Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública*”. Mergulhando nas obras de John Rawls, Ronald Dworkin, Thomas

Nagel e Robert Taylor, os autores encontram uma ampla gradação de opiniões sobre ações afirmativas de recorte étnico-racial.

As distintas posturas adotadas pelos pensadores de referência do liberalismo igualitário sobre cotas raciais são explicadas no artigo, e a tendência de posição favorável é majoritária. Essa conclusão tem como base tanto reflexões feitas estritamente sobre as cotas ou estudos mais genéricos sobre a noção de política pública ideal na busca pela justiça.

Conceitualmente, as ações afirmativas têm, como objetivo fundante, a promoção da justiça, embora nas suas modalidades, como cotas raciais, promovam uma tensão com valores que caracterizam o Liberalismo clássico, como universalismo, o direito abstrato e o individualismo.

O liberalismo igualitário, como o próprio nome sugere, é um esforço para dar solução teórica a essa tensão, solução essa que preserve as bases do liberalismo ao mesmo tempo que justifique a operação de mecanismos promotores de maior igualdade. Também é inegável que as políticas de ação afirmativa, inclusive as de recorte étnico-racial, foram criadas no bojo de um movimento de expansão progressista do Estado de Bem-Estar Social, e, como tal, partilham com várias outras políticas desse regime o mesmo princípio de funcionamento, a discriminação positiva. Consequentemente, a despeito da variedade das posições teóricas do liberalismo igualitário em relação à ação afirmativa, ambos habitam o mesmo lugar no espectro ideológico da democracia liberal: a esquerda progressista, ou reformista, se quisermos resgatar um vocabulário cujo uso é cada vez menos corrente (FEREZ JÚNIOR; CAMPOS, p. 97, 2013).

As nações que empreenderam políticas desse perfil como Índia, EUA e Brasil têm uma forte tradição liberal na constituição de seus estados, portanto é coerente que o Liberalismo Igualitário seja uma corrente teórica que produz justificativas para ações afirmativas. Como já referido, essa corrente da teoria política não é a única a elaborar justificativas para a adoção de ações afirmativas, ela ganha a companhia do Multiculturalismo, do Comunitarismo e da Teoria do Reconhecimento e, juntas, formam um mosaico teórico amplo e diverso.

Essas teorias são usadas por estudiosos, analistas dos meios de comunicação e juristas, incluindo os ministros brasileiros do STF (Supremo Tribunal Federal) que decidiram sobre a constitucionalidade das cotas no Brasil. O desafio colocado é buscar uma análise que transcenda a teoria como um ideal de justiça genérico, mergulhar no mundo concreto das múltiplas experiências de ações afirmativas nas universidades e, ao observar seus efeitos, eleger a matriz teórica que a sustenta.

5.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Em um belo estudo de Daflon, Júnior e Campos (2013), os autores fizeram minucioso levantamento sobre as experiências de ações afirmativas em universidades no Brasil até 2012. O conceito genérico de ações afirmativas com o qual esses estudiosos trabalham é de que essas são “medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente” (DAFLON, JÚNIOR; CAMPOS, p.306, 2013). O alto grau de heterogeneidade dessas políticas é notório, pois a autonomia de cada região e instituição propiciou várias modalidades de reserva de vagas, ou bônus com diferentes populações focos, formatos e critérios como podemos ver.

Outro aspecto da ação afirmativa na universidade brasileira que não pode deixar de ser comentado é a gama de grupos contemplados. Nosso levantamento demonstra que os alunos egressos de escola pública despontam como os maiores alvos dessas políticas: 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a esse grupo. Em segundo lugar, vêm os pretos e pardos (denominados “negros” em alguns programas), em 40 universidades – isto é, 58% das que têm ações afirmativas. Em terceiro, os indígenas, em 51% dessas universidades. Em quarto e quinto, vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, por fim, outros grupos compostos por nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres. (DAFLON; JÚNIOR; CAMPOS, ps. 309-310, 2013).

Essa pesquisa buscou, acessando legislações e decisões universitárias (mais de 80 documentos) e dados quantitativos, criar um estado da arte do que representou a primeira década do século XXI para as políticas afirmativas. Estudando a engenharia institucional que envolveu a comunidade acadêmica brasileira na elaboração e implementação dessas políticas, o trabalho mencionado mostrou como as diferentes compreensões de desigualdade existentes nesse meio produziram perfis distintos de ação afirmativa.

Se a maioria dos programas tem como foco os alunos de escola pública, identifica-se que a desigualdade social e de qualidade de ensino, expressa na trajetória escolar, é o mal escolhido pela maioria para ser atacado. Também se pode inferir que há predominância da compreensão de que a pobreza ou as questões de classe seriam

definitivas nessa escolha do critério da escolaridade, pois como a maioria dos alunos, no Brasil, estão nas escolas públicas, priorizar esse grupo seria usar indiretamente um critério socioeconômico.

Quando a esse público foco somam-se os negros, isto é, o critério étnico-racial se junta ao da escolaridade, pensa-se estar atacando tanto a desigualdade da qualidade de ensino como a desigualdade racial. Por outro lado, quando se adotam políticas com recorte exclusivamente racial, há o entendimento de que a desigualdade racial e o racismo têm dinâmicas próprias que não devem ser confundidas com outras desigualdades. E essa dinâmica própria de discriminação e exclusão se materializa no ensino superior de modo acachapante, o que justificaria políticas afirmativas para negros, além disso, há o argumento de que essas medidas também teriam um efeito simbólico de valorização da identidade negra e de combate ao racismo.

De acordo com os desenhos das ações afirmativas que os atores universitários ou legisladores adotavam, pode-se perceber o grau de avanço que o debate ganhava e as características locais que se impunham. Com essas políticas, pensou-se atacar diferentes problemas sociais, conforme seu grupo foco e formatos, buscou-se solucionar um tipo de desigualdade.

Apesar da predominância da compreensão de que as desigualdades de classe são mais relevantes que as raciais, tendo como base o levantamento feito na pesquisa, comprovou-se que a combinação de critérios de classe e o racial foi significativa até então. Essa mescla de critérios ocorria em pelo menos 37 universidades das 70 que tinham alguma modalidade de ações afirmativas na época (DAFLON, JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Com a promulgação da Lei n. 12.711, em 2012, que criou reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior federal, o cenário das ações afirmativas no país tende a se modificar substancialmente. As instituições federais, que representam significativa parcela do ensino superior público, terão até 2016 para se adequar plenamente à nova legislação, o que irá acarretar alguma homogeneização dos formatos dessas políticas.

5.3 A LEI DAS COTAS: LIMITES E INTERPRETAÇÕES

O objetivo desse ponto é debater a realidade criada pela legislação e seus limites. Apesar de a Lei 12.711¹⁹ deixar pequena margem para que as universidades escolham seus critérios, há possibilidades de que as instituições desenvolvam dinâmicas diferentes de implantação da lei.

Ao incrementar o critério de renda, a lei traz um ingrediente que, ao mesmo tempo em que intensiona ampliar o processo de democratização, é de difícil operacionalização e de eficácia questionável, do ponto de vista de garantir o ingresso de negros, por exemplo. Experiências como as das universidades estaduais do Rio de Janeiro mostram que a mistura dos critérios de renda, escolaridade e étnico-racial não foram bem sucedidas, à medida que diminuíram a entrada de alunos negros significativamente²⁰.

A lei trata de reserva de vagas e não de ocupação das vagas, as instituições têm processos seletivos diferentes, apesar da grande adesão das universidades federais ao Sistema Unificado de Seleção (SISU). Mesmo utilizando o Enem/SISU, há pontos de cortes e cálculos específicos por curso que podem inibir a real ocupação das vagas reservadas, como historicamente acontece na UFRGS, principalmente, em cursos de prestígio. A lei prevê progressiva ampliação do número da reserva de vagas, sendo que a total aplicação dos 50% de vagas reservadas deve ocorrer até 2016 em todas as instituições públicas federais. Há diferentes ritmos de aplicação nas instituições, Institutos Federais que oferecem cursos de nível superior e universidades federais mais novas (UNIPAMPA, UFFS, UFRB) cumprem a meta máxima já em 2014, já universidades mais antigas e que não tinham políticas afirmativas antes da lei, estão cumprindo apenas os mínimos de reserva de vagas exigidos anualmente²¹.

A exigência, prevista em lei, de que os candidatos às cotas tenham cursado apenas o ensino médio em escolas públicas, não impede, por exemplo, que algumas

¹⁹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas). A lei estabelece que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

²⁰ Ver em *Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma*. Artigo de João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos na Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

²¹ Os dados atuais mostram que 83% dos Institutos Federais, já no primeiro ano de vigência, passaram a cumprir a meta prevista para 2016, contra apenas 34% das universidades. Dados retirados de: RISTOFF, D. **O novo perfil do Campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

universidades agreguem a obrigatoriedade de terem cursado também o ensino fundamental em escolas públicas, como ocorria em muitas delas antes da lei. A própria combinação dos critérios de renda, escolaridade e étnico racial não fica claramente definida na lei. As universidades, de acordo com a população negra e indígena de seus estados, podem estabelecer como irão cruzar esses critérios e em que proporções de reserva.

O ingresso do critério de renda é o elemento que mais gera inquietude, tanto nos gestores universitários, quanto nos movimentos sociais negros. Quando as universidades elaboraram seus formatos de ações afirmativas, priorizaram, majoritariamente, o critério da trajetória escolar dos candidatos. Isso se deve à compreensão de que há uma relação grande entre estudantes de escolas públicas e alunos de extratos sociais de baixa renda, a ponto de essa modalidade ser conhecida como “cotas sociais”.

Soma-se a isso o fato de ser muito difícil e complexa a comprovação de renda familiar no Brasil, problema já diagnosticado em outras políticas públicas que adotam esse critério. A aplicação desse critério, com a Lei das Cotas, torna-se um exaustivo trabalho para a universidade, exige o que chamamos de uma “ginástica institucional”, tendo em vista que, nos processos de seleção, grupos de funcionários tendem a ser realocados em mutirões de serviços burocráticos para dar conta da apreciação de documentos, acompanhamento de casos específicos, execução das matrículas e afins.

Essa metáfora da ginástica ocorre em uma instituição cuja musculatura não está preparada para atividade forçada pela lei, é como se, de um organismo sedentário, fossem exigidos exercícios em alta intensidade, as chances de isso produzir lesões e desconforto são grandes.

Além disso, o candidato que ingressa pelas cotas com critério de renda, ou seja, tem renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo, precisa comprovar tal renda somente no momento do ingresso no curso, fazendo com que, no decorrer dos semestres seguintes, não haja necessidade de comprovar sua condição. Isso pode produzir, ainda que em baixa escala, um montante de casos de tentativa, mal intencionada ou não, de enquadrar a renda familiar nesse perfil exigido, tanto omitindo documentos como fraudando-os, já que a exigência é circunscrita ao momento pontual da comprovação da renda²².

²² Informações que obtivemos de servidores que estão à frente do processo de análise de documentação na UFRGS é de que em 2014 mais de 10% dos candidatos aprovados pelos critérios de renda tiveram matrícula negada em função da inadequação da documentação apresentada.

Essas são as razões que mais preocupam os gestores e agentes que trabalham na universidade no que tange ao critério de renda. No capítulo de análise das entrevistas, retomaremos esse debate acerca da inclusão do critério de renda com maior profundidade, tendo em vista que as falas dos gestores entrevistados trazem um conjunto de avaliações sobre essa pauta.

Em relação ao movimento social negro e aos movimentos acadêmicos que advogam o critério étnico-racial como o principal, o que cria apreensão é que: apesar de o grande contingente da população negra estar concentrado nos extratos de renda baixa, o volume de jovens negros pobres que finalizam o ensino médio e vislumbram o ensino superior pode ser pouco representativo em algumas regiões²³. O grande funil que existe entre o ensino fundamental e o médio, do ponto de vista da exclusão da população negra nesse período de transição escolar, ainda é muito significativo no Brasil, bem como a baixa formação do nível médio por parte dessa população²⁴.

Outro fator que toca mais os estados do sul e sudeste do país é que, em algumas universidades, pode ocorrer a diminuição da proporção de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. A Lei 12.711 prevê que será reservado *dentro dos* 50% das vagas para estudantes egressos do ensino médio público, percentual, no mínimo, “igual ao de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

²³ Segundo dados do IBGE de 2010, no Brasil, a Taxa de frequência escolar líquida de jovens de 15 a 17 anos, isto é, quantos desses jovens estão na etapa educacional adequada para sua idade, era de 47,3%. Quando dividimos essa taxa por raça/cor, temos 55,4% para os brancos e 41,4% para os pretos e pardos. Dado extraído de aplicativo da página do IBGE em 31/10/2014 <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>. Percebe-se a dificuldade da população negra de frequentar o ensino médio, quando se extratifica por renda, essa dificuldade se acentua. Por essa razão é que o critério de renda somado ao étnico-racial e ao de escolaridade, pode inibir mais do que incluir em determinados contextos.

²⁴ Pouco mais da metade dos jovens brasileiros (58%) conclui o ensino médio. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no País terminam essa etapa do ensino, apenas 28% dos jovens do quinto mais pobre da população chegam ao mesmo resultado. Os dados fazem parte de uma análise do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) intitulada “Vamos lá, Brasil! Por uma nação de jovens formados” de junho de 2014. Trabalho pode ser acessado no link: <http://www.graduatexxi.org/wp-content/uploads/2014/06/Educaci%C3%B3n-Secundaria-Universal-BRA2.pdf>, visitado em 30/10/2014. Outro dado esclarecedor é o da “Taxa de abandono escolar precoce” medido pelo IBGE de 2010. O abandono geral é de 36,50%, mas entre os brancos o total de abandono fica em 29,40%, já entre os pretos e pardos tal abandono alcança 42,40%, uma diferença significativa. Dado extraído de aplicativo da página do IBGE em 31/10/2014 <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>.

Usando a UFRGS como exemplo, no caso do Rio Grande do Sul, a população preta, parda e indígena representa algo em torno de 16% da população do estado, com essa proporção, dentro dos 50% das vagas reservadas às cotas, teríamos uma reserva 8% do total das vagas para esse grupo. O cenário que temos garantido, em 2016, na UFRGS, é de 25% das vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, ou seja, caso a correlação de forças políticas internas se desequilibrar, e os grupos contrários às cotas ganharem força, pode ocorrer um retrocesso para a população negra, caso a Lei 12.711 seja implantada linearmente. Essa é uma brecha que a lei abre para que o processo de democratização seja freado, contradição que já foi utilizada em outras universidades e que deve deixar atentas as comunidades acadêmicas das Ifes da região sul.

Um dos elaboradores das ações afirmativas na UNB (Universidade Federal de Brasília) e referência sobre o tema, o antropólogo José Jorge de Carvalho, tem feito duras críticas à Lei das Cotas. Em um documento²⁵ feito para apresentar sugestão ao conselho máximo da UNB de que se adotasse reserva de 5% das vagas exclusivamente para negros, o professor lista suas críticas à Lei 12.711. Sua sugestão foi apreciada e aprovada pela UNB em 2014.

Para ele, a legislação significa um retrocesso enquanto política de inclusão étnica e racial quando comparada aos exemplos da UNB e de outras instituições que garantiam protagonismo ao vetor racial. Os critérios de separação e preenchimento de vagas não ocupadas são inibidores da inclusão da população negra, segundo o professor, haja vista que as vagas reservadas para negros pobres que não forem preenchidas não serão ofertadas aos negros de classe média, mas aos brancos pobres. O mesmo ocorre para as vagas ofertadas para os negros de classe média que, caso sobrem, são preenchidas por brancos de classe média.

Outro retrocesso não menos grave presente na Lei de Cotas federal é manter cada uma das faixas de vagas estanques; ou melhor, tratar todas as cotas como teto em vez de piso. O isolamento das faixas de renda entre si, somado ao isolamento dos dois conjuntos de 50% (o da escola pública e o do universal que, na prática, será apenas de escola privada) impedirá que os estudantes negros se apresentem com o seu máximo potencial de mérito. Afinal, se um estudante negro de escola pública de baixa renda conseguir uma nota de aprovação mais alta que de um estudante branco de escola privada que concorre pelo chamado universal, ele(a) deveria ganhar essa vaga e liberar a sua vaga de cotas para o primeiro candidato da lista de segunda chamada pelas cotas. Dito de outro modo, o único mecanismo de preservar a

²⁵ CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de continuidade das cotas raciais e das vagas para indígenas na universidade de Brasília como complemento ao modelo de cotas de escola pública definido pela Lei Federal nº 12.711. Cadernos de Inclusão nº4. Publicação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/UnB/CNPq, Brasília, 2014.

meritocracia e acelerar o processo de inclusão racial nas universidades é o mecanismo de tratar todos os segmentos de cotas como piso. (...) Tratar as cotas como piso significa garantir que todo estudante negro que se candidatar pelas cotas concorrerá automaticamente pelo sistema universal. (CARVALHO, p.12, 2014).

Sobre esse aspecto, entendemos que essa seja uma interpretação da Lei de Cotas, pois a UFRGS definiu que, em seu processo seletivo de vestibular, todo candidato concorre pelo ingresso universal, mesmo aquele que optou pela disputa por cotas. Nas seleções que ocorrem através do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) pelo Sisu (Sistema de Seleção Unificada), esse tema que o professor aborda deve ser levado em conta. Entendemos que é importante a garantia que as universidades e o Ministério da Educação concebam a Lei das Cotas como piso e não como teto em suas dinâmicas de seleção.

Esses são alguns limites que podem se tornar possibilidades ou restrições no que se refere à Lei das Cotas. Há chance de que antes mesmo do fim da sua vigência, prevista para 10 anos, haja mudanças pontuais e complementos legais feitos pelo MEC (Ministério da Educação) para que se resolvam problemas que vão aparecendo nos próximos anos.

Para esse fim o MEC, através da Portaria nº 804, de 28 de agosto de 2013, instituiu a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior, para contribuir com a implementação da Lei nº 12.711 e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às instituições federais de educação superior. As demandas advindas dos movimentos sociais e aquelas aventadas por gestores e acadêmicos, devem, idealmente, encontrar eco nessa comissão para que ocorra a melhor aplicação possível dessa complexa e dinâmica política pública.

5.4 AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS POLÊMICAS: O PAPEL DA MÍDIA.

Faz-se necessário dizer que as ações afirmativas não foram adotadas nos últimos dez anos, no Brasil, em um ambiente harmonioso de consensos. Pelo contrário, esse tema foi central no debate político brasileiro e suas controvérsias atravessaram a academia, a mídia e as comunidades.

Priorizando polêmicas tangenciais e com base mais em interesses corporativos, o assunto foi ganhando terreno na pauta da chamada opinião pública. As reservas de vagas que levavam em conta critérios étnico/raciais e a forma de identificação dos candidatos foram os temas escolhidos pela imprensa, via de regra, contrária às cotas, para fazer da busca de problemas e limites um bode expiatório desqualificador das políticas afirmativas.

Pesquisas sobre o papel de grandes veículos de comunicação no desenvolvimento de um pensamento resistente às ações afirmativas foram feitas nos últimos anos. A tese de doutorado de Pereira (2011), apresentando no Programa de Pós-Graduação de Comunicação e Informação da UFRGS, analisa a participação da mídia tradicional na formulação de uma visão superficial sobre as ações afirmativas. Pereira (2011) analisou os editoriais e matérias de opinião publicados no jornal O Globo, de 2004 a 2010, procurou averiguar como, no discurso da imprensa, a linguagem é colocada a serviço de uma determinada perspectiva ideológica que, ao mesmo tempo em que rejeita as cotas, alimenta um discurso conservador no processo de enfrentamento das desigualdades educativas e de seus efeitos.

Feres Júnior *et al.* (2011) também optam por investigar empiricamente o jornal O Globo e, ao diagnosticar um conjunto de equívocos de informação e desvios interpretativos, constroem problematizações interessantes. Através de uma análise detalhada do conteúdo do jornal sobre as ações afirmativas, na modalidade de cotas, os autores identificaram a proeminência de posições contrárias nos editoriais e textos de opinião.

Portanto, a forma como o jornal enquadra a polêmica faz com que o debate público se descole cada vez mais do modo como as ações afirmativas estão sendo de fato aplicadas no país. Como resultado, fomenta-se uma grande controversa em torno de uma representação falsa da realidade, mas que, porém, têm efeitos práticos à medida que pode conter o avanço de ações afirmativas no Brasil e minar a legitimidade da política perante a população e as classes dirigentes do país. Assim, nosso objetivo aqui não é somente mostrar a impropriedade dessas generalizações, como também demonstrar que boa parte das preocupações em relação às ações afirmativas no ensino superior se baseia numa visão fictícia da realidade das ações afirmativas que não condiz com a diversidade de programas em vigor no país e com seu alcance ainda limitado (FEREZ JÚNIOR *et al.* p. 82, 2011).

Outro veículo de grande circulação e com potencial de influência na opinião pública analisado, foi a Revista Veja. Daflon e Ferez Júnior (p. 67, 2012) expressam suas conclusões e identificam algumas fases na cobertura desse veículo sobre as cotas.

Nossos resultados mostram que a revista, até o ano de 2003, não tinha posição editorial consistente em relação ao tema, passando a adotar uma veementemente contrária depois dessa data. Também notamos a predominância de argumentos contrários que acusavam as cotas de violar o mérito e a igualdade formal nos primeiros anos seguintes. Já em torno de 2006, há uma mudança do discurso da revista, que passa a dar voz a acadêmicos que acusam as cotas de promoverem a racialização e o conflito racial no Brasil.

Esses resultados indicam uma clara postura tendenciosa dos grandes meios de comunicação no Brasil em relação ao debate público sobre ações afirmativas. Como órgãos instituidores dos debates ligados à classe média, compreende-se alguma rejeição às cotas identificadas nesses setores que não estão diretamente relacionados ao tema. Todavia, Daflon e Ferez (2012) mencionam pesquisa feita pelo Datafolha, em 2006, em que 65% dos entrevistados eram favoráveis a cotas raciais, entretanto, quando se estratificava a população, quanto maior a escolaridade e a renda, mais aumenta a rejeição a essas políticas. Isso nos leva a crer que a opinião da população nem sempre coincide com a “opinião pública”, aqui entendida como aquela proposta por formadores de opinião dos grandes veículos midiáticos que atinge setores privilegiados e médios da sociedade.

As pesquisas aqui mencionadas ilustram um debate intenso que vem ocorrendo nos primeiros anos do século XXI e, apesar de todo desequilíbrio de tratamento dado pela imprensa, as ações afirmativas ganharam corpo em múltiplas experiências e, com isso, força política. Em muito alavancado pelo movimento social negro e seus interlocutores, instaurou-se, no mundo acadêmico e no judiciário, um debate de fundo acerca da legitimidade moral, legal e social das cotas. Políticas públicas que não sejam de carácter universalista, historicamente, causam desacomodações nas sociedades ocidentais erguidas com base em valores liberais.

O cenário nacional de aplicabilidade da Lei das Cotas está sendo acompanhado. 2014 é o segundo ano em que a lei vigora no sistema federal do ensino superior público e as universidades federais brasileiras reservam 40,3% das vagas, o equivalente a 77.374 matrículas para alunos cotistas. Em 2012, antes da existência da lei, 21,6% das vagas (cerca de 30,2 mil em números absolutos) eram destinadas aos cotistas. Em 2013, já sob o impacto da legislação, o percentual subiu para 31,5%. Esse levantamento foi

feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)²⁶.

Dentro de dois anos, em 2016, a previsão legal é alcançar reserva de 50%, mas são muitas variações regionais que devem ser acompanhadas e fiscalizadas pelo MEC. O quadro atual é de um incremento significativo de vagas para alunos de escola pública, de baixa renda e alunos negros, isso representa um avanço significativo.

5.5 AÇÕES AFIRMATIVAS E A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DO RACISMO INSTITUCIONAL

O racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Para isso, requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. Por sua ampla e complexa atuação, o racismo deve ser reconhecido também como um sistema, uma vez que se organiza e se desenvolve através de estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional.²⁷

A noção de racismo institucional surgiu, nas lutas dos anos 1960, pelos direitos civis norte-americanos, nos Estados Unidos da América, para transcender a compreensão de racismo vinculada apenas aos indivíduos e às relações pessoais. Porém, é na Inglaterra, na década de 1990, que o conceito ganha elaboração mais precisa, quando do famoso caso de assassinato do jovem negro Stephen Lawrence por uma gangue branca. A peça jurídica desse caso se consolidou como referência conceitual à medida que ampliou a questão isolada do assassinato, argumentando que não apenas os policiais que lidaram com o caso operaram de forma discriminatória, mas a própria instituição policial usou de dispositivos diversos de leniência que resultou, no primeiro momento, na absolvição de todos os criminosos.

²⁶ Site do Levantamento das políticas de ação afirmativa (gema) / ano 2014 / http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_federais_2014b.pdf.

²⁷ WERNECK, Jurema. Racismo institucional: uma abordagem conceitual. Publicação realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Diante da abrangência e complexidade da passagem acima, que conceitua a ideologia racista e suas várias dimensões, cabe-nos pensar sobre o que medidas como as ações afirmativas, no ensino superior, podem contribuir para a constante superação do racismo institucional.

Valorizar a cultura popular, os conhecimentos e valores da população afro-brasileira, levar em consideração aspectos históricos que contemplem o respeito à ancestralidade, à religiosidade são prerrogativas sinalizadas pelas ações afirmativas, mas que se encontram ainda no campo das possibilidades, na abstração do discurso legal, ou mesmo, negadas no silêncio travestido de “respeito”. Para um conjunto significativo de docentes, lidar com a diferença é apagá-la, ou seja, transformar o diferente que, historicamente, nunca frequentou espaço universitário, em igual àquele que sempre esteve ali. O discurso universalista do “tratar igual” é mecanismo que exerce a exclusão acadêmica daquele que já vem de grupo discriminado socialmente.

O estudante negro de escola pública, ao ser tratado da mesma forma que um estudante branco que estudou toda vida no ensino particular, não é prejudicado somente pelo fato de ter tido ensino de menor qualidade e ser vítima de preconceito na vida, mas, do ponto de vista acadêmico, é prejudicado porque os códigos culturais, exigidos desde o vestibular, até as avaliações nos diferentes cursos, são delineados pela ótica da cultura branca eurocêntrica. Sem se ver dentro dos conteúdos e sem ser valorizado no discurso acadêmico, o aluno negro tende a acreditar que um conhecimento de alto nível dificilmente será produzido com a sua participação, tendo em vista que os códigos e valores necessários para fazê-lo não contemplam sua cultura, seu tempo de aprendizagem e nem fazem parte de sua vida cotidiana.

O diagnóstico concreto desse fato é o baixo índice de alunos cotistas ocupando espaços acadêmicos como bolsas de iniciação científica e de pesquisa e, ainda, sua dificuldade de se inserir na vida universitária, haja vista sua dinâmica de vida que o exige trabalhar, na maioria dos casos, e dar conta das condições materiais básicas para poder estudar. Sem dúvida, que há uma relação complexa e dialética entre a necessidade dos estudantes cotistas apreenderem sobre as dinâmicas científicas e tecnológicas e o modo como isso deve ocorrer, ou seja, respeitando e partindo de sua cultura e seus saberes.

Porém, essa relação é de total desequilíbrio hoje, pois o modo como se está recebendo esse grupo social na UFRGS tem provocado, por vezes, sua evasão, ou um

impacto cultural tamanho que impede que o segmento consiga acompanhar seus cursos na seriação aconselhada, dentro do tempo previsto para se formar. Esse problema ocorre com todos os alunos da universidade, independente de sua escolaridade ou cor, entretanto, os alunos cotistas negros sofrem mais, tanto pelas razões já descritas, quanto pelo que podemos chamar de racismo institucional.

Esse é um conceito trabalhado por inúmeros autores brasileiros, entre eles Silvério (2002), para ilustrar ações do Estado, através de suas instituições, de discriminação racial, é um modelo de racismo que funciona por mecanismos de controle do sistema jurídico/burocrático, em geral, pautados por uma lógica que privilegia o sujeito padronizado pela visão hegemônica de Estado moderno, ou seja, homem, branco, heterossexual e, em última instância, “bem sucedido”. O racismo institucional faz parte da rotina das instituições que fixam “lugares” para “alguns” sujeitos, mantendo e reproduzindo hierarquias e desigualdades históricas. A formação do Estado brasileiro e as especificidades do seu racismo perpassam a história das instituições sociais, Pace e Lima (2011, p.10) afirmam que é:

Inegável, portanto, a presença de uma política estatal sempre excludente do segmento populacional de negros, o que pode ser caracterizado como uma legitimação do racismo institucional, que é praticado pelas estruturas públicas e privadas do país, que se diferencia do racismo individual, que se trata de uma forma de preconceito, quando, por exemplo, alguém se acha superior ao outro por conta de sua raça. O primeiro é o responsável pelo tratamento diferenciado entre negros e brancos em áreas como educação, trabalho e segurança pública, dentre outras, isto é, quando o resultado das ações estatais, como as políticas públicas, é absorvido de forma desproporcional por esses grupos.

Os mecanismos de materialização do racismo institucional são diversos e dependem da correlação de forças e do perfil das instituições. As universidades, por se tratarem de espaços bastante elitizados étnica e economicamente, expressaram, historicamente, o racismo institucional através da negação do acesso aos setores negros, não necessitavam ou não exerciam o racismo como dispositivo nas relações diretas. No entanto, nos últimos anos, o cenário mudou, e a presença mais constante da população negra nos bancos acadêmicos vem nos mostrando o quanto a universidade é parte do Estado, logo caracterizada, também, pelo racismo institucional.

As peculiaridades que podemos destacar dessas instituições, além do exemplo da dificuldade de o aluno negro ser contemplado com bolsas acadêmicas, são exemplos de experiências que o aluno cotista negro pode passar durante seus estudos. É possível

imaginar o tratamento que um professor contrário às cotas raciais pode oferecer a um aluno quando esse pretende tirar uma dúvida ou pedir algum auxílio? Sem dúvida, que partimos do pressuposto que nenhum tipo de discriminação ou algo do gênero vá ocorrer, mas há a possibilidade. Se imaginarmos um conjunto de professores, gestores e funcionários da universidade que são contra as ações afirmativas, as chances desse mesmo aluno ser preterido em algum momento de sua vida acadêmica aumentam.

Esses movimentos não são evidentes, explícitos no tratamento pessoal, mas estão na boa vontade e agilidade para fazer algum trabalho administrativo, para explicar de outro modo algum conteúdo, para classificar em algum projeto de pesquisa. Essas ações são fruto da subjetividade preconceituosa, consciente ou não, e formam o tecido do racismo institucional.

A legislação brasileira tem avançado no que se refere à obrigatoriedade de compor os currículos das licenciaturas com conteúdos que trabalhem a diversidade, as relações étnico culturais, a história da formação da nação brasileira, entretanto, na prática, pouco está sendo feito. Várias são as razões, entre elas, estão o déficit da formação dos professores universitários para trabalhar temáticas diferenciadas das tradicionais e a falta de preparo da gestão institucional em propor políticas e programas ligados a essas demandas.

No que se refere a programas e atividades de formação docente, com central atenção a esses aspectos pedagógicos, a ação institucional é bastante tímida, ou seja, a universidade pouco oferece ou sequer propõe para seus docentes uma continuada reflexão sobre as mudanças que o ensino superior vem passando, sobre as necessárias transformações na ótica e na prática avaliativa e nas construções curriculares.

A necessidade de mudança da lógica avaliativa da universidade é algo que já está se evidenciando nos primeiros resultados de desempenho dos alunos do Programa de Ações Afirmativas, essa é uma demanda com que a comunidade acadêmica irá se defrontar nos próximos anos. Outro aspecto que se evidencia é a necessidade de adaptação e de contextualização curricular, principalmente nas licenciaturas, o que deve ocorrer por pressão política cada vez maior dos movimentos sociais, dos alunos negros e de escola pública que, com o passar dos anos, terão maior representatividade. Esses dois aspectos passam pelo processo de formação dos professores universitários, pelo caráter pedagógico dessa formação, caráter esse que é algo muito pouco debatido no

interior da instituição, principalmente, quando se trata de cursos na área da saúde e das ciências exatas.

Essas medidas propositivas representam o carro chefe para a emergente mudança da lógica conservadora de fazer e pensar o ensino superior. Sabe-se que a herança de aspectos tradicionais é forte e que o velho está presente no novo, mas a tensão a ser provocada requer coragem e criatividade. O ano de 2012 foi marcado pela volta do debate sobre ações afirmativas na UFRGS pelo fato de que a política foi renovada no CONSUN (Conselho Universitário). Sugestões de alterações de dinâmica, de tempo, e até de grupo foco da política foram trazidas por vários segmentos da universidade.

Politicamente, foi um momento rico para fazer um balanço acerca dos cinco anos que se passaram e discutir com seriedade a real democratização do ensino superior. Após a renovação das cotas na UFRGS, com certo consenso em relação ao mérito do tema, pelo fato de que a gestão da UFRGS se mostra apoiadora da política, foi aprovada, no Congresso Federal, e sancionada pela Presidência da República, a Lei 12.711, em agosto de 2012, que trata sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino e que viemos debatendo até então.

Isso fez com que a UFRGS, mesmo com o edital do vestibular já aberto, adaptasse sua resolução sobre o Programa de Ações Afirmativas e seu edital do processo seletivo à Lei federal. As reuniões no Conselho Universitário foram palco de inúmeras considerações sobre a lei e acerca do futuro da instituição diante desse fato, que é encarado como grande avanço político e social por uns e como grave atentado à autonomia universitária por outros.

As resistências às ações afirmativas são muito vivas e poderosas dentro e fora da universidade, nosso trabalho visa também apontar, de certa forma, as contradições inerentes ao processo de disputa travado pelos movimentos sociais por mais acesso e direitos, nesse caso, à educação universitária, na relação com o meio acadêmico. As cotas para negros, no Brasil, têm produzido a queda de vários mitos relacionados ao racismo, como o de que nosso país vive uma democracia racial e o de que o brasileiro seria um povo cordial em todas as relações sociais.

Ainda impressiona como, tanto a ideologia da meritocracia, quanto o mito de que o vestibular é um meio pleno de avaliação estão presentes no imaginário da comunidade acadêmica e da sociedade. As ações afirmativas têm colocado em xeque o mantra de que o vestibular é um modelo justo e legítimo de avaliar se a pessoa vai ou não

acompanhar seu curso ou se formar. Na UFRGS, não chega a 30% dos alunos os que se formam no tempo mínimo do curso, são minoria em todas as áreas de conhecimento²⁸. Inclusive, é por essa razão que todos têm o direito de se formar no dobro do tempo de duração do seu curso.

Outro fenômeno que tais políticas têm externado é a incongruência, como aponta Doebber (2011), de que, para ingressar na universidade, o estudante negro tem de se reconhecer como diferente no seu pertencimento étnico, pois se autodeclarar é a condição, porém, após ingressar, ele tem de se transmutar em igual para poder ser visto, respeitado, para se adaptar e obter êxito na vida acadêmica, ou seja, ficar igual como estratégia de permanência. O que temos visto, nos primeiros resultados de desempenho, é que qualquer avaliação feita com apenas seis anos de cotas é prematura e limitada, tendo em vista que, pela média geral, poucos cotistas se formaram nesse período. As diferenças de acompanhamento acadêmico por área de conhecimento, os perfis de cursos e currículos ainda não permitem um olhar mais coeso e global.

A pluralidade de critérios avaliativos das áreas, os graus distintos de dificuldade das disciplinas, a pouca representatividade quantitativa de cotistas em alguns cursos são outras variáveis que tornam complexa a avaliação. A universidade vive um processo histórico de transformação e aprendizado que, além de ampliar a diversidade nos seus espaços, está desafiando a comunidade acadêmica a desenvolver outros parâmetros de trabalho pedagógico e de relações humanas. E o papel de cientistas sociais comprometidos com as causas populares, de democratização da sociedade e com a diminuição das desigualdades, é o de tomar a dianteira nesse processo político, sendo propositivo e subsidiando, através de suas pesquisas, ações que encaminhem as mudanças necessárias.

Portanto, podemos dizer que as ações afirmativas são movimentos intencionais que órgãos do Estado como a universidade têm desenvolvido no intuito de combater o racismo institucional sistêmico que caracteriza nosso país.

Induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às

²⁸ Dado extraído pela Comissão de Avaliação das Ações afirmativas quando da análise do quadro geral de diplomação da UFRGS.

gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço. (GOMES, 2001.)

Na passagem, o autor sintetiza os potenciais das ações afirmativas ao listar seus objetivos, considerados ambiciosos por muitos, pois a capacidade de êxito das políticas afirmativas é variável, depende de fatores alheios. Esses objetivos trazem em si o espírito central dessas políticas que é o de auxiliar a gestar outro projeto ético de sociedade para o futuro.

No Brasil, como já debatemos em alguma medida, as cotas têm sido interpretadas como políticas redistributivas cujo caráter assimilacionista tem se sobreposto a outras classificações conceituais. Isso não significa um olhar negativo para os efeitos ainda modestos dessas políticas, ao contrário, pode ser entendido como a definição de um primeiro estágio qualitativo das ações afirmativas. Os dados de diplomação, ingresso no mercado de trabalho, mudanças das temáticas de pesquisa nas universidades, fortalecimento da organização política da população negra, a valorização da estética, da cultura afro-brasileiras são fenômenos em pleno acontecimento e em graus distintos de desenvolvimento em cada região e instituição.

Importante dizer que é precoce qualquer caracterização definitiva acerca do potencial das ações afirmativas no ensino superior, seus efeitos trabalham em escalas de médio e longo prazo. O papel das ciências sociais é pesquisá-los e, segundo nossa perspectiva política, trabalhar para que tais efeitos sejam os mais progressistas possíveis.

