

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

GRACE VALI FREITAG TANIKADO

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS:
UM PERCURSO CARTOGRÁFICO**

PORTO ALEGRE

2015

GRACE VALI FREITAG TANIKADO

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS:
UM PERCURSO CARTOGRÁFICO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Maraschin

PORTO ALEGRE

2015

GRACE VALI FREITAG TANIKADO

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS:
UM PERCURSO CARTOGRÁFICO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Rosimeri De Oliveira Dias – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Carlos dos Anjos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A todas e todos que sentem em seus corpos
a dureza e a beleza de fazer-se vida.

AGRADECIMENTOS

À Cleci Maraschin, por suportar meu desejo de fazer uma tese desabafo. Por auxiliar meus movimentos na busca pelo tom certo. Por sua parceria inabalável, gratidão infinita.

Aos colegas de DSSPRAE por compartilharem comigo o desafio cotidiano de estar no olho do furacão: sem o percurso de trabalho que construímos juntos, não haveria produção reflexiva a fazer nessa tese. Por bancarem minha licença para me dedicar a essa produção e me receberem tão bem em meu retorno ao trabalho.

Aos tantos estudantes aqui trazidos através de algumas pequenas histórias. A todos com que tenho me encontrado em minhas práticas de trabalho, e que são a razão para eu iniciar cada novo dia na PRAE.

À gestão da PRAE por permitir meu afastamento para a realização desta tese.

Aos colegas de inquietações e construções sobre o trabalho nas instituições federais de educação superior através do movimento sindical. Em especial, aos queridos Frederico Duarte Bartz, Natália Malue, Charles Florczak Almeida, Juliana Prediger, Martha Weinzemann, Lourenço Felin e Andréia Duprat. Juntos sonhamos e realizamos o Fórum Sindicalista. Também a todas trabalhadoras e trabalhadores que sustentaram as greves dos técnico-administrativos em educação de 2014 e 2015, períodos em que me dediquei à construção da tese.

Ao Gerson Spolavori, companheiro de vida e de tantas aventuras. Seu amor me sustentou durante todo o processo da tese. Obrigada por cada “eu acredito” que me disseste nos momentos difíceis. Obrigada por cuidar de nossa família tão bem.

Às amigas-irmãs que estiveram comigo em cada movimento de produção desta escrita: Paula Marques da Silva, Priscila Detoni e Carla Bottega. Gracias por cada empurrãozinho e ombro amigo. Às que me cuidaram de longe e torceram pra tudo dar certo: Michele Cervo, Daiane Maus Marques, Thiele Muller Castro, Karine Vanessa Perez, Roberta Finn Mota.

À Claudia Zendron, por proporcionar o olhar que faz contornos em meu afeto tão desordeiro. Obrigada por me manter em pé e me fazer seguir sempre em frente.

Às amigas-irmãs que fazem meus dias muito mais felizes: Ana Paula Guzinski, Joana Lopes e Daniela Rubin. Queriam sempre que eu estivesse bem, mesmo que eu não conseguisse explicar o que fazia no doutorado.

À minha mãe e parceira de vida, Guilhermina Tanikado. Com seus cuidados carinhos, fez o percurso mais leve.

Aos colegas do grupo de pesquisa Ecologias e Políticas Cognitivas, por me receberem tão bem a cada compartilhamento de meu trabalho.

[...] o Crisóstomo deitou-se sobre a areia e inventou que estava ligado a todas as pequenas e grandes coisas do mundo, como se lhe pertencesse por igual a cada pedaço e cada pedaço de matéria fosse uma extensão longínqua de si. Ia do centro do seu peito aos pinheiros do fundo, ia do centro do seu peito à rocha desapontando no meio do mar, ia do centro do seu peito até ao telhado de cada casa. Se pensasse em mexer um dedo, pensando maior como se também fosse muito maior, tinha sensação de estremecer os ramos de todos os pinheiros. Se pensasse em bulir os pés, pensando maior como se fosse também muito maior, agitaria o rochedo no meio do mar. Se pensasse em abanar com a cabeça, pensando maior como se fosse também muito maior, poderia levantar os telhados às casas como chapéus num cumprimento qualquer. O Crisóstomo, fantasiando como sabia, sabia tudo. (Valter Hugo Mãe. O filho de mil homens).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo cartografar alguns efeitos do ingresso de estudantes autodeclarados negros a partir da implantação das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O mapeamento surge a partir de uma tese segundo a qual tais estudantes, por suas trajetórias de vida que se distinguem da grande maioria dos estudantes acolhidos até aquele momento na universidade, poderiam tensionar padrões, processos e hábitos universitários produzindo deslocamentos no cotidiano, abrindo possibilidades de reinvenção da própria universidade. Utiliza como estratégia cartográfica a construção de ficções a partir das histórias de estudantes cotistas que procuram na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantil, instância da UFRGS que atua na efetuação das políticas de assistência estudantil. Como desenho do plano em que ocorre este estudo, apresenta as condições de emergência da forma atual de universidade, utilizada desde sua gênese no Brasil como espaço de produção de distinção social. Também retoma práticas de violências raciais advindas desde o período colonial, criadoras de desigualdades no acesso a direitos pela população negra, que são a motivação principal para a criação de ações afirmativas na educação superior na contemporaneidade. No plano da UFRGS, busca as atualizações que se produzem na universidade a partir do ingresso de estudantes cotistas autodeclarados negros. Estas atualizações materializam-se principalmente através da produção de restrições ao ingresso e permanência destes estudantes na universidade, como através de uma regulamentação mais severa sobre o desempenho acadêmico necessário para a permanência na universidade. A analítica destas restrições produz reflexões sobre as formas de construção social que invisibilizam a violência racial ainda pungente e que descaracteriza a participação de todos na produção de necessidade de políticas de ações afirmativas, uma vez que se há sujeitos subjugados em sua condição de acesso, há também outros que detêm privilégios. A análise de implicação percorre toda a produção da tese, e traz a necessidade do reconhecimento do papel de todos nós na conformação da universidade após a implantação da política de ações afirmativas.