6 EXCELÊNCIA ACADÊMICA: AS BASES DO DISCURSO

Podemos chamar excelência, por enquanto, de uma noção. Plenamente inserido no discurso de administradores e gestores universitários, o termo excelência tem origens na área da Ciência da Administração e ganhou ampla circulação no universo acadêmico nos últimos trinta anos. No início dos anos oitenta, foi publicado por dois consultores chamados Tom Peters e Robert Waterman, um livro chamado “*In Search of excellence*”. Tornou-se um fenômeno de vendas e começou a servir como base para gestão empresarial e, ainda, passou a ser referência da defesa de que preceitos que funcionam na iniciativa privada poderiam ser adotados no setor público.

Na introdução do clássico livro “Universidade em Ruínas”, de Bill Readings (2003), o autor afirma que, para entendermos o que é a universidade contemporânea, temos de perguntar o que quer dizer excelência, ou o que não quer dizer.

Cabe começar dizendo que a noção de excelência que existe nas universidades dos países desenvolvidos do norte pode ser bastante distinta do que se concebe por excelência em países como o Brasil, por exemplo. Readings (2003), ao desenvolver sua crítica à noção de excelência, tem como elemento empírico de análise a universidade ocidental dos EUA, Canadá e Europa. Esse registro se faz importante porque, durante nossa reflexão, teremos que, por vezes, diferenciar o que se está entendendo por excelência e qual a capacidade de “cobertura” que essa referência teórica alcança.

A universidade moderna, herdeira dos valores iluministas, que tinha a produção cultural colada a um projeto de Estado-nação como seu principal papel, passou a ser reconfigurada e, com o advento de uma classe profissional de administradores não acadêmicos, tem-se direcionado a uma performance mais independente em relação ao Estado, isto é, tem, cada vez mais, um comportamento transnacional. A reflexão que faremos, no intuito de desenvolver um conceito de excelência, tem esse pressuposto, ainda que, no Brasil, o Estado-Providência não tenha se materializado como nos países do norte e que a universidade de pesquisa humboldtiana não tenha sido uma experiência plenamente vivida em muitas instituições.

A noção de excelência acadêmica surge como contraponto à ideia anterior de cultura acadêmica, aquela linguagem e seus códigos que representavam a universidade diante da sociedade e que serviam de ethos no debate interno entre os pares. Vale dizer que *cultura*, de inspiração humboldtiana, refere-se a todas as áreas científicas, é a soma

do conhecimento historicamente produzido e os resultados que daí advém. A universidade, como produtora da cultura do Estado-nação, perde sentido à medida que esse Estado deixa de ser o lugar privilegiado de circulação dos capitais globais, hoje em jogo no complexo mercado financeiro.

Ao ter como foco a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho e a entrada na disputa científica transnacional, já que a globalização assim a induz, a universidade encontra no termo excelência uma espécie de cobertor semântico. Isso representa uma mudança na função da universidade, em que aquilo que é ensinado e pesquisado interessa menos do que o fato de ser ensinado e pesquisado com excelência (READINGS, 2003).

Direcionar as energias do ensino e da pesquisa para a elaboração de uma cultura nacional de referência deixa de ser preponderante na prática acadêmica. As relações entre universidade e Estado perdem força, e essas passam a ser instituições em busca da internacionalização como ferramenta de reconhecimento e financiamento. A legitimidade política que outrora era conferida à universidade pela produção e difusão da cultura nacional, hoje seria alcançada através da produção científica de excelência internacional. Assim como ensina Lyotard (2004), na condição pós-moderna do conhecimento, a performance substitui as meta-narrativas como critério de legitimação.

Esse processo, segundo Readings (2003, p. 24), é a transição vivida pela universidade de uma ideia humboldtiana de cultura para a noção tecno-burocrática de excelência. Não há dúvidas de que, nos discursos de diferentes instituições, de distintas regiões do planeta, há as duas reivindicações e outras tantas e que os estágios dessa transição são variados e têm conteúdos diferentes.

6.1 MANAGERIALISMO E NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP)

Com a reforma do Estado-Providência, nos países do norte, e com o processo de diminuição dos investimentos públicos nas universidades, essas passaram a se readaptar ao novo contexto político e as reformulações da administração pública têm, no aparecimento do Managerialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), as grandes expressões.

Trata-se de um movimento que emergiu, desde o início das reformas, como uma tecnologia governamental dominante na condução dos processos de reconfiguração dos sistemas e das instituições públicas. As organizações públicas são induzidas a mudar o seu *modus operandi* e as suas formas burocráticas tradicionais para um *modus operandi* de formas empresariais/empreendedoras. Tais mudanças lhes permitiriam agir mais como produtores de serviços no mercado do que entidades burocráticas submetidas a uma lógica de serviço público. Nesse sentido, mais do que uma forma administrativa, o Managerialismo/NGP emerge como um conjunto de crenças, ou um sistema de pensamento. (SANTIAGO; CARVALHO 2012, p.32).

A regulação estatal ganha novos elementos e se modifica à medida que componentes de controle e de autonomia convivem. A partir dos anos oitenta, cristaliza-se uma relação entre Estado, universidade e mercado fundada em três aspectos: autonomia institucional, prestação de contas e avaliação de qualidade. Com a criação de agências reguladoras que fazem papel intermediário de avaliação e regulação, os últimos anos são marcados, pela instituição da Nova Gestão Pública como lógica de funcionamento das instituições públicas, dentre elas, a universidade.

Esse modelo complexo de regulação-desregulação, de aparente autonomia que, em alguns casos, podem representar estrangulamento de recursos e dependência da universidade em relação ao mercado, mexe, também, no ethos das profissões. Os grupos profissionais tradicionais, além de passarem por mudanças significativas, ganham cada vez mais a companhia da figura do profissional gestor.

O Managerialismo/NGP é fundado na crença de que a ciência da Administração pode ser aplicada a qualquer instituição pública ou privada, isto é, que todos os métodos, medidas e princípios que, no mercado, mostram “bons” resultados (produzem lucro) devem ser levados para o setor público onde também teriam êxito. Entretanto, para que tais medidas funcionem, algumas áreas da administração pública, como as universidades, que não estariam familiarizadas com ações da iniciativa privada, devem ser estimuladas a se inserirem no mercado.

Hood (1991), do ponto de vista da explicação da doutrina, e Pollitt (1993), no que tange aos aspectos ideológicos da NGP, são as referências mais citadas quando se trata de entender esse novo paradigma da administração pública. Há características do Managerialismo/NGP que são interessantes de serem mencionadas, pois a transformação do modo como se organiza a gestão do Estado nos auxilia a compreender o momento de transição da universidade. São as seguintes (CARVALHO, 2008):

- Introdução de mecanismos conducentes à competição na provisão de bens e serviços.

- Recurso à contratualização, em substituição das relações hierárquicas clássicas.
- Reforço das competências de gestão e da autonomia dos dirigentes dos organismos públicos.
- Prestação de serviços orientados para o “cliente”, ou seja, adoção de sistemas de gestão da qualidade;
- Mudança de valores, dando primazia à economia, eficácia e eficiência, em prejuízo da equidade e universalidade;
- criação de Organizações Sociais para flexibilização dos modelos de contratação de profissionais;
- Estabelecimento de redes de cooperação com o setor privado e com o terceiro setor.

Com a crise dos Estados-Providência, nos países anglo-saxões, a partir da década de setenta e, nos países do sul da Europa, mais tardiamente, esses novos preceitos de gestão começam a se inserir na burocracia Estatal com força. Ganham o mundo a partir da ratificação dos organismos internacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (ODCE), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) que incluem em seus receituários administrativos as prerrogativas do Managerialismo/NGP.

O surgimento e, principalmente, a recorrência da noção de excelência no discurso da gestão das universidades ocorre nesse contexto de transformações na administração do Estado. No intuito de superar a “burocracia herdada” pelos Estados-de-Bem-estar, o Managerialismo/NGP pretende dinamizar os sistemas burocráticos dando-lhes mais eficiência e eficácia.

A mudança paradigmática na produção do conhecimento (GIBBONS, 1994); (MAGALHÃES, 2006) e a perda de hegemonia da universidade, já que essa deixa de ser protagonista nessa mudança (SANTOS, 2010), têm em comum a ascensão da noção excelência como norte das instituições. A universidade deixa de ser encarada somente como produtora de uma cultura ou contracultura e como aparelho ideológico do Estado (ALTUSSER, 1974) e passa a ser vista como ente burocrático que, em disputa com os pares, busca a excelência acadêmica.

O termo excelência, advindo do mundo dos negócios, tornou-se hoje um lema na universidade. A adoção desse lema se dá de modo tão orgânico que parece ter sido criado no seio acadêmico, poucos professores e gestores pensam sobre as origens do termo e seu significado em outros tempos. Nosso desafio é entender melhor o que ele

significa hoje, enquanto discurso unificador supracitado, inclusive, nas universidades brasileiras mais consolidadas.

Contudo, esse objetivo não é simples de ser alcançado, à medida que a noção de excelência, como se apresenta, não tem um significado em si, é mais referida como um cume utópico do que uma realidade concreta realizável. A palavra excelência ganha o teor do contexto na qual está sendo usada no discurso, depende da área de conhecimento e do intuito que se deseja atingir. Portanto, cria-se uma armadilha com a qual se deve ter cuidado, o significado de excelência é variável, mas também pode ser genérico. Ou seja, pode aparecer em um nível “incontestável”, como artifício da retórica que significa sucesso e aprovação entre os pares e a comunidade externa, esse é seu carácter unificador (READINGS, 2003, p. 33).

Sem um conteúdo ideológico preciso, a noção de excelência remete-se, genericamente, ao alcance de pesquisa de ponta, de alto nível de originalidade. O processo, a maneira e os objetivos desse conhecimento produzido não são debatidos, mas o que tem “valor” é o resultado que produza reconhecimento, hoje obtido através de critérios questionáveis (PUSSER & MARGINSON, 2013), isso seria sinônimo de excelência em si.

Uma universidade também pode ser considerada de excelência por ter cursos que atendam as expectativas do mercado de trabalho, cursos que sejam bem avaliados pelos órgãos reguladores. Bem como, pode ser uma instituição de excelência, ou de parcial excelência aquela que se especializa em uma área e publica resultados importantes nesse campo do conhecimento. Depende do enfoque que é dado.

Apesar dessas múltiplas possibilidades, defendemos a ideia de que, diante do cenário político globalizado, das mudanças de gestão administrativa do Estado e da relação deste com a universidade, há um significado hegemônico para a noção de excelência. Excelência surge para legitimar, ideologicamente, a implantação de um modelo tecnocrata de universidade que, no bojo da globalização/americanização (Readings, 2003) e do neoliberalismo, tem de substituir o modelo universitário humboldtiano de cultura pelo tecno-burocrata de mercado. Esse novo modelo tecno-burocrata carece de uma justificação reflexiva que seja aceita, não tem em si um arcabouço valorativo enxuto para se sustentar sozinho, daí a necessidade de se apoiar em teorias que tenham alguma convergência no tecido social como o Managerialismo/NGP.

La clave del modelo de dominación implícito en la actual reestructuración educativa radica en la afinidad que guardan entre sí la nueva gestión de la cultura organizativa, la reconceptualización del trabajo docente y el discurso de la calidad y la excelencia que proporciona cobertura ideológica a ambos. La introducción de las técnicas de gestión privada en los organismos y la administración pública, según los cantos de sirena de los teóricos de la nueva gestión pública, tan de moda por los circuitos académicos (y de gobierno), supone la subordinación a los criterios de eficiencia, eficacia y rentabilidad que priman sobre cualquier tipo de consideraciones. (DOMÍNGUEZ; ESTELLÉS, 2013, p. 210).

Somada a esses elementos, a noção de excelência tem outro papel fundamental, o de servir como pano de fundo para a exigência de que os profissionais acadêmicos cumpram um conjunto de atividades implantadas pela nova lógica de gestão. A produção de informação, o rigor das normas burocráticas, a padronização avaliativa, o aumento do disciplinamento e da autoridade são questões que têm na “excelência” um respaldo claro.

Tendo o neoliberalismo como ideologia dominante da globalização, o Managerialismo/NGP como modelo híbrido de gestão do Estado, chega-se a meritocracia como valor ideológico fundante da distribuição de capital econômico e cultural na sociedade e da classificação de atores e instituições. Não há como falar do surgimento da noção de excelência no meio acadêmico, na perspectiva aqui adotada, sem tratar da sua relação com a meritocracia. A tecno-burocracia e todos seus aparatos de hierarquização e regulação não sobrevivem sem a meritocracia como valor ideológico.

Assim como a ciência positivista, baseada na quantificação e na verificabilidade foi questionada de modo contumaz no fim do século XIX e em todo século XX, a meritocracia, que se pauta pela mesma lógica classificatória e avaliativa, sofreu críticas severas como valor social nos movimentos intelectuais da década de sessenta, que tem maio de 1968 como grande referência. Diante desse fato e com a reorganização neoliberal iniciada nos países anglo-saxões, que se pulveriza mundialmente ainda hoje, a meritocracia precisava se relegitimar, e a aparição da noção de excelência tem muito a ver com isso, pois vem cumprir também esse papel (FISCHER & MANDELL, 1989).

Dar sustentação à reforma do Estado Providência ao criar uma roupagem ideológica positiva para a meritocracia é papel importante cumprido pela noção de excelência. Esta é, cada vez mais, na contemporaneidade, vinculada ao progresso tecnológico e à instrumentalização de uma racionalidade empresarial nas instituições

públicas. Conferir legitimidade científica à cultura tecnológica e dar um teor de neutralidade política às prestações de serviço que a universidade presta ao mercado, bem como as parcerias dessa com o setor produtivo são funções que caracterizam o que estamos chamando de Excelência Acadêmica.

De alguma maneira, a excelência tem de ser medida. Então, ganha papel central a avaliação para definir horizontes e padrões, classificar e apontar critérios de qualidade. Se esses critérios se orientam pela lógica empresarial, mesmo que com roupagem de ‘modernos’, a universidade se inclinará, em um ciclo vicioso, a atender demandas que as fazem perder a identidade institucional, pois retira o que é mais caro na sua constituição, a autonomia, a diversidade e a liberdade de fazer autocrítica e escolher seus caminhos investigativos e organizacionais.

Há forte tendência hoje de se levar a todos os setores sociais e instituições um modelo hegemônico e homogêneo de avaliação, em um movimento de padronização. Modelo esse que “se produz bons resultados no mercado, poderia então ter bons efeitos nos setores educacionais e públicos”, tem o intuito de medir, classificar, com foco no produto final, no resultado materialmente obtido. Esse tipo de avaliação desprivilegia o sujeito da ação, sendo assim, na universidade, o ator (acadêmicos) e o processo (produção do conhecimento) seriam avaliados pelo modelo cujo objetivo é selecionar, excluir, provocar competição e maximizar rendimentos.

Junto à ampla expansão do discurso da excelência no meio acadêmico está o incremento de um maior “profissionalismo”, que se traduz em aumento do acúmulo de funções e transforma, em alguma medida, o acadêmico em gestor. A sociologia das profissões tem estudado o conceito de *profissionalismo* combinado ao fenômeno do Managerialismo/NGP, ou seja, o processo de reestruturação do modo de administrar as instituições que vigora em nossa época.

Como vimos, uma característica do Managerialismo/NGP é estender a lógica da racionalidade econômica e da técnica para áreas que não necessariamente se guiavam por tais princípios, como a universidade. O profissionalismo é introduzido como modo prático de materializar essas mudanças, pois dá corpo à emergência de novos sistemas de controle e regulação marcados pelo triunfo de uma filosofia utilitarista e de critérios instrumentais de gestão.

A figura do gestor executivo, que ganha relevância nas sociedades contemporâneas, com base na perspectiva da *sociedade/economia do conhecimento*/da

informação, (LANE, 1966; BELL, 1973; DELORS, 2000; CASTELLS, 2000), surge como nova classe que se insere entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho (MARX, 2007), é uma sombra transversal do profissionalismo. A ideia de que o profissional, para além da sua formação e especialização, para ocupar lugares de gerência, tem de se adaptar aos valores do “bom gestor”, tem de se profissionalizar, a si e a todo o tecido administrativo da instituição, é hegemônica.

6.2 CONCEITO DE PROFISSIONALISMO

O discurso do profissionalismo, assim como toda filosofia do Managerialismo/NGP, advém da literatura da administração empresarial. As mudanças profissionais que vêm ocorrendo no ocidente, principalmente, na área da saúde e da educação, direcionam-se para profissionalização dos trabalhadores dessas áreas. Na universidade, o professor/pesquisador se transforma em gerente de uma instituição complexa que deve se inserir no mercado, produzir resultados e ter eficiente gestão. Assim como ocorre com os médicos nos hospitais, notadamente, duas profissões clássicas que não se caracterizam por ter tradição de gestores em uma concepção de mercado.

Julia Evetts (2012) faz uma retomada histórica acerca das várias interpretações do conceito de profissionalismo, extraídas das escolas de sociologia da Inglaterra e dos EUA. Essa revisão resulta, em síntese, em duas linhas de compreensão do que significa profissionalismo nas sociedades contemporâneas, ambas concebidas como um tipo ideal (WEBER, 2006).

A primeira versão, nomeada profissionalismo organizacional, baseia-se em um discurso de controle da ação dos agentes, é ligado a uma noção de autoridade como racionalidade legal promotora da hierarquização das estruturas e padronização de procedimentos. Apoiar-se em formas externas de regulação, definição de metas e avaliação de desempenho, ou seja, em uma lógica empresarial de gestão (EVETTS, 2012).

A segunda linha de compreensão, o profissionalismo ocupacional, tem o discurso de construir a gestão dentro dos grupos profissionais, onde a autoridade advém do colegiado dos acadêmicos, no caso da universidade. Concebe um controle do trabalho

profissional mais discreto, em que há um monitoramento ético por parte dos pares acerca das ações de gestão da instituição (EVETTS, 2012).

A universidade talvez seja o lugar onde a segunda conceituação mais se expresse, principalmente, se comparada a algumas entidades do setor privado e, até mesmo, com outras instituições públicas. Todavia, parece-nos evidente que há a convivência das duas dimensões de profissionalismo no seio das universidades. Quando se trata de instituições consolidadas, é ainda mais notável essa convivência, entendida como um hibridismo (SANTIAGO; CARVALHO 2012) pela literatura atual que reflete acerca dos efeitos do Managerialismo/NGP e do profissionalismo nas instituições públicas.

A onda que pressiona por uma necessária “modernização” de ferramentas e práticas de gestão, no Brasil, diferente dos países do norte e da Europa, não está, necessariamente, acompanhada pela diminuição da presença do Estado enquanto indutor da economia e da área dos serviços públicos. Portanto, vivemos uma realidade que combina a intervenção do Estado no ensino superior público, principalmente federal, com a adoção de políticas de gestão pautadas na lógica de mercado.

O profissionalismo como sistema de valor normativo e ideológico é usado, cada vez mais, como um discurso nas organizações e outras instituições para facilitar a promoção de mudanças na execução do trabalho de alguns grupos profissionais. Como já referido, esse fenômeno é acompanhado pelas profundas transformações de classe, status e relações de poder nas sociedades contemporâneas, em que a emergência de grupos profissionais dotados de “conhecimento de gestão” é significativa.

Esses grupos profissionais são dotados de autoridade científica e ganham legitimidade da academia à proporção que viram referência para aqueles outros profissionais que passam a exercer cargos de gestão e não têm a formação da área. Prova disso é a proliferação de cursos de gestão, tanto na pós-graduação, como em cursos sem grau acadêmico específico como os MBA (sigla inglesa de Master in Business Administration).

O Censo da Educação Superior de 2012, do MEC (Ministério da Educação), mostra que Administração era, então, o curso superior com maior número de matriculados no Brasil: ao todo, eram 833.042 alunos no período. Além disso, esse é um curso dos mais procurados pelos candidatos ao ensino superior. Esse é um sintoma claro do processo poderoso de profissionalismo das sociedades atuais, o mercado de trabalho dos profissionais formados nessa área se expande na velocidade com que a ideologia do

Managerialismo/NGP atinge áreas e grupos profissionais razoavelmente distantes desses pressupostos.

Os argumentos fundantes do profissionalismo se assentam na ideia de que os profissionais, em suas instituições, correm o risco de se perder na busca de seus interesses corporativos e, com isso, não empregar uma gestão eficiente para a sociedade e para a economia. Os acadêmicos, por exemplo, poderiam prejudicar a oferta do “serviço” que a universidade presta, devido aos seus particulares objetivos e disputas internas dentro do grupo profissional. A lógica de uma gestão mais performática, mensurável e padronizada se apresenta como mais imparcial, por isso a necessidade de adotá-la e profissionalizar os que prestam o serviço e fazem sua gerência. Os exemplos de instituições privadas de ensino superior geridas por grupos empresariais e os grandes monopólios estabelecidos, no Brasil, na oferta desse nível de ensino são sintomáticos nesse sentido.

Esse movimento pode ser chamado de reconfiguração das profissões e do profissionalismo, portanto, a neutralização do poder institucional e organizacional dos profissionais é uma prioridade para se atingir resultados eficientes, logo, a excelência.

As alterações na arquitetura de poder das organizações, a sobreposição das lógicas de gestão às lógicas ocupacionais ou profissionais e os estímulos à afirmação da soberania do cliente/consumidor/cidadão, constituem exemplos expressivos desses instrumentos, quase sempre coercitivamente impostos nas reformas. Mas um dos eixos mais relevantes das tentativas de (re)construção das profissões prende-se com a formalização e institucionalização de sistemas crescentemente robustos de prestação de contas e de avaliação de qualidade dos desempenhos profissionais, em particular nos contextos organizacionais. O poder dos profissionais é transferido para estes sistemas e para os imperativos de gestão financeira, e as suas tradicionais especializações desestruturadas através do uso de tecnologias de micro-controle das práticas organizacionais. (SANTIAGO; CARVALHO, 2012, p. 164).

Essas características do profissionalismo se coadunam com os processos de avaliação da universidade de excelência, que Readings (2003) também chama de universidade pós-histórica. Esse autor traça uma crítica aos processos avaliativos que buscam mensurar elementos subjetivos ou formativos que, a seu ver, deveriam ser objeto de outros critérios avaliativos.

“O fato de argumentar contra o uso de formulários padronizados não significa que esteja a opor resistência à questão da avaliação: estou apenas a recusar-me a acreditar que a questão da qualidade da educação seja susceptível de cálculo estatístico”

(Readings, 2003, p. 138). Pensamos, nessa mesma esteira, que, ao problematizar o sistema avaliativo cujos profissionais acadêmicos e instituições estão sujeitos, não se está bradando contra a avaliação em si, mas se salientando que ela é um processo contínuo e múltiplo que perde legitimidade quando tratada de modo homogêneo. As avaliações a que as universidades estão submetidas, em especial, a Pós-graduação, devem ser objeto de reflexão, pois se dão, em grande medida, por padronizações e pesada prestação de informações que não necessariamente inferem sobre a qualidade das instituições, programas ou cursos.

6.3 OUTRA EXCELÊNCIA É POSSÍVEL?

As perguntas a se fazer são muitas quando pensamos nas universidades brasileiras. Qual excelência a universidade quer? Há outra excelência possível, que privilegie outros valores? É possível travar uma disputa semântica acerca da noção de excelência? É um conceito em disputa de sentido?

Em função da crítica que construímos até aqui à noção de excelência, já a conceituamos, logo essa seria uma disputa de sentido perdida. Do ponto de vista político, o slogan da reitoria da UFRGS é uma tentativa de flexionar a noção de excelência e dar a ela apenas um conteúdo acadêmico, isto é, atribuir à excelência um significado restrito de produção do conhecimento e respeitabilidade, despiando-a de toda conotação ideológica e política com a qual a caracterizamos até aqui.

Em uma das entrevistas que fizemos para a tese, foi muito forte, na fala de um dos gestores, que não podemos confundir excelência com elitismo, embora essa confusão seja comum entre docentes mais conservadores. O gestor bateu muito na tecla de que o Brasil precisa reinventar a excelência, isso está bastante esmiuçado no capítulo de análise das entrevistas.

Ainda é muito difícil falar em universidade de qualidade sem adjetivar a palavra qualidade. Esse é um conceito mais adequado, do nosso ponto de vista, mas o fato de precisar de complemento o deixa tão polissêmico e aberto quanto à noção de excelência. Nossa escolha por desenvolver o conceito de excelência em um viés crítico e não o de qualidade, deve-se pelo fato de que qualidade é um conceito semanticamente em disputa, a nosso ver, diferente de excelência que estaria preso, de modo mais sólido, às correntes de pensamento do Managerialismo/NGP e ao profissionalismo. A qualidade

pode ser “total”, social, ambiental, humana, técnica e outras, ela não tem uma raiz ou filiação teórica e ideológica facilmente identificável.

As perguntas feitas acima, sobre se é possível outra excelência são mais retóricas do que factualmente respondíveis. Acreditamos que a modesta contribuição que podemos dar é a de aprimorar a crítica e a problematização do conceito de excelência e dos seus imperativos práticos, quais sejam: a precarização do trabalho dos pesquisadores, as fortes pressões a que os acadêmicos estão submetidos e privatizações diretas e indiretas que vêm ocorrendo na universidade pública, através de tercerizações, de parcerias com o setor privado e da prestação de serviço questionáveis do ponto de vista do potencial científico dessas atividades.

Esse cenário nos convida à seguinte questão: como conseguir problematizar o *modus operandi* instituído e refletir sobre seus pressupostos se as energias dos acadêmicos pressionados por produção estão focadas em atender ostensivamente essa mesma lógica de funcionamento?

Outra pergunta possível é: até que ponto a dinâmica universitária marcada por forte racionalidade individualista e utilitarista não é limitadora dos projetos de integração e democratização como o que representa as ações afirmativas?

E ainda, o discurso e o funcionamento da universidade são forjados por uma ideologia exterior a ela, mas que ela a adota como genuinamente sua. Essa ideologia da excelência, forjada principalmente nos países anglo-saxões, a partir dos anos 70, carrega um projeto ético-político, que projeto é esse? É o que a universidade brasileira quer levar adiante? Que efeitos na vida da comunidade acadêmica, na saúde dos profissionais, tem esse projeto?

Diante desse quadro, entendemos que questionar os valores do eficientismo, da competição e do individualismo, no intuito de enfraquecê-los, é um desafio atual da educação e da universidade. Nas grandes convulsões sociais e diante de regimes e políticas autoritárias, a universidade sempre foi seio e lugar de resistência, ao mesmo tempo em que é espaço crítico, deve vir a ser sujeito propositivo, induzir transformações que só ela pode propor e oferecer, com subsídios e justificativas socialmente aceitas e referenciadas.

Porém, os efeitos causados pelas reestruturações econômicas e políticas da sociedade, que estamos discutindo, têm inibido esse potencial da universidade bem como sua autonomia institucional e financeira. Intervenções políticas e legais e cortes

orçamentários castram as ambições da universidade de oferecer um olhar transformador e inovador para a sociedade. Ao ser captada pela lógica do mercado, ao ser sujeitada às relações comerciais, quando entendida como um ente da disputa empresarial pelo recurso, a universidade se descaracteriza enquanto instituição livre na sua temporalidade e finalidade.

Estar na concorrência é abrir mão de criticá-la, é fazer parte do “negócio” que, em alguma medida, a universidade deve ajudar a transformar, ao invés de ser influenciada por ele. Aqui não está se defendendo um isolamento da universidade, nem coibindo relações com a sociedade civil, mas se salientando que se integrar é diferente e não pode significar se vender como uma prestadora de serviço ou de um produto, no caso, o conhecimento.

A ideia de excelência dotada dos predicados aqui salientados se presta para tornar a universidade cada vez mais próxima da rede de instituições burocratizadas. Nos moldes de um padrão organizacional em que a contabilização regular e a vigilância da hierarquia são regras, a universidade passa a ser concebida por leis da ciência da administração. Ou seja, ela só é excelente como instituição se os princípios de gestão empresarial como eficácia, competitividade e produtividade são atendidos e deixa de avaliar e valorizar atividades e projetos que não tenham potencial de ser de “excelência” como, em geral, são encarados os que se relacionam com as classes populares, movimentos sociais e meio ambiente.

Assim, ações de gestão, de avaliação inspiradas na lógica da excelência passam a ser consideradas “ações naturais”, difundem-se como água ocupando um recipiente labiríntico. Fazer relatórios exaustivos e preencher formulários redundantes por tempo desproporcional são atividades que poderíamos citar como naturalizadas, pois são indispensáveis quando se mede a “qualidade” pela performance dessas atividades. Há um ciclo criado em nome da excelência que, “por não ter definição nenhuma e ser tudo ao mesmo tempo”, serve para implantar e reproduzir princípios mercadológicos.

Readings (2003, p. 42) salienta que a excelência é o princípio integrador que permite que a “diversidade” (o outro lema dos prospectos da universidade) seja tolerada sem ameaçar a unidade do sistema. Pois, ela (excelência) responde bem às demandas do capitalismo tecnológico de “comoditizar” o conhecimento e, por carecer de sentido claro, atende a outras demandas sociais no discurso, mas em menor intensidade na prática.

A questão colocada é que o fato de ninguém saber ao certo o que é a excelência faz com que todos os agentes tenham suas versões de excelência. Com isso, há uma tendência óbvia de que se reproduza e fortaleça noções de excelência hegemônicas, isto é, aquelas mais ligadas aos setores mais poderosos da sociedade. Com isso, áreas do conhecimento são privilegiadas em detrimento de outras, em virtude de seu poder político advindo de sua maior circulação dentro dos setores poderosos.

Mesmo assim, essas dinâmicas não são lineares e explícitas, ao depender das relações de poder estabelecidas no *campo* (BOURDIEU, 1980), departamentos e unidades de uma mesma instituição, podem ter perspectivas de gestão e valores distintos. Há um hibridismo interno que, por hora, em alguns espaços, pode instituir relações mais democráticas e horizontais ou mais conservadoras dentro dos seus limites de ação.

A dialética entre a excelência acadêmica e a função social da universidade se trama imersa nas contradições sobre as quais estamos refletindo. No fim do ano de 2013, ao preparar o projeto político dos próximos períodos, a reitoria da UFRGS, em seu espaço no jornal da universidade, como já dissemos, traça seu discurso com base em uma “Excelência inclusiva”. Há uma nítida tentativa dos gestores de adaptarem o discurso a um contexto acadêmico contemporâneo mergulhado na dialética referida acima.

O olhar político da administração central da UFRGS sobre o que significa excelência talvez não reflita o conteúdo da noção de excelência que está sendo criticada em todo esse capítulo. Todavia, isso não quer dizer que a materialidade das atividades acadêmicas, o *habitus* (BOURDIEU, 1980:1990) da vida universitária não esteja significativamente contaminado por essa noção de excelência que se instaurou como mantra transversal das universidades ocidentais, nas últimas décadas, principalmente, pela influência das instituições norte americanas, haja vista que são nossas referências desde a reforma universitária de 1968.

O formato de avaliação das universidades, instituído no Brasil, que se expressa, em especial, na pós-graduação, caracteriza-se, em linhas gerais, por indicadores de performances, um padrão criado com base nos valores da excelência para medir a excelência acadêmica que ninguém sabe ao certo o que é. Com isso, há uma tendência de acentuar diferenças entre instituições e, internamente a elas, entre unidades, departamentos e programas de pós-graduação.

Corre-se o risco, com esse formato, de concentrar recursos em alguns centros e instituições que atingem alto de nível de performance, isto é, quanto mais consolidada e reconhecida, maiores as chances de receber mais investimentos estatais e privados. Isso cria ambientes em que algumas áreas do conhecimento, cursos, disciplinas que não se enquadrem plenamente no padrão de indicadores e em um cenário competitivo, deixem de ser prioridade para gestores e para a sociedade como um todo.

No Censo de Ensino Superior 2012, identifica-se que, na última década, há uma redução no peso proporcional dos cursos de licenciatura no Brasil e um grande crescimento de matrículas em cursos tecnológicos. Nosso ensino superior tem os cursos de bacharelado com participação de 67,1% das matrículas, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 19,5% e 13,5%, respectivamente²⁹. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,6% nos cursos de bacharelado, 0,8% nos cursos de licenciatura e 8,5% nos cursos tecnológicos.

Se compararmos a proporção de matrículas das licenciaturas de 2012 (19,5%), com o ano de 2002 (30,6%), em que tínhamos ainda alguns cursos de bacharelado e licenciatura juntos, notamos a perda de espaço das licenciaturas. Sem dúvida, isso se deve a um conjunto complexo de fatores, como mudanças no mercado de trabalho, exigências no setor produtivo, indicadores altos de empregabilidade nas áreas tecnológicas, redirecionamento do ensino superior, entre outros.

Porém, é um sintoma que podemos relacionar com um modelo de organizar e avaliar a universidade brasileira, que tem, na busca pela excelência, seu principal mote. E atingir bons indicadores passa pela valorização da pesquisa mais do que o ensino, apesar de terem intrínseca relação, sabemos que aquelas áreas mais familiarizadas à “lógica da excelência”, em geral, têm nos bacharelados suas expressões.

6.4 EXCELÊNCIA ACADÊMICA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Até agora, dedicamo-nos a debater teoricamente as raízes da noção de excelência, principalmente, nos países do norte global, e como esse corpo ideológico está influenciando as universidades e o sistema de ensino superior brasileiro. No entanto, é

²⁹ Dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em notícia sobre o Censo do Ensino Superior 2012, in http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/apresentacao_coletiva_censo_superior_2012.pdf visita em 16/12/2013.

importante destacar que a história da América Latina e do Brasil tem passos cronologicamente específicos em sua relação com a reestruturação dos modelos de gestão do Estado.

Cabe-nos retomar que a década de 1990 é marcada pela instituição, no Brasil e na América Latina, de um modelo de gestão neoliberal de Estado, essa postura dos governos reflete intensamente no ensino superior. Nesse período, a expansão do ensino superior privado é significativa e, além da estagnação dos investimentos no setor público para aumento de vagas e melhoria de infraestrutura, por exemplo, o Ministério da Educação e as agências de fomento à pesquisa passam a ser administrados por uma lógica empresarial de Estado, sofrendo uma mercantilização de sua identidade institucional.

No plano político, vigora a racionalidade mercantil no âmbito do Estado (a regulação do mercado), que, no âmbito da educação superior apresentasse como Estado gestor, ao estabelecer instrumentos jurídicos para a conformação da identidade universitária e avaliar, regular, e controlar a liberdade acadêmica, essencial às atividades e à formação do professor-pesquisador das universidades estatais públicas. (SCHISSARDI; SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA, 2010, p. 114).

Tal modelo de pensar a universidade se tornou hegemônico e perdura até nossos dias, principalmente, tratando-se de instituições mais consolidadas. Há um paradoxo identificado: ampliam-se as vagas e se democratiza o acesso à universidade, mas as instituições não se reciclam na mesma velocidade, fazendo com que o sujeito histórico não dotado dos códigos tradicionais tenha que se enquadrar absolutamente aos valores e normas, constituindo uma relação de mão única em que a cultura e o modo de vida desse sujeito histórico, que não frequentava a universidade, não seja incorporada na rotina acadêmica.

É nesse contexto que ganha sentido o debate que estamos fazendo, o de que há uma lógica da excelência, que hegemoniza o *modus operandi* do fazer acadêmico e é produto e produtora de avaliações internas e externas orientadas por princípios positivistas, classificatórios e liberais. Ao desenvolver tal crítica, ao que estamos chamando de “lógica da excelência”, não se está se opondo, ingenuamente, aos programas de pesquisa de ponta e de alta complexidade científica e tecnológica. É importante que fique claro que pesquisas desse porte representam grande avanço para a humanidade e devem ser apoiadas sempre.

O discurso da excelência, isto é, da universidade de ponta, está sendo cooptado pelo “discurso competente” (CHAUI, 1993) da meritocracia e do mercado. O discurso contemporâneo da excelência acadêmica está bem mais ligado à produção de conhecimentos para sanar problemas comerciais, através da transferência de tecnologias de produção, do que ligado ao desenvolvimento de um conhecimento socialmente utilizável em políticas públicas ou processos de democratização do mesmo.

Portanto, a noção de excelência acadêmica supracitada está relacionada com o que a filósofa Marilena Chaui (1993) chama de “discurso competente”, que é aquele vigente, instituído e que impõe restrições de linguagem e de cultura. Esse discurso competente tem duas versões, *a burocrática e a do conhecimento*. A burocrática se refere à organização institucional, hierárquica e científica da sociedade, e o discurso competente como conhecimento é o do especialista que fala de um ponto privilegiado, acadêmico.

Em um estudo feito pela professora Denise Leite, em algumas universidades da América Latina e em Portugal, diagnosticam-se algumas características do perfil de universidade de excelência, as principais delas são (LEITE, 2005, p. 55):

- no seio das instituições se vive um capitalismo acadêmico e se formam professores empreendedores;
- docentes buscam no mercado recursos para suas pesquisas, fazem parcerias com estudantes e empresários para formar incubadoras empresariais, registros nacionais e internacionais de patentes;
- a gestão é de caráter gerencialista, em que decisões centrais induzem a medidas de contenção de despesas: corte dos gastos nas vagas docentes, indução de aposentadorias precoces de docentes e de técnicos, contratações temporárias e avaliações baseadas somente no mérito individual.

Essas características estão tão evidentes nas práticas da universidade do início do século XXI que a pesquisadora chega a afirmar que:

Criou-se a cultura do professor empreendedor e estabeleceu-se o capitalismo universitário nas instituições de pesquisa através da ação de acadêmicos e dos técnicos que, sendo empregados públicos, agem como capitalistas empreendedores subsidiados pelo Estado. (...) De tal forma que se pode caracterizar o Redesenho Capitalista das universidades como uma espécie de performance institucional marcada pela comoditização do conhecimento, da ciência e da tecnologia, produzida pela nova gestão que favorece a comercialização privada e as operações com lucro nos campi. (LEITE, 2005, p. 56).

Esse modelo promove a adaptação de uma instituição tradicional (universidade) que, historicamente, manteve-se autônoma em relação ao mercado e que, pela reestruturação do modelo de gestão, passa a adotar critérios deste mesmo mercado nas suas atividades e funções através de processos homogeneizadores de avaliação. Tal movimento teve seu ápice na década de 1990 e continua vivo nas políticas contemporâneas.

A diversidade cultural não é uma característica histórica da universidade brasileira, pelo contrário, a convivência com a pluralidade étnico/racial e econômica é algo novo que traz primeiro uma quebra de paradigma estético, que sempre foi vinculado ao homem branco, europeu e, segundo, traz o desafio de relativizarmos os modelos de gestão e de avaliação das atividades acadêmicas.

A pedagogia universitária, como campo de pesquisa, necessita urgentemente responder aos desafios que as políticas de ação afirmativa estão colocando para as universidades brasileiras em termos de inclusão e acompanhamento de alunos pertencentes a grupos até recentemente pouco representados nos cursos mais seletivos. O aumento da diversidade nas instituições de educação superior propiciará novos questionamentos quanto à forma como a universidade se relaciona com a sociedade. (OLIVEN, 2007, p. 161).

Essas alterações do público que a acessa e do caráter do ensino têm provocado tensões que colocam em jogo projetos de cultura universitária. Por um lado, temos a versão clássica de pensar e fazer a universidade, agora pautada pela “excelência acadêmica”, que tem seus modos de produzir o ensino, a pesquisa e a extensão, mas que é marcada, primordialmente, pelos seus métodos e fundamentos avaliativos. Por outro lado, temos uma proposta de universidade emancipatória e diversificada que, apesar de ganhar força com políticas afirmativas e outras aberturas, segue sendo um modelo que se encontra mais em estágio propositivo e em construção do que concretizado.

O modelo orientado pela cultura da excelência acadêmica traz consigo um conjunto de valores que se constituem como válidos e soberanos no ambiente acadêmico, isto é, a universidade gestada nessa ótica e que herda essa forte tradição tem, em seus quadros e estrutura, a solidificação dessa cultura que perpassa todo o corpo administrativo, docente e discente. A questão que se coloca hoje é a de como continuar desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão e ainda avaliar esse processo na lógica da excelência, tendo em vista o novo público que tem acessado à universidade por meio das ações afirmativas e da ampliação das vagas? As relações étnico-raciais, o racismo e as desigualdades não são pauta central para a cultura da excelência

acadêmica, e as ações afirmativas estão introduzindo esses temas no corpo da universidade.

Por fim, o diagnóstico feito nesse capítulo nos autoriza a dizer que a universidade precisa refletir sobre si, sobre a quem está servindo e quais são seus propósitos. Reproduzir o discurso vazio da excelência acadêmica quase como um mantra não está fazendo com que a universidade brasileira se apresente como alternativa no sistema científico mundial. Entendemos que esse não é seu papel prioritário e que, estrategicamente, essa não é sua vocação para o período histórico que o país vive.

A categoria excelência não é neutra, ela carrega todos os elementos ideológicos e práticos discutidos nesse capítulo e, por mais que se pretenda ressignificá-la, ideia que aparece com força nas entrevistas, é muito difícil falar em excelência sem isso denotar determinado conceito de universidade. Entendemos que tal terminologia deveria, ao passo que é desconstruída em seu conteúdo neoliberal/meritocrático, ser substituída pela noção de *qualidade*³⁰ (BERTOLINI, 2007), essa então adjetivada se for o caso, mesmo polissêmica, porém, menos comprometida em sua base de sustentação político conceitual. Bertolini (2007) reflete sobre a qualidade dos sistemas de ensino superior, mas nos deixa uma pista sobre um conceito possível de universidade de qualidade que não se confunde com o conceito de excelência questionado nesse capítulo.

Portanto, não obstante a existência de diferentes visões e concepções, a qualidade de um sistema de educação superior poderia ser adequadamente entendida como a existência das propriedades: (i) de “relevância” para o desenvolvimento das mais diversas áreas socioculturais e econômicas do país; (ii) de “diversidade” para atender as mais diferentes demandas e necessidades de educação e formação; (iii) de “equidade” de oportunidade para todas as pessoas das mais diversas regiões e classes sociais do país. (BERTOLINI, p. 314, 2007).

Nosso objetivo, com essa reflexão, foi o de oferecer subsídios críticos acerca do conceito de excelência acadêmica, tão propagado e, ao mesmo tempo, pouco compreendido. No próximo capítulo e nos subseqüentes, contornamos melhor quais seriam os elementos de uma universidade de qualidade como superação da universidade de excelência. A universidade brasileira vive uma oportunidade histórica, pois ao se democratizar pode indicar caminhos para a democratização mais ampla da sociedade. É a instituição com mais respaldo para incentivar mudanças estruturais na sociedade, que

³⁰ Bertolin (2007), ao abordar a questão da qualidade da educação superior destaca que o entendimento de qualidade é subjetivo, dependente, fundamentalmente, das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite.

melhor pode oferecer legitimidade e maturidade científico-política para que tais mudanças ocorram, aliás, dar tal contribuição é uma das vocações da instituição universidade.

7 CULTURA DO RECONHECIMENTO

Cultura e reconhecimento, o que querem dizer esses termos, separadamente, enquanto possibilidades teóricas? E o que pode ser criado e desenvolvido na conjugação desses elementos? A relação aqui proposta tem potencial para nos oferecer um tipo ideal (WEBER, 2006) para um *modus operandi* institucional?

Apesar de que, primeiramente, vamos tratar de cultura e de reconhecimento de modo separado, vale dizer que a reflexão aqui empreendida tem o intuito de conceber a categoria de Cultura do Reconhecimento como um corpo de sentido único e relacional.

7.1 CULTURA

A noção de cultura, nas ciências sociais, é bastante polissêmica. Os usos e conceituações historicamente desenvolvidos na antropologia, na sociologia e na filosofia têm suas especificidades e trajetórias, histórico que muitos autores, como Eagleton (2003) e Bauman (2000) traçaram com propriedade. O conteúdo das representações sociais de cultura e sua identificação com grupos sociais em determinados períodos da história está trabalhado de forma didática também no livro “A noção de cultura nas ciências sociais” de Denys Cuche (1999).

Somos obrigados a referir grandes nomes que se debruçaram sobre o conceito de cultura e o colocaram no rol das noções chaves para se entender as sociedades humanas. Franz Boas, Émile Durkheim, Max Weber, Ruth Benedict, Maragaret Mead, Bronislaw Malinowski e Claude Lévi-Strauss são clássicos da antropologia e da sociologia que influenciam todo corpo teórico sobre cultura.

Desde já, dissociamo-nos das perspectivas de cultura disseminadas no senso-comum, seja a que entende cultura como critério de hierarquização entre grupos sociais, de carácter evolucionista de “alta” e de “baixa” cultura; ou a que concebe cultura como características universais que identificariam certa “cultura geral” dos indivíduos. Com o advento da antropologia e da etnologia, no século XIX, perde força também a ideia de que se descreveria o que deveria ser a cultura e se passa a considerar a descrição daquilo que ela é, isto é, o modo como se manifesta nas sociedades humanas.

Cultura, genericamente falando, está relacionada ao que é humano, a aquilo que é capaz de definir unidades e diversidades e que se traduz em modos de organização social e esquemas de valores socialmente aceitos e experimentados.

Podemos falar em cultura moderna, cultura de massas, culturas populares, cultura religiosa, cultura política e outras. Interessa-nos aqui tratar da noção de cultura como um conjunto de práticas sociais, conscientes ou não, pautadas em crenças, valores, costumes e esquemas interpretativos que se institucionalizam nas sociedades. Mais precisamente, falamos de uma cultura institucional, que envolve a cultura profissional (CARIA, 2008), pois nosso fenômeno de estudo é a universidade. Iremos definir qual compreensão de cultura estamos adotando no intuito de subsidiar o desenvolvimento do conceito “cultura do reconhecimento”.

A noção de cultura aqui se filia em aproximação à tradição sociológica legada por Pierre Bourdieu e o conceito de “*habitus*”. Segundo o autor, o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de refletir, que nos leva a agir de determinada forma em uma dada circunstância. Na clássica conceituação:

[os *habitus*] são sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, funcionam como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor que se tenham em mira conscientemente estes fins e o controle das operações necessárias para obtê-los. (BOURDIEU, 1980, p. 88).

Há flexibilidade e plasticidade na elaboração desse conceito, para não se prender ao estruturalismo linear. Bourdieu entende que o *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, é adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante das nossas ações, mas também condicionado por elas.

Portanto, a nossa maneira de compreender a realidade, julgar os acontecimentos e o modo como nossas representações se materializam se constituem no *habitus*. Ele é relativamente autônomo: está entre o inconsciente-condicionado e o intencional-calculado. Não é destino: preserva uma margem de liberdade ao agente, liberdade conferida pelas regras dominantes no campo em que se insere (CHERQUES, 2006).

Apesar do esforço dialético empreendido por Bourdieu ao desenvolver um conceito de *habitus* que designe algo estruturado pelo campo, mas também estruturante do mesmo, críticas como a de Bernard Lahire (1998) (in: CARIA, 2008) apontam que,

no conceito de habitus, pressupõe-se sempre uma prevalência do passado sobre o presente: a estrutura estruturada prevalece sobre a estruturante, porque o imprevisto tende a ser sempre a reprodução de uma relação de forças herdada e atualizada no presente. Entendemos que o peso conferido à estrutura e aos códigos consolidados já existentes, dado por Bourdieu, ainda se justificam quando nos deparamos com a realidade de instituições com sólida tradição como a universidade.

Importante salientar que o conceito de habitus, aqui reivindicado para dar suporte à noção de cultura, tem suas dimensões individuais e coletivas. Habitus também pode ser lido como o resultado da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências. Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um habitus gerador (disposições adquiridas pela experiência) que varia no tempo e no espaço (CHERQUES, 2006).

O conceito de habitus pretende traduzir uma relação entre estruturas objetivas e as condutas individuais, na medida em que o coletivo, como fração da sociedade, está presente em cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais. O habitus é uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização dessa interioridade depois de passada pelo filtro da subjetividade, em outros termos, constrói-se na dialética da objetivação da subjetividade com base na realidade.

Because the habitus is an infinite capacity for generating products-thoughts, perceptions, expressions and actions-whose limits are set by the historically and socially situated conditions of its production, the conditioned and conditional freedom it provides is as remote from creation of unpredictable novelty as it is from simple mechanical reproduction of the original conditioning. (Bourdieu, 1990, p. 57).

Nessa formulação, Bourdieu aponta que habitus é uma capacidade infinita de gerar produtos-pensamentos, percepções, expressões e ações cujos limites são definidos pelas condições históricas e sociais situadas na sua produção. A liberdade condicional que o habitus fornece é tão distante da criação de novidade imprevisível como é de simples reprodução mecânica do condicionamento inicial³¹. Ou seja, estamos falando tanto de uma construção social herdada como de uma autoconstrução constante, mas que sua regularidade exige tempo para ser tocada, pois pensar em inserir um elemento no habitus de modo instantâneo é tão ingênuo como crer que os seres humanos o reproduzem mecanicamente no seu cotidiano.

³¹ Tradução livre do autor.

A cultura de uma instituição tem como base o habitus, esse tem existência em um campo, que não é um recorte espacial fixo, mas o cenário físico e simbólico em que o habitus é vivido e as relações de poder ocorrem. Por definição, o campo tem propriedades universais, isto é, presentes em todos os campos e características próprias. As propriedades de um campo, além do habitus específico, são a estrutura, a opinião consensual, as representações aceitas, as leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo (CHERQUES, 2006).

A vida acadêmica tem seu habitus, e a universidade pode ser concebida como um campo, bem como podemos admitir que há uma cultura profissional específica dos pesquisadores. É nesse ambiente que nosso desafio teórico tem morada. Estamos cientes de que desenvolver ou não uma cultura do reconhecimento em uma instituição do ponto de vista objetivo, isto é, transformar em realidade um conjunto de práticas, esperanças e juízos é bem mais difícil do que engendrar um conceito.

Bourdieu salienta que, quando estamos inseridos em um campo experimentando seu habitus, temos grandes dificuldades de compreendê-lo, pois cristalizamos seus valores a ponto de vislumbrarmos possibilidades restritas de mudanças ou rupturas. Assim como temos de ter vigilância epistemológica ao fazer uma pesquisa, é importante ficar atento a esses limites.

Em uma apreciação genérica, a cultura profissional é uma forma identitária e uma experiência partilhada em situação, na atividade sociocognitiva, uma atividade que explicita e formaliza o trabalho técnico-intelectual (CARIA, 2008). Os acadêmicos que vivem a universidade, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão têm um habitus/cultura profissional que compõe a vida orgânica da instituição, essa cultura como prática consciente e inconsciente traduz a tensão dialética entre o campo universidade, suas relações internas e os constrangimentos diante do Estado e da sociedade.

A universidade, como campo particular, tem um conjunto de códigos específicos, que demandam daqueles que desejam participar do seu meio uma imersão nesse universo. Como nos ensina Cherques (2006, p. 40) com base em Bourdieu.

O direito de entrada no campo é dado pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico. Os agentes aceitam os pressupostos cognitivos e valorativos do campo ao qual pertencem. Cada campo tem um sistema de filtragem diferente: um agente dominante em um campo pode não o ser em outro. A admissão no campo requer: a posse de diferentes formas de capital, o cacife (enjeux) na quantidade e qualidade do

que conta na disputa interna e que constitui a finalidade, o propósito, do jogo específico; e as disposições, inclinações e aprendizados, que conformam o habitus do campo.

Os agentes no campo, diante da implantação de novas políticas públicas, passam a conviver com novos elementos nos seu habitus e, no caso das ações afirmativas na universidade, com novos atores no campo. Ocorre aí uma lenta adaptação que se vislumbra na relação dialética entre aquilo que o campo e o habitus imputam ao novo e aquilo que esse traz de reestruturante.

Do ponto de vista da gestão da universidade, a aplicação da lei de ações afirmativas não requer uma mudança institucional grande, a logística burocrática não se move para além da questão de sistemas de processamento de dados e fiscalização da documentação dos ingressantes. Parte do quadro pessoal técnico é mobilizada, no período das seleções, para executar tarefas de recepção, registro e organização. Com o passar dos anos, ações de gestão de formação dos funcionários passam a ser pensadas e a temática envolvendo as ações afirmativas, aos poucos, começa a fazer parte da vida da universidade e do radar da gestão.

Agentes centrais do campo, como os diretores de unidades acadêmicas, começam a ter que dar atenção não só ao novo perfil de estudante que passam a receber nos cursos, mas às novas exigências de integração e debates sobre diversidade com que são confrontados. A formação docente passa a ser cada vez mais reivindicada diante de novos desafios pedagógicos, e a gestão se defronta com a necessidade de aumentar a elasticidade de políticas de assistência estudantil.

Isso somado às reivindicações dos movimentos sociais negros, dos estudantes e de grupos políticos internos passa a formar um corpo de tensionamentos positivos para a vida da universidade. A democratização das instâncias burocráticas e dos órgãos deliberativos passa a ser uma bandeira que acompanha essas reivindicações, que ganham eco dentro de parcela do quadro docente e técnico da universidade.

As disputas ficam mais vivas e o habitus, apesar de sua rigidez e herança, passa a ser minimamente flexibilizado no campo. As áreas do conhecimento reagem de distintas formas às demandas que propõem mudanças, há casos em que as ações de gestão, nesse sentido, sofrem mais resistências (quando sofrem) ou são acatadas de modo precário, a contragosto.

Uma cultura institucional, apesar de se constituir cotidianamente, no seu habitus, é uma engrenagem de lenta mobilidade. A redemocratização formal do Brasil, as disputas políticas e sociais contínuas da sociedade que adentram o século XXI com força são ingredientes que possibilitaram alguns avanços no seio acadêmico, entre eles, a adoção de ações afirmativas.

Carvalho (2006, p. 88), professor e antropólogo, leciona sobre tal política:

A implementação recente de um sistema de cotas para estudantes negros no ensino superior é um fenômeno que rompe radicalmente com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no início do século passado. Por um lado, as cotas estão provocando um reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores.

Nesse mesmo artigo, o autor argumenta que, no Brasil, a história do ensino superior é marcada por um confinamento racial do mundo acadêmico. Em um levantamento apresentado nesse trabalho, feito, à época, em grandes universidades do país, constatou-se que, em nenhuma delas, que são vistas como referências nacionais na pesquisa, havia 1% ou mais de professores negros no seu quadro docente. A UFRGS, segundo o autor, tinha 0,2% de negros entre os docentes no início dos anos 2000.

Em interessante reflexão, Carvalho (2006) coloca em xeque as interpretações sobre as relações raciais no Brasil quando feitas por um meio acadêmico segregado, justifica esse questionamento ao lembrar que a noção de democracia racial, denunciada como mito por Florestan Fernandes (1965), e todas as teorias que negam o racismo estrutural brasileiro nasceram nesse contexto. Essa segregação racial do meio acadêmico nunca foi imposta por lei ou regra, no entanto, ocorre na materialidade constituindo um campo e um habitus determinado.

Um contexto confinado como esse criou um habitus com dinâmicas sofisticadas de inibição do discurso sobre o conflito racial, ou seja, a naturalização da segregação racial do meio acadêmico é reforçada pelo seu ambiente. Portanto, o simples convívio com pessoas negras que, na última década, passou a ser a realidade de alguns acadêmicos com as ações afirmativas, já é um fator relevante, visto que as relações pessoais dos agentes é bastante circundada pelas relações profissionais.

Explanamos o que concebemos por cultura, agora, a fim de subsidiar a categoria que está sendo construída, cabe dissertar sobre o segundo termo que a constitui.

7.2 RECONHECIMENTO

Principalmente a partir dos anos sessenta, do século passado, com o surgimento de um número significativo de movimentos sociais no mundo, que reivindicavam demandas com base em argumento identitários, locais e culturais, o conceito de reconhecimento passa a fazer parte do corolário das filosofias e ciências humanas. Soma-se a isso, o fato de que as grandes narrativas teóricas do século XIX passam a ser relativizadas, assim como os valores universalistas da modernidade, tanto pelas questões dispostas na geopolítica mundial (fim da guerra fria), quanto pelos novos elementos que se apresentam nas relações sociais.

Salientamos desde já que nossa perspectiva de reconhecimento não se resume a elementos identitários. Luta por reconhecimento é componente fundamental da gramática das sociedades contemporâneas e se insere na disputa pela definição de uma sociedade mais justa.

Esse tema entrou na agenda do debate público e ganhou atenção de grandes teóricos das ciências humanas, como Charles Taylor, Alain Touraine, Junger Habermas, Zygmunt Bauman, Axel Honnet e Nancy Fraser. Relacionam-se com esses debates as clássicas reflexões de John Rawls sobre justiça e as contribuições dos autores identificados aqui como pós-colonialistas, como Stuart Hall, Frantz Fanon, Albert Memmi e Edward Said.

O pano de fundo do surgimento do conceito de reconhecimento também é composto pela crise do Estado-Providência, pelo avanço da globalização econômica e o processo de transição neoliberal que fragiliza o papel do Estado, bem como pelo surgimento da Nova Gestão Pública (Hood, 1991) e pela ascensão da chamada terceira via (Giddens, 1999) na esfera política.

Ao desenvolver nosso entendimento sobre reconhecimento, teremos como base a obra de Axel Honneth e Nancy Fraser. Temos ciência dos limites que os contextos nos quais os autores produziram e que suas bases filosóficas impõem a nossa reflexão, em especial, pelo fato de que o caso brasileiro tem suas complexidades e guarda significativas especificidades.

A história do conceito *reconhecimento* está relacionada ao surgimento de diferentes formas de conflitos sociais experimentadas na segunda metade do século XX. Apesar de objetivarmos deixar claro o quanto o conceito crítico de reconhecimento

transcende o viés identitário, seu desenvolvimento tem inegável vínculo com demandas culturais, bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade.

Para nos subsidiar no debate acerca desses conflitos sociais e do conceito de reconhecimento, contamos com Axel Honneth, filósofo da terceira geração da Escola de Frankfurt, que assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt no lugar de Jürgen Habermas, em 2001. E é exatamente em cima da crítica da obra de Habermas, de quem foi aluno durante anos, que Honneth se destaca. Esse autor desenvolve a ideia de que a teoria crítica deve recuperar a dimensão da ação e do conflito social e dar expressão às experiências de injustiça social.

Com essa tese, ele apresenta uma teoria que retira do centro do debate a questão do consenso através da ação comunicativa, como é em Habermas, e coloca no lugar a noção de conflito e luta por reconhecimento. Segundo Honneth, a gramática moral dos conflitos sociais deve ser a pauta analisada e problematizada, pois é no conflito político que se dá o embate legítimo.

Ao se referir à luta por reconhecimento, Honneth se remete a aspectos intersubjetivos da formação da identidade humana. Segundo o autor, é através desses aspectos que devem ser lidos os problemas sociais e não mais, como em Habermas, pelas condições da busca por entendimento ou consenso. É na ameaça de não ser reconhecido como legítimo, sofrida por indivíduos e grupos sociais, que nasce a possibilidade de organização social, criação de estratégias desses grupos para enfrentar o conflito político.

Esse autor, na construção de sua teoria, apoia-se nos clássicos da ciência política e da filosofia como Maquiavel, Thomas Hobbes e Hegel. Buscando conceituar as relações éticas contemporâneas e renovar o pensamento sobre luta por reconhecimento de Hegel, dando a esse uma base materialista, Honneth se pauta nos estudos empíricos sobre a formação da identidade feitos por George Mead. Ambas as referências não teriam conseguido explicar quais formas de desrespeito se tornam motor para conflitos sociais e como elas o fazem.

Honneth então divide sua abordagem em três estágios ou padrões de reconhecimento possíveis, são eles: do amor, do direito e da estima social ou solidariedade. Iremos brevemente diferenciar esses três estágios para fins didáticos e extrair desse glossário aquilo que teoricamente nos interessa.

O amor, primeira forma de reconhecimento, tem como base empírica a ciência da psicanálise. A relação de reconhecimento amorosa é primária, entre indivíduos, pauta-se na afetividade que se desenvolve nas relações familiares. A relação do filho com a mãe nos primeiros seis meses de vida é fundamental para entender as relações de afeto que a criança irá desenvolver na idade adulta. Pulsões libidinosas e relações afetivas com outras pessoas são os dois pilares para se compreender o amor como reconhecimento.

Ao se negar essa dimensão de reconhecimento a alguém, cria-se uma insegurança emocional e física significativa no sujeito. Esse afeto primeiro se constitui no alicerce das formas de autoestima e do desenvolvimento da personalidade sadia, quando fraturado esse processo, desencadeiam-se dificuldades cognitivas e emocionais de toda ordem.

A segunda forma de reconhecimento é a jurídica. Diferente do amor, em que o reconhecimento é afetivo, no jurídico, ele é cognitivo. Na modernidade, essa modalidade de reconhecimento tem sua maturidade no direito à dignidade humana e tem caráter universalista.

Esse estágio de reconhecimento pode ser individual ou coletivo, marca a relação dos sujeitos com o Estado de Direito e sua capacidade de garantir condições democráticas que signifiquem relações equânimes de reconhecimento. Sobre isso, Honnet (2003, ps. 192 e 193) nos diz:

Para poder agir como uma pessoa moralmente imputável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete, ao mesmo tempo, um certo nível de vida.

A terceira e última forma de reconhecimento é a da estima social, que atribui prestígio à determinada pessoa ou grupo social e tem como critérios os valores éticos, estéticos e políticos de determinada época. A autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, isto é, a maneira como a sociedade se vê e se valoriza constitui parâmetros hierarquizantes que classificam os sujeitos.

Essa classificação se dá na constante interação entre as heranças históricas culturais de uma sociedade e as conquistas de direitos, mudanças políticas progressistas que ocorrem no decorrer das lutas sociais e das articulações políticas.

A luta por reconhecimento de caráter simbólico cultural se insere nesse estágio. Quando a população negra se organiza, por exemplo, na luta por políticas afirmativas específicas, por liberdade religiosa e aceitação e valorização de suas matrizes culturais, está lutando, também, por estima social.

Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (...). Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar atenção da esfera pública para importâncias negligenciadas das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe, para eles, a possibilidade de elevar na sociedade o valor social, ou mais precisamente, a reputação dos seus membros. Além disso, uma vez que as relações de estima social estão acopladas de forma indireta com os padrões de distribuição de renda, os confrontos econômicos pertencem, constitutivamente, a essa forma de luta por reconhecimento”. (HONNETH, 2003, ps. 207 e 208).

Aqui, o autor vincula claramente os fatores que produzem as lutas sociais, ou seja, fica evidente que as lutas por melhores condições de vida material, por emprego, salários e distribuição de riqueza estão dialeticamente relacionadas à luta por reconhecimento e estima social.

O filósofo alemão também destaca que essas relações de estima social, quando atendidas, são solidárias, porque a estima social respeitada cria relações que não despertam somente a tolerância para com a particularidade do outro, mas também, o interesse afetivo por essa particularidade. Entende que, só na medida em que se garante ativamente que as propriedades estranhas a mim possam se desdobrar, os objetivos que são comuns aos grupos passam a ser realizáveis.

A linha argumentativa desse autor entende que os conflitos sociais se dão em ambientes socialmente injustos, mas não, necessariamente, originam-se de questões materiais. Ou seja, apesar de patologias sociais surgirem em contextos de pobreza material, elas nem sempre são desencadeadas por essa escassez, mas sim, por falta do reconhecimento de uma das formas descritas acima, ou pela conjugação delas.

Estudos recentes, como o de Fuhrmann (2013), que analisou as origens do fenômeno de rualização (ir morar na rua) infanto-juvenil no meio urbano, em Porto Alegre, e de Gratius e Valença (2011) sobre as explicações da violência em Caracas na Venezuela, mostram a procedência da tese acima. Isto é, de que a deflagração de conflitos sociais se dá, em grande escala, pelas experiências de menosprezo, desrespeito, humilhação e não puramente por questões econômicas.

“A qualidade moral das relações sociais não pode ser mensurada exclusivamente em termos de uma distribuição justa ou equitativa de bens materiais” Honneth (2007, p. 81). Essa ampliação necessária do leque de possibilidades para entender o movimento do real se reflete no que Fuhrmann (2013, p. 199) diz: “quando sujeitos imbuídos do sentimento de raiva, que se manifesta reverberando mágoa, ressentimento e rancor, se deparam com o sentimento coletivo de injustiça, então germina o propelente detonador dos conflitos urbanos”.

Para além das óbvias necessidades materiais que o ser humano tem, ele é orientado pelo desejo de obter uma quantidade crescente de respeito e honra. Rousseau, mencionado por Honneth (2007), chega a propor que é somente quando esse desejo não é atendido, isto é, os sujeitos e grupos não são respeitados na sociedade, que eles se mobilizam para reverter esse quadro.

Portanto, podemos afirmar que o progresso ético de uma sociedade ocorre por uma série de etapas com graus de reconhecimento cada vez mais exigentes. Isso se dá em uma luta pela aceitação de reivindicações que os sujeitos sociais encampam, pautados em suas características. Uma maior inclusão dessas reivindicações na agenda dos feitos politicamente decididos e realizados comprovam os avanços.

Com base nessa reflexão e tendo como pano de fundo empírico, a luta secular do movimento negro no Brasil e o surgimento dos novos movimentos sociais identitários, é que julgamos fecunda a interpretação de que modalidades distintas de negação de direitos e de desrespeitos produzem lutas organizadas que redesenham a noção de conflito social.

As experiências pessoais de desrespeitos vividas pelas pessoas nas suas relações com o Estado ou com instâncias da sociedade civil, se compartilhadas em espaços solidários de debate político, podem se transformar em experiências coletivamente percebidas. Quando um círculo de indivíduos forma um grupo que tem em comum o problema de negação de reconhecimento jurídico e de estima, mesmo que essa negação se dê de maneira distinta, já se configura um novo modo de organização política.

Na medida em que os grupos se organizam e as ideias desses passam a se inserir na sociedade, como pauta de reivindicação, ou na forma de conflito, elas constituem um corpo que forma subculturas e apresenta outras maneiras de interpretar a realidade. Experiências de desrespeito que antes eram tomados como privadas passam a ter uma dimensão socializada e ser motivo mobilizador de luta por reconhecimento.

Os conflitos sociais mais organizados, em uma sociedade em que o individualismo, o egoísmo e a busca imediatista por condições de reprodução da vida são a tônica, têm nascido por uma identidade de negações e desrespeitos morais individuais em primeira instância. É na relação entre a experiência pessoal de negação de direitos e o vislumbrar em um grupo social a mudança dessa experiência que se organizam os grupos sociais e, por consequência, os conflitos que irão enfrentar. Essa é a direção conceitual que Honneth (2003, p. 257) segue para compreender o conflito. Segundo ele, as lutas sociais são:

Um processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento.

Portanto, interessam-nos, da contribuição desse autor, os estágios de negação de reconhecimento jurídico e de estima social pelo fato de estes já se configurarem um quadro moral passível de ser motor de conflitos sociais. Apesar de ambas as dimensões terem essa capacidade, elas são distintas em seus conteúdos. Enquanto o reconhecimento jurídico expressa propriedades universais de sujeitos humanos, o reconhecimento por estima requer um meio social que avalie as diferenças de capacidades e qualidades entre sujeitos humanos, fundamentando os vínculos intersubjetivos (ALBORNOZ, 2011).

As formas de desrespeito jurídico são as de privação de direitos e exclusão, já as de desrespeito da estima social, são a degradação e a ofensa social. Os elementos que são ameaçados nas personalidades, nos dois padrões de reconhecimento aqui salientados, também são distintos. No não reconhecimento jurídico, coloca-se em risco a dimensão da integridade social e, na negação de reconhecimento de estima social, o que se coloca em xeque é a dignidade ou honra de determinado sujeito ou grupo social. Essas diferenciações são importantes para o exercício de trazer o figurino da teoria para vestir a realidade, não em um ato mecânico de interpretação linear, mas em um provar e experimentar constante, na busca de uma compreensão mais refinada do movimento da vida concreta.

Compreendemos que a luta por reconhecimento como um movimento contra desrespeitos, sejam eles de direitos ou de estima, deve abarcar a luta por redistribuição dos bens materiais da sociedade. A realidade que vivemos abriga tanto injustiças

culturais, quanto injustiças econômicas, no cenário brasileiro, há uma íntima fusão entre os dois tipos de injustiça.

Todavia, no começo do desenvolvimento do conceito de reconhecimento nas ciências sociais, a dimensão da redistribuição aparece no debate como separada e, até certa medida, antagônica. Nas últimas décadas, críticas à Teoria do Reconhecimento tiveram eco nas ciências políticas. Basicamente, elas argumentam que o conceito de reconhecimento não abarcaria as dimensões econômicas e materiais da realidade e, tê-lo como horizonte teórico e político seria um modo incompleto de interpretar a realidade, já que está mais ligado a “políticas de identidade”.

Segundo Honneth (2007), essa crítica está baseada em um grave mal-entendido. Vincular a Teoria do Reconhecimento estritamente a questões culturais e movimentos sociais recentes, que tenham demandas com esse recorte, é não entendê-la. Nem esses movimentos apenas contemplam questões culturais, tampouco os movimentos sociais tradicionais somente lutavam por questões materiais e trabalhistas, ambos têm, no horizonte, demandas éticas e legais de reconhecimento.

Ler a história linearmente seria insistir que existem fases das lutas sociais em que os movimentos são totalmente distintos em cada etapa. A luta por reconhecimento cultural é uma faceta que o conceito de reconhecimento contempla, porém, não é a única, as outras dimensões de luta por reconhecimento têm de ser levadas em conta.

Os conflitos por distribuição, contando que eles não estejam meramente preocupados apenas com a aplicação das regras institucionalizadas, são sempre lutas simbólicas pela legitimidade de dispositivo sociocultural que determina o valor das atividades, (...) as próprias lutas por distribuição estão travadas nas lutas por reconhecimento. (HONNETH, 2007, p. 92).

Aqui há um interessante acréscimo que o autor faz à tradição marxista, junto da luta entre agentes sociais antagônicos, trabalho e capital, ocorre uma constante disputa pela definição cultural sobre o que torna determinada atividade social necessária e qual o valor dela. Percebe-se um alargamento da categoria de trabalho, a luta por reconhecimento, portanto, também abarca conquistas de respeito e aceitação de determinada atividade, pois pode a incluir no cenário produtivo. As disputas tratam de quais gradientes valorativos serão conquistados pelos atores, o que se traduz em ganhos materiais quando ingressam nas relações produtivas.

A falsa dicotomia entre reconhecimento e redistribuição, aos poucos, foi dando espaço para uma clara conjugação dessas dimensões, mesmo sem grande consenso na

literatura que trata do tema. Vamos, brevemente, apresentar os dois conceitos, distingui-los para uma exposição mais didática e como construções de tipo ideal (WEBER, 2006).

7.2.1 Reconhecimento e Redistribuição

A noção de reconhecimento, em sua apreciação inicial e incompleta em relação a como a queremos concebê-la aqui, refere-se a lutas sociais contra injustiças de carácter cultural ou identitário. Injustiças desse tipo se caracterizam por ações sociais de representação, interpretação e comunicação, seus exemplos incluem a dominação cultural, a invisibilização de determinados grupos sociais e o desrespeito (FRASER, 2006).

Ser submetido a padrões de interpretação e valorativos de outras culturas, alheios as suas, sofrer com o ocultamento de sua cultura nas práticas comunicativas e nas representações autorizadas e aceitas, bem como, ser desrespeitado rotineiramente por atitudes que desqualificam sua identidade e viver interações que produzem estereotipações, são experiências individuais e coletivas que constituem as injustiças culturais.

O direito à diferença, a valorização da diversidade, o fortalecimento da identidade e o multiculturalismo são dimensões que também sustentam essa noção de reconhecimento. Mesmo algumas produções classificadas, muitas vezes com tom pejorativo, como pós-modernas, a exemplo das produções de Derrida e Deleuze, buscaram refletir acerca desses fenômenos nesses termos.

Por outro lado, a redistribuição tem foco na luta contra as injustiças econômicas, essas são marcadas por questões estruturantes da sociedade capitalista, materializam-se através da exploração, da marginalização e da privação. As relações entre capital e trabalho são expostas como injustas à medida que a distribuição dos bens produzidos pelo ser humano é desigual e arbitrária.

Ser explorado, vender sua força de trabalho, produzir algo de que não pode usufruir, ser obrigado a um trabalho que não deseja, em condições degradantes, ou não ter trabalho, bem como ser privado do acesso a condições materiais mínimas, são exemplos de objetivação de injustiças econômicas (Fraser, 2006).

As bases teóricas que sustentam a premissa da redistribuição estão nas produções de Marx e dos marxistas acerca da arquitetura que produz desigualdade do modo de

produção capitalista e das clássicas contribuições jurídicas sobre a noção de justiça de John Rawls e de Ronald Dworkin. A ideia de luta por redistribuição herda a tradição semântica do conceito de classes sociais de Marx e a adapta para as demandas contemporâneas por uma justiça redistributiva em que o Estado e a sociedade devem garantir o acesso aos bens materiais a todos os seus membros.

Há dois clássicos exemplos de paradigmas, gênero e raça, que Fraser (2006) chama coletividades bivalentes pelo fato de ambos carregarem dimensões que implicam tanto redistribuição quanto reconhecimento, isto é, carregam uma face econômico-política e uma face cultural-valorativa. A reflexão da autora se dedica a demonstrar que gênero e raça são paradigmas que, ao mesmo tempo, desejam *negar e reivindicar* sua especificidade.

Ou seja, por um lado, à medida que as mulheres e os negros buscam terminar com as diferenças no palco das relações produtivas, que lutam por igualdade na divisão social do trabalho e na vida política, estão “negando suas especificidades”, no caso, geradoras de exclusão. Pretende-se, portanto, abolir as diferenciações impostas pelo sexismo e pelo racismo, que impõem maior exploração e privação a esses grupos, há aqui uma luta por redistribuição.

Entretanto, há a outra dimensão, que é a luta que mulheres e negros empreendem para a valorização de suas especificidades, pois não existe somente a diferenciação econômico-política, mas também a cultural-valorativa. O machismo/sexismo e o racismo/discriminação são esquemas interpretativos engendrados que desqualificam e estigmatizam as mulheres e os negros, o que produz injustiças que justificam a luta por reconhecimento.

Por questões temáticas, deter-nos-emos no paradigma bivalente “raça”. Não entendemos que exista um dilema contraditório aqui, alguns argumentos, recorrentes nos meios de comunicação brasileiros, pretenderam criar um falso dilema diante dessa questão. Falamos tanto daqueles que apontam que as políticas afirmativas seriam uma espécie de “racismo inverso”, ou dos argumentos que afirmam ser *incoerência* querer terminar com as diferenciações no mundo produtivo e político e querer afirmar identidades e especificidades no intuito de acabar com preconceitos e estereótipos ao mesmo tempo.

A dimensão racial está entrelaçada à dimensão de classe em todo tipo de organização capitalista. Em especial, nos países que experimentaram a escravidão de

africanos e nativos por séculos, identifica-se uma divisão racial do trabalho, o resultado disso é uma estrutura socioeconômica que elabora modos de exploração, marginalização e privação marcados pela raça.