Palavras chave: universidade, ações afirmativas, cartografia, análise de implicações

ABSTRACT

This study aims at mapping out some of the effects of the admission of self-declared Afro-descendent students since the implementation of affirmative actions at Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS. This mapping arose due to a thesis where said students, because of their life paths being so different from the majority of the students already admitted at the university, could bend patterns, processes, and university habits, producing dislocations of daily routines, opening to new possibilities for the university to reinvent itself. As a mapping strategy, the construction of fiction tales from the stories told by the students entered by quota who searched the Pró-Reitoria de Assuntos Estudantil (dean of student body) were used. The Pró-Reitoria is the body at UFRGS where the policies of student assistance are made sure to be taking place; it helps solve situations that make it is difficult for the student to stay in college. As a draft of the plan in which this study takes place, it shows today's emergency contingency plans of the university, which is being used since its genesis in Brazil as a space for producing social distinctions. It also uses racial violence practices, arising from the colonial period, which created inequalities in the access of rights for the Black community, and that is the main reason for the creation of affirmative actions in higher education today. The plan at UFRGS is to search for updates that are reproduced at the university since the admission of students by quota of self-declared Afro-descendants. This updates take place especially through restrictions to the permanence of these students in the University, such as in making statutory a more severe academic progress needed in order to keep the spot at UFRGS. The analytics of these restrictions produce reflections about the ways of social construction that make invisible the racial violence still pungent which decharacterizes the participation of everyone in the making of the need of affirmative actions policies once there are subjects who are subjugated in their conditions for access there are others who are privileged. The analysis of implication runs throughout the thesis, and brings up the need of everyone's role to be recognized in the conforming of the university after the implementation of the affirmative actions policies.

Key-words: University, affirmative actions, cartography, implication analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados de Ingresso de estudantes autodeclarados negros pela cota racial no curso de Medicina da UFRGS – 2008-2014.....	92
Quadro 2 - Dados gerais de situação acadêmica por situação de ingresso de 2008 a 2014/1.....	97
Quadro 3 - Número de egressos e ingressantes por categoria – alunos ingressantes de 2008 a 2014.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excelência p/ quem?	85
--------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensinos Superior

ASSUFRGS - Associação dos Servidores da UFRGS, UFCSPA e IFRS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAF - Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE - Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMGRAD – Comissão de Graduação

CONAQ - Coordenação Nacional de Quilombos

CONEN - Coordenação Nacional de Entidades Negras

CONEP - Comissão Nacional de Pesquisa

CONSUN - Conselho Universitário

DCE - Diretório Central de Estudantes

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DSSPRAE - Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Social

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

GIQAC - Global Initiative for Quality Assurance Capacity

GTAA - Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de educação superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

ONU - Organização das Nações Unidas

PAG - Programa de Apoio Acadêmico

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PET - Programa de Educação Tutorial

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPGPSI - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional
PPI – Pretos, pardos e indígenas
PRAE - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PREMESU - Programa de Expansão de Melhoramentos do Ensino Superior
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIACES - Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior
ROD - regime de controle de desempenho
RU – Restaurante Universitário
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Integrado
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEGRO - União de Negros pela Igualdade
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