O legado contemporâneo dessa construção histórica é a segregação da população negra que lhe nega acesso a trabalhos de prestígio e a condições dignas de vida. Ou, por outra ótica, o alto grau de seletividade que aloca grandes contingentes de pessoas designadas pela raça/cor como subproletários ou até mesmo “supérfluos” para o sistema produtivo, nem “merecedor de ser explorado”. Nunca é demais lembrar a utilização que aqui fizemos da noção de “raça”:

As ciências sociais integram no seu bojo a compreensão de que o conceito de raça não é biológica e cientificamente válido, porém reconhece a relevância e permanência antropológica e sociológica do conceito, tendo em vista que indivíduos e sociedades orientados por seus valores classificam os outros e são classificados com base em características físicas. Assim, mesmo que raça não tenha correspondência biológica, padrões de percepções calcados nessa crença produzem relações sociais, econômicas e políticas que geram desigualdade. (MAIO & SANTOS, 2010, p. 21).

A injustiça racial evidenciada acima, que combina elementos de classe e raça, exige políticas redistributivas, ou seja, é necessário desconstruir a divisão racial do trabalho extraíndo a raça como critério excludente e produtor de desigualdade. Esse é um tipo de solução fundamental, mas que não abarca a complexidade da realidade, pois a raça não remete somente a desigualdades socioeconômicas, mas também a desigualdades culturais e valorativas que exigem outro tipo de solução.

As injustiças econômicas são acompanhadas por um conjunto de representações sociais depreciativas em relação à população negra e o seu papel na sociedade, que produzem o racismo e a discriminação. O modo de lutar contra essas representações é afirmar e valorizar a cultura a fim de inverter as interpretações preconceituosas que auxiliam a manter a situação de desvantagem da população negra nas relações sociais.

Nesse caso, políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento se complementam e são fundamentais para o desenvolvimento de processos emancipatórios. Coletividades “bivalentes” desafiam a sociedade a se reavaliar em um conjunto de dimensões. Raça, como paradigma híbrido em um terreno complexo, demanda abordagens de remédios de “transformação” e remédios de “afirmação” nos termos de Fraser (2006).

Vale dizer que tais abordagens se relacionam com o binômio redistribuição-reconhecimento de várias formas, há conjugação entre tentativas de corrigir

desequilíbrios sociais, modificando estruturas e tentativas de correção que não necessariamente atacam elementos estruturais, pois se pensa em afirmar (revalorizar) a positividade em si de tal condição, sem abalar os alicerces da organização socioeconômica. Na passagem a seguir, fica mais clara a distinção, Fraser (2006, p. 237).

Por remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra. Por remédios transformativos, em contraste, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente.

Portanto, podemos ter remédios afirmativos e remédios transformativos tanto para combater injustiças culturais como para combater injustiças econômicas. A reflexão vai ganhando entrelaçamentos robustos e tanto efeitos *finais* como *processuais* podem ser produzidos simultaneamente na tentativa de sanar grandes problemas sociais. Diferente da linearidade com que a dicotomia reforma-revolução foi tratada em outros tempos históricos, pretende-se aqui superar as possibilidades de mudança gradual ou mudança total, por uma combinação de “remédios” que contemple a heterogeneidade do movimento do real.

Fraser nos ajuda a pensar a aplicação dos “remédios” para a injustiça cultural e para injustiça econômica.

Remédios afirmativos para tais injustiças (culturais) são presentemente associados ao que vou chamar “multiculturalismo mainstream”. Essa espécie de multiculturalismo propõe compensar o desrespeito por meio da revalorização das identidades grupais injustamente desvalorizadas, enquanto deixa intactos os conteúdos dessas identidades e as diferenciações grupais subjacentes a elas. Remédios transformativos, em contraste, são presentemente associados à desconstrução. Eles compensariam o desrespeito por meio da transformação da estrutura cultural-valorativa subjacente (...). Distinções análogas valem para os remédios para a injustiça econômica. Os remédios afirmativos para essas injustiças estão associados historicamente ao Estado de bem-estar liberal. Eles buscam compensar a má distribuição terminal, enquanto deixam intacta a maior parte da estrutura econômico-política subjacente. Assim, eles aumentariam a parte de consumo dos grupos economicamente desprivilegiados, sem reestruturar o sistema de produção. Remédios transformativos, em contraste, são associados historicamente ao socialismo. Eles compensariam a distribuição injusta transformando a estrutura econômico-política existente. Reestruturando as relações de produção, esses remédios não somente alterariam a distribuição terminal das partes de consumo; mudariam também a divisão social do trabalho e, assim, as condições de existência de todos. (FRASER, 2006, ps. 237 e 238).

Com esses elementos de tal forma sedimentados e com a forte indicação que experienciamos na realidade, de que há um *convívio* de ações, políticas, organizações

em torno de coletividades bivalentes que empreendem lutas sociais, começa a se justificar a fusão que pretendemos fazer a seguir. Nosso intento não é reduzir o potencial que o dilema redistribuição-reconhecimento carrega, nem tampouco simplificá-lo. A ideia é ter, no conceito de reconhecimento, um *conjunto combinado* que responda à necessidade histórica dos grupos sociais que hoje lutam contra injustiças de variados tipos, que se expressam em múltiplas dimensões. Essa compreensão de reconhecimento como conjunto combinado é fértil para compreender as ações afirmativas como políticas tanto redistributivas como de reconhecimento.

7.2.2 Reconhecimento Como Paridade Participativa: Uma Questão De Justiça e De “Status”.

Feita essa apresentação explicativa, podemos afirmar que reconhecimento e redistribuição são conceitos que possibilitam um conjunto de avanços do ponto de vista teórico, auxiliam-nos a fugir tanto do determinismo econômico, bem como, de certo modismo culturalista. Amalgamados, esses conceitos podem dar a luz ao conceito de reconhecimento no qual queremos nos apoiar ao desenvolver a categoria *cultura do reconhecimento*.

No intuito de começar a mesclar as duas noções em debate (reconhecimento e redistribuição), cabe dizer que conceber separadamente os dois conceitos, quando se passa a analisar o movimento do real, seria vincular estritamente: redistribuição com aspectos materiais e econômicos e o reconhecimento com questões culturais e identitárias. Todavia, Axel Honneth e Nancy Fraser oferecem subsídio para que não se caia nessa armadilha e, se capturarmos os bons momentos de cada uma das contribuições, teremos um corpo teórico dialético e dinâmico, capaz de oferecer algumas ferramentas para ler a realidade brasileira.

Temos pela frente uma nova tarefa intelectual e prática: desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade. Ao formular esse projeto, assumo que a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento. E proponho examinar a relação entre eles. Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem. (FRASER, 2006, p. 231).

Essa passagem marca um desafio que a autora se fez e que encontra o encaminhamento mais definitivo no artigo “Reconhecimento sem ética?”, publicado em português, em 2007, em que Fraser amadurece sua crítica a Honneth, desenvolve sua proposta mais didaticamente. Basicamente, a autora, no caminho do que já vem sendo refletido, propõe a construção de um modelo teórico abrangente que tenha a redistribuição e o reconhecimento como dimensões irredutíveis como a realidade exige.

Para tal, Fraser defende que o reconhecimento tem de ser vinculado à noção de justiça e analisado como uma questão de status social ao invés do modelo de identidade cultural (FRASER, p. 106, 2007) que prioriza reivindicações de exclusivismo em detrimento de reivindicações de superação de subordinações injustas. Assim, questões subjetivas e individuais dariam espaço para demandas coletivas de transformações das culturas institucionais, ou seja, ao romper com modelo de reconhecimento ligado à identidade, Fraser prioriza não mais elementos da estrutura psíquica dos indivíduos, mas sim, a interação social e as instituições.

O avanço de Fraser toma contorno quando ela desenvolve dentro da concepção de justiça a norma comum da *paridade participativa*.

As reivindicações por reconhecimento, bem como por redistribuição, devem atender anseios de colocar os grupos sociais em paridade para participar da vida social, seja em aspectos culturais ou econômicos. Tanto as condições objetivas, quanto as subjetivas são necessárias para a paridade participativa.

Uma inovação dessa proposta é notada quando Fraser se questiona se todas as reivindicações por reconhecimento e redistribuição são justas. Todas devem ser atendidas pelas comunidades e sociedades? Segundo a autora, a noção de paridade participativa deve servir de critério de avaliação para essas questões.

Os titulares das reivindicações por reconhecimento, por exemplo, precisam justificar suas demandas, provar que elas são necessárias e que, sem elas, estão impedidos de participar em condições de igualdade em relação aos demais. “Apenas aquelas reivindicações que promovem a paridade de participação são moralmente justificadas” (FRASER, p. 122, 2007).

A crítica aos autores do reconhecimento, como Honneth, é feita quando Fraser desloca o reconhecimento da questão da autorrealização ou autoestima e o trata como uma demanda por justiça. Isso atribui ao reconhecimento um caráter moral de

construção de códigos políticos coletivos e não mais o deixa vinculado a uma noção ética individual de realização de anseios de personalidade.

Nem toda demanda por promoção de autoestima representa promoção de justiça, esse raciocínio é ilustrado no seguinte exemplo: um grupo social racista reivindica ser reconhecido diante de todos por esse seu pensamento intolerante, isso iria promover a autoestima desse grupo, mas não se configura em uma promoção de justiça, pelo contrário, fere a lógica da paridade participativa descrita acima. O contrário também poderia ser pensado, brancos pobres, por exemplo, poderiam argumentar que a luta antirracista ataca sua autoestima ao não incluí-los nas demandas.

Ou seja, com isso se nega que toda “autoestima promovida” oferece um padrão de justificação para demandas de reconhecimento, nem sempre, quando se fortalece determinada identidade ou se promove a autoestima de alguns grupos, promove-se justiça social. Essa lógica limita a potencialidade da categoria de reconhecimento.

Portanto, conceber o reconhecimento no modelo status³², relacioná-lo com aspectos morais e ter como critério avaliativo, dentro de uma concepção ampliada de justiça, a paridade participativa é “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (FRASER, p. 109, 2007).

Conceber a dimensão do reconhecimento, nessa perspectiva, coaduna-se com as políticas de ação afirmativa como a que é tema desse trabalho. Quando se amplia a noção de justiça para que reconhecimento e redistribuição coexistam, assume-se que os eixos da injustiça social são simultaneamente culturais e socioeconômicos. Acreditamos ser infértil querer colocar a realidade em compartimentos na busca de um purismo na compreensão de determinado fenômeno.

Nosso país é marcado por um sério déficit no que se refere à garantia de um Estado de Bem-estar Social. Diante disso, significativa parcela da população pode ser considerada público em potencial para desenvolver lutas por reconhecimento e redistribuição. Entretanto, as condições materiais de existência da camada mais pobre, no Brasil, impede que esses sujeitos alcancem protagonismo consciente, organizando pautas específicas e até estruturais, diferente do que ocorre no tabuleiro político de outras nações, que usufruíram de condições sociais mais sólidas, caso dos países do norte.

³²Modelo minuciosamente explicado em Fraser, p. 108, 2007.

Esse contexto marca uma crítica que Feres Jr. (2002) faz à compreensão de Honneth (1992), de que as maduras lutas por reconhecimento dependem da formação de uma autoconsciência dos agentes, isto é, os sujeitos políticos precisariam autorreconhecer suas condições para empreender uma luta por reconhecimento organizada. Essa visão exige um padrão de normalidade e de formação que a realidade brasileira ainda não oferece.

Significativa parcela dos pobres brasileiros e da América Latina está mais sujeita a sofrer/receber ações do Estado que distribuam e reconheçam do que a serem sujeitos autorreconhecidos que, por organização autônoma, exijam, com reivindicações elaboradas de modo qualificado, mudanças sociais ou políticas de diminuição da injustiça. O que ocorre, em geral, é que o Estado reconhece determinada situação limite que atinge parte da população e busca superá-la, são medidas de reconhecimento genéricas e de uma via, no caso, a do Estado promotor de alguma ação.

Principalmente em políticas de distribuição de renda direta, caso do programa Bolsa Família, no Brasil, não é condição necessária que os sujeitos sejam portadores de autorreconhecimento, em alguns casos, o que está a se *reconhecer* é a situação de vulnerabilidade de determinada população e, por essa razão, intervém-se para reduzir injustiças. Nesse caso, o promotor da política, o Estado, reconhece um conjunto de sujeitos e não esses sujeitos levantam demanda por se autorreconhecerem em condições injustas, seja no que tange a características culturais, sociais ou econômicas.

Fraser (2007) aponta que é necessário criarmos remédios que “desinstitucionalizem” o padrão de valores culturais que provocam o não reconhecimento, má distribuição ou empecilho para atingir maior paridade participativa na política, por exemplo. Essa é uma perspectiva interessante quando pensamos em instituições como as universidades tradicionais. Importante frisar que essa destitucionalização não significa somente a aceitação dos diferentes grupos sociais, o que seria uma vanglorização aparente da diferença.

Honneth (2003) trabalha com a ideia de que o reconhecimento seria uma forma de luta contra injustiças e por distribuição que se diferencia da luta de classes homogeneamente concebida, mas que contempla aspectos de distribuição de renda, oportunidades e tensionamento de hierarquias sociais. A utilização de ambos os elementos semânticos, reconhecimento e redistribuição, trazidos pelos autores, tem o

objetivo de aproveitar o que de relevante cada teoria tem para estudar o fenômeno pesquisado.

Diferente das ações do Estado, mencionadas acima, há políticas que nascem e se constituem somente se os sujeitos e coletivos desenvolverem suas pertencas e se organizarem em torno de sua situação com o objetivo de mudá-la, isso é, em grande medida, condição para que as políticas aconteçam de modo mais qualificado.

As ações afirmativas, nas universidades, foram políticas que requisitaram o autorreconhecimento dos sujeitos negros, sua identificação para superar injustiças sociais. Neste caso, trata-se de um reconhecimento positivo, de valorização da estética, da cultura e da história da população negra. Somando a histórica luta do movimento negro e a politização da pauta, esses elementos foram dando base reivindicatória e criando demanda para a implantação de políticas afirmativas.

A valorização cultural de identidades que, no passado, foram desprestigiadas e degradadas é um fenômeno repleto de vicissitudes, ao mesmo tempo em que faz da diferença antes estigmatizada agora um motivo de orgulho e de evolução de autoestima, pode se constituir, se mal conduzido, em certo exclusivismo culturalista. Esse pode reproduzir internamente, nos grupos demandantes, lógicas hierarquizantes de grupos dominantes da sociedade em que a luta está inserida, correndo o risco de não tocar no cerne do problema da exclusão e das desigualdades materiais.

Em outras palavras, nenhuma valorização de identidade está alheia aos padrões valorativos da sociedade como um todo, isto é, a lógica e os critérios para se conceber uma identidade positiva em determinada sociedade tende a obedecer a padrões hierarquizados pelos “bem-sucedidos”, pela elite dessa sociedade, mesmo que a identidade em tela seja a de grupos sociais excluídos. O reconhecimento, enquanto conceito, não pode se reduzir a uma pretensa aceitação de culturas discriminadas historicamente e nem servir de álibi para que algumas lutas se transformem em meros embates sobre identidade e pela marcação da diferença.

Por isso, as ações afirmativas devem ser geridas com os olhos direcionados ao reconhecimento e à redistribuição, tendo claro que, nesse caso, houve a premência do autorreconhecimento. Ou seja, os sujeitos históricos, imbuídos de consciência de sua condição específica e organizados, foram fundamentais para a confecção e implantação de políticas de intervenção que mudam suas possibilidades de acesso ao mais alto grau de escolaridade. Tendo a autodeclaração como critério exigido para o acesso às ações

afirmativas, o autorreconhecimento simbólico e político é condição para o estabelecimento e êxito dessas políticas.

Concordamos com Féres Jr. (2002, p.571) quando afirma que “o reconhecimento, como forma positiva, deve ser o produto do engajamento concreto das pessoas na política, e não um valor a ser fixado através da especulação teórica”. Com isso, não estamos dizendo que, para promover processos de mudanças sociais ou desenvolver políticas públicas de intervenção que preveem reconhecimento e/ou redistribuição, seja imperativo o autorreconhecimento de sujeitos e grupos sociais envolvidos.

Todavia, parece claro que, quando os sujeitos possuem autoconsciência, há uma substância mais densa na luta dos movimentos sociais, que mais se fortalecem quanto mais se autorreconhecem e partilham de diagnósticos da realidade mais refinados. Um dos grandes papéis das lutas por reconhecimento é o de mudar as representações sociais vigentes na sociedade, trazer à tona um debate que, ou se apresenta indigesto, ou está em estágio germinal de amadurecimento no imaginário coletivo. Podemos usar, como exemplo, pautas como: aborto, descriminalização das drogas, democratização da mídia, luta por moradia e pela terra, direitos dos homossexuais e outros.

A exigência de autorreconhecimento, no caso das políticas afirmativas, recheia o fenômeno, deixa-o mais completo, pois ambas as partes, sujeito e coletivos negros e o Estado promotor, estão se desafiando e conduzindo o processo conscientemente. Os gestores públicos se depararam com a necessidade de desenvolver mecanismo para combater desigualdades e, com isso, a classe política e acadêmica teve de revisitar sua noção de justiça, perceber as falhas e limites dessa visão.

A disputa teórica que se trava na ciência política entre os defensores do reconhecimento e os adeptos da redistribuição tem sido fonte de energia para a lapidação de um conceito complementar que dê cobertura à multiplicidade de dimensões do movimento real. Essa disputa tem resultado em aproximações calcadas nos contextos políticos de diferentes regiões do mundo.

Entretanto, como já dito, não pensamos que se deve permanecer no estágio de defesa de um ou outro conceito, à luz dos avanços existentes e com a intenção de aproveitar o melhor de cada lado, pensamos ser viável identificar, nas políticas afirmativas, no que elas colocam em jogo, um fenômeno rico para consubstanciar as duas dimensões sociológicas, reconhecimento e redistribuição.

Nesse caso, tendo em conta esses aspectos bidimensionais é que incluímos, na ceara do conceito reconhecimento, os elementos e conteúdos da dimensão redistributiva. Caldear as duas essências abstratas em um ato de alargamento e oxigenação do conceito teórico crítico de reconhecimento é o que estamos propondo. Aos moldes do que, modestamente, pretendeu-se fazer em Grisa (2010)³³, com o conceito de classe social, à luz, principalmente, das contribuições do historiador Edward Thompson e de sua categoria de *experiência*, estamos empreendendo esse desafio de revestir o conceito *reconhecimento* ao lhe acrescentar a dimensão restritutiva e a norma da paridade participativa. Enfim, o conceito de reconhecimento usado nessa tese só tem sentido quando carrega em si o amadurecimento tecido no conjunto argumentativo desse capítulo, o potencial do conceito reside nesse acúmulo.

7.3 CULTURA DO RECONHECIMENTO NA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO.

Conceber *cultura do reconhecimento* como categoria tem, em seu estágio de produção e justificação teórica, o momento mais inventivo e até certo ponto, artesanal. Porém, é ao adentrar no universo analítico que se poderá perceber sua capacidade. Na esfera teórica, as disputas ocorrem com ferramentas argumentativas. É na busca de maior precisão na leitura da realidade que se conquistam os avanços significativos, bem como é onde ocorrem as disputas interpretativas.

Mas para a categoria se candidatar a ser suporte hermenêutico tem de ser caracterizada e objetivada, isto é, tem de instaurar seus vínculos com a realidade empírica. Como ensina Bourdieu, o desafio do cientista social é objetivar a subjetividade, encontrar os laços entre a reflexão profunda e a materialidade dinâmica. Algumas das principais críticas que a Teoria do Reconhecimento de Honneth sofre se centra nas dificuldades de operacionalização teórico-metodológica do seu sistema conceitual em estudos empíricos.

Esse é um desafio infinito, tentativas de trazer dados da vida cotidiana que corroborem ou distorçam a perspectiva teórica é o movimento de aperfeiçoamentos e

³³ GRISA, G. D. As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2010.

relações que o pesquisador social faz como ofício. Portanto, cabe passarmos a explicar o que seria a *cultura do reconhecimento* de uma instituição do ponto de vista mais prático.

A cultura do reconhecimento em uma universidade é, antes de tudo, uma metáfora que pode tencionar a capacidade da instituição de constantemente se democratizar em todos os seus aspectos. Está plenamente ligada à *função social* da universidade perante a multiplicidade de desafios que a sociedade a apresenta.

Cultura do reconhecimento também é um cobertor semântico com o qual podemos identificar o grau de qualidade das respostas que a universidade vem dando, do ponto de vista técnico, estrutural, político e científico, para essas demandas contemporâneas apresentadas. Identificar essa qualidade vai de encontro com os métodos mensuráveis que sustentam o conceito de excelência que criticamos, isto é, a cultura do reconhecimento pode oferecer outros critérios para se atribuir a qualidade de uma instituição.

Avaliar, planejar e gerir são ações que podem ganhar outro horizonte, outra lógica para funcionar, não é ingenuamente assumido aqui, que os processos se dão com a instituição do novo, através de vontades individuais ou de grupos, que desconsideram o instituído. Podemos dizer que a cultura do reconhecimento é uma substância a ser inserida no *habitus* para vislumbrar outro projeto ético de universidade, que traga outros princípios para execução do fazer acadêmico e problematize os instituídos que não correspondam com os preceitos que incluímos aqui no bojo do conceito de reconhecimento.

Uma universidade que tem no seio dos seus processos de funcionamento, um conjunto complexo de dinâmicas, não terá homogeneidade nem nas práticas instrumentais burocráticas, nem nas científicas pedagógicas. De alguma forma, uma cultura do reconhecimento, à medida que já ingressou na esteira do *habitus*, no exemplo da UFRGS, da instituição, ao mesmo tempo, ainda precisa reforçar esse ingresso. Isto é, é na constância e na insegurança das formatações específicas que, através das brechas das microrelações, incluem-se novos elementos de reconhecimento.

Não há linearidade, nem coerência espaço-temporal nesse processo, enquanto, em alguns ambientes da instituição existem avanços pontuais, em outros, eles ainda estão para nascer e de um jeito distinto dos outros. As ações e atividades que atendam a uma cultura do reconhecimento são “átomos” em meios a um corpo maior. A “massa” total das instituições tem características imprecisas, mas que respondem, como vimos quando

conceituamos cultura, a aspectos hegemônicos, frutos das relações de poder. Essas atendem hoje à lógica da excelência, todavia, a realidade, por mais mecanismos de controle que se criem, é aberta a remodelagens que passem a ter como objetivo outra noção de qualidade. Essas remodelagens, se apoiadas no projeto ético do reconhecimento, podem minar, menos ou mais, a padronização tecnocrata que vem marcando nossa época.

A inclusão de pautas progressistas nas mais variadas instâncias administrativas da universidade, os debates e mudanças legislativas promovidos por essas pautas formam o corpo empírico da cultura do reconhecimento. A criação de novos cursos ligados às camadas populares e o fortalecimento de esferas administrativas que sejam representativas dos movimentos sociais, também caminham nessa direção.

A mudança dos critérios de correção das redações do vestibular na UFRGS, em 2011, a criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas, em 2012, a criação da Escola de Desenvolvimento da UFRGS (que tem como objetivo geral promover a qualificação através de um conjunto de atividades de aprendizagem e formação interdependentes, que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, principalmente, os de perfil de baixa escolaridade ligados a trabalhos operacionais), a criação de eventos anuais como os vários Salões de Extensão, Ações Afirmativas, de Ensino, de Pós-graduação, de Relações Internacionais, com temas inclusivos, são exemplos de mudanças institucionais orientadas para o desenvolvimento da cultura do reconhecimento.

Há outros exemplos, como a ampliação do número de pesquisas e de grupos de estudos ligados às pautas da população negra, dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres da população LGBT. Esses são movimentos concretos que se estabelecem e que preparam um ambiente mais aprazível de acolhimento e convivência para os alunos cotistas, quando comparado com o existente há cinco ou dez anos.

Diante dos elementos expostos, temos a tese de que as ações afirmativas dirigidas à população negra nas universidades, ao provocarem desconfortos concretos em subjetividades até então anestesiadas pelos privilégios ou pela alienação acerca do tema, constituem-se em ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma cultura do reconhecimento, ainda em germinais patamares no meio acadêmico nacional. Pensamos que tal cultura do reconhecimento tem como motor fundamental, não o único, a implantação das ações afirmativas e só logrará êxito, tornando-se substancial

característica da academia, à medida que essas políticas continuarem existindo e se aperfeiçoando.

Nossas observações indicam que as contradições e disputas pelo *habitus* ganharam outro estágio de qualidade com um mínimo equilíbrio nas forças dentro da gestão da universidade. Com a ascensão de profissionais que compartilham da necessidade de desenvolver uma cultura do reconhecimento na universidade a cargos estratégicos, tem-se uma mexida progressista na distribuição das peças no campo. Isso aconteceu na UFRGS, ainda que de forma modesta.

Por outro lado, as resistências a mudanças representadas por importantes setores da universidade, fazem com que a gestão lide de modo ponderado e, em alguns casos, receoso, deixando de encaminhar e propor modificações legais e estruturais. Os movimentos de estudantes, os sindicatos dos funcionários técnicos e um segmento sindical dos docentes com inspiração mais crítica encontram dificuldades de pontuar questões para o grande grupo da instituição. O debate da paridade, de concurso público para segurança universitária, o questionamento de alguns convênios da universidade não considerados estratégicos e adequados por esses grupos, não entram na pauta global da universidade com a intensidade que merecem.

Essas são disputas vivas e tal fenômeno, ao mesmo tempo em que incluiu alguns elementos no *habitus* acadêmico, também expressam a resistência para o desenvolvimento da cultura do reconhecimento. Cabe dizer que a real vivência de uma cultura do reconhecimento pressupõe que a instituição cumpra com seu histórico papel de oferecer formação profissional, promover pesquisa e extensão e, no caso das cotas, conseguir diplomar os sujeitos dessa política em número, no mínimo, igual ao daqueles que ingressam pelo sistema universal.

Por estarmos compreendendo aqui as ações afirmativas como políticas redistributivas de oportunidades, de caráter, assimilacionista, elas devem garantir o desenvolvimento formal de uma boa trajetória acadêmica para seus usuários, isso não será exequível sem: a qualificação da permanência, o combate à retenção, a contínua formação dos professores e técnicos em temática específica, um maior investimento em avaliação interna dos órgãos institucionais, a oferta de disciplinas obrigatórias nas licenciaturas e bacharelados que tratam das relações étnico-raciais, a ampliação dos espaços e mecanismos de integração dos alunos cotistas, enfim, sem um conjunto amplo de ações institucionais.

O conjunto de ações listado acima é, ao ser colocado em prática dentro das suas complexidades e possibilidades, ampla promoção da cultura do reconhecimento dentro da instituição. É desse guarda-chuva semântico e teórico que tratamos nesse capítulo, a categoria de cultura do reconhecimento só pode existir à proporção em que houver o transplante do que foi aqui conceituado para a realidade concreta, vivida e construída por sujeitos históricos determinados.

8 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS: RESULTADOS DE CAMPO

Durante todo o percurso do doutorado, participamos de inúmeros fóruns na UFRGS, desde comissões especiais para fins específicos, como foram os casos da Comissão de Interação Universidade-Sociedade do Conselho Universitário, que analisa os processos de cooperações e parcerias da UFRGS com instituições públicas e privadas, e a Comissão SISU/ENEM que avaliou o ingresso da UFRGS no Sistema de Seleção Unificada. Também nos envolvemos no movimento discente da pós-graduação, ocupando cargos na diretoria da Associação de Pós-graduandos da UFRGS (APG) e, em função disso, fomos representantes discentes em colegiados como a Câmara de Pós-graduação, Câmara de Pesquisa, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Conselho da Faculdade de Educação e no Conselho Universitário.

A essa vivência, soma-se a participação como pesquisador convidado na Comissão de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, desde 2009. Portanto, são cinco anos atuando na avaliação dessa política pública, atividade essa que foi fundamental para a construção da presente tese.

A circulação nesses espaços nos possibilitou presenciar debates que vão desde a minúscia burocrática de gestão da universidade, até os grandes temas do país e da instituição. Há significativa diversidade de posições que convivem na instituição, porém a UFRGS, assim como outras universidades tradicionais, tem uma estrutura organizacional bastante centralizadora. No que se refere aos seus segmentos, os docentes têm plena hegemonia nos colegiados e órgãos de decisão, o que inibe maior autonomia de técnicos e discentes.

Essa distribuição é razoavelmente normal, tendo em vista a previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, no parágrafo único, do artigo 56, garante que “em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive, nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”. Entretanto, mesmo entre os docentes, há certa seletividade, e as tendências politicamente conservadoras monopolizam os cargos em colegiados e de gestão, o que faz com que a universidade seja lenta em muitos processos que exigem mudanças. Algumas vozes, como a de estudantes militantes partidários e de técnicos engajados em causas sociais, são recebidas com evidente má vontade ou são ignoradas, discursos que

se posicionam com recorte político fortemente de esquerda são descartáveis para a imensa maioria dos membros dos colegiados da universidade.

A construção de consensos, de acordos e a tradição de não promover nada que possa gerar polêmica são tônicas que observamos nos espaços em que estivemos. Em muitos casos, essas características são apresentadas como posturas de responsabilidade, ou seja, de que a UFRGS não corre riscos desnecessários, que não adere a programas ou políticas que não foram testadas, por exemplo. Esse discurso da cautela e da prudência, em alguns casos, é utilizado para não dar chance a transformações mais substanciais, isto é, para manter *o habitus* (BOURDIEU, 1980) acadêmico preservado nos seus elementos essenciais.

Saber ler quando tais discursos correspondem a preocupações fundadas e quando são usados para encobrir interesses conservadores foi um desafio constante nas votações e debates nos colegiados. As aproximações políticas que eram feitas, os contatos, bem como a análise de inúmeros processos com pautas múltiplas foram laboratório rico para entender um pouco do *modus operandi* da instituição.

Poderíamos, se esse fosse objetivo do trabalho, desenvolver um mapa das relações de poder entre perspectivas políticas distintas que conduzem a universidade. A gestão atual se configura em uma ampla coalizão, aos moldes dos governos contemporâneos, em que setores conservadores convivem com setores de centro ou moderados, mencionamos isso para contextualizar o que os informantes da pesquisa trouxeram em alguns momentos. Há decisões de caráter acadêmico que não se vinculam, necessariamente, a uma rígida tendência política, ou seja, às vezes, determinados atores se portam de modo reativo e conservador em alguma pauta e, em outra, eles podem defender posições de vanguarda e transformadoras, não há uma unicidade nesses comportamentos, eles se dão em relações complexas e contextuais.

Diante de todo esse cenário, debateremos, nesse capítulo, o conteúdo das entrevistas que foram feitas com gestores da universidade. Também é objetivo dessa parte da tese trazer o trabalho feito pela Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas no que se refere a atual situação acadêmica da universidade, isto é, a realidade de evasão, retenção e diplomação do quadro discente da instituição.

8.1 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ENTREVISTADOS

Iremos percorrer aqui um caminho de análise que visa ser coerente com o adotado no roteiro das entrevistas semiestruturadas que fizemos com gestores da UFRGS, lembrando que esse roteiro continha dois eixos com quatro questões cada. O primeiro eixo tratava dos impactos das ações afirmativas adotadas na UFRGS, no que se refere a mudanças nas respectivas áreas de conhecimento e cursos, nas normas legais, currículos e no corpo docente. Questionou-se se os informantes sabiam de ações de gestão da administração central sobre as cotas e se souberam de experiências racistas nas suas unidades ou ambiente de trabalho. Como se pode notar, essa primeira parte trata mais especificamente do universo da instituição e de suas características funcionais e burocráticas, assim como levanta o tema de uma das categorias centrais da pesquisa que é o racismo.

O segundo eixo do roteiro das entrevistas tem um caráter mais conceitual, questionou-se sobre a compreensão dos gestores acerca da excelência, função social da universidade, se a cultura acadêmica reconhecia conhecimentos não científicos e, por fim, deixou-se uma questão em aberto para o informante opinar sobre a adoção de ações afirmativas e seus modelos para o ensino superior e discorrer sobre os desafios da universidade na próxima década. Em algumas entrevistas, esta última questão rendeu bem mais conteúdo do que outras, subtemas apareceram em quase todas as conversas, uns de caráter mais prático, no que tange a problemas pontuais da UFRGS, outros que tocam em macro questões da política nacional para as universidades públicas.

As questões visam capturar o que os objetivos e o problema da tese demandavam, para além disso, queríamos, com as entrevistas, acessar às representações sociais dos sujeitos-chaves, considerando o tema do trabalho.

A noção de representações sociais tem tradição nas ciências sociais, nasce quando Durkheim (1989) identifica as categorias e conceitos sociológicos como representações coletivas. Na psicologia social, destacam-se as contribuições de Moscovici (1993; 2003) e sua teoria das representações sociais, em que pensamento primitivo, senso comum e ciência são entendidos como representações e não realidades em si. Segundo esse autor, é em função das representações (e não da realidade) que se movem indivíduos e coletividades, daí a relevância de entender como se formam tais representações.

Todavia, vinculamos, de modo mais próximo, a noção de representações sociais que aqui vamos adotar, novamente com a obra de Bourdieu (1980) e seu conceito de

habitus, já debatido na tese. A síntese abaixo define nossa compreensão sobre as representações sociais que buscamos obter com as entrevistas.

Pensando a noção de habitus como um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis que funcionam como princípios geradores e organizadores da prática, a noção de representação social, associada à noção de habitus, permite ultrapassar o caráter individual do que é transmitido pelo informante nas entrevistas durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais a que ele pertence. Assim sendo, as estruturas sociais e as estruturas internas da subjetividade são compreendidas como estados da mesma realidade, isto é, como história coletiva que se inscreve, simultânea e indissociavelmente no indivíduo. (ANTUNIASSI, p. 68, 2006).

A noção de representações sociais pode ser entendida como enunciado que traz o individual e o social, o objetivo e o subjetivo, portanto é um instrumento teórico interessante para nossos objetivos.

Retificamos que os nomes dos entrevistados usados nos registros da pesquisa são fictícios.

8.1.2 Primeiro eixo do roteiro das entrevistas: as ações afirmativas na UFRGS.

Literalmente a primeira questão do eixo inicial era a seguinte: *que impactos as ações afirmativas vem provocando na/para sua área do conhecimento e quais medidas foram adotadas na sua unidade em relação às ações afirmativas?*³⁴

Com essas indagações, buscamos saber se já é possível perceber algum impacto significativo das cotas nas áreas e cursos dos entrevistados, bem como se eles promoveram algumas ações relacionadas a elas. As respostas a essa questão se dividem entre os que dizem que o impacto é pouco perceptível na sua área e curso e os que afirmam ter notado mudanças importantes.

Vejamos as falas de Dandara e Abdias:

As Congrads (Comissões de Graduação) ainda não perceberam uma diferença de como lidar com um aluno ou outro porque isso não é nada assim que venha à tona. Então, impactos acho que não haja, mais é em relação à universidade, nessa sim, imagino que esteja tendo impacto. Na UFRGS, eu vejo porque esses alunos precisam mais subsídios para moradia, gastos com material para o ensino, bolsas e, cada vez mais, a UFRGS tá fornecendo essas bolsas, então, eu acho que na UFRGS sim está tendo impacto e sim tá resolvendo esse impacto. Mas, na unidade, no momento, não há nenhuma medida específica, vejo que a coordenadoria tem

³⁴ Para fins didáticos iremos reproduzir a questão feita no roteiro da entrevista e destacá-la em itálico.

provocado essa discussão, agora sim, vai ter um acompanhamento desses alunos. (...) Muitas vezes, se pensa que o aluno cotista vai precisar de acompanhamento e o que as Congrats têm nos passado é que, muitas vezes não, mas sim, quem entra pelo acesso universal é que tá precisando de acompanhamento. (Dandara).³⁵

A gestora entrevistada afirma que, em sua Unidade Acadêmica, o impacto não é o mesmo que ocorre com a universidade como um todo, além disso, ela interpreta que a UFRGS tem respondido bem às demandas que tem recebido, o que tem sido questionado por setores do movimento estudantil. Abdias responde em direção semelhante:

Diria que o impacto é muito pequeno em termos das mudanças que aconteceram internamente. Nós temos recebido, obviamente, estudantes que vêm das ações afirmativas, eu diria que não há uma preparação, no meu ponto de vista, adequada e até particular de atendimento a esse público. Nós tivemos, assim, algumas reuniões para tratar disso internamente, a Comgrad procura fazer uma orientação muito específica desses alunos, mas nós, particularmente, não recebemos, da parte da Reitoria, uma orientação mais específica para esse tipo de atendimento. (...) Eu diria que não houve um impacto maior na entrada, e essa é uma avaliação superficial, porque nós não fizemos uma avaliação pra ver se isso efetivamente... eu diria que é uma impressão até subjetiva, baseado não em um estudo mais aprofundado. Nós temos nosso Núcleo de Avaliação da Unidade que fez várias análises, mas isso não apareceu de uma maneira muito intensa. (Abdias).

Outro entrevistado que entra nesse grupo dos que não identificam impacto relevante é Nelson, entretanto, a razão de sua interpretação é um pouco distinta:

Como as ações afirmativas ainda são um processo e, principalmente, dentro da engenharia, em que a gente tem algum nível de retenção inicial, eu diria que hoje não existe ainda nenhuma sensibilidade especial em relação a esse grupo, até porque, e acho que é uma questão inteligente da própria universidade, não é declarado exatamente quem é do programa de ações afirmativas, então se trata todo o conjunto dos estudantes da mesma forma hoje em dia dentro da unidade. Não diria que existe alguma preocupação especial, existe uma preocupação geral em reduzir a retenção, em manter o nosso estudante motivado e, pra isso, a gente tá trabalhando com todo conjunto. (Nelson).

Nas três falas, além de termos em comum a compreensão de que não há ainda um impacto visível das ações afirmativas nas suas áreas, notamos que também não existem ações específicas das Unidades Acadêmicas no sentido de acompanhar especialmente a trajetória dos alunos cotistas. Para esses gestores, após o ingresso, esses alunos se

³⁵ Reiteramos que as passagens das entrevistas serão destacadas, sem recuos, em espaço simples e com fonte 11 para que se diferenciem de citações diretas com mais de quatro linhas.

tornam como os outros e há certa homogeneidade entre eles, o que não evidencia necessidade de acompanhamento exclusivo. Visão essa que questionamos, tendo como base os primeiros ensaios sobre desempenho dos alunos cotistas que apresentaremos a seguir, estes mostram que os próximos anos irão exigir postura diferente dessa que os gestores acima vêm adotando.

Por outro lado, com uma resposta diferente a essa questão, estão gestores que percebem alguns impactos que as ações afirmativas produziram no seio acadêmico. Esses impactos são de diferentes matizes, mas estão relacionados entre si. Vejamos o que diz Martin:

Eu acho que o primeiro impacto foi o preconceito dos professores, principalmente, e de alunos em relação a ter um privilégio de entrada na universidade que não fosse o mérito (...) porque a gente sempre trabalhou com a meritocracia, a medicina é uma área que tem uma excelência muito grande, pra entrar é super difícil, são notas absurdamente altas.

Esse relato indica como as ações afirmativas causaram uma reação desconfiada nos professores e alunos da medicina, curso marcado por grande competitividade no ingresso. Nos primeiros anos de cotas, na UFRGS, poucos alunos cotistas negros ingressavam no curso, isso ocorria porque, mesmo com a reserva de vagas, as notas de corte para medicina eram tão altas que reduzia o número de redações corrigidas dos candidatos cotistas. Naquele período, o vestibular funcionava da seguinte forma: eram corrigidas redações de quatro vezes (4x) o número de vagas oferecidas, isto é, em um curso de 100 vagas, os primeiros 400 candidatos tinham a redação corrigida, o resto estava fora do certame.

Em 2011, o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) modificou essa regra e agora são corrigidas 4x o número de redações por vaga em cada modalidade de ingresso. Isso fez com que mais candidatos às cotas tivessem suas redações corrigidas, e eles passaram a ocupar as vagas reservadas em medicina e em outros cursos disputados. Essa explicação foi necessária para compreender a continuação da fala do gestor:

Tivemos duas fases das ações afirmativas, uma que tinha a nota mínima para entrar e depois que ficou universal. Quando tinha a nota mínima pra entrar, nós não notamos nenhum impacto, porque embora havia uma seleção social que a gente acha importante, essa nota mínima nivelava os alunos muito alto, os alunos que conseguiam entrar ainda eram muito bons. Mas depois que tirou essa nota mínima, começamos a notar que começou a ocorrer uma retenção de alunos que ficou numa média de 10 a 15% nas turmas. A gente não tinha experiência em

relação a isso, qual foi a primeira consequência em relação a isso? Nós temos laboratórios muito enxutos, para 70 alunos, no momento que tu tem 10% a mais de alunos começa a complicar, não que seja impossível, mas começa a ficar mais difícil até para ensinar. (Martin).

Fica claro que os impactos aqui ressaltados são referentes ao perfil do aluno e ligados ao ensino. Fez-se uma relação entre o aumento da retenção e as cotas, sugerindo que os alunos de ações afirmativas seriam esses retidos em função de uma nota inferior quando do processo seletivo de ingresso. A nosso ver, seria necessário pesquisa específica para confirmar tal correlação.

Além das questões de infraestrutura como laboratórios e de espaços no hospital (quando um grande número de alunos retidos chegarem às especialidades), o gestor também chamou atenção para o fato de que está se criando a turma A e a turma B, tendo em vista que, em cursos de duas entradas, os estudantes que ingressam pelas cotas, ficam todos na chamada do segundo semestre.

Outra percepção que temos visto, que ainda não está bem definida e não ocorreu com as primeiras turmas, elas eram muito parelhas em termos de conhecimento. É que nós temos duas entradas no vestibular, metade entra em março e metade em agosto. A turma que está entrando no segundo semestre ela tá ficando com mais dificuldade, é essa turma que tem mais retenção, precisa medir o valor exato disso. Tá se tornando um conceito que eu tenho medo que tenha até certo tipo de bulling em relação a isso, e os cotistas são no segundo semestre, então tem a turma A e a turma B, a melhor e a pior, já vi professor fazendo (perguntando): que turma tu é? (Martin).

Apesar de salientar que não há perseguição aos alunos em função de sua modalidade de ingresso por não se saber quem é cotista ou não, o gestor admite essa preocupação, principalmente, nos três primeiros anos de curso, tendo em vista que, da metade do curso para frente, as turmas se misturam mais. Esse problema do duplo ingresso e da composição de turmas diferentes, em que cotistas ingressam apenas no segundo semestre, não é privilégio da medicina, mas de muitos cursos com dupla entrada.

Essa questão traz à tona o tema da semestralidade que já vem sendo discutido no CEPE, e que, devido a polêmicas e divergências, não teve continuidade e definição. Nossa visão é de que as turmas deveriam ser formadas de acordo com a mesma proporção de ingresso adotada na reserva de vagas, ou seja, somos a favor da mudança

do critério em que o ordenamento (melhor nota no vestibular ou ENEM) é item exclusivo para formar as turmas de ingressantes.

Voltando à análise dessa primeira questão das entrevistas sobre o impacto das ações afirmativas, temos a visão de Érica:

Acho que o impacto é muito interessante, vejo que tenho colegas mexidos de várias maneiras, nas minhas interações aqui na gestão, tenho visto que a presença dos alunos cotistas ou causa reações que explicitam discursos reativos, contrários, mas que eram implícitos, ou de outra sorte, estimulam os docentes a pensar em coisas que considero positivas, estimulam os docentes a pensar em outros temas de investigação científica, estimula-os a acolher essas bolsas de ações afirmativas e por aí conviver com outro perfil de estudantes. (Érica).

Notamos que há uma movimentação que vem ocorrendo em função das ações afirmativas, tanto no sentido de expor pensamentos contrariados, quanto promovendo algumas mudanças no fazer docente. A gestora apontou ainda que algumas experiências que agora ocorrem apenas precisavam de um estímulo concreto, e as cotas, em certa medida, vêm representando esse estímulo para adequações em disciplinas e áreas que antes eram inimagináveis.

Em diversos focos nos quais o discurso acadêmico e a formação docente estava já pronta para produzir certa mudança, mas faltava um aporte, um vínculo com o corpo discente que recebia aquilo como um belo discurso que não lhe pertence. E com a presença dos cotistas, eu vejo que isso se adensa de uma maneira diferente. (Érica).

Essa dinâmica provocada pela presença de alunos do programa de ações afirmativas não tem uma extensão expressiva se feito um “golpe de vista” no cenário acadêmico, mas guarda potencialidade no que tange a mudanças necessárias, nos focos das pesquisas aplicadas, por exemplo.

Outra interpretação que identifica impactos é a de Rosa, que introduz sua resposta dizendo: “o impacto é que a gente verifica uma nova cor na universidade, eu como circulo aqui na UFRGS, desde 1993, o número de estudantes negros era muito pequeno”. Essa assertiva vai na mesma direção da resposta da gestora Conceição, que diz: “o primeiro impacto é visual, a gente vê um número expressivamente maior de alunos cotistas, alunos negros fazendo os cursos, não que a gente não tivesse alunos negros, mas eram muito poucos”.

Conceição, ainda em sua resposta a essa questão, também lembra o argumento de que as cotas iriam diminuir a qualidade da universidade e, segundo ela, a própria vivência está mostrando que isso não ocorre, principalmente, em sua área, a Psicologia.

Um professor uma vez comentou isso, que aquele preconceito, ele não disse isso, mas era um preconceito, não tinha se confirmado, que os alunos iam muito bem. Que a média de alunos ruins que temos não aumentou com as ações afirmativas, e o grande pavor da universidade não se confirmou. Hoje essa é uma decisão que eu não vejo as pessoas falando, a própria experiência foi desmontando os preconceitos, isso foi interessante porque, por mais que tivéssemos colocado com dados estatísticos, que todos os estudos apontam que, quando se institui um programa de cotas, não existe esse problema de que vai acarretar a diminuição da qualidade. Parece que aquilo, estatisticamente, não sensibilizava as pessoas, mas a experiência trouxe a confirmação daquilo, de que aquilo é um temor injustificado que podemos chamar de temor, mas era puro preconceito. (Conceição).

Esse impacto de desconstruir preconceitos foi bastante lembrado durante as entrevistas. Alguns gestores reconhecem que muitas das resistências às ações afirmativas eram fruto de preconceito e que, em muitas áreas, nada do que se temia vem se confirmando.

A segunda questão do roteiro das entrevistas foi: *existe alguma mudança significativa na universidade no que se refere ao currículo, temas e grupos de pesquisa e outras estruturas burocráticas e legais com as ações afirmativas?*

A maioria das respostas a essa questão foi de que poucas mudanças ocorreram nesse sentido. Dentre as que pensam assim, Érica ensaiou algumas razões para que não se percebam modificações substanciais nos currículos, por exemplo. Diz ela:

Eu não vi muito impacto nesse sentido, existe um entrave pra isso na minha visão, acho que talvez seja uma visão de gestora. (...) O entrave fundamental pra essa questão curricular é que a política de cotas não veio acompanhada por uma política de contratação docente, isso da parte da mantenedora e a disputa por vagas docente, sem crescimento estratégico do bolo de vagas docente, ela é muito dificilmente perturbada por uma dinâmica que não seja a reprodução do conhecimento consolidado. (Érica).

Segundo a gestora, dificilmente uma área consolidada do conhecimento irá perder espaço para novas agendas se a lógica de concursos e disputas por vagas docentes continuar a mesma. Mesmo que essa nova agenda tenha potencial de se tornar uma área de excelência ou vanguarda, ainda assim ela teria que “entrar na fila”, à medida que as

demandas pela contratação de docentes se dão em uma disputa orçamentária e de planejamento estratégico, em que os conhecimentos tradicionais têm grande hegemonia.

Por outro lado, alguns entrevistados destacaram a institucionalização da CAF (Coordenadoria de Acompanhamento ao Programa de Ações Afirmativas) como um avanço da UFRGS e, também, salientaram o fato de o tema das cotas ter se tornado objeto de pesquisa em muitas áreas da pós-graduação. Um maior volume de estudos sobre relações raciais foi relacionado por Conceição com a implementação das ações afirmativas.

Então as pessoas trabalham com essa idéia de trazer a questão racial como um aspecto determinante pra pensar essas questões. Hoje não tem como discutir classe ou gênero sem entrar essas outras variáveis. Eu não te diria que foi uma decorrência do programa, diria que foi algo concomitante talvez pela própria experiência que esse programa de ações afirmativas vem trazendo, coincide com esse momento tu ter pesquisador se dedicando a pensar essa questão.

Outra vertente para essa questão foi dada pelo gestor Nelson, ele observou que a própria organização dos alunos cotistas, ao exigir mais assistência estudantil e medidas de apoio acadêmico já se configura em uma mudança importante. Segundo ele, alguns grupos da universidade já vêm pensando em como conseguir acompanhar alunos que tenham alguma dificuldade e complementar sua formação com ações extraclasse.

Em uma avaliação mais subjetiva e distanciada, o professor opina sobre a necessidade de ter uma formação eficiente com os cotistas, diante do fato do mérito não ser mais o único critério para o ingresso na universidade.

Todo programa de compensação ele tem um preço que é tu, de alguma maneira, abandonar o conceito fundamental da universidade de mérito puro e simples (...) se nós fizermos esse sacrifício daquele princípio inicial da universidade por causa de uma outra dimensão de valor, a gente tem que estar conseguindo extrair esse valor dessa dimensão, então, certamente toda essa questão de verificar se realmente a gente tá conseguindo fazer uma boa formação com esses alunos, se isso tem sido eficiente, isso é algo que toda comunidade ainda está aguardando um pouco o que os próprios relatórios venham nos trazer. (Nelson).

Aqui há uma interpretação, apesar de favorável, de que as ações afirmativas no ensino superior são medidas compensatórias e que a universidade estaria abrindo um precedente, fazendo um sacrifício ao adotá-las. No bojo da tese, não trabalhamos com

essa compreensão, do ponto de vista da justificativa política das ações afirmativas, filiamo-nos a ideia de que elas representam a democratização do acesso ao ensino superior e ao direito à educação.

Nossa visão se apoia na ideia de que a “ação afirmativa é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não cidadão, daquele que não participa política e democraticamente como lhe é, na letra da lei fundamental, assegurado, porque não se lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar com os demais” (LEWANDOWSKI, 2012)³⁶. Em sociedades desiguais, em que políticas universais não se mostram capazes de oferecer garantia de direitos, as políticas específicas se apresentam como alternativa paralela, tanto de valorização de determinado grupo da população, quanto de inclusão real dessa população.

Pela linguagem usada pelo gestor, identifica-se distinta compreensão também sobre o papel macro da universidade. Se a formação profissional e a realização de pesquisa, ambas focadas nos anseios do mercado, forem as principais razões de existir da universidade, teremos um perfil determinado de avaliação das políticas de ações afirmativas. Por outro lado, caso a ideia de universidade seja ampliada, socialmente comprometida, as diretrizes avaliativas serão outras.

Ainda sobre essa questão da entrevista, que também pergunta sobre mudanças legais, Joaquim opina que as ações afirmativas e outras políticas de inclusão estão tensionando algumas normativas internas das universidades, elas trouxeram demandas novas que dão legitimidade para que grupos progressistas da universidade sejam mais propositivos e apoiados. Segundo ele, “nossas normas internas estavam, e ainda estão, boa parte delas, dentro de uma racionalidade que escondia a diferença social” (Joaquim).

O debate sobre a semestralidade, lembrado acima, é um exemplo que o gestor usou na entrevista. Formar as turmas dos dois semestres apenas pelo escore na prova de seleção, ou seja, pelo ordenamento tradicional, é naturalizar uma segregação, por isso se está propondo uma mudança dessa norma, para que a proporção da reserva de vagas também seja usada na composição das turmas no ingresso dos calouros.

³⁶ Extraído do voto do ministro Ricardo Lewandowski, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186). Relator do caso, o ministro julgou totalmente improcedente o pedido feito pelo Partido Democratas (DEM) contra a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília (UnB). <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf> acessado em 13/09/2014.

Medidas como essa se coaduram ao intento de formular uma nova institucionalidade (SANTOS, 2010), novas dinâmicas que desnaturalizem medidas e normativas tidas como justas, intocáveis e imutáveis. A proposta dessa nova institucionalidade de Santos (2010) compreende democratização interna e externa e avaliação participativa, tais ações ganharam energia com as políticas afirmativas.

Dando continuidade à análise das entrevistas, chegamos à terceira questão do primeiro eixo, que foi a seguinte: *o(a) senhor(a) percebe alguma diferença no corpo discente nos últimos anos devido às ações afirmativas? Há racismo no meio acadêmico?* Conforme a área de conhecimento do entrevistado, as respostas sobre mudanças no corpo docente se dividem entre as que pouco notaram tais modificações, em função dos cursos já serem heterogêneos antes das cotas, segundo eles, e entre as que já notam algumas mudanças no perfil e na movimentação dos estudantes.

Acerca da mudança de perfil dos estudantes, há um dado interessante narrado por Joaquim, sobre pesquisa feita por uma orientada sua de mestrado.

Te falei da dissertação dessa minha aluna e apareceu uma coisa muito interessante, a porcentagem de alunos cotistas não autodeclarados pretos, pardos ou indígena que são a segunda geração na universidade é relativamente pequena em relação ao todo da universidade, mas em relação aos pretos, pardos e indígenas é muito grande. Os negros estavam realmente aliados da universidade (...) Ela pesquisou só aqui a UFRGS, primeiro ela queria pegar os cotistas do interior apenas, mas daí, pela questão de consistência estatística, ela pegou todos os cotistas e aí apareceu isso de uma maneira muito interessante. (Joaquim).

Esse é um levantamento que diz muito sobre a primeira parte dessa questão da entrevista, mostra o quão o recorte racial (DOEBBER; GRISA, 2011) das ações afirmativas é fundamental para garantir o acesso específico da população negra, independente do seu corte de renda. Na maioria das respostas, a ideia é de que existe uma “sensação” de que temos um corpo discente mais diversificado, mas que isso, em cursos muitos disputados, ainda não se notou com força e que, em cursos como as licenciaturas, que não tinha um perfil tão elitista, tal diversidade já era notada.

Esse sentimento de que vem mudando o perfil de cor e de renda dos estudantes universitários, no Brasil, comprova-se com os dados mais recentes. Em pesquisa³⁷ pautada no questionário respondido pelos alunos no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), verifica-se que a participação quase exclusiva de alunos

³⁷ RISTOFF, D. O novo perfil do Campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

brancos tem diminuído lentamente, em cursos de alto prestígio, o que não elimina ainda a desigualdade étnico-racial significativa no ensino superior.

No que se refere ao perfil de renda, as mudanças têm sido mais aceleradas, a parcela de estudantes de graduação brasileiros com renda familiar acima de dez salários mínimos é muito expressiva em cursos como medicina, odontologia e psicologia. Essa presença tem caído de modo significativo em função das políticas de inclusão no ensino superior, dentre elas, as ações afirmativas. Há cerca de oito anos, 70% dos estudantes de medicina, no Brasil, tinham renda familiar acima de dez salários mínimos, hoje essa proporção é de 44%, frizando que, na sociedade em geral, apenas 7% das pessoas têm tal renda familiar³⁸.

Essa questão da entrevista também tratava da existência de racismo no meio acadêmico, alguns atores entrevistados diagnosticaram que, como gestores, nunca tiveram que lidar com casos de racismo. Uns salientam que sabem de acontecimentos, mas sem maiores informações. Nesse perfil de resposta, temos uma clara alusão ao racismo como fenômeno ligado a ofensas raciais, interpessoais, preconceitos ocorridos em sala de aula, ou provocações feitas por estudantes.

Esses fatos também são expressões de racismo, entretanto, racismo, como vimos em capítulo específico, não se resume a esses exemplos, há também sua face estruturante e institucional. Érica e Nelson tocaram nessa dimensão do racismo e suas falas são passíveis de destaque:

A gente é assolado por um ideário e uma cultura, cultura aqui no sentido de conjunto de símbolos para o controle social, nessa acepção de cultura. A gente é quase estruturado, não gosto de ser estruturalista, acho que uma visão discursiva e mais dinâmica que permite alguma agência pra gente é mais fiel ao funcionamento humano, mas de todo modo, a cultura tá aí pra efetivar o controle social por meio de dispositivos simbólicos.

Os brasileiros, em especial os brancos, fazem o exercício cotidiano desse racismo inconsciente recebido pela tradição herdada de qual é o lugar do negro e qual é a vantagem de não se ter uma cultura combativa, guerreira, litigiosa e permanentemente tematizadora dessas coisas. Enfim, a naturalização da violência contra os negros é muito robusta na mentalidade do brasileiro e dos brancos em especial. (...) Porque nós, os brancos brasileiros, educados e de gozo de oportunidades sociais relativamente privilegiadas, como os docentes da UFRGS, a gente é muito racista no âmago, culturalmente mesmo e acho que isso só pode ter consequências institucionais.

Isso dito, como que eu acho que o racismo institucional se manifesta? Assim como eu como membro rejeito a atuação dos negros e negras dentro da universidade, os conjuntos de membros de várias instâncias importantes fazem isso, então essas meninas abrem a boca no Consun e o discurso delas é recebido de uma maneira completamente diferente. (Érica).

³⁸ *Ibidem*.

Nessa refinada reflexão, a docente esmiuça o conteúdo do racismo institucional (SILVÉRIO, 2002) que constitui o espaço acadêmico, em uma autoanálise como sujeito histórico branco que passou a refletir sobre as desigualdades raciais a partir do debate das cotas na universidade, a gestora desenvolve rica contribuição para compreendermos o fenômeno do qual estamos tratando.

Nessa fala, evidenciamos o como é necessário recorrer ao conceito de racismo institucional para explicar não só as desigualdades raciais, como também as desigualdades sociais como um todo no caso brasileiro. Enquanto o Estado, através de suas instituições, não levar em conta a variável racial na elaboração de políticas públicas, prestar-se-á a reproduzir desigualdades que só podem ser atacadas, na composição da sociedade atual, com políticas antirracistas transversais na esfera pública. Interessamo-nos em questionar sobre o racismo para além das dimensões personalizadas por corroborar com Silvério (p. 223, 2002), quando esse defende que “as discriminações e os racismos são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira e operam menos no plano individual e mais no plano institucional e estrutural”.

Com uma fala um pouco distinta da de Érica, Nelson reflete sobre o que ele chama de “ranço” quando perguntado sobre racismo no meio acadêmico.

Eu acho que talvez haja, e isso está começando a ser superado, um ranço da comunidade acadêmica um pouco de que... acho que existe uma parcela que acreditava que a questão do mérito deveria ser o principal e que ainda não estava completamente convencida do valor ou da necessidade de fazer isso (cotas), pelo menos em nível direto no ensino superior. (...) Então, acho que existia certo ranço, não racismo em si, não era uma questão de cor da pele, mas era uma questão de que, olha, porque estamos derivando do princípio norteador de mérito, que é um princípio que bem ou mal é aceito, é o que permeia muitas das políticas acadêmicas. Acho que isso está sendo vencido, acho que toda mudança ela tem certa inércia, eu não vejo grandes críticas no sentido de piora dos níveis de ensino ou problemas com estudantes. (Nelson).

Um discurso recorrente, na área das exatas, nas engenharias e ciência aplicada, é o de que o mérito combina com o ensino superior por essa etapa ser o cume da vida educacional do cidadão. Identifica-se certa dificuldade de tratar dos aspectos culturais e estruturais da sociedade desigual que está “fora” da universidade. Essa, como lugar da formação para um ofício, deveria receber os melhores para executar as ações profissionais mais complexas. Esse pensamento é muito representativo, entre os docentes universitários, tem poder político e tem sido contrastado com outros pressupostos e lógicas, como fica evidente na fala otimista do gestor acima.

Interessante notar que o “ranço” existente em alguns professores (o que podemos chamar preconceito em sua acepção de pré-julgamento daqueles que estariam ingressando pelo sistema de cotas) é característica daqueles que, em tom de imparcialidade, apresentam-se preocupados estritamente com a formação e capacitação dos profissionais egressos da universidade.

A fala desse grupo, preocupado em garantir o mérito como principal critério, distanciada dos grandes problemas sociais, tem diferentes gradações. Enquanto alguns de seus representantes de áreas das ciências duras evocam uma neutralidade científica, sem nenhum problema em serem considerados elitistas ou técnicos comprometidos apenas com o cientificismo, outros constroem um discurso de que há grande harmonia e boa convivência entre grupos racial e socialmente diferentes nos seus meios, sem abdicar de preceitos excludentes em suas visões, isso é bastante notório na área da saúde.

Vejamos a fala de Martin, quando questionado sobre o racismo no meio acadêmico, para ilustrar melhor essa questão.

A medicina sempre foi uma área social, é muito raro a gente ter uma discriminação importante em relação aos negros, a gente trabalha com eles, eles são nossos pacientes. O hospital de Clínicas aqui, a porcentagem de negros que tem entre os funcionários é enorme, é mais que a média da população, então a gente não tem uma segregação importante dentro da universidade, talvez se fosse uma escola mais fechada que não trabalhasse com o público, mas como a gente trabalha com o público, isso não é uma coisa que vi alguém comentar. (Martin).

Essa passagem é simbólica à medida que nega qualquer tipo de racismo na medicina, em função de os pacientes e funcionários do hospital, em grande número, serem negros, afirma isso sem questionar, em nenhum momento, a não presença de negros entre os professores, os médicos e os estudantes de medicina. Retorna aqui a ideia de racismo como uma dinâmica negativa de convivência interpessoal e não como um aspecto estruturante da sociedade que se reproduz na universidade, e a carreira de medicina é uma das que mais expressa essa manutenção de privilégios da população branca em posições privilegiadas.

A fala do gestor, que visa negar a existência de alguma “discriminação importante em relação aos negros” se apoia em exemplos que expressam exatamente o contrário do que seu discurso objetiva fazer, os exemplos significam um forte reforço do mito da democracia racial (FERNANDES, 1965). Ou seja, o racismo institucional está revelado na sua forma mais radical, na naturalização do lugar dos negros como funcionários e

pacientes e, no grau de invisibilidade já que essa condição é fruto também do racismo sistêmico.

Não perceber que a presença do racismo não está somente nas agressões mais caricatas, mas também em realidades racialmente desiguais, do ponto de vista da distribuição de bens e lugares sociais, legitimadas reiteradamente, é muito comum entre membros da comunidade acadêmica, principalmente, entre os que não se dedicam a pensar problemas sociais de fundo, como desigualdade social, exclusão e outros.

A última pergunta desse primeiro eixo da entrevista foi a seguinte: *há conhecimento de ações da gestão da UFRGS que se dirijam ao programa de ações afirmativas? Como pensa que deve ser a avaliação dessa política?*

Dois dos entrevistados são gestores que estão à frente de órgão da administração central que promovem políticas relacionadas direta ou indiretamente às ações afirmativas. Para esses dois, fizemos uma adaptação dessa questão, priorizando a segunda parte da pergunta sobre avaliação e pedindo um balanço de gestão até então.

Entre as respostas dos demais entrevistados, obtivemos afirmações genéricas de que pouco se vê acerca de medidas de gestão concretas para alunos cotistas, além das já oferecidas pela PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis). Os gestores sabem que há uma comissão fazendo avaliação, e alguns estão cientes de que os resultados preliminares mostram que os cotistas estão, em geral, acompanhando bem seus cursos. Entretanto, a maioria afirma que medidas de acompanhamento são feitas pelas COMGRADs (Comissões de Graduação) de cada curso e que ações operacionais chegam pouco ao universo das direções ou chefias de departamento, por exemplo.

Quando os gestores afirmam que as COMGRADs acompanham, de alguma forma, não estão falando necessariamente de COMGRADs de sua unidade acadêmica, tendo em vista que, quando perguntados sobre ações específicas dessas em questão anterior, não souberam especificar nenhuma.

Abdias responde a questão da seguinte forma: “não, não, tivemos só uma visita aqui de uma pessoa responsável que fazia essas avaliações, nosso núcleo (NAU) teve uma orientação nesse sentido, também, né, mas uma coisa bem estruturada, ainda não existe”. Portanto, a avaliação como um projeto de acompanhamento pedagógico de grande cobertura, está em processos embrionários, isto é, estão nascendo do ponto de vista de planejamento e organização, pouco se nota em relação a isso no dia a dia da instituição.

Os dados da avaliação, em geral, são compreendidos ou reduzidos ao levantamento de rendimento e desempenho dos alunos cotistas, em algumas falas, como a de Nelson, percebe-se o anseio por esses resultados.

Acho que tem toda comissão encarregada de fazer o acompanhamento do programa e acho que talvez a comunidade tem mais interesse em receber mais dados em relação a isso, eu sei que a comissão tá trabalhando, a gente como gestor sabe isso, mas acho que os resultados dela ainda não estão transparecendo para o todo do conjunto acadêmico, do conjunto da universidade. (Nelson).

Essa fala tem muito eco entre docentes, nos espaços em que circulamos na universidade, percebemos o quão a avaliação do programa de ações afirmativas está relacionada estritamente a uma comparação entre o desempenho dos alunos cotistas com os do acesso universal. Esse fato é motivo de preocupação para Joaquim, que defende uma avaliação mais ampliada.

Tenho preocupação com algumas coisas e a UFRGS é um bom exemplo de alerta que a gente precisa ter, a UFRGS nunca se preocupou com performances de alunos, mas quando cria as ações afirmativas passa a se preocupar com a performance dos alunos das ações afirmativas. A preocupação que a gente tem que ter que essa não seja uma avaliação voltada só para o cotista, temos que avaliar o conjunto da universidade e o cotista nesse conjunto (...) Porque se fazendo uma avaliação olhando só os aspectos das ações afirmativas, eu perco o contexto e eu posso perder o contexto tanto positivamente, quanto negativamente, posso transformar essa política de ações afirmativas em um fracasso porque faço uma leitura enviesada ou em um sucesso maior do que ela é porque faço uma leitura enviesada. (Joaquim).

A avaliação da política de cotas na UFRGS ocorre com base em um relatório geral, enviado anualmente pela CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas) ao CONSUN (Conselho Universitário), como estabelecido pela Decisão 268/2012, desse mesmo conselho. Bianualmente, esse relatório tem de tratar de permanência e desempenho dos alunos cotistas. Diante disso, pulverizou-se a ideia de que a avaliação do programa passa, necessariamente, pelos resultados de desempenhos dos alunos.

Sabemos que, com o incremento do critério de renda, desde 2012, para cumprir a Lei das Cotas Federal, as realidades de desempenho e acompanhamento dos alunos, em cada instituição do país, serão afetadas, tendo em vista que os recursos, infraestrutura e

programas de permanência de cada universidade são distintos e os resultados das avaliações serão diversos.

Do ponto de vista da avaliação nacional das ações afirmativas, no sistema federal de ensino superior, como vimos anteriormente no trabalho, foi criado um Comitê de Avaliação pelo MEC (Ministério de Educação). Esse terá o papel de, ao fim da vigência de dez anos da lei, oferecer uma avaliação que embasa o Congresso Nacional e o Executivo Federal na decisão de permanecer com a política ou não. As avaliações qualitativas feitas internamente pelas universidades servirão de base fundamental para essa avaliação nacional, e a UFRGS precisa avançar muito nesse quesito.

8.1.3 Segundo eixo das entrevistas: aspectos conceituais sobre excelência e reconhecimento.

Como já dito na parte inicial desse capítulo, o segundo eixo das entrevistas é mais conceitual, indagou-se aos entrevistados suas ideias sobre excelência acadêmica, função social da universidade, se a cultura acadêmica reconhecia conhecimentos não científicos e, no fim, deixou-se uma questão aberta sobre a adoção de ações afirmativas e seus modelos para o ensino superior e os desafios da universidade na próxima década.

A primeira pergunta desse segundo eixo era simplesmente *o que o gestor entendia ser uma universidade de excelência*. Como a questão é ampla e abre precedente para reflexões abrangentes, obtivemos um conjunto interessante de representações acerca do estágio de excelência em que a UFRGS estaria e o que significa alcançar um nível maior de excelência.

Quase em todas as respostas, o tripé que compõe a função da universidade: ensino, pesquisa e extensão foi lembrado. Foi muito interessante ouvir dos gestores suas concepções, visto que elas delineiam uma visão do mundo acadêmico bem demarcada. Vamos destacar, primeiramente, opiniões que compactuam, em alguma medida, com o conceito de excelência cunhado por Readings (2003), que serviu de base para o capítulo específico da tese.

No entender da gestora Dandara, uma universidade de excelência é:

Uma universidade que tenha uma grande inserção internacional, que faça parcerias com outros países, que nossos alunos possam fazer cursos fora e voltar e ter várias possibilidades de intercâmbios com outros países, que seus pesquisadores tenham em sua maioria bolsa de produtividade, que consigam produzir e alcançar essas metas de bolsas de produtividade de
--

pesquisa. (Dandara).

Nota-se aqui uma grande influência de uma visão cunhada pela globalização contemporânea segundo a qual o que legitima a qualidade das universidades é sua capacidade de se internacionalizar e sua produtividade de pesquisa reconhecida pelos órgãos reguladores. Nesse sentido, o discurso da excelência parece dar alguma legitimidade ideológica à implantação de um modelo tecnocrata de universidade que, no bojo do neoliberalismo, visa substituir o modelo universitário humboldtiano de pesquisa e cultural pelo tecno-burocrata, segundo Readings (2003).

Outra fala um tanto sintomática é a de Nelson, respondendo a essa questão.

Acho que, em primeiro lugar, é uma universidade em que as pessoas queiram trabalhar, acho que isso é uma prova de excelência muito grande, quando os alunos almejam estar numa universidade, quando atrai talentos, sejam eles novos alunos e novos docentes e parceiros externos é uma universidade de excelência. E o que precisa para chega lá? Precisa ter competência, bons espaços internos, precisa ter uma boa infraestrutura de pesquisa, precisa ter cursos modernos e bons métodos de ensino. (Nelson).

Em um exercício não de juízo de valores, mas estritamente semântico, poderíamos dizer que tal definição de universidade de excelência tem proximidade com uma definição de uma empresa de excelência. Essa aproximação também é fruto da hegemonia de um pensamento de gestão, tanto na esfera pública como na privada, que prioriza aspectos oriundos historicamente da iniciativa privada em escala global.

Em outras palavras, ao se lembrar de palavras como competência, destacar necessidade de parcerias com outros setores e cursos “modernos” para uma universidade de excelência, o gestor se utiliza de conceitos chaves da ideologia que sustenta o Managerialismo/ Nova Gestão Pública (HOOD, 1991; POLLITT, 1993). Dentre as características dessa corrente de pensamento, já esmiuçadas em capítulo específico, destaca-se a crença de que a ciência da Administração pode ser aplicada a qualquer instituição pública ou privada, isto é, que todos os métodos, medidas e princípios que, no mercado, mostram “bons” resultados, devem ser levados para o setor público onde também teriam êxito.

Refrisamos que aqui não se está afirmando que o entrevistado ou entrevistada pensa de acordo com as correntes aqui destacadas, mas que, pela análise dos discursos, podemos fazer ligações tendo como base os significantes empregados nas respostas.

Agora vamos destacar respostas que, de alguma maneira, distanciam-se do conceito de excelência criticado por Readings (2003) e que, de modo interessante, convidam-nos a pensar em um conceito de excelência diferente, calcado em outros pressupostos. Na resposta de Conceição, identificamos este potencial.

É uma universidade que conseguiria de fato dar conta das três dimensões que ela se propõe, mas que de fato houvesse uma retroalimentação desses três eixos. Na minha opinião, isso ainda é muito precário, essa articulação. Às vezes, a impressão que eu tenho é que são mundos paralelos, o mundo da graduação, o mundo da pós-graduação e o da extensão, para mim o que faltaria para essa excelência nem é tanto o número de artigos científicos, até pode ser, mas deveria ser recorrência de uma outra questão, que é o impacto que essa produção de conhecimento tem junto à comunidade, à sociedade. Portanto, ele vai para a sociedade, produz coisas e volta como forma de conhecimento que pode ser passado para outros atores e entrar nos Rankings internacionais. Que fosse algo que avaliasse o impacto que a universidade tem junto à comunidade, que isso fosse uma coisa mais avaliada internacionalmente do que a produção científica, certamente a UFRGS teria um outro olhar para extensão, porque ainda não vejo grandes projetos onde as diferentes unidades trabalhassem em projetos comuns, a não ser coisas muito pontuais e nem tanto é extensão. (Conceição).

Nesse mesmo sentido, obtivemos outras respostas que entendiam, como prioridade do fazer de uma universidade de excelência, a sua relação com a realidade local, ou seja, sua capacidade de responder às demandas sociais e econômicas que sua realidade apresenta. E aqui, responder às demandas não seria tão somente atender aos interesses socioeconômicos de determinado setor produtivo da sociedade, como vimos com frequência em programas de transferência de tecnologia referendados como exemplos de excelência, mas ser capaz, inclusive, de questioná-los (GOERGEN, 2006) e de apresentar alternativas, caso tal modelo contribua para reprodução de desigualdades e concentração de riqueza, por exemplo.

No seio da resposta dada por Abdias a essa questão, o gestor afirma que a excelência está relacionada sim a bons projetos de formação e um grupo docente *altamente qualificado*, então, explica:

O altamente qualificado eu vejo em dois sentidos, isso nós enfrentamos aqui, nos nossos concursos anualmente: existe uma qualificação que é a qualificação científica, no sentido do pesquisador, da produção do conhecimento, do novo, isso, obviamente, é uma questão fundamental, esse é um lado. Mas o outro lado é um docente fortemente inserido na realidade onde ele está, então, isso também é importante pra nós, principalmente, no campo da licenciatura, que o cara tem que estar familiarizado com as questões que se colocam de educação na cidade, no estado, no país e no mundo como um todo. Então, esse engajamento, que envolve muito mais do que uma competência técnica na área científica, mas envolve o engajamento político, uma consciência

ética, eu diria assim, isso pra nós é fundamental. (Abdias).

Temos aqui a valorização de uma dimensão de compromisso social do docente com seu meio que não está presente em todas as áreas do conhecimento. Em muitos casos, o primeiro sentido, dado pelo professor na fala acima, é o único levado em conta nas seleções feitas nas universidades, mesmo as públicas que têm o concurso público como forma de ingresso.

O professor reforça sua perspectiva, afirmando que:

Hoje me parece que, muitas vezes, os pesquisadores estão mais preocupados em fazer uma pontuação para se manter dentro dos programas de pós-graduação, para receber financiamento para suas pesquisas, do que ter um engajamento com as grandes questões que são colocadas no mundo, não só para o desenvolvimento do país, mas do ponto de vista global, inclusive. A universidade tem de estar engajada também nessas questões e, às vezes, eu sinto a nossa universidade um pouco distanciada desses aspectos mais prementes, quer dizer, a universidade precisa participar dessas discussões, por exemplo, sobre o ensino médio, o ensino fundamental, o ensino infantil, a educação no campo, a educação de jovens e adultos. (Abdias).