COMO SE COMEÇA UMA CONVERSA: Puxe um banco e traga sua rede de implicações.....	14
1 COMO SE PRODUZ UMA TESE.....	20
1.1 Como se produz uma metodologia	24
1.1.1 Habitando uma cartografia	25
1.1.2 Compondo um plano de pesquisa.....	27
1.1.3 Produzindo um mapa infame.....	33
1.2 A construção de uma ética em ato.....	35
1.3 De onde parte meu olhar: a assistência estudantil na UFRGS.....	37
2 COMO SE PRODUZEM UNIVERSIDADE(S).....	42
2.1 Como se produzem percursos na educação superior.....	43
2.3 (Des)caminhos da educação superior.....	46
3 COMO SE PRODUZEM AÇÕES AFIRMATIVAS.....	64
3.1 Recolocando a questão de raça, cor e etnia.....	65
3.2 O que afirmam as ações afirmativas?.....	71
4 COMO SE PRODUZEM ALGUMAS HISTÓRIAS DE TRAJETÓRIAS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	89
4.1 A universidade recebe os estudantes cotistas.....	89
4.2 Os estudantes cotistas chegam à UFRGS.....	105
5 APONTAMENTOS: O QUE NÃO PODEMOS PERDER DE VISTA.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115

COMO SE COMEÇA UMA CONVERSA: Puxe um banco e traga sua rede de implicações

Se quer ser universal, começa por pintar a tua aldeia.

(Liev Tolstoi¹)

O texto que segue tomou forma no solo da pesquisa acadêmica, portando a marca do afeto e da singularidade, mas poderia estar em quaisquer outros contextos que também pudessem acolher semelhante temática. Seja bem-vindo, leitor, ao encontro de uma estudante, trabalhadora e pesquisadora com seu local de trabalho, estudo, pesquisa, militância e (por que não?) vida: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, mais especificamente o Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, a Associação dos Servidores da UFRGS, UFCSPA e IFRS – ASSUFRGS² - e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE.

Mas uma tese, como disse René Lourau em sua passagem pelo Brasil em 1993, não se escreve em vão. “Se uma tese não for defendida, não é considerada tese e o candidato não poderá tornar-se “mestre” ou “doutor” e ser mais competitivo no mercado de trabalho. Não poderá ter um aumento que lhe permita maior tranqüilidade perante suas contas, por exemplo” (1993, p. 86). A escolha por um percurso de pós-graduação carrega motivações que não podem ser desqualificadas ao apresentar este texto.

Mesmo que os motivos citados por Lourau estejam presentes, a instauração de um projeto de vida ligado à universidade nasce de uma aposta na produção de conhecimento e formação profissional como potência transformadora de mundos e na academia como responsável por fazer uso dessa potência³. Pesquisar, assim, se constitui como exercício ético e político. Exercício coletivo, por consequência, pois sempre ligado aos territórios de produção e difusão do conhecimento. Público por definição, pois além de ser sustentado por políticas de Estado e financiamentos

1 A frase é atribuída ao autor. Não encontrei referências concretas de sua autoria, mas mantive-a pela força inspiradora a este trabalho.

2 A ASSUFRGS congrega um caráter associativo e sindical, tendo iniciado sua trajetória como associação. Por isso guarda em sua nomenclatura este aspecto. Meu percurso se deu pela via sindical.

3 Cabe aqui destacar que não acredito que a academia seja a forma única ou mais legítima de produção de conhecimento. Apenas a coloco na posição de responsabilidade por ter essa produção como seminal, não podendo abster-se da função política dessa produção.

governamentais, deveria ser controlado, acessado e apropriado publicamente, situação um tanto dificultada diante do modelo capitalista que constituímos para regular nossas trocas econômicas, sociais e culturais.

A linha individualista de encontro de uma pesquisadora em um percurso com instâncias de uma universidade, assim, se desfaz: são muitos outros atores envolvidos no processo de pesquisar. Nunca olho, ouço ou sinto sozinha aquilo que constitui o material desta tese. Todos que estão junto a mim no trabalho, estudo e militância constituem esse eu múltiplo de pesquisadora, habitada por todos os encontros que produziram esse percurso e esta tese. Assumo aqui uma autoria compartilhada com todos os que me ajudaram a olhar/pensar.

O delineamento do olhar/pensamento que constrói esta tese toma a cartografia como forma. Baseia-se nas proposições dos filósofos Felix Guattari e Gilles Deleuze, e se constitui como um modo de conhecer que não busca respostas ou motivos, mas que se dedica a acompanhar os processos. Mas, o que isso significa na prática de uma pesquisa? Primeiro, uma nova forma de fazer perguntas: no caso desta tese, que se debruça sobre as ações afirmativas na UFRGS, não formulo questões que busquem dados avaliativos - incursões sobre desempenho de estudantes ou número de programas oferecidos pela universidade⁴. Também não há lugar para explicações, resoluções de problemas, motivações, mensurações. A proposta é mais simples, menos ambiciosa e, nem por isso, menos complexa: o que acontece nos encontros entre estudantes cotistas negros em seu percurso universitário que os levam até a assistência estudantil?