Esse discurso apresenta uma visão cristalina de como a rotina no meio acadêmico está criando e valorizando um perfil de pesquisador que não vem conseguindo promover a relação entre o “universal (conhecimentos científicos e tecnológicos) com a diversidade do particular (o ambiente sócio-cultural)”, proposta por Kawasaki (1997).

Aqui, uma noção diferente de excelência ganha um elemento fundante, que é a capacidade de inserção das universidades no seu círculo social, nas comunidades que as cercam, não apenas como órgão que legitima um tipo de conhecimento, mas que convive com atores sociais de todas as áreas produtivas e, principalmente, com os atores historicamente excluídos dos processos de produção do conhecimento. O impacto social que essa inserção social da universidade produz representaria, também, a qualidade de uma instituição, segundo esses entrevistados. Muitos podem relacionar essa inserção com o pilar da extensão universitária, mas aqui estamos compreendendo tal inserção como algo mais amplo, que perpassa transversalmente o ensino, a pesquisa e a extensão.

Retomando uma interpretação mais crítica da noção de excelência, Érica vincula o discurso da excelência a alguns grupos de docentes da universidade, que priorizam as relações internacionais e as pesquisas de ponta, isto é, entendem essas atividades como de excelência e “não vai se considerar excelente se responder demandas ligadas a sua formação por terminalidade, a demandas ligadas a qual caminho sucessivo fez seu

egresso, uma série de outros efeitos que tem a gente oferecer formação para o conjunto dos alunos” (Érica).

Vejamos a relação que a docente faz entre excelência e inovação, bem como o destaque de que há grupos de docentes que não estão inseridos em uma lógica mais competitiva de produtividade, mas que, ao mesmo tempo, não criaram uma identidade coletiva que debata e construa que tipo de excelência se deseja para a universidade.

A gente alicerça avaliação da própria excelência em tão somente participar da construção de conhecimento nos eixos disciplinares tradicionais, a avaliação da gente ser ou não excelente se circunscreve nesse círculo e, inclusive, aquilo que é chamado, também importante uma palavra, de inovação, não sai um milímetro desse âmbito (...) A gente ainda tem um contingente significativo de docentes que está a margem do regime capitalista empreendedor que garantiu aquilo que é chamado de excelência na UFRGS. Porque malgrado a gente seja uma universidade pública, funcionamos em um regime americano de editais que faz com que aquele docente que se colocou dentro desse regime empreendedor de busca por financiamento, ele tenha uma produtividade altíssima, mas há lugar para os demais docentes não se localizarem em nenhum quadro de avaliação autoconsciente, basicamente eles estão à margem de se avaliar e serem avaliados, então, em cada unidade, a gente não conta com o conjunto de docentes para ter uma agenda de excelência em várias frentes, eu reconheço isso. (Érica).

Diante desse diagnóstico interessante feito pela professora, deparamo-nos com a necessidade de criar e organizar formas institucionais de articular docentes para se desprenderem das amarras das disciplinas tradicionais. A criação do primeiro curso interdisciplinar de graduação da UFRGS (Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - BICT) e da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, no campus litoral, é o indicativo de que nascem alguns movimentos nessa direção.

Cursos como esses são demandas históricas de setores da sociedade que buscam maior interação com a universidade e promovem a oxigenação de áreas do conhecimento já consolidadas. A licenciatura em educação do campo é uma vitória para os movimentos sociais do campo que reivindicam a ampliação da titulação dos professores do meio rural e o fortalecimento de suas escolas como mecanismos de democratização do saber, luta pela terra e pela manutenção dos jovens, filhos de agricultores, nas regiões de suas famílias.

Nas palavras de Rosa, gestora entrevistada da área da educação, “uma universidade de excelência é uma universidade vinculada à escola pública, porque somos instituições públicas e, para nós sermos de excelência, nós precisamos de escolas

públicas de excelência também”. Ainda são muitos os passos para que esse vínculo aconteça de modo mais estruturado, as políticas públicas de formação continuada de docentes que trabalham na rede pública de educação básica estão cada vez mais se apoiando no trabalho das universidades, mas há muito a se avançar nesse sentido.

Não se está defendendo aqui que a universidade tem responsabilidade sobre a qualidade da educação básica, mas que, no contexto brasileiro particular, na formação de suas instituições, a interdependência entre ensino básico e ensino superior é maior que nos países centrais onde surgiram as primeiras universidades. Por essa razão, não basta que a universidade cumpra apenas seu papel clássico de formar profissionais de ponta e produzir pesquisa básica e aplicada, seu desafio transcende essas prerrogativas.

Para isso, é interessante pensarmos sobre o que diz o gestor Joaquim que, ao relembrar o mote de campanha para reitor da atual gestão da UFRGS, “Excelência inclusiva”, pontua que devemos reinventar muitas coisas no Brasil, e a universidade é uma delas, “é possível a gente ter uma universidade que dê uma formação diferenciada, que tenha produção científica e cursos de graduação de alto nível, tendo alunos sim, que em condições que estavam dadas antes, não entrariam de jeito nenhum”. Faz alusão a políticas afirmativas e a outras demandas inclusivas impostas pelo cenário brasileiro que as instituições de ensino superior têm de se desafiar para responder.

Segundo Joaquim, temos de ressignificar a palavra excelência, dar a ela um conteúdo mais abrangente, não confundi-la com elitismo como ocorre em setores mais conservadores da universidade. A divisão entre alta e baixa cultura ainda existe como discurso e tem força, inclusive, das humanidades e artes, áreas do conhecimento que, muitas vezes, são ligadas a projetos mais inovadores de sociedade, mas que reproduzem hierarquias e valores sociais dignos de aristocracias, como podemos ver no relato:

Temos a obrigação de criar um quarto modelo de universidade, tem o modelo medieval que chamo de modelo da erudição, o modelo napoleônico que é da formação profissional e o modelo Humboldtiano que é o da pesquisa, o quarto modelo é a gente conseguir juntar esses três porque eu vi professor da UFRGS da área de ciências humanas dizer para os alunos que é inadmissível que aluno universitário goste de pagode, isso é confundir excelência com elitismo. Sim, eu espero que o aluno universitário quando ouça pagode faça uma leitura disso, mas ele pode gostar de escutar pagode, não tem problema nenhum nisso. Infelizmente, existe dentro da universidade, uma confusão muito forte entre elitismo e excelência. (Joaquim).

Essa concepção, de alguma forma, traduz o olhar da gestão atual da UFRGS acerca do que significa excelência, o que se distancia, ao menos no discurso e em intencionalidade, da visão que correlaciona excelência aos novos modelos de gestão neoliberais do Managerialismo e Nova Gestão Pública. Entretanto, como vimos no capítulo sobre excelência, há uma disputa semântica e ideológica em cena.

A materialidade do habitus acadêmico (BOURDIEU, 1980) não se constitui apenas de ações autoconscientes, advindas de avaliações e debates acerca de que princípios e valores irão guiar o fazer acadêmico. Pelo contrário, em grande medida, a organização das atividades acadêmicas, suas tradições e formatos, reproduzem uma visão elitista, apoiada em discursos que naturalizam exclusões e evidenciam a falta de análise mais crítica sobre o papel social da universidade. Notamos isso no relato acima e, também, em outras passagens das entrevistas.

Exatamente sobre esse tema tratou a segunda questão desse eixo da entrevista: *como pensar uma universidade que relacione função social e excelência?*

A ideia aqui não era apresentar função social e excelência como elementos antagônicos, mas provocar os entrevistados a relacionar essas dimensões no discurso. Alguns lembraram a extensão universitária instantaneamente, pois correlacionam função social com algo como “responsabilidade social corporativa ou empresarial”, quando pensamos em instituições privadas. A extensão cumpriria esse papel de promover atividades com comunidades e, com isso, estaria cumprida a responsabilidade social da universidade, nos moldes que entende Ashley (ps. 6 e 7, 2001):

Responsabilidade social é o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange ao seu papel específico na sociedade e à sua prestação de contas para com ela.

Essa é uma visão genérica conceituada para o mundo dos negócios, mas ela se reflete com força nas representações sociais de muitos gestores acadêmicos de instituições públicas. Alguns entrevistados fazem menção à extensão universitária porque, na UFRGS, ela recebe um investimento acima da maioria das universidades consolidadas no Brasil, porém não foram além dessa lembrança, poucos se estenderam nessa questão.

O entrevistado Nelson propõe pensar função social em dois eixos: o primeiro relacionado ao ensino, seria a função de formar novos talentos, dando oportunidade para

todos os segmentos acessarem à universidade. O segundo eixo seria a função geradora de conhecimento da universidade, como impulsionadora o desenvolvimento do país.

Então aí se conectam os dois eixos, a universidade tem que ser transformadora, que dê oportunidades ao seu povo, mas ela tem que ser uma universidade que dê competência ao seu mercado privado, que gere empregos pra que essas pessoas tenham onde trabalhar, se a gente quer de fato enriquecer o país e dar prosperidade às pessoas. Então o que é preciso? É preciso saber balancear entre as coisas. (Nelson).

Ele sugere, inclusive, que se rompa com o isolamento da universidade e que essa comece a trabalhar em parceria com as escolas, nos anos finais do ensino médio, para atrair talentos, principalmente, para sua área, no caso as engenharias. “Se a gente tiver que, na universidade, estar formando eles em termos de física e matemática, acho que é uma carga muito grande de formação básica e menos formação aplicada que é o que hoje o mercado está nos pedindo”, afirma Nelson. Ele lembra da importância de programas governamentais, para promover uma “transição mais suave” do ensino médio para o superior, como os de popularização da ciência, que trabalhe com o reforço das exatas, segundo o gestor têm muito que se avançar nesse sentido.

Outro caminho tomado para responder essa questão sobre função social e excelência, foi concebê-la como dicotomia sim, como faz Érica, ao dizer que os setores sociais que fundaram as universidades brasileiras não as prepararam para formar sujeitos comprometidos socialmente, nem para que as instituições tivessem protagonismo de induzir mudanças estruturais no país. Pelo contrário, a elite social que criou e frequentou, por quase um século, o ensino superior, tinha como prioridade a formação de uma elite intelectual e de profissionais liberais que se perpetuavam nas posições privilegiadas socialmente. Quando convidada a pensar sobre função social e excelência, a gestora afirma:

Acho que é uma dicotomia verdadeira que reproduz dicotomias externas à universidade. E é uma dicotomia também ligada ao fato de que a gente não vem de uma egrégia história, os setores que aparelharam a universidade pra que ela servisse às suas demandas não o fizeram em cima de uma história consolidada na qual outras coisas eram feitas e iriam continuar sendo feitas e concorrem para outras funções. (...) Aqui se instalou uma universidade profissionalizante sobre o nada, e essas escolas são as fortes até hoje. (Érica).

Ao dizer que tal dicotomia advém de fora da universidade, interpretamos a fala no sentido de que as lutas da sociedade, de classe, raciais, de gênero e outras, constituem as disputas também nas universidades. As hegemonias constituídas na sociedade através do poder econômico, do racismo e do machismo exercem suas forças nas instituições, mesmo nas que se pretendem o berço do saber e da civilização. Com a democratização das universidades, processo complexo em curso já em alguns sentidos, irão se ampliar as contradições entre aqueles que representam os setores que fundaram as universidades para si e os grupos sociais historicamente excluídos que trazem demandas mais ousadas no que tange a atual função social da universidade.

Vivemos uma transição paradigmática acerca do que significa a função social da universidade. De alguma forma, a relação entre universidade e sociedade se deu de diferentes formas na história, como vimos no breve subcapítulo sobre os modelos de universidades. Essa relação, em uma visão neoliberal de universidade, restringe-se a uma adaptação da universidade às demandas de mercado, tanto no que se refere à formação profissional, quanto à produção de pesquisa. Com o advento de políticas como as ações afirmativas e a ampliação das vagas públicas, vive-se uma chance histórica de erigir a relação universidade – sociedade de modo distinto do até então feito, isto é, dar um significado mais plural ao que quer dizer função social da universidade.

As análises teóricas mais recentes das políticas de cotas raciais na universidade vêm concebendo-as como políticas assimilacionistas (FÉREZ JÚNIOR; CAMPOS, 2014) e não como diferencialistas de cunho multicultural. Isso se deve ao impacto, ainda pequeno, dessas políticas na condução de macro cenários de pesquisa e de grandes mudanças epistêmicas no que tange às práticas de ensino e a projetos de extensão. Até então, seu potencial e, para muitos, esse é seu objetivo último, é o de oferecer “a equalização de oportunidades sociais e a consequente assimilação de grupos subalternos aos estratos superiores da sociedade”, tais políticas tendem a produzir um efeito maior de inclusão social do que de construção de pertencimento étnico e cultural (FÉREZ JÚNIOR; CAMPOS, 2014).

Pensando nessa conceituação acima, elaboramos uma questão, no roteiro das entrevistas, sobre a capacidade dos atores que fazem a universidade, de reconhecerem os saberes acumulados pelo novo público ingressante, saberes não científicos.

Literalmente, a questão era a seguinte: *A cultura acadêmica reconhece conhecimentos e experiências não científicas?*

As respostas se dividiram entre aqueles que entendem que pouco se avançou nesse sentido, mesmo com as cotas, e entre os que destacam alguns exemplos de uma maior abertura da universidade para experiências não científicas. Nenhum dos entrevistados deixou de mencionar as diferenças das áreas do conhecimento quando pensamos esse tema.

Como se pode notar na fala abaixo, existe uma clara visão de que os cursos ligados às ciências humanas podem oferecer mais receptividade às experiências não científicas.

Acho que isso depende muito da área, as humanas têm mais sensibilidade para acolher esse tipo de questão (...) para valorizar saberes locais, para não chegar lá colocando uma banca achando que só tu sabe (...) Acho que as humanas têm essa experiência, nas outras áreas isso é mais difícil, na saúde e nas exatas. (Conceição).

Em uma linha mais otimista, Dandara entende que a universidade está mais aberta a conhecimentos não científicos do que há alguns anos. Ela usa como exemplos alguns convênios da universidade com a iniciativa privada que financiam o trabalho de comunidades originais, o “da museologia que está recebendo recursos do Santander Cultural para investir nas artesãs da Ilha da Pintanda que trabalham com as escamas de peixe”, citou a gestora.

Para além dessa perspectiva mais imediata, de como a universidade pode reconhecer, no seu cotidiano, conhecimentos tradicionais, as entrevistas provocaram reflexões sobre os efeitos dessa “abertura” da universidade, por exemplo, na formação de professores. Nelson, um dos gestores das áreas duras, destacou que, para os professores mais velhos, as mudanças de público que acessam à UFRGS representam um desafio maior, porque o docente já está acostumado a trabalhar “de certa forma” há mais tempo. Comentou que as Comissões de Graduação (COMGRADs) de cursos mais novos, com docentes recém-concursados têm uma relação com os discentes bem mais harmônica e sugere que quem organiza os cursos mais tradicionais e antigos deve aprender com essa experiência.

A formação continuada de professores universitários concursados, promovida pela instituição, em modalidade de capacitação e outros cursos, ainda encontra resistências em muitas áreas. A necessidade de renovar metodologias, aprender acerca de aspectos socioculturais da população negra e da população de baixa renda vem se tornando pauta com as ações afirmativas, mas a execução de formações nesse sentido não é de fácil implementação.

Vamos ter que pensar um ambiente mais complexo, mais tolerante em várias coisas, acho que, para áreas mais duras, vai ser um pouco mais difícil, algum conjunto dos docentes da engenharia ainda tem um modelo de relacionamento com o aluno e uma expectativa da dedicação desse aluno que talvez hoje exclua parte do percentual de alunos que está entrando, vamos ter que tentar transformar isso, acho que é um processo de experiências com responsabilidade, porque a gente não pode ser experimentalista e tentar fazer coisas diferente e prejudicar a formação dos alunos e vai passar por um processo, inclusive, da gente quase que recapacitar os nossos docentes para trabalhar com essa maior diversidade de alunos. Vamos ter que dar novas experiências pra os nossos docentes. (Nelson).

Nas palavras do professor, identificamos a aceitação da necessidade de recapacitar docentes que não sejam familiarizados com a linguagem, as demandas e os modos de vida da população que está ingressando pelas ações afirmativas. Aqui estamos diante de um grande desafio para os gestores universitários responsáveis por planejar e executar tais formações ou capacitações, tendo em vista que, facilmente, pode-se cair em simplificações, reproduções de estereótipos e idealizações desse aluno das cotas.

Em primeiro lugar, porque mesmo com o critério de renda passando a valer nos últimos anos, não é realista pensar que serão os mais pobres entre os mais pobres que se beneficiarão das cotas, acessar o ensino superior demanda o acúmulo de certo capital cultural e social (BOURDIEU, 1997). Isso vale para condição social do cotista negro e para o cotista branco, mas os alunos negros, em geral, são também os de menor renda e os que encontram mais dificuldades de acompanhar cursos mais difíceis.

Daí a necessidade de que a formação contemple a variável “raça” em toda sua complexidade, as universidades e, em especial, a UFRGS, passam longe de cumprir a Lei 10.639, a qual obriga que se trabalhe a cultura africana e afrobrasileira nos cursos de formação de professores e, transversalmente, em todos os cursos da instituição. Nas avaliações feitas pelo MEC para fins de reconhecimento, credenciamento e recredenciamento de cursos, que temos acompanhado na Comissão Própria de Avaliação da UFRGS, está sendo cobrada reiteradamente a aplicação da lei e o trabalho pedagógico das relações étnico-raciais dentro da universidade.

A segunda razão que deve ser levada em conta para não idealizar o aluno que tem ingressado na universidade é a realidade do ensino médio brasileiro. Imaginar que aquele jovem paupérrimo, negro, com dificuldades, inclusive, para se alimentar, que perambula no imaginário da classe média, irá usufruir do direito garantido pelas ações afirmativas seria ingenuidade. O percentual de estudantes negros que finalizam o ensino médio é muito aquém do índice de brancos³⁹. A segregação ocorre bem antes do ensino superior, o público que consegue terminar o ensino médio talvez tenha um mínimo de recursos econômicos na família, o que, sem dúvida, não dirime o fato de ele ter sofrido com o racismo, de ter frequentado um ensino de qualidade deficitária e tão pouco de ter dificuldades materiais diferenciadas.

Esse elemento da formação continuada dos docentes surgiu na entrevista de Érica de uma maneira diferente. Ao ouvirmos depoimentos como o de Nelson, acima, identificamos que algumas áreas, nomeadamente as engenharias, a física, a química, demonstram desconforto quando se trata de reconhecer conhecimentos não científicos, populares ou de senso comum (conjunto de saberes simples, pouco elaborados que resultam da experiência de vida e não de investigações científicas). Vejamos sua opinião sobre isso:

Existem áreas nas quais eu não vejo lugar pra isso, nem agora nem no futuro, penso especialmente nas engenharias, acho que a noção seminal da engenharia é pós-popular, é diferente da saúde. Fico muito sensibilizada com a legítima inquietação de alguns professores desses campos. Igualmente a física. Existe um limiar de precisão da racionalidade desses atores que é inegociável, a vida humana no sentido estético e de projeto social é intrinsecamente variável, a sua potência passa pela variabilidade e nesses campos a precisão é a noção seminal, a produção do igual dali pra frente. (Érica).

Novamente a gestora nos oferece uma reflexão refinada, quando fala em noção seminal da área, quer dizer que tal área surgiu em função de outro estágio qualitativo do conhecimento, isto é, “houve uma conversão qualitativa necessária no conceito seminal do campo e que fez o campo ser, existir” (Érica). No caso das áreas citadas, o projeto seminal tem a ver com a matemática, com um grau de precisão e exatidão conceitual que não ocorre nas áreas da saúde e das humanas, cujas raízes conceituais de suas áreas

³⁹ Dados da “Taxa de abandono escolar precoce” medido pelo IBGE de 2010. Concebendo jovens de 18 a 24 anos que não haviam concluído o ensino médio e não estavam frequentando a escola. O abandono geral é de 36,50%, mas entre os brancos, o total de abandono fica em 29,40%, já entre os pretos e pardos tal abandono alcança 42,40%, uma diferença significativa. Dado extraído de aplicativo da página do IBGE em 31/10/2014 <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>.

são cânones culturalmente produzidos e constantemente variados e motivo de disputas políticas.

Com isso, a gestora está dizendo que, nas engenharias e exatas, existe uma relação de causalidade no cerne do conhecimento da área, ou seja, busca-se uma ciência preditiva, que visa identificar causa e efeito e não oferecer um prisma hermenêutico. Diferentemente, na saúde, por exemplo, o processo do diagnóstico é interpretativo, no direito, os códigos e normas são passíveis também de interpretações.

Essa característica seminal do campo de conhecimento das áreas duras faz com que elementos culturais e sociais não tenham espaço na formação, e isso produz uma visão política sobre determinada realidade ou ação institucional. Ao compreender a dificuldade dessas áreas em reconhecer saberes de senso comum, de modo algum está se justificando qualquer postura de descaso ou preconceito para com estudantes cotistas ou pessoas cujos conhecimentos empíricos não tenham legitimidade científica.

Esse fato indica que algumas áreas devem ser foco mais intenso de trabalho de formação docente, de trabalhos pedagógicos diferenciados e abrangentes. Érica desabafa falando de alguns setores mais resistentes da universidade.

Eu não entendo como as criaturas não se sentem responsabilizadas pelo problema que é ter mais engenheiros, que é ter mais humanos que alcancem um patamar de pensamento formal, deveria ser o desafio deles. A recusa que eles têm com relação às cotas é sua velha recusa em ter um papel de alastramento do seu campo para um número maior de pessoas. Mas não acho que tenha uma relação mediante a qual os saberes populares irão ensinar algo para essas pessoas, é diferente. (Érica).

Esses limites são fundantes, podem ser considerados estruturais, tendo em vista que as diferentes áreas têm projetos epistemológicos e científicos diferentes em suas matrizes. O que não impede que se tencione e questione dinâmicas e práticas pedagógicas que forem diagnosticadas como obliterantes das trajetórias de estudantes que vêm ingressando pelas ações afirmativas.

Aqui a diversidade como bandeira de democratização tem de exercer sua força. Uma educação superior que pretende valorizar a diversidade em todas as suas áreas não pode se abster de desenvolver um olhar mais acolhedor diante dos conhecimentos trazidos pelos estudantes. Ao responder essa questão sobre a capacidade de reconhecer

conhecimentos não científicos, Rosa sugere outra interpretação interessante, que mexe com o imaginário hegemônico do meio acadêmico.

Eu te diria que é um não científico porque nós decidimos não legitimar, porque, por exemplo, me convidaram para fazer uma palestra na odonto em que eu trouxe que os primeiros protéticos foram escravos, eles tinham a tarefa de arrancar os dentes, então ao fim ao cabo tudo surge no popular, quando tu vai procurando, foram os pobres que fizeram toda estruturação, a base do conhecimento tem uma matriz popular. A questão é que ,quando legitima, se resolve dizer que veio de alguém da classe média, quando se torna um curso superior, quando pelos códigos da sociedade capitalista que a gente vive se transforma em algo legítimo, sai do popular. (Rosa).

O exemplo dado pela professora, de sua fala na faculdade de odontologia, é um dentre tantos que poderíamos dar, no sentido de mostrar as raízes de alguns conhecimentos no meio popular. Na entrevista, Rosa deixou claro que, ao falar que os primeiros protéticos foram escravos, instaurou-se um clima de desconforto, a aceitação dessa relação feita entre a história e a profissão de dentista não foi tranquila, pelo contrário.

Aqui cabe pensarmos sobre a relevância da variável do reconhecimento (HONNETH, 2003) na gestação de relações mais democráticas na universidade. A construção de uma cultura do reconhecimento, como debatida em capítulo específico, passa pela renovação do modo como desenvolvemos os conteúdos e as atividades pedagógicas. Partir dos mesmos princípios didáticos que se trabalhava quando os alunos eram mais selecionados e homogêneos é corroborar, em alguma medida, com a reprodução de injustiças socialmente acumuladas por estudantes negros e pelos alunos de baixa renda.

Afirmamos isso com base na ideia de que o direito à educação pública de qualidade não se materializa em sua plenitude, no Brasil, e tem sido, historicamente, negado a esses alunos um conjunto de prerrogativas que garantiriam essa qualidade. No ensino superior, também direito do cidadão, deve-se ter em conta que tal direito é parte da promoção da justiça, algo mais abrangente que a educação formal em si.

Como nossa referência teórica tem insistido (FRASER, 2001), no mundo contemporâneo, a promoção da justiça passa por dois movimentos básicos que não se excluem, a redistribuição e o reconhecimento. À medida que as ações afirmativas oferecem acesso, uma redistribuição de oportunidades, ainda que modesta

quantitativamente, cabe às universidades ofertarem a dimensão do reconhecimento, através da garantia da permanência, como segundo movimento necessário para a promoção da justiça.

A materialização de uma cultura acadêmica do reconhecimento seria o cume de um processo de construção político, cultural, valorativo, de costumes, mentalidades e posturas para desenvolver essa segunda variável inerente à promoção da justiça, que é a capacidade institucional de reconhecimento da diversidade e da identidade dos mais variados grupos sociais. Esse processo será contínuo e galgará estágios qualitativos distintos quanto mais se avançar na pauta da permanência dos alunos, no acolhimento, na oferta de espaços de participação real, na defesa de diferentes tempos de aprendizagem, na afirmação dos sujeitos através da inclusão em espaços institucionalmente prestigiados, no fortalecimento de setores ligados aos movimentos populares e em outras tantas ações que se configuram em materialização de uma cultura do reconhecimento.

Ao olharmos para as instituições públicas que oferecem serviços à população e visam à garantia de direitos dos cidadãos previstos na constituição, muitas têm seu potencial limitado a ofertar processos de distribuição ou redistribuição de bens, de caráter socioeconômico, ligados ao trabalho, transferência de renda e prestação de serviços. Poucas são as instituições com tanto potencial para desenvolver processos de reconhecimento sociocultural como as universidades. Essas têm papel central no combate às desigualdades de cunho cultural, na valorização da diferença, na luta contra o racismo, preconceitos em geral e intolerâncias de toda sorte, porque têm as ferramentas para fazê-lo, tem os recursos intelectuais, estéticos e políticos para tal.

Porém, necessitam de superar um conjunto de valores enraizados que foram herdados da aristocracia que criou a universidade no Brasil, esse desafio é o que está colocado para a universidade. Não há justiça social sem a garantia de redistribuição material e reconhecimento cultural, a universidade deve ser pioneira na tentativa de desenvolver uma cultura do reconhecimento para dar corpo a essa segunda variável que as sociedades atuais reivindicam.

Retomando nossas entrevistas, resta-nos tratar da última questão desse segundo eixo do roteiro. Na maioria das interlocuções, solicitamos que os gestores ficassem à vontade para dar sua opinião sobre o mérito da política de cotas e questionamos sobre quais seriam os principais desafios da universidade nos próximos anos. Para gestores

ligados diretamente às ações afirmativas, como já tínhamos ideia do que eles pensavam sobre as cotas, os questionamos sobre a lei 12.711/2012, mais especificamente, o ingresso do critério de renda e outros detalhes. Portanto, essa era uma *questão aberta sobre a situação da UFRGS hoje e os desafios com o novo público da universidade*.

Iniciamos com o depoimento do gestor Martin e sua resposta quando perguntado sobre o que pensa sobre as ações afirmativas no ensino superior.

Eu não tenho uma opinião definitiva sobre esse assunto, no início eu tive algum preconceito em relação às ações afirmativas, alguns questionamentos que eu tinha não foram respondidos como se isso realmente é o mais correto. Tenho um conceito que o governo federal deveria investir na área primária do ensino. Na minha geração, eu tinha colégios públicos maravilhosos, sou de colégio privado, mas tínhamos uma disputa muito parelha, o Julinho tinha um monte de cara bom, o Aplicação era excelente, o Militar, o Farroupilha, se tinha opção de escolha. O conceito primário da ação afirmativa está errado. Acho que ação afirmativa social e geral seria assim comunitária total, tinha que fazer uma escola pública muito melhor, universal. E um assunto, por exemplo, deve um aluno que pode pagar, pagar a universidade pública? Não sei essa resposta, a USP tá discutindo isso agora porque está em crise e isso terá de ser discutido no futuro. De repente, se tiver que pagar e tiver um ensino superior de qualidade por que não pagar? Pode se ter níveis de contribuição, esse é um assunto que não se quer nem discutir, eu não sei qual é o certo ou errado, mas tem que se discutir. (Martin).

Sem ser questionado especificamente sobre a reserva de vagas para alunos indígenas, o gestor emendou a essa resposta a fala a seguir:

Tem uma ação afirmativa que eu acho que é totalmente errada, que é a questão do índio. Isso eu tenho um conceito, não é um pré-conceito. Acho que nós estamos tirando o índio da sua população e ele tá tentando se adaptar a outra sociedade que ele não quer se adaptar. Qual é a dificuldade que temos com o índio hoje? De ele conviver socialmente, ler computador, coisas básicas. Eu não sei se eles têm que aprender isso, tenho minhas dúvidas, acho que eles têm que viver na comunidade deles. Temos que arranjar meios de suprir as necessidades deles, o que é outra coisa. Talvez alguns cursos se adaptem melhor, como enfermagem e letras, matemática, alguma coisa mais específica, mas estamos sentindo que a medicina é muito complexa para o índio, esse índio que não tem nada, não tem conhecimento da comunidade, da sociedade em geral. Eles têm tido muita dificuldade, por mais que tu auxilie eles. A gente vai ter uma que vai se formar agora no final do ano, mas ela é uma pessoa especial, já era enfermeira antes, ela já tinha uma formação, já vivia em cidade. Acho que demos um passo muito grande, talvez tivéssemos que formar uma sociedade diferente de índios para depois colocar na universidade. (Martin).

Aqui temos muitos elementos para dialogar, porém, cabe dizer que a visão do gestor parece estar em construção sobre a política em si, mas é acompanhada de um conjunto farto de argumentos frágeis acerca da realidade educacional brasileira, por exemplo, ao comparar escolas públicas de hoje com as do passado, o gestor não leva em

conta que, naquele período histórico, estava-se muito longe da universalização do acesso ao ensino fundamental, isto é, apenas as elites locais tinham acesso às escolas da capital. Também cai no fácil argumento de que o correto deveria ser investir na educação básica pública, como se tal investimento e a adoção de ações afirmativas fossem políticas contraditórias, esse argumento foi bastante usado por opositores das cotas, por ter bom efeito de convencimento. O manjado e conhecido argumento de “usar do não feito para não fazer”.

Em seguida, o professor sugere que o pagamento de mensalidades em universidades públicas deve ser uma possibilidade a se debater, misturando um debate com outro e, do nosso ponto de vista, relativizando uma conquista histórica de um direito que é a educação superior pública e gratuita no Brasil, inclusive, exemplo para muitos países da Europa e América cujos sistemas de ensino superior não são gratuitos, mesmo os públicos. E finalmente, com seu comentário sobre as cotas para indígenas, o gestor demonstra grande dificuldade de reconhecer nessa população, atores titulares de direitos subjetivos como é o caso da educação.

Ao afirmar que não sabe se os índios têm de aprender a lidar com a informática, com a formação acadêmica, está naturalizando a histórica negação do direito da população indígena de acessar, através de instituições do Estado, como qualquer cidadão, o conhecimento historicamente construído. Como afirma Cury (p.268, 2007):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

O preceito constitucional da pluralidade é garantia de que é necessário reconhecer seus saberes e ofertar acesso aos mais elevados níveis de conhecimento para todas as pessoas, em especial, as historicamente excluídas desse processo. Daí que se deve ler com atenção os artigos 231 e 232 da Constituição, bem como o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tratam das diretrizes para a educação dos povos indígenas.

Infelizmente, identifica-se, na fala do gestor, a reprodução de estereótipos em relação aos indígenas, de que eles não têm interesse e capacidade de interagir com os demais, de que o ideal de vida para eles é o isolamento em comunidades, de que é papel exclusivo dos alunos indígenas se inteirarem de como as coisas funcionam na

universidade, sob pena de os acadêmicos “se arrependem das chances que estão dando”, tendo em vista que uma aluna só está se formando porque é “especial”, isto é, mais próxima do tipo ideal de normalidade ocidental.

Feito esse parêntese sobre a questão indígena, do ponto de vista das representações sociais de como a universidade concebe o reconhecimento, essa última opinião do gestor indica a dificuldade de construção de uma cultura acadêmica do reconhecimento, e, também, evidencia a confusão entre excelência e elitismo, apontada pelo gestor Joaquim anteriormente. Ao responder essa última questão aberta, Joaquim defende que a UFRGS promova uma política inclusiva *lato senso* que dê conta do aluno real da universidade, seja ele cotista, de baixa renda, estrangeiro ou que ingresse pelo sistema universal.

Que possa ter uma política de moradia estudantil que contemple o aluno pobre, mas também o aluno do interior, o aluno estrangeiro, que possam estar tudo junto. E porque ele tá na moradia estudantil? Por que esta dentro dos critérios vários da moradia estudantil que não são só socioeconômicos. E assim, outras ações, assistência psicopedagógica, processo de complementação de estudos, um monte de coisa que precisa ser feito, o acompanhamento das reprovações, a gente já tem uma medida de acompanhamento acadêmico que, às vezes, é um tiro pela culatra, tem que analisar isso melhor, temos um potencial muito grande pra isso, mas a gente sempre vai ter resistência, isso é uma coisa muito clara. Muitas vezes, a reitoria se mostrou tímida na proposição de avanços porque ela tem medo das resistências, mas acho que não podemos ter medo de fazer essas proposições, esse é um campo de lutas, não é um campo tranquilo. Porque eu tô plenamente convencido disso, mas tem gente que não está convencida e se a gente não agarrar essa causa como algo que precisa ser implementado, a gente só vai voltar atrás nesse elitismo. (Joaquim).

Nota-se que há aqui uma tomada de posição mais clara diante de alguns pontos tidos como polêmicos por boa parte da comunidade acadêmica, muitos usam um tom mais conciliador quando se deparam com divergências estruturais. A crítica à reitoria da universidade, nesse caso, vinda da própria gestão, tem caráter interno, ou seja, mesmo em uma equipe escolhida por um bloco político dentro da insituição, há algumas desavenças acerca do modo de encaminhar algumas demandas e da intesidade política com que isso deve ser feito.

O entendimento sobre o formato que a política de cotas passou a ter com a lei 12.711 é bem variado. Alguns entrevistados criticam o modo como foi conduzida a implantação da lei, Nelson achou impositiva a decisão vinda de Brasília. Segundo ele, os atores que já vinham trabalhando com programas de ações afirmativas em suas

universidade não foram ouvidos. A decisão de reservar 50% das vagas para cotas também foi questionada pelo gestor, a UFRGS estaria sendo responsável, a seu ver, em escolher 30% com possibilidade de ampliação no decorrer dos anos. Sobre a porcentagem, Nelson comenta que “tua média tem que ser uma média que estimule os alunos mais fracos a subir e não uma média que puxe os alunos bons ou represe os alunos mais capazes”.

Já Dandara acredita que as universidades públicas deveriam ter 100% de suas vagas reservadas para alunos de escolas públicas, sem que tenha nenhum outro critério, nem racial, nem de renda. É uma compreensão bastante diferente, a gestora se disse um pouco distante do debate das cotas e sem muito conhecimento sobre como havia ficado o formato com a Lei das Cotas, mas opinou que a transição do ensino médio público para o ensino superior público, que deveria ser direta e harmônica, é grande desafio a ser enfrentado para o futuro.

Sobre a inclusão do critério de renda dentre as condicionalidades das cotas, temos duas avaliações importantes a serem destacadas, a primeira é da professora Érica.

Quero dizer que não subscrevo o critério de renda, o pouco entendimento que tenho sobre ações afirmativas me diz que pobreza não é critério para ação afirmativa, isso é critério para fazer toda política de nação, é algo para ser atacado em diversas frentes ao mesmo tempo, as ações afirmativas servem para outras fronteiras, isso conceitualmente. Realmente vivi as interações com os estudantes que chegaram esse ano e tá encarnado ali, o quanto eu vejo, um impacto bastante perturbador do ingresso desses alunos, acho que a gente vai rapidamente perdê-los, o movimento que a universidade deveria fazer para dar conta desses alunos é inconcebível, contrariamente do que tínhamos antes. Não acho que as coisas têm de ter uma eficácia blindada, nada disso, mas dentro dos vários patamares de eficácia da política de cotas anterior ao critério de renda, todos pareciam estar em um horizonte possível de negociação e transformação da instituição e o que a gente vai ter aí vai ser bem difícil. (Érica).

A visão da gestora é de quem está à frente, tanto do processo de matrícula dos alunos, quanto com a responsabilidade por pensar políticas de permanência que deem conta desse novo público. Conceitualmente, as ações afirmativas não nasceram no intuito de atacar diretamente a pobreza e, segundo Érica, ela deveria priorizar critérios raciais e de escolaridade, cujas fronteiras são mais factíveis para a universidade do ponto de vista prático.

A aplicabilidade do critério de renda tem sido razão de desgaste institucional para algumas universidades que precisam fazer mutirões para avaliar documentações comprobatórias, por vezes, sem pessoas preparadas para isso. A nosso ver, a exigência da escolaridade em escola pública ataca, em alguma medida, a questão socioeconômica,

o critério de renda não pode ser pensado no abstrato, sob pena de, em algumas regiões do país, restringir a possibilidade de participação de candidatos que poderiam se enquadrar nos critérios étnico-raciais e de escolaridade. Sem precaução, ao se utilizar o critério de renda, pode-se excluir os candidatos mais preparados para usufruir deste direito e ainda encontrar problemas de baixa ocupação das vagas.

O que temos chamado de ginástica institucional, promovida pela necessidade de fiscalização de documentação e realocamento de pessoal para tal, não tem apenas um custo ao erário público, mas é razão de angústia para os profissionais que estão na linha de frente dessas tarefas. O cálculo de renda e seus mecanismos comprobatórios são complexos e suscetíveis a inúmeras interpretações no Brasil, os casos de não ciência por parte dos candidatos de como apresentar sua documentação e a quantidade de matrículas negadas já são indícios do problema.

A opinião de Érica também se funda na observação de que, após a matrícula, na primeira vez que “rodam” os registros de distribuição de benefícios da PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), para os alunos que ingressam pela reserva de baixa renda, alguns já estão com a matrícula trancada. Isso ocorre um mês depois de o aluno ter feito a matrícula e é um dado que preocupa.

Esse diagnóstico de quem está no cotidiano da universidade deve ser registrado e sistematizado segundo Conceição, o critério de renda é um ponto vulnerável no projeto das cotas, passível de fraudes e múltiplas interpretações, para ela, merece um olhar mais atento.

A universidade tem que se preocupar em estar dando subsídios para as decisões que são tomadas no âmbito federal e não ficar numa posição de só receber o que vem de cima. Como a UFRGS pode ajudar a pensar essa questão? Que elementos a UFRGS pode oferecer para qualificar essa política? Como a universidade pode colocar seu conhecimento a serviço dessas questões? (...) Acho que o que falta para universidade é buscar como ela pode ser um agente muito mais ativo na proposição de políticas públicas. E não só propor, mas fazer uma análise crítica das políticas que estão em vigor, então pegando especificamente a questão das cotas, é um projeto de dez anos, então porque a UFRGS não se organiza a fazer um estudo aqui e comparado com outras que consiga fazer uma avaliação desses elementos, que consiga cruzar dados e levantar questões pra que daqui a oito anos, quando for ser avaliado se tenha uma trajetória que foi sendo construída durante esses anos e não simplesmente se preocupar em ficar apagando os incêndios em relação a isso. (Conceição).

A demanda trazida pela professora deve ser atendida por vários órgãos da universidade, em especial, pela CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa

de Ações Afirmativas da UFRGS), que tem, dentre suas prerrogativas de criação, previstas na Decisão Nº 268/2012 do Conselho Universitário, a competência de:

- realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas.
- a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;
- implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa de Ações Afirmativas.

Para que sejam cumpridas essas prerrogativas, um universo de questões estruturais devem se articular. Infraestrutura física e pessoal para trabalhar, bem como investimento em fomento de pesquisas qualitativas institucionais são pré-requisitos fundamentais para que a CAF prospere em seu papel. Uma das gestoras desse órgão, Érica, destaca que “a grande agenda da CAF é conseguir emplacar alguma política inovadora de permanência”. Um programa amplo de bolsas acadêmicas para cotistas de cursos com maior grau de retenção e evasão, que envolva orientações de docentes desde o primeiro semestre está em gestação.

A viabilização desse e de outros projetos depende de disputas de orçamento dentro da UFRGS, de articulações políticas com outras instâncias, de processos permanentes de convencimento sobre a relevância de tais medidas e sobre como elas serão determinantes no processo de avaliação da política de ações afirmativas ao fim dos seus dez anos de vigência. A Comissão de Bolsas da UFRGS, presidida pela PROPLAN (Pró-reitoria de Planejamento), é espaço de disputas intensas de recursos, muitos projetos existem para serem executados, e a construção política de alguns consensos é o que torna possível a efetivação mais urgente de uns ou outros. Muitos setores da universidade requerem bolsas de graduação, e a CAF, para implantar seu programa, vai ter de entrar na disputa para obter bolsas acadêmicas de graduação para discentes ingressantes, bolsas de pós-doutorado para fazer pesquisas qualitativas, e também bolsas para professores orientarem e se envolverem em todo esse projeto.

Motivar professores, já bastante atarefados, para se comprometerem com projetos de orientação e acompanhamento de discentes ingressantes será uma etapa complexa do projeto planejado pela CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de

Ações Afirmativas). Esse desafio será encarado pelo fato de que a inserção dos alunos no meio acadêmico, sua inclusão em espaços de convívio universitário instigantes é condição para diminuir as taxas de evasão e de retenção, e a participação próxima dos docentes tem se mostrado fundamental para cumprir tal intento.

Pesquisa⁴⁰ recente feita com egressos nos EUA mostra que as chances de se formar daqueles alunos que tem um “mentor” que o acompanha é bem maior, assim como se triplicam as chances de ser bem sucedido depois de formado quando esse acompanhamento próximo acontece. A pesquisa também evidenciou a necessidade de diversificar o corpo docente das instituições, os resultados indicam que os alunos tendem a procurar um mentor com o qual se identifiquem, mulheres buscam mulheres, negros tendem a procurar professores negros. Daí a importância dessas opções existirem no quadro docente das universidades. Se a universidade tiver maioria docente branca e masculina, a tendência é que alunos homens e brancos tenham mais possibilidade de ter um mentor e, conseqüentemente, de ter uma carreira bem sucedida após se formarem, diferente das consideradas minorias naquele país (mulheres e negros).

Informações como essas fortalecem a pauta trazida pela CAF com esses projetos de acompanhamento dos alunos das ações afirmativas. Questões estruturais como a necessária ampliação do quadro de docentes por concurso público e a ampliação dos investimentos de recursos próprios da UFRGS nessas pautas irão influenciar no êxito dos projetos aqui descritos.

Essa projeção que estamos fazendo em relação ao atual momento das políticas direcionadas aos discentes cotistas é fruto de nossas observações participantes em instâncias políticas da UFRGS. Com isso, fechamos esse subcapítulo de análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, nosso objetivo aqui era o de oferecer um mapa das representações sociais de um conjunto de oito gestores da universidade acerca dos temas da presente tese.

No que concerne ao primeiro eixo de perguntas, as entrevistas mostraram que os gestores universitários, com exceção dos que estão em postos diretamente ligados às cotas, não acompanham detalhadamente o debate e a execução das políticas afirmativas. Apesar de seus cargos serem importantes do ponto de vista político, eles também envolvem questões burocráticas, orçamentárias e operacionais. Isso faz com que, em muitos casos, os debates de fundo e mesmo informações mais precisas sobre as ações

⁴⁰ Pesquisa divulgada pelo Instituto Gallup. Acessada em 05/01/2015 no link: <http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2014/12/04/mentor-triplica-chance-de-aluno-ser-bem-sucedido/>

afirmativas passem ao lado, ficou clara a desinformação dos aspectos legais, processuais e temporais de alguns gestores sobre o tema.

Quando se trata do segundo eixo das entrevistas, fica evidente a variedade de concepções acerca de pautas fundamentais para definir os caminhos da universidade. Há uma luta por hegemonia instaurada mais do que nunca na história das instituições de ensino superior cujas raízes são elitizadas e excludentes. Hoje alguns cargos estratégicos estão ocupados por pessoas mais críticas ao modelo tradicional de universidade, isso faz com que as pautas ligadas à democratização e ao necessário reconhecimento de determinados grupos sociais sejam colocadas em relevo.

A ressignificação do que seria a excelência acadêmica e a não confusão desta com elitismo acadêmico é um fator de avanço que deve ser considerado. Do ponto de vista histórico, os grupos políticos que detinham uma visão de excelência relacionada exclusivamente à meritocracia, com a comparação com instituições americanas e ao produtivismo quantitativo, tinham uma hegemonia política esmagadora. Esse cenário vem se modificando, a qualificação intelectual, o compromisso político e as raízes sociais de determinados gestores captados nas entrevistas permite que se formulem perspectivas otimistas em relação ao futuro da universidade como produtora de um projeto diferente de nação, mesmo que em permanente disputa.

Como já mencionado, defendemos que a noção de qualidade venha a substituir a de excelência, mas como nenhum dos entrevistados questionou o termo, o que era de se esperar, tendo em vista seu grau de enraizamento, pensamos que o ato de ressignificar o conceito de excelência encampado por alguns entrevistados ofereceu elementos importantes na direção de repensar a universidade.

8.2 DADOS GERAIS DA SITUAÇÃO ACADÊMICA E ENSAIO SOBRE O DESEMPENHO NA UFRGS.

Este subcapítulo é fruto de um trabalho coletivo capitaneado pela CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas) que tem, por força legal, a função de elaborar um relatório anual para o CONSUN (Conselho Universitário) sobre a situação acadêmica da UFRGS e das ações afirmativas. Apoiar-

nos-emos no relatório mais recente, de 2013 e 2014⁴¹, pois como já dito, fizemos parte da Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas da UFRGS, que formulou colaborativamente esse material.

Destacaremos aqui alguns dados centrais para que o leitor conheça os níveis de grandeza dos números com que a UFRGS trabalha, destacando o impacto das ações afirmativas no ingresso, as diferenças e curiosidades no que se referem à evasão, à retenção e à diplomação dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas e, também, dos que ingressaram pelo sistema universal.

Começamos por dizer que, nos últimos dois anos (2013 e 2014), quando a Lei das Cotas passou a vigir na UFRGS, com reserva geral de 30%, houve aumento entre os inscritos. No vestibular de 2012, houve 40.978 inscritos, enquanto no vestibular de 2013, esse número subiu para 46.244, diminuindo em 2014 para 42.044.

Os inscritos para cotas de escola pública e para escola pública PPI (autodeclarados pretos, pardos e indígenas) definiram essa elevação, já que os inscritos para acesso universal mantiveram os mesmos índices de 2012. Com o advento da Lei das Cotas, em 2013, verificou-se que uma demanda reprimida se motivou a participar da seleção, já em 2014, os números normalizaram. Na seleção 2015, o número de inscritos no vestibular caiu para 39.849, isso pode ter relação com o fato de a UFRGS, pela primeira vez, oferecer 70% de suas vagas via vestibular próprio, já que 30% delas serão preenchidas pelo ingresso via SISU (Sistema de Seleção Unificada).

Em relação aos classificados nos dois últimos anos, temos o dado na tabela⁴² abaixo:

⁴¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, 67 pgs, 2014. Disponível no site da CAF, no endereço <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>, visita feita em 07/11/2014.

⁴² Tabela retirada do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014. As quatro faixas das cotas estão representadas pelas siglas utilizadas no Edital do Processo Seletivo da UFRGS, que significam respectivamente: **Ra** - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; **Rb** - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena; **Rc** - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; **Rd** - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena.

Tabela 1. Proporção de classificados por faixa de reserva em 2013 e 2014

Categoria	2013				2014			
	Inscritos	Vagas	Classificados		Inscritos	Vagas	Classificados	
			Absoluto	%			Absoluto	%
Universal	25309	3476	3754	108,0%	23851	3771	3801	100,8%
Ra	4008	444	526	118,5%	6588	446	522	117,0%
Rb	1017	444	296	66,7%	1708	446	335	75,1%
Rc	13825	395	495	125,3%	8291	399	476	119,3%
Rd	2195	395	353	89,4%	1606	399	323	81,0%

Desde 2008, quando iniciou o Programa de Ações afirmativas da UFRGS, todas as vagas reservadas foram ocupadas, o que ocorre são diferentes índices de ocupação entre os grupos internos de ingressantes pelas cotas. A tabela mostra que todas as vagas da reserva seguem sendo ocupadas, no entanto, tanto entre as vagas para baixa renda, como nas vagas para renda acima de 1,5 salários mínimos, há uma migração, algumas vagas destinadas para estudantes negros, acabam sendo preenchidas por estudantes de escola pública não negros.

O gráfico⁴³ abaixo, mostra-nos bem a trajetória da ocupação das vagas destinadas aos candidatos pretos e pardos no breve histórico das cotas na UFRGS.

⁴³ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

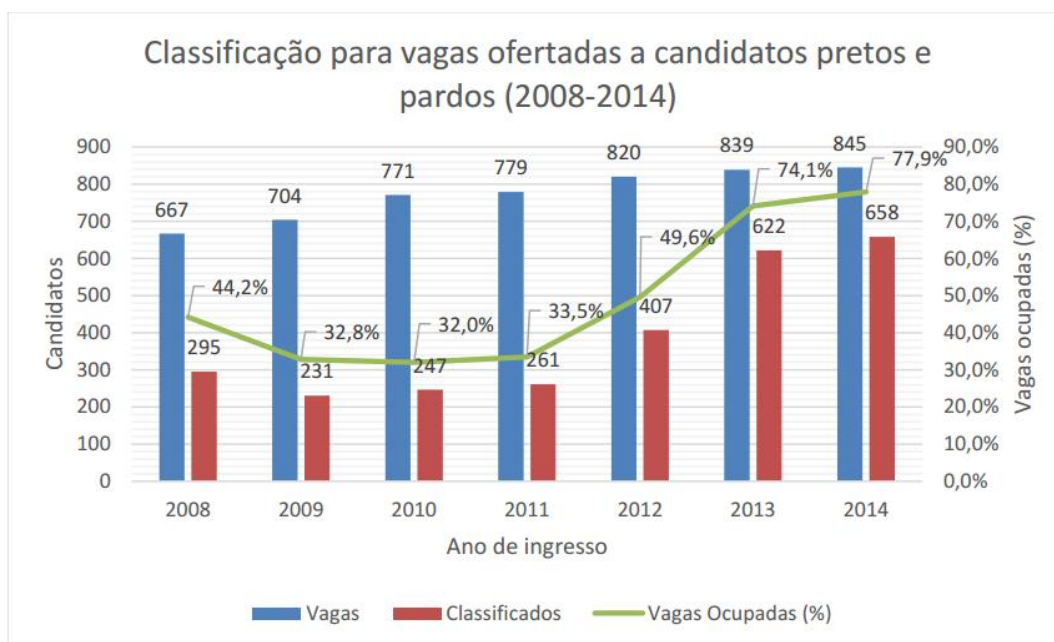


Gráfico 3. Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos de 2008 a 2014

A linha verde indica o avanço da ocupação das vagas por alunos negros. Alcançar quase 80% das vagas oferecidas, sendo realmente ocupadas por candidatos negros, em 2014, é um fato importante a ser registrado, à medida que é um índice alto em relação ao restante das universidades do país, principalmente, quando pensamos na realidade das universidades federais do sul do Brasil.

Esse dado pode ser também vislumbrado quando se verifica o número de cursos que conseguem preencher todas as vagas ofertadas para esse grupo étnico. Em 2008, apenas 5 (cinco) cursos tinham total ocupação, já em 2012, muito em função da já referida mudança do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) no cálculo para corrigir as redações, foram 20 (vinte) os cursos com plena ocupação. Em 2013, esse número passa para 28 (vinte e oito), mas é apenas, em 2014, que se atinge o significativo número de 41 (quarenta e um) cursos com ocupação total das vagas destinadas para negros, lembrando que a UFRGS oferece em 2015, ao todo, 90 (noventa) cursos de graduação.

A maior ocupação dos candidatos negros é relevante, mas o desafio é alcançar a totalidade de ocupação das vagas. O primeiro ciclo das cotas (2008-2012), em que se verifica baixo preenchimento dessas vagas, ficou marcado por um fenômeno identificado em pesquisa feita por Monsma; Souza e Silva (2013). Muitos alunos autodeclarados pardos, oriundos de escola pública, não se inscreviam no vestibular para

a reserva de vagas para negros. Segundo os pesquisadores, apenas 15,4% dos pardos que fizeram todo ensino médio público e realizaram vestibular em cursos competitivos escolheram a modalidade de ingresso específica para negros.

Isso nos ajuda a entender a dinâmica desses números. A partir do momento em que as pessoas sabem que podem se inscrever em determinadas modalidades, a quantidade de concorrentes aumenta e há probabilidade de ocupação maior das vagas.

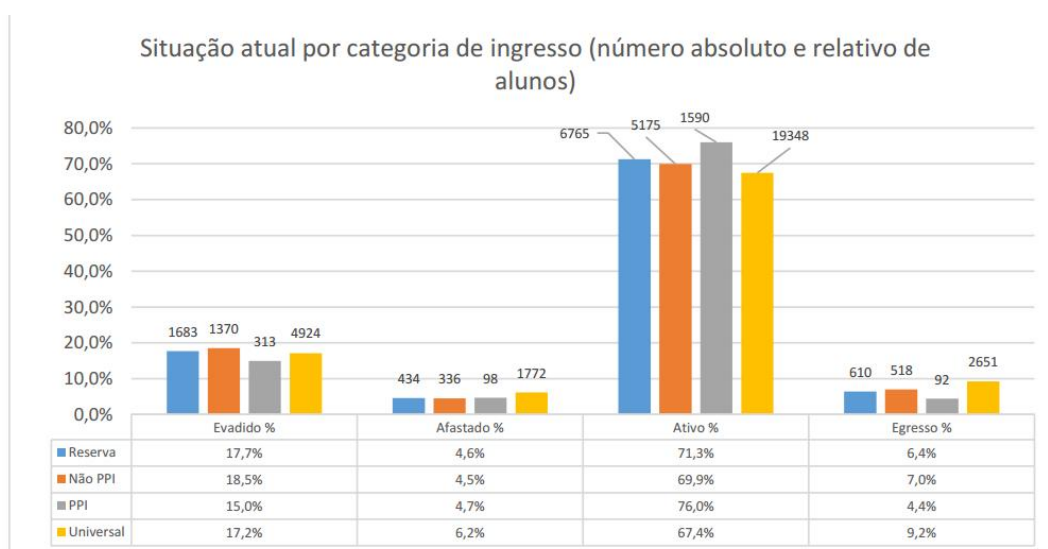
No relatório, também se realizou uma análise preliminar do desempenho dos estudantes da UFRGS, para fazê-lo, utilizaram-se diretrizes que privilegiaram dados de integralização de curso (diplomação), retenção e evasão (considerou-se evasão a saída da universidade e a troca de cursos, depois se extratificou a evasão, diferenciando o que era abandono e o que era transferência interna). Fizeram-se comparações entre indicadores de diplomação e evasão obtidos antes e depois da instituição das ações afirmativas na UFRGS, bem como entre os perfis de estudantes atualmente ingressantes na UFRGS no que concerne à diplomação e evasão.

A análise dos dados foi realizada, essencialmente, pelo desenvolvimento de ferramentas internas específicas (“scripts” em linguagem Python e R), que permitiam explorar os dados, aplicar métodos de estatística descritiva, testar hipóteses na medida do possível em termos de significância e probabilidade, visando estabelecer parâmetros e desenvolver metodologias para as análises futuras e exportar dados para planilhas Excel, de modo a poder compartilhar os dados finais com o público amplo. O processo de análise revelou a importância da publicidade não apenas dos resultados finais, mas também dos métodos e sistemas desenvolvidos para tal, que foram discutidos em suas especificidades técnicas com os membros da Comissão de Avaliação. (UFRGS, p. 16, 2014).

A elaboração desse material foi possível em função de uma conquista de infraestrutura da CAF, a criação de uma interface virtual de gestão vinculada ao servidor responsável da CAF, em que os dados puderam ser extraídos e trabalhados sem que fosse necessário requisitar ao CPD (Centro de Processamento de Dados) a cada movimento um novo protocolo de pedido de dados. Essa interface permitiu a agilização dos processos de busca e análise por parte dos técnicos responsáveis e fez com que a confecção do Relatório de 2013-2014 fosse mais tranquila e qualificada.

Do ponto de vista censitário, isto é, a fim de levantar o quadro geral acerca da situação acadêmica da UFRGS, extraíram-se as informações acerca de todos os

estudantes que ingressaram de 2008 até 2014. Essa informação está separada por modalidade de ingresso no gráfico⁴⁴ abaixo.



As colunas azuis representam todos os alunos ingressantes pelas cotas, as amarelas todos os alunos ingressantes pelo acesso universal. Entre os evadidos e os afastados, há praticamente uma homogeneidade quando se comparam alunos da reserva e do universal, já entre os ativos, apesar do equilíbrio, verifica-se que os cotistas PPI representam mais proporcionalmente, isto é, há uma pequena margem de retenção maior do que nos outros grupos.

O que se faz coerente, quando olhamos para os dados de egressos, os estudantes do acesso universal se diplomaram mais nesse período. Portanto, os cotistas, que ainda estão estudando em maior proporção, seriam os que estariam se formando em mesma proporção com os do acesso universal.

Aqui cabe dizer que esse dado foi levantado muito mais em função de saber o quadro geral do que para medir ou comparar rendimentos, tendo em vista que, de 2007 até hoje, os dados gerais de diplomação na UFRGS são muito baixos, a tradição de demora para diplomação é uma marca da universidade, e a amostra do gráfico acima apanha todos os ingressantes nos últimos anos que, por razões óbvias, não teriam tido tempo para se formar em 4, 3 ou 2 anos.

⁴⁴ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

Quando foi feita a extratificação da evasão entre evasão por abandono, por ingresso via outro vestibular, ou por transferência interna, deparamos-nos com o seguinte gráfico⁴⁵.

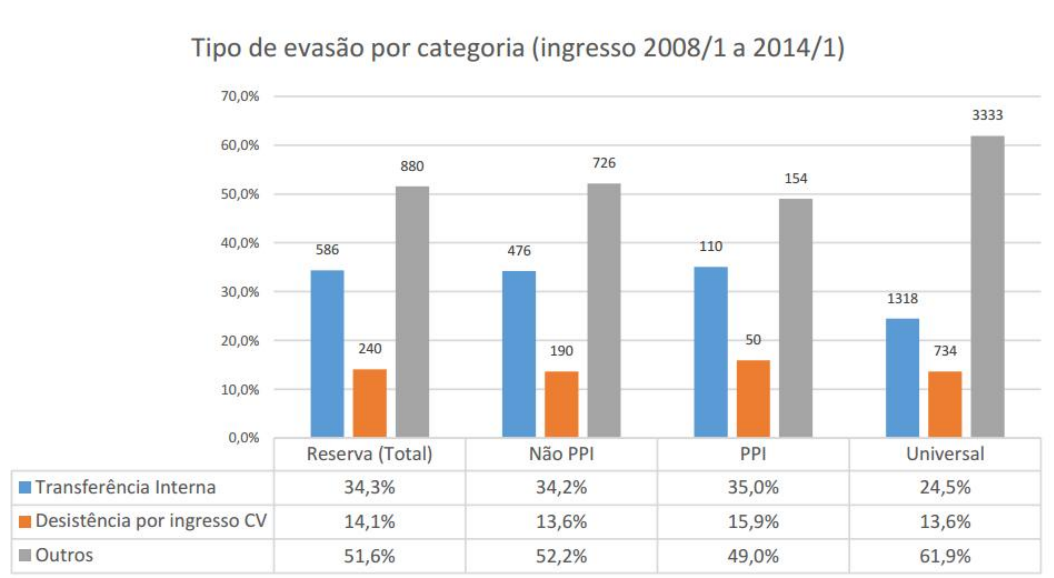


Gráfico 7. Tipo de evasão por categoria de ingresso de 2008 a 2014/1

Tal estratificação é interessante para entender a evasão e suas diferenças, podemos considerar evasão efetiva da universidade a aqui representada pela coluna cinza, as outras duas se referem à mudança de curso, seja por aprovação em outro concurso vestibular ou por transferência interna. O grupo de estudantes de acesso universal tem maior evasão efetiva que os que ingressaram pela reserva de vagas, 61,9% contra 51,6% do segundo grupo. A menor evasão por abandono ou outro motivo se verifica entre os alunos negros e é também esse grupo que mais faz transferência interna e passa em outro vestibular.

Isso mostra duas informações importantes, que os alunos negros estão tentando manter-se na universidade, aproveitando as oportunidades o quanto podem e, também, que, ao ingressarem, eles estão se permitindo trocar de curso e quiçá se transferir para um curso com mais prestígio social. Ao ingressar e analisar seu rendimento no vestibular, eles também estão tentando o ingresso novamente nos anos seguintes, talvez em cursos com uma concorrência mais significativa.

⁴⁵ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

Mesmo com esse diagnóstico, os dados mostram que a evasão geral na UFRGS é muito alta, o que é preocupante, assim como a já característica de retenção na universidade e sua baixa diplomação em algumas áreas, como veremos a seguir.

Para se refinar a análise sobre a diplomação e se ter alguns indicativos preliminares de desempenho, a Comissão de Avaliação optou por adotar o seguinte critério: utilizar como base um índice anualmente informado pela SAI (Secretaria de Avaliação Institucional) que indica o tempo médio que os alunos levam para se formar. Com isso, então, usou-se uma amostra apenas daqueles cursos nos quais o tempo médio para se formar não fosse maior do que 12 semestres, tendo em vista que esse é o tempo que fechou em 2014/01, desde o primeiro ingresso dos cotistas em 2008.

Nessa amostra, foram considerados 41 cursos, em um montante de 3.496 alunos; 9% do total de ingressantes entre 2008/1 e 2014/1. O gráfico⁴⁶ abaixo mostra a situação geral feita a partir desse recorte.

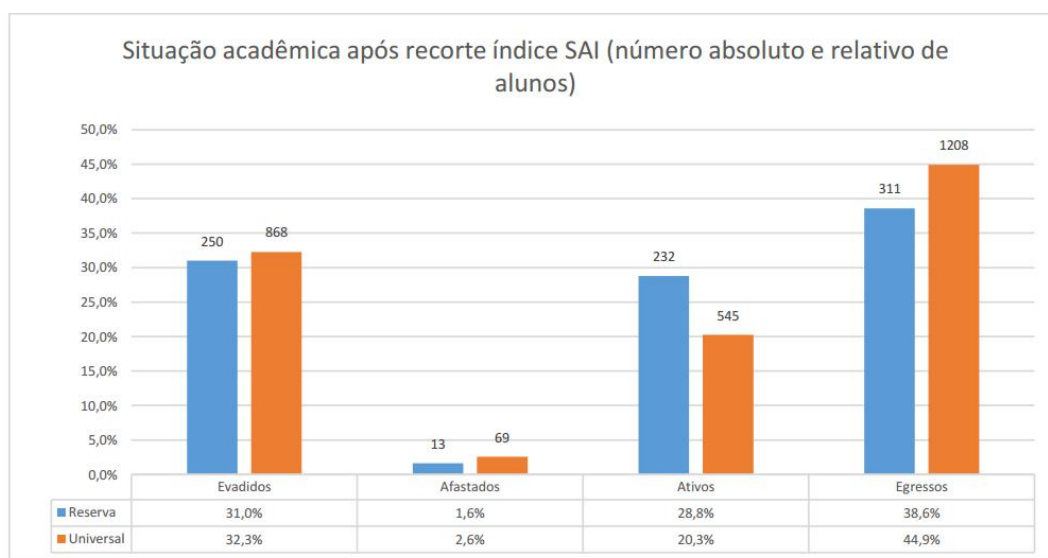


Gráfico 11. Situação acadêmica em cursos da UFRGS cujo tempo de permanência é igual ou menor a 12

Aqui se verifica algo muito parecido com os dados anteriores, isto é, sobre evasão e afastamento não se registram diferenças estatísticas entre os grupos, já no que tange aos ativos e aos egressos, temos os cotistas em maior proporção entre os ativos e os alunos do universal com maior proporção entre os egressos.

Mesmo fazendo esse recorte temporal, sabe-se que as realidades dos cursos e das áreas do conhecimento são muito diferentes, temos exemplos em que os números vão de um extremo ao outro, dependendo de a que curso se refere tal dado. Por essa razão,

⁴⁶ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

ainda no intento de aprimorar a análise, a Comissão de Avaliação decidiu por fazer uma estratificação entre cursos, utilizando-se de três dimensões fundamentais.

A primeira foi a Densidade do Vestibular, ou seja, a concorrência que existe para se ingressar em determinado curso, nesse caso, usou-se a densidade que foi registrada no processo seletivo do ano de 2008. O segundo critério foi a Razão de Egresso dos Cursos, que é obtida ao se dividir o número de estudantes ingressantes pelo número de diplomados, o cálculo dessa razão de egressos de cada curso foi feito com base nos dados dos anos de 1996 até 2006, uma década antes das cotas, em função de que, após 2007, o número de egressos é baixo em função do número de estudantes ainda ativos, o que impossibilitaria tal cálculo. Por fim, a terceira dimensão foi a Taxa de Integralização do Curso, que se obtém ao se dividir o tempo médio em que os alunos se formam no curso, oferecido pela SAI, pelo tempo de seriação aconselhada, isto é, tempo mínimo previsto para a conclusão do curso. Um exemplo, o tempo médio para se formar é de 12 semestres e o curso está previsto para 10 semestres, $12/10$ é igual a 1,2, essa seria a Taxa de Integralização.

Com essas três dimensões, pensou-se em abarcar os elementos vitais para se pensar o desempenho acadêmico ou uma trajetória esperada na universidade, quais sejam: densidade (dificuldade de entrar), evasão (razão de egressos) e retenção (taxa de integralização). “Essas três dimensões foram empregadas estatisticamente, agrupando-se os cursos (“k-means clustering” ou “agrupamento por k-pontos médios”) por meio do algoritmo de Lloyd” (UFRGS, p. 22, 2014).

Essa ferramenta estatística, em resposta ao pedido de estratificação, devolveu-nos quatro grupos de cursos distintos:

Grupo A: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV alta e razão de egressos alta;

GRUPO B: cursos assemelhados por terem densidade de concorrência no CV alta, razão de egressos média-alta e índice de integralização médio-alto;

GRUPO C: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-baixa e índice de integralização alto;

GRUPO D: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-alta e índice de integralização médio-alto. (UFRGS, p 23, 2014).

O que se percebeu dentro dos grupos é que a diversidade dos cursos se expressa com força quando eles são estratificados por dimensões comuns.

No Grupo A, por exemplo, as diferenças entre ativos e egressos que identificamos, nos dados gerais não aparecem. Os cotistas e os alunos do universal têm desempenhos muito próximos em todos os quesitos, apesar da não existência de diferenças estatísticas, a curiosidade fica por conta de que os cotistas se formam mais, e os universais evadem mais nesse grupo, onde estão cursos como, Biomedicina, Psicologia, Relações Internacionais e Comunicação Social. Cabe destacar o fato de que poucos alunos de baixa renda e PPI ingressaram em tais cursos em 2008, portanto com o *n* baixo fica comprometida a análise.

Grupo A⁴⁷

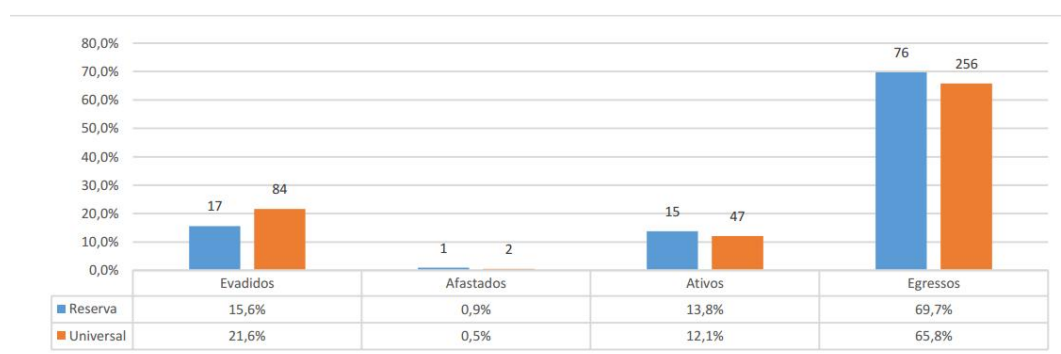


Gráfico 12. Situação acadêmica em cursos do grupo A cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor a 12 semestres

No Grupo B dos cursos, a participação maior dos cotistas entre os ativos e dos universais entre os egressos já retorna de modo significativo, embora não em desequilíbrio tão acentuado, aqui os alunos da reserva de vagas estão em grande maioria ainda cursando seus cursos e se registra uma evasão maior entre os alunos do ingresso universal. Fazem parte desse grupo a Arquitetura, a Administração, a Medicina Veterinária e a Odontologia.

⁴⁷ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

Grupo

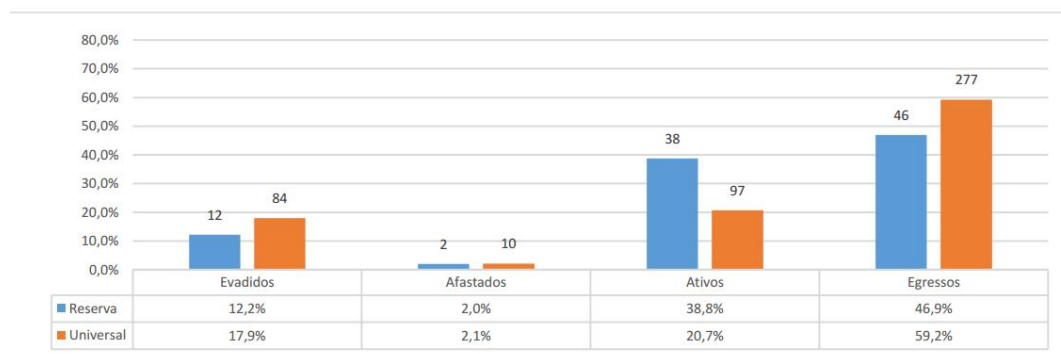
B⁴⁸

Gráfico 13. Situação acadêmica em cursos do grupo B cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor a 12 semestres

Quando se trata do Grupo C, temos a seguinte situação: não há diferenças estatisticamente significativas entre os egressos, já entre os ativos há, mas pequena. O que chama atenção é o significativo aumento proporcional da evasão em relação aos outros grupos. Esse grupo de cursos demonstra sérias dificuldades de manter seus alunos, fazem parte do Grupo C cursos como Ciências Sociais, Biblioteconomia, Química, Letras, Pedagogia, Física e Matemática.

Grupo C

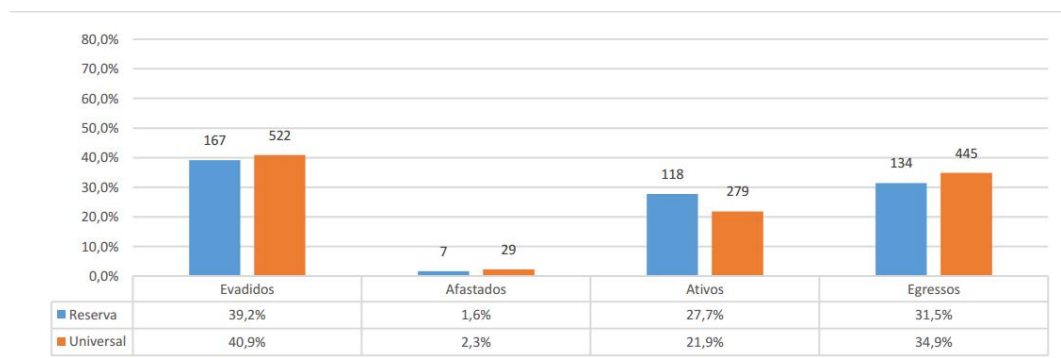


Gráfico 14. Situação acadêmica em cursos do grupo C cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor a 12 semestres

Em relação ao Grupo D, a maior diferença reside novamente na proporção de cotistas ativos, essa diferença é muito significativa quando comparada com o grupo universal, por outro lado, entre os egressos, a diferença é menos pró-universal, grupo esse que também evade mais nesse conjunto de cursos. A Agronomia, as Ciências

⁴⁸ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

Econômicas, a Farmácia, a Educação Física, a Biotecnologia, a História e muitas engenharias como a de Materiais, de Computação, a Elétrica e a Mecânica fazem parte desse grupo.

Grupo D⁴⁹

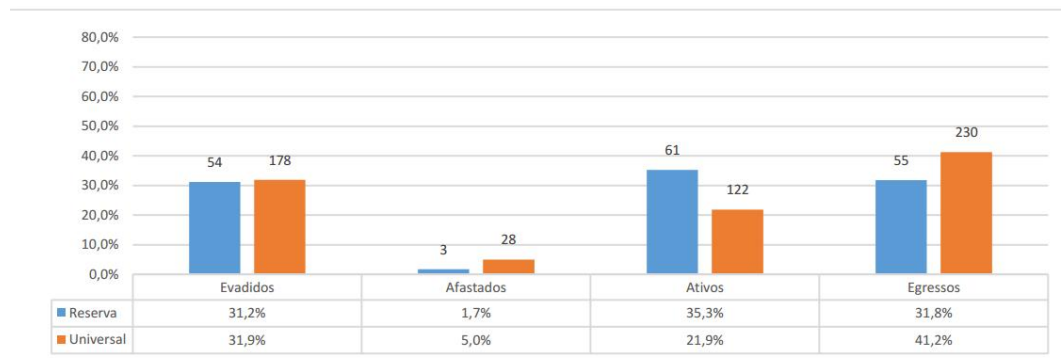


Gráfico 15. Situação acadêmica em cursos do grupo D cujo tempo de permanência em curso é igual ou menor a 12 semestres

Os objetivos de levantar esses dados e fazer as separações dos cursos com base nas três dimensões já explicadas é o de entender melhor o perfil e a peculiaridade de cada curso da universidade. Em nenhum momento, dentro da Comissão de Avaliação e nos diálogos que temos travados com a CAF, pensou-se em fazer comparações maniqueístas ou se pretendeu classificar rendimentos a fim de justificar punições, seja de estudantes ou de gestores vinculados a determinados cursos que enfrentam dificuldades.

As comparações aqui feitas são para identificar os pontos nevrálgicos em que se materializam as dificuldades que os estudantes encontram para desenvolver uma trajetória acadêmica desejada. O impacto das ações afirmativas passa tanto pela maneira como o estudante ingressante reage, ao se deparar com o universo social e cultural da universidade, como pelo modo com que a instituição vai tratá-lo e acolhê-lo. Para que o papel da universidade seja cumprido a contento, é necessário que se tenha o diagnóstico mais preciso possível, daí todo esse esforço comparativo.

Os dados até aqui mostrados revelam nitidamente que é temeroso se ter como base apenas o critério da diplomação para avaliar o sucesso das ações afirmativas, ainda mais em universidades que registram grande índice de retenção em todos os grupos discentes. A série histórica deve ser bem maior do que a que temos para se ter a

⁴⁹ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

diplomação e evasão como referências únicas, essas serão dimensões chaves no futuro processo avaliativo das ações afirmativas.

A atual conjuntura impõe que se busquem alternativas de acompanhamento da integralização dos créditos dos alunos ativos, pois esses compõem o maior grupo dos que ingressaram desde 2008. Esse acompanhamento estratégico do ativo é o desafio para os próximos anos, principalmente, levando em conta o aumento do percentual da reserva de vagas para 40%, em 2015, e para 50% em 2016.

Por isso, a Comissão de Avaliação se debruçou no tema e sugeriu, no relatório que embasa este subcapítulo, uma alternativa para que se faça um justo acompanhamento de desempenho dos estudantes ativos. Antes de amadurecer tal proposta, tentou-se usar alguns índices disponíveis na universidade que fazem esse acompanhamento, como o I3 e o I1, o primeiro mede os conceitos dos alunos, e o segundo mostra o semestre que o aluno está na seriação aconselhada.

Esses índices, tanto pela dificuldade de extração dos dados, como pelos conceitos para os quais foram concebidos, mostraram-se inférteis para os objetivos que a Comissão de Avaliação tinha. Eles são usados para definir o ordenamento, para selecionar os alunos quando de suas intenções de fazer disciplinas nos períodos futuros, eles registram as reprovações e classificam de modo punitivo os estudantes para fins exclusivos de ordenamento. A intenção que tínhamos era a de olhar o aproveitamento dos estudantes nas disciplinas e qual seu grau de retenção de modo global, isto é, sem culpabilizá-lo por reprovações que, por exemplo, aparecem destacadas em indicadores como o I3.

Diante disso, a Comissão de Avaliação sugeriu que fosse realizada uma análise que considerasse os conceitos obtidos pelos estudantes para aprovação em disciplinas e o número de créditos do curso já integralizados pelo aluno, de modo que, para fins de visualização da retenção, fosse examinada a taxa de créditos não integralizados. Para a extração de um número que refletisse o aproveitamento em disciplinas, foi utilizado um índice internacionalmente adotado, chamado *grade-point average*, ou GPA, que varia de 0,0 a 4,0⁵⁰. (UFRGS, p. 26, 2014).

⁵⁰ O GPA (*Grade Point Average*) é um sistema de avaliação amplamente utilizado internacionalmente, especialmente nos países da América do Norte, para fins de comparação do desempenho de estudantes. Trata-se de uma média ponderada que considera o número de créditos de cada disciplina, de modo que as disciplinas mais empenhativas possuam um peso relativo maior, cujo valor varia, por definição, de 0.0 (um aluno que não tenha sido aprovado em nenhuma disciplina) a 4.0 (um aluno que tenha sido aprovado com conceito A em todas as disciplinas). Apesar de haver muitas variações nos tipos de cálculo, frequentemente, o GPA considera apenas o último conceito obtido em cada disciplina, de modo que reprovações posteriormente compensadas por uma aprovação não influem na média final do estudante, diferente do I3.

Alguns ensaios foram feitos com quatro cursos, Medicina, pertencente ao grupo A de cursos; Medicina Veterinária, pertencente ao grupo B; Química, pertencente ao Grupo C; e Engenharia Civil, pertencente ao grupo D. Com esse sistema de avaliação, formularam gráficos de dispersão para cada curso do ensaio em que se pode acompanhar a situação dos alunos, tanto cotistas, como os de acesso universal e observar quais são as condições para eles se diplomarem, permanecerem retidos ou evadirem.

Vamos registrar dois exemplos aqui para fins de ilustração, o primeiro, no caso da medicina⁵¹:

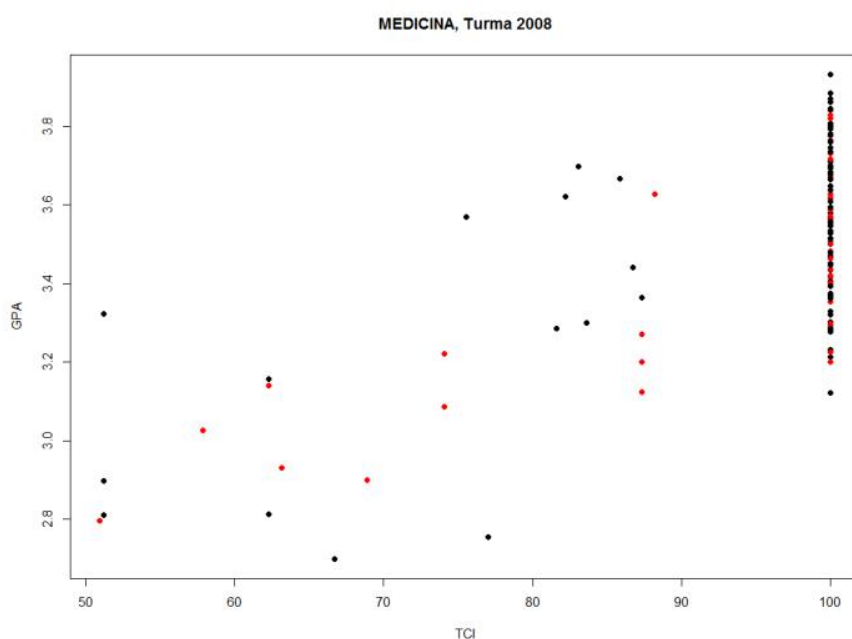


Gráfico 16. Aproveitamento expresso pelo índice GPA e pela taxa de créditos integralizados no curso de Medicina, ingressantes de 2008

As bolinhas vermelhas representam alunos cotistas e as pretas, alunos do universal, notamos que não há diferença de desempenho entre os grupos e que, entre aqueles que estão com 100% (indicador horizontal) dos créditos integralizados, isto é, formados, há estudantes dos dois tipos de ingresso. Nota-se, também, que há 4 cotistas com quase 90% dos créditos totalizados, estão muito próximos da diplomação. Em cursos como a medicina, quase todos os alunos conseguem se formar, nota-se que todos estão com a integralização acima dos 50%, o que é um feito difícil de se ver na maioria dos cursos.

⁵¹ Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014

Outro exemplo que traremos é o da Engenharia Civil, segue gráfico⁵² de dispersão abaixo.

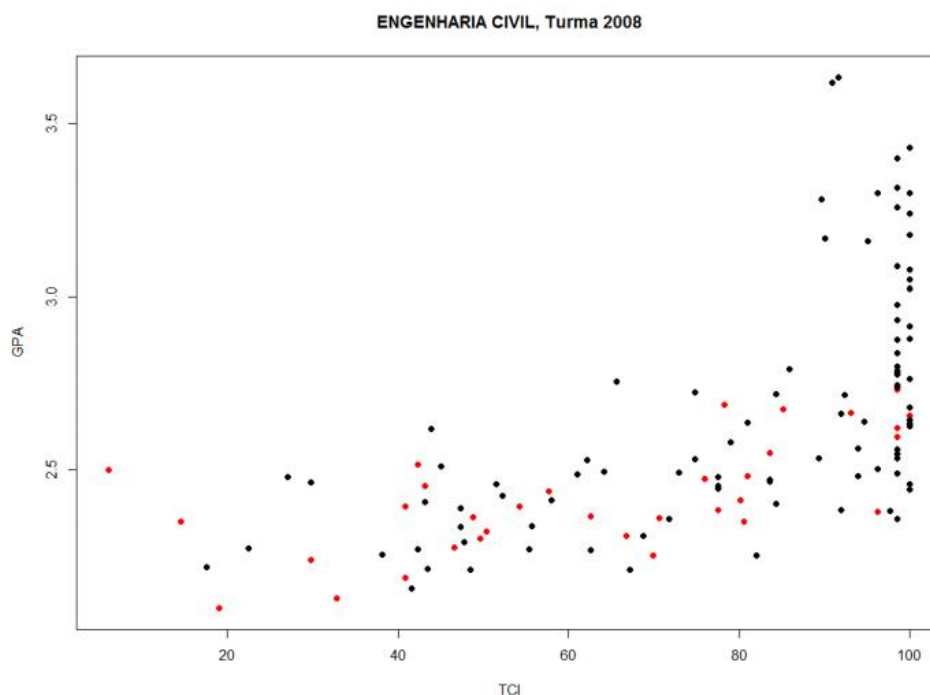


Gráfico 19. Aproveitamento expresso pelo índice GPA e pela taxa de créditos integralizados no curso de Engenharia Civil, ingressantes de 2008

Nesse gráfico notamos que, entre os egressos, já é maior o número de alunos que ingressaram pelo universal, mas que a média geral entre os grupos é próxima. Percebe-se uma retenção de três alunos cotistas abaixo de 20% de integralização de seus créditos. Cruzando com os dados de evasão, verifica-se que, quando os alunos passam de 40% dos créditos feitos, eles seguem em um ritmo próximo ao restante dos estudantes, isso é bem característico nas engenharias, se o aluno consegue permanecer até o 4º semestre do curso, ele avança rumo à diplomação.

Esse modo de acompanhamento pode ser feito por curso, por grupo de cursos e com o montante geral dos alunos. Quando se vai até a minúcia de cada curso, cria-se a possibilidade para as COMGRADs (Comissões de Graduação) de entenderem a trajetória dos alunos, indentificá-los e acompanhá-los em todas as frentes, para que eles tenham êxito na caminhada universitária. A ideia é que essa modalidade de avaliação seja continuada nos próximos anos, à medida que os cursos vão completando o período

⁵² Gráfico retirado do Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.

médio de diplomação, eles podem ser avaliados através da ferramenta sugerida pela atual Comissão de Avaliação.

Esse subcapítulo se prestou a mostrar os feitos da Comissão de Avaliação, da CAF e de todo o pessoal que trabalha no órgão, bem como trazer à tese um panorama geral do cenário atual da UFRGS. O relatório supracitado está bem mais completo, para a tese, o papel que esses dados quantitativos representam é de auxiliar na compreensão do fenômeno pesquisado. A construção coletiva desses dados demandou o trabalho de mais de dois anos e, ao trazê-los, também estamos compartilhando alguns achados que serviram de base para a confecção do nosso quadro teórico, para a elaboração do roteiro das entrevistas e das reflexões qualitativas que são o carro chefe do trabalho.

Os debates que vivenciamos na Comissão de Avaliação e em outros espaços onde tratamos das ações afirmativas na UFRGS, constituíram o conteúdo das observações participantes que recheiam os relatos desse capítulo de análise de dados e permeiam os capítulos teóricos. Os desafios colocados para a universidade brasileira, em especial, para a UFRGS, estão refletidos nesses dados e nas representações sociais expostas pelos gestores e debatidas nas entrevistas. O trabalho e o aprendizado, tônicas fortes no convívio na Comissão de Avaliação, podem e devem continuar nos próximos períodos.

9 PALAVRAS FINAIS: HORIZONTE E DIAGNÓSTICOS POSSÍVEIS

Na presente tese, buscamos investigar os impactos e as dinâmicas que vêm envolvendo a implementação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, no Brasil, em especial, na UFRGS, assim como visamos entender as representações sociais de gestores da universidade sobre as ações afirmativas e os principais conceitos que tais políticas suscitam. Ao priorizar aspectos teóricos, tivemos como espinha dorsal do trabalho três categoriais de análise, quais sejam: racismo: sistema estrutural de desigualdades, excelência acadêmica: as bases do discurso e cultura do reconhecimento. Também trouxemos dados gerais da universidade que ilustram seu momento atual e apontam desafios significativos para os próximos anos.

O trabalho está organizado em seis grandes eixos, o primeiro é composto pela introdução, pelo capítulo que retoma a história da universidade e as características do sistema brasileiro e pelo capítulo da metodologia; o segundo eixo se refere ao capítulo e subcapítulos sobre a categoria Racismo (sistema estrutural de desigualdades), nele se conceitua o racismo em várias dimensões, pensa-se sobre a atualidade do conceito de branquitude e sobre as relações étnico-raciais na educação.

O terceiro eixo é composto pelo capítulo sobre as ações afirmativas no qual se reflete acerca dessas políticas no ensino superior, sua justificativa moral e implicações da atual legislação. O quarto eixo fica por conta do capítulo e subcapítulos relacionados à categoria de Excelência acadêmica (as bases do discurso), a implicação ideológica, a relação com a noção de profissionalismo e suas origens são debatidos nessa parte do trabalho.

O quinto eixo se deve ao capítulo e subcapítulos da categoria Cultura do Reconhecimento em que se trabalha com a noção de cultura separadamente, depois com a dimensão do reconhecimento em diálogo com a de redistribuição, para então desenvolver a categoria relacional que se objetivava. Já o sexto e último eixo se refere ao capítulo de análise dos dados em que se trabalha com as entrevistas semiestruturadas, feitas com gestores, e se traz o cenário geral da UFRGS no que tange aos seus dados atuais de evasão, retenção e diplomação.

A reflexão mais detida sobre as características do racismo brasileiro em suas mais variadas dimensões e sobre os impactos desse nos processos educativos é uma primeira contribuição que visamos trazer. Também nos valemos de certa ousadia epistemológica

dentro dos limites de um trabalho de doutorado, para questionar e criticar a noção de excelência acadêmica que pulula nos documentos legais e discursos políticos dos gestores universitários, do nosso ponto de vista, sem a devida reflexão sobre seus reais fundamentos e desdobramentos para a gestão acadêmica.

Ainda no campo teórico, buscamos engendrar a categoria de cultura do reconhecimento como projeção, isto é, uma interface entre o que a realidade apresenta e o potencial transformador que nela reside, potencial que necessita de compromisso e ação política para se desencadear. Ao oferecer a categoria de cultura do reconhecimento como horizonte de uma cultura institucional possível, apresentamos uma lente para olhar as complexas e dinâmicas demandas que a sociedade produz, de redistribuição, justiça, equidade, reconhecimento, que encontram, na universidade, lugar de expressão. Muitas outras lentes são possíveis, a que essa tese dispõe é formada por essas três categorias teóricas.

No espaço acadêmico, presume-se que o debate sobre as ações afirmativas esteja em um estágio qualitativo mais avançado que na mídia, nas redes sociais e em outros meios. Em capítulo específico, mostramos o agudo grau de diversidade dos modelos de ações afirmativas adotados nas universidades do Brasil, bem como o quão o debate teórico e político sobre elas alcançou patamares reconhecidos na sociedade civil e nos três poderes da república. É inegável que muito se amadureceu, nos últimos anos, sobre o tema. A Lei das Cotas, no sistema federal de ensino superior, vem tendo um papel fundamental nesse processo.

Outra razão que potencializou o debate foi e é uma tênue mudança nas relações de poder e nas lutas por hegemonia dos grupos políticos dentro da universidade. Como as entrevistas mostraram, já há um grupo de gestores que apresenta uma postura mais arejada e refinada sobre as ações afirmativas e que hoje ocupam cargos estratégicos. Há cerca de uma década, a realidade não era essa na maioria das grandes universidades.

Um diagnóstico que pode ser feito a partir das observações participantes que fizemos é o de que a maior luta a ser encampada, nos próximos anos, é a orçamentária. As ações afirmativas dependem de projetos de médio prazo para ter êxito, é necessário que as condições estruturais da universidade funcionem e se revitalizem. A ampliação do quadro docente e técnico-administrativo via concursos públicos é uma demanda essencial para os próximos anos, todavia, o crescimento econômico do país e os limites políticos colocados para o próximo período não sugerem otimismo.

O crescimento da terceirização nas universidades públicas também é um elemento estrutural que faz com que muitas políticas de inclusão se debilitem. Ela está entre as principais características da reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo e é elemento dos novos projetos de gestão do Estado e suas instituições, o Managerialismo ou a Nova Gestão Pública. O setor de serviços da sociedade e das universidades públicas sofre forte processo de terceirização do trabalho, tal medida, segundo Alves (2011), vem ocorrendo com base no discurso da racionalização da máquina estatal, no contexto da redução de custos orçamentários, em virtude da “crise fiscal do Estado”. “Entretanto, a ‘reorganização’ da máquina estatal abre espaços para práticas de predação do fundo público que veem na terceirização oportunidades de corrupção da coisa pública” (ALVES, 2011) com contratos frágeis, superfaturamentos e outros.

A contratação precarizada de docentes, de pessoas para fazer a manutenção e serviços gerais na universidade é o retrato desse processo de terceirização, que, para além dos seus efeitos materiais de menos direitos trabalhistas e reduções salariais, também fragmenta as organizações de classe e enfraquece a formação de consciência crítica dos trabalhadores, ou seja, é ferramenta que amplia a exploração do trabalho simbólica e materialmente⁵³. A noção de excelência tem a terceirização em seu leque semântico, isto é, ela traz em seu discurso certa naturalização desse processo.

Somada à luta orçamentária mencionada acima, seguirá continuamente a disputa pelo conceito de universidade, pois a influência das grandes corporações através do monopólio da rede de ensino superior privado no Brasil é muito grande. Tais grupos exercem um *lobby* político no Congresso Nacional e em suas relações com o MEC (Ministério da Educação) o que torna forte a visão neoliberal de gestão e de que o Brasil precisaria adotar medidas do mercado nas universidades públicas, inserir-se no capitalismo acadêmico não só através da pesquisa, mas também pela gestão.

Caso esse pensamento persevere, políticas de democratização do ensino superior, como as ações afirmativas, irão encontrar dificuldades para se concretizarem a contento. Outro elemento que as entrevistas mostraram é que nem sempre o discurso que naturaliza a adaptação de mecanismos de gestão da iniciativa privada para a universidade pública é expresso claramente, termos como “modernização” encobrem esse movimento de disputa por significado.

⁵³ ALVES, G. Terceirização e acumulação flexível do capital. *Estud. sociol.*, Araraquara, v.16, n.31, p.409-420, 2011.

Os dados que trouxemos sobre retenção e evasão indicam que qualquer corte de investimentos, promovido pela universidade ou pelo governo federal, irá implicar em significativa perda de alunos, principalmente, alunos que ingressaram pelas ações afirmativas. No caso da UFRGS, os dados também mostram que o cruzamento de fatores como curso de acesso menos concorrido, mas com exigência alta em seu acompanhamento, são os que puxam o desempenho acadêmico para baixo e a evasão para cima, cursos como física, filosofia, matemática e algumas engenharias têm essa característica.

Quando se cruza a alta exigência de um curso, a formação pregressa limitada dos estudantes e as necessidades que a vida desses jovens impõe, temos um tripé que induz para índices de aproveitamento problemáticos. Os cotistas negros encontram dificuldade especial nesses casos, em geral, a realidade socioeconômica deles é pior que a de outros cotistas, e o trabalho é uma realidade em suas vidas. Em entrevistas feitas com cotistas negros, eles apontam a debilidade da formação, em especial, em matemática, física, biologia e inglês, a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, que limita seu tempo e energia para os estudos, como os grandes motivos para um acompanhamento difícil dos seus cursos (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013).

Esse é um fenômeno que não preocupa todos os docentes da universidade, em reunião do CONSUN, da UFRGS, em que o relatório da Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas foi apresentado, alguns docentes atribuíam os problemas de retenção e evasão da universidade unicamente à educação básica. As universidades estariam “tendo que arrumar algo que já vem estragado do ensino fundamental e médio”, isso seria sair de suas competências, fazer mais do que lhe cabe, “isso que já existe a ‘ajuda’ das cotas”.

Esse raciocínio, somado a algumas falas observadas nas entrevistas, ilustram a dificuldade que a universidade tem de compreender o papel de uma política pública como as ações afirmativas. Abrir as portas para um conjunto da população que não frequentava a universidade já é fazer demais para muitos agentes acadêmicos, a partir daí “eles devem ser tratados como iguais e buscar individualmente o sucesso”. Essa postura, se assumida como viés de gestão, ou mesmo nas microrrelações de poder (FOUCAULT, 1979) na universidade, serve mais para reproduzir desigualdades ou até intencificá-las, à medida que exclui alunos ao lhes negar uma forma diferente da tradicional de desempenhar sua vida acadêmica.

O futuro da universidade brasileira, em especial, nas próximas décadas, será pautado pela capacidade das instituições de garantirem a permanência desses estudantes e de se repensarem enquanto portadoras de um projeto ético. Daí que defendemos uma universidade de qualidade (conceito em contínua construção) e não uma universidade de excelência, mesmo sabendo do grau de subjetividade da noção de qualidade e o quão amplamente ela pode ser concebida. A, até então, reivindicada excelência das universidades, está colada a lógicas de gestão pública que não vêm garantindo o real cumprimento do papel humano e social da universidade. Tal papel que, por óbvio, passa por oferecer formação e atender prerrogativas constitucionais, também é o de apresentar alternativas ao modelo de organização social em que vivemos.

O conceito de qualidade tem diferentes significados, depende do grupo político que o emite e do pensamento que o embasa. A partir de todo desenvolvimento teórico e da análise das representações sociais dos docentes entrevistados, esperamos ter deixado claro o que compreendemos por qualidade, mas deixamos uma referência com a qual nos identificamos.

“Portanto, parece evidente que um sistema de educação superior, para ser considerado de qualidade, precisa, em primeiro lugar, possuir “relevantes” propósitos socioculturais e econômicos para o desenvolvimento e crescimento do seu país; em segundo lugar, por causa das inquestionáveis vantagens da presença de diferentes tipos de instituições e formação, parece claro que, na atualidade, para um sistema de educação superior ser considerado de qualidade faz-se necessária a existência de “diversidade”. Considerando-se, ainda, o contexto de uma nação, com seus valores democráticos de liberdade, solidariedade e justiça social, parece óbvio que um sistema de educação superior, para ser considerado de qualidade, também precisa proporcionar “igualdade de oportunidades” para todos os estudantes.” (BERTOLIN, p. 314, 2007).

A construção de uma universidade de qualidade requer a cultura do reconhecimento como ferramenta de combate ao racismo em todas suas acepções. Tal construção foge das prerrogativas corporativas que identificamos em algumas vozes das entrevistas analisadas, e aqui não estamos fazendo juízo de valor ou questionando as melhores intenções dos gestores. Estamos partindo dessas falas para criticar seus limites, a universidade atual ainda vive um significativo isolamento perante a sociedade, e isso não deve ser visto com orgulho, mas como fronteira a ser rompida. É dessa guinada em seu projeto ético que estamos falando ao criticarmos a noção de excelência e reivindicarmos a dimensão de qualidade.

A universidade pública é um cenário em disputa, assim como o Estado. As direções de ambos serão comuns, pois se o pensamento gerencialista de cunho neoliberal guiar o Estado, manter-se-á hegemônico na universidade. É importante que os acadêmicos tenham essa questão presente, bem como os políticos, quando Santos (2010) propõe uma reforma democrática e emancipatória da universidade, deixa claro que as ameaças à universidade pública não estão apenas no exterior, mas também do seu interior, isto é, no grau de receptividade que o pensamento e políticas de gestão neoliberal e elitistas encontram nas universidades.

As ações afirmativas questionam a exclusividade da meritocracia como valor acadêmico, ao redistribuir as vagas universitárias de forma distinta, elas também instauram um desvio no *habitus* à medida que exigem da máquina burocrática e da cultura acadêmica movimentos em distintas velocidades e direções. Essa é nossa tese, a de que tais políticas podem incutir embriões de mudanças sólidas nas instituições universitárias.

As representações sociais dos entrevistados mostram que a configuração dos espaços de gestão é mais plural do que no passado recente, o que evidencia que o flanco aberto pelas ações afirmativas tem vias materiais para avançar. Por outro lado, os dados acadêmicos mostram que a UFRGS terá de encontrar alternativas qualificadas para garantir a permanência e a diplomação dos estudantes das ações afirmativas, principalmente, os de baixa renda e negros. O mosaico das atuais políticas de assistência e o montante de investimentos atuais parecem não dar conta dos desafios futuros com a ampliação da reserva de vagas.

O grau de alcance das ações afirmativas em promover mudanças reais só poderá ser avaliado a longo prazo. Dentro de algumas décadas, isoladamente, elas não irão romper com o *modus operandi* tradicional da universidade, outras ações e medidas terão de acompanhá-las. Porém, as ações afirmativas marcam uma oportunidade histórica de se intensificar a problematização qualificada do *status quo*, pois os atores que passam a protagonizar tal questionamento são, em alguma medida, os que conhecem mais de perto as agruras da injusta sociedade brasileira.

Antes a universidade pesquisava os outros, de longe. No futuro, a universidade pode ser pesquisada e ocupada por sujeitos históricos que vão se pesquisar, de perto. Entre o antes e o depois, está o agora, esse momento de transição paradigmática em que

vivemos, representado pelas ações afirmativas como uma parteira de possibilidades e avanços.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. **As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 14, n. 1, pp. 127-143, 2011.
- ALVES, Giovanni. **Terceirização e acumulação flexível do capital**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.16, n.31, p.409-420, 2011.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
- ANDERSON, Terry; KANUKA, Heather. **e-Research, Methods, Strategies and Issues**. USA: Person Education, 2003.
- ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **A noção de representação social e a pesquisa nas ciências sociais**. In: 33º Encontro Nacional do Ceru, 2006. Anais do 33º encontro do Ceru03.pmd, 2006.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; DIAS DA SILVA, Maria Helena G.F. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia, FFCRLP – USP. Riberão Preto, 2 fev/jul, 1992.
- ASHLEY, Patrícia Almeida. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BAUMAN, Zigmund. **Culture as Praxis**. Londres, Sage, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: Rumo a outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BERTOLIN, Júlio Cezar Godoy. **Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira**. Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior, v. 12 n. 2 jun, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Lê Sens Pratique**. Paris: Minuit, 1980.

- _____. **The Logic of Practice**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2006.
- BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. 21 p.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.
- CARIA, Telmo. **O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões**. Análise Social, vol.XLIII(4.º), 2008, 749-773.
- CARVALHO, Elisabete. **Agendas e Reforma Administrativa em Portugal** [Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, especialidade de Administração Pública]. Lisboa: ISCSP, 2008.
- CARVALHO, José Jorge. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.
- _____. **Uma proposta de continuidade das cotas raciais e das vagas para indígenas na universidade de Brasília como complemento ao modelo de cotas de escola pública definido pela lei Lei Federal nº 12.711**. Cadernos de Inclusão nº4. Publicação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/UnB/CNPq, Brasília, 2014.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. A sociedade em rede. 3. ed. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Jan./Fev. 2006.
- COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; CABRAL, R. P. **Relações sociais no “Paraíso Racial”: considerações iniciais sobre um mito**. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. 128 p.

COSTA, Candida Soares da. **As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Currículo da Educação Profissional e Tecnológica**. IN: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza, OLIVEIRA, Elias Vieira, (Orgs.). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SETEC, 2008. 182 p.

COUTO, Mia. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUCHC, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlo Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAFLON, Verônica Toste; FÉREZ JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto. A. **Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa, V.43 n. 148 p. 302-327. 2013.

_____. **Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma**. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DOEBBER, Michele; GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo, Edições Paulinas, 1989.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. Lisboa, Temas & Debates, 2003.

EVETTS, Julia. **Sociological analysis of the new professionalism knowledge and expertise in organizations**. “In”: SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa; CARIA, Telo (Orgs.). **Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento: tendências, problemas e perspectivas**. Edições Afrontamentos, Porto, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERES JÚNIOR, João. **Contribuição a uma Tipologia das Formas de Desrespeito: Para Além do Modelo Hegeliano-Republicano**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº4, pp. 555 a 576, 2002.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto; DAFLON, Verônica. **Fora de quadro: as ações afirmativas nas páginas d'O Globo. Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 2, p. 61-83, 2011.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. **Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público.** Revista Compolitica, v. 2, p. 66-91, 2012.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto. **Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes?** Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), v. 29, p. 103-206, 2014.

_____. **Liberalismo igualitário é ação afirmativa: da teoria moral à política pública.** Revista de Sociologia e Política (UFPR. Impresso), v. 21, p. 85-99, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

FISCHER, Frank; MANDELL, Alan. **Relegitimar la meritocracia. La política educativa como estratégia tecnocrática.** Revista de Educación, 289, 145-157, 1989.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma Branquitude não marcada.** In V. Ware (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo** (V. Ribeiro, trad., pp. 307-338.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus critical reflection on the “postsocialist” condition.** New York: Routledge. 1997.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: EdUnB, 2001.

_____. Reconhecimento sem ética? Lua Nova, São Paulo, 70: 213-222, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Dits et écrits.** Vol. 2: 1976-1988. Paris, Gallimard, 2001.

FUHRMANN, Nadia Lucia **O primado do Reconhecimento sobre a redistribuição: a origem dos conflitos sociais a partir da teoria de Axel Honneth.** Sociologias, Porto Alegre, ano 15, nº 33, mai./ago. 2013, p. 170-203.

GIBOONS, Michael et al. **The new production of knowledge: the dynamics os science and research in contemporary societies.** London, Sage, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Editora Record, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Universidade e Compromisso Social**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Universidade e Compromisso Social*: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95. (Coleção Educação Superior em Debate; v.4).

GRATIUS, Susanne; VALENÇA, Marcelo. **Violência Urbana em Caracas e no Riode Janeiro: respostas locais e europeias**. Madri: FRIDE, 2011.

GRISA, Gregório. Durlo. *As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2010.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **Depois da Democracia racial**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.18, n.2, 2006a.

_____. **Entrevista com Carlos Hasenbalg**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.18, n.2, pp. 259-268, 2006b.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. New York: Oxford University Press.2005.

HASENBALG, Carlos. **Estrutura de classes, estratificação social e raça**. In: HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 1ª edição 1979. São Paulo, Humanitas, cap. 3, 2005.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal 2 ed. 2005, Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Editora UFMG/Iuperj/Ucam, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro, Vértice/Iuperj, 1988.

_____. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

_____. **Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional**. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. & LIMA, M. (Orgs.), *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

HONNETH, Axel. **Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition**. *Political Theory*, vol. 20, nº2, 1992, pp.187-202.

_____. **Reconhecimento ou Redistribuição? A mudança de perspectiva na ordem moral da sociedade**. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (Orgs) *Teoria Crítica no Século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007.

HOOD, Christopher. **A Public Management for All Seasons?** *Public Administration*. 69 (1), 3-19. 1991.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. O. **Breve leitura sobre a implementação da Lei 10.639/03 no contexto dos CEFETs**. IN: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza, OLIVEIRA, Elias Vieira, (Orgs.). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

JESUS, Camila Moreira. **Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco**. *Anais do III Encontro Baiano de Estudos Culturais*, 2012.

KAWASAKI, Clarisse Sumi. **Universidades públicas e sociedades: uma parceria necessária**. *Revista da Faculdade de Educação*. [online]. São Paulo, vol. 23, n.1-2, Jan./Dec 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel** — les ressorts de l'action, Paris, Nathan, 1998.

LANE, Robert. **The decline of politics and ideology in a knowledgeable society**. *American Sociological Review*, v.21, n.5. p.649-662, 1966.

LEHER, Roberto. **Para silenciar os Campi**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>.

LEITE, Denise. **Avaliação Institucional Participativa e a Universidade Socialmente Empreendedora**. In Sobrinho, José Dias (2005). *Avaliação Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre: Ed. Pacartes, 2010.

LIMA, Katia. **As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. Marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis: UFSC/PPGE, 2011. CD-ROM. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf

LYOTARD, Jean François. **A Condição pós-moderna**. 8 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2004.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

MAGALHÃES, António. **A identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade**. Revista Lusófona de Educação, 2006, v.7, ps. 13-40.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Editora Boitempo, São Paulo, 2007.

MARIN, Rosa Elizabeth. **Ensinar, praticar a diferença e ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas de Belém**. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. 128 p.

McLAREN, Peter; GIROUX, Henry. **Desconstruir a condição branca, repensar a democracia: cidadania crítica na Gringolândia**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente da Silva; SILVA, Fernanda Oliveira. **As consequências das ações afirmativas na UFRGS: uma análise preliminar**. In: SANTOS, Jocélito Teles. (Org). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador. CEAO, 2013.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em Educação**. De Facto Editores, santo Tirso, 2012.

MORIN, Edgar. **O Método I: a natureza da natureza**. 2ª ed. Tradução: M. G. de Bragança. Portugal, Europa – América, 1977.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Lisboa : Europa-América, 1996.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su publico**. Ed. Huemul, 1979.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03**. IN: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza, OLIVEIRA, Elias Vieira, (Orgs.). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e o Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Vontade de Poder**. Vol. II. RÉS Editora, Porto, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. NOGUEIRA, Oracy. (org.). **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. 1ª edição 1959. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.

PEREIRA, Ilídio Medina. **Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira**. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, 2011.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro**. Lua Nova, V. 74: 35-58. São Paulo, 2008.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext

_____. **Porta de vidro: Entrada para a branquitude**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PUSSER, Brian; MARGINSON, Simon. **University Rankings in Critical Perspective**. *The Journal of Higher Education*, V. 84, No.4. 2013.

POLLITT, Christopher. **Managerialism and the Public Services: Cuts or cultural change in the 1990s?** 2ª ed, Oxford: Blackwell Business, 1993.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, In: Roberto Leher e Mariana Setúbal (orgs.): **Pensamento crítico e movimentos sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

READINGS, Bill. **A universidade em ruínas**, Coimbra, Angelus Novus, 2003.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do Campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SALMI, Jamil. **The challenge os establishing worls-class universities**. The World Bank, Washington, 2009.

SÁNCHEZ, Mario Domingues; ESTELLÉS, Isis Sánches. **Reestructuración de la enseñanza superior. Post modernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación.** Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social 13(1), 197-215, 2013.

SANTIAGO, Rui. CARVALHO, Teresa. **Mudanças na profissão académica: um estudo comparado.** In: SANTIAGO, Rui.; CARVALHO, Teresa; CARIA, Telmo (Orgs.). Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento: tendências, problemas e perspectivas. Edições Afrontamentos, Porto, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo; Cortez, 2010.

SHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistas.** Psicologia & Sociedade, 26(1) 83-94, 2014.

_____. **Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI.** Revista da ABPN • v. 6, n. 13, p. 134-147, 2014b.

SCOTT, Peter. The Changing Role of the University in the Production of New Knowledge, Tertiary Education and Management, 3 (1), 5 – 14, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006a.

_____. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005.

_____. **A universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião.** In: A universidade no Brasil: concepções e modelos / Marília Morosini, organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b.

SILVA, Maria. Abádia da. **O consenso de Washington e a privatização da Educação brasileira.** Linhas Críticas, v.21. ps. 255-264. Universidade de Brasília, Brasil, 2005.

SILVA, Nelson Valle. **White-nonwhite income differentials: Brazil 1960.** PhDThesis. University of Michigan, 1978.

_____. **Morenidade: modos de usar.** In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle; LIMA, Márcia. (Orgs.) Cor e estratificação social. Rio de Janeiro, Contracapa, pp.86-106, 1999a.

_____. **Uma nota sobre raça social no Brasil.** In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle; LIMA, Márcia. (Orgs.). Cor e estratificação social. Rio de Janeiro, Contracapa, pp. 107-125, 1999b.

SILVÉRIO, Valter. **Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SOVIK. Liv. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil**. In: WARE, W. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. RJ: Garamond, 2004.

SOUZA, Jessé. **Multiculturalismo, Racismo e Democracia. Por que comparar Brasil e Estados Unidos?** In: SOUZA, Jessé. (Org.). Multiculturalismo e racism: uma comparação Brasil – Estados Unidos, Brasília: Paralelo 15, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TROW, Martin. **Continuities and Change in American Higher Education. In Arnold Burgen**. Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century. Londres: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1996.

_____. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. This paper deposited at the eScholarship Repository, University of California. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Ações Afirmativas da UFRGS: 2008-2012. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, 67 pgs, 2014. Disponível no site da CAF, no endereço <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>, visita feita em 07/11/2014.

VITA, Álvaro de. **Liberalismo igualitário e multiculturalismo: sobre Brian Barry, culture and equality**. Lua Nova, 55-56: 5-27, 2002.

ANEXOS

ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS

Eixo 1:

Que impactos as ações afirmativas vêm provocando na/para sua área do conhecimento?
Quais medidas foram adotadas na unidade em relação às ações afirmativas?

Há alguma mudança significativa na universidade no que se refere ao currículo, temas e grupos de pesquisa e outras estruturas burocráticas e legais com as ações afirmativas?

O(a) senhor(a) percebe alguma diferença no corpo discente nos últimos anos devido às ações afirmativas? Há racismo no meio acadêmico?

Há conhecimento de ações da gestão da UFRGS que se dirijam ao programa de ações afirmativas? Como pensa que deve ser a avaliação dessa política?

Eixo 2:

Segundo seu olhar o que é uma universidade de excelência?

Como pensar uma universidade que relacione função social e excelência?

A cultura acadêmica reconhece conhecimentos e experiências não científicas?

Questão aberta sobre a situação da UFRGS hoje, desafios com o novo público da universidade.

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PRRENCHIDO PELOS ENTREVISTADOS.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa de doutorado que tem como pesquisador responsável o discente de pós-graduação Gregório Durlo Grisa, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que pode ser contatado pelo e-mail grisagregorio@yahoo.com.br e pelo telefone (51) 81502979.

Declaro que fui informado/a de que a pesquisa trata da análise da política de ação afirmativa corrente na UFRGS e que objetiva compreender as mudanças institucionais que tal política vem produzindo.

Como participante da pesquisa concordo em ser entrevistado em local e hora pré-agendada, () permitindo () não permitindo a gravação da entrevista.

() autorizo () não autorizo que meu nome seja divulgação nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, o pesquisador responsável, utilizar as informações da entrevista somente para os propósitos da pesquisa em tela.

Assinatura

Porto Alegre, ___ de _____ de 2014.