Como acima enunciado, o estudo tem o objetivo cartografar alguns efeitos do ingresso de estudantes autodeclarados negros a partir da implementação das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esse mapeamento surge a partir de uma tese segundo a qual tais estudantes, por suas trajetórias de vida que se distinguem da grande maioria dos estudantes acolhidos até aquele momento na universidade, poderiam tensionar padrões, processos e hábitos universitários produzindo deslocamentos no cotidiano, abrindo possibilidades de reinvenção da própria universidade

Além da proposta geral, elencamos os seguintes objetivos complementares:

⁴ Algumas informações dessa natureza foram utilizadas no decorrer da composição cartográfica da tese, ratificando a importância de estudos que se propõem a isso. Porém, esta tese não se propõe a produzir esse tipo de informação.

- Mapear a rede de emergência das configurações que tornaram possível a adoção das ações afirmativas na educação superior, para aí situar nosso caso particular.
- Recontar histórias sobre os percursos de estudantes na universidade utilizando a estratégia cartográfica, explicitando as nuances subjetivo/institucionais que produzem e são produzidas nestas histórias.
- Operar uma relação metodológica com delineamento cartográfico em intercessão com a implicação e a transdução.

A forma de perguntar invoca percursos de conhecer: a cartografia tem suas estratégias de ação construídas a cada encontro produtor de conhecimento e de vidas. Neste trabalho, propomos uma composição com intercessores teóricos e operativos. Apresentaremos as proposições de Deleuze e Guattari (2011) sobre o rizoma e a produção de mapas de acontecimentos – a própria cartografia. Da Análise Institucional (LOURAU, 1993, 1996, 2004), tomamos o conceito de análise de implicação, fundamental para a produção de conhecimento nesta perspectiva, pois refuta a ideia de uma possível neutralidade na pesquisa, e discute como o pesquisador é parte deste processo. Da teoria de Gilbert Simondon (2009), trazemos o conceito de individuação e transdução. Segundo esse último autor, é a partir de uma configuração rica em potenciais que se desdobram as fases na existência do ser, que denomina de individuação. Assim, não há como pensar em processo de pesquisa que não contemple a conformação entre o campo de análise e pesquisador. A transdução é a operação desta individuação e se constitui como a resolução de uma questão a partir dos elementos que produzem sua própria tensão, não buscando sua síntese, nem mesmo uma escolha entre eles, mas um desdobramento em devenir.

Uma primeira questão a enfrentar é como operar essa intrincada rede de conceitos em meu encontro como pesquisadora com alguns dos efeitos das ações afirmativas na universidade? Eis que a proposta nasceu de seu próprio acontecimento: percorrendo tantos espaços na UFRGS, pude ver, ouvir, sentir e participar de muitas histórias. Muitas delas não fazem parte, do modo como aqui as trazemos, dos registros oficiais de algumas instâncias da universidade, preocupadas, eminentemente, com questões acadêmicas ou com resultados finais. Como trabalhadora da assistência estudantil, sempre colecionei fragmentos

advindos de uma atenção especial ao que acontece fora dos registros, ao que está no vórtex das discussões e não aparece nas decisões formais, ao que pulsa entre os dados e avaliações.

Meu “caderno mnemônico” de anotações encontrou-se com a necessidade de suporte para tornar-se material para esta tese. E eis que me encontro com a infâmia colecionada por Foucault em a “A vida dos homens infames” (2003), que se torna operadora cartográfica deste trabalho. Busco as histórias de estudantes que percorrem a *infâmia* na acepção do autor: aqueles que não atingem as expectativas com as leis e normativas acadêmicas e ganham visibilidade a partir de seu encontro com o poder que os controla e acabam sendo endereçados à assistência estudantil. No caso dos estudantes da UFRGS, falamos daqueles que não atingem os níveis esperados de desempenho, não conseguem acompanhar todas as aulas que deveriam, ou outras situações que os afastam daquilo que regulamenta o esperado para um percurso universitário.

Falar sobre os percursos dos estudantes até o espaço em que me encontro como trabalhadora na universidade, requer que também fale desse espaço. Assim, sigo apresentando o trabalho da assistência estudantil na UFRGS e minhas formas de inserção e circulação nele, entrelaçados com as decorrências de meu caminho como estudante e militante na universidade. O objetivo dessa apresentação é dividir com o leitor a perspectiva da qual produzo este trabalho, traçando um panorama compartilhado para a conversa que produziremos juntos, eu e você leitor.

Para iniciar a reflexão sobre a multiplicidade das formas que constituem a universidade, sigo apresentando um breve histórico sobre a educação superior no Brasil, focando principalmente sua constituição como privilégio de classe. O texto busca pontuar algumas reformas, e um longo período de sucateamento, chegando até as políticas contemporâneas de expansão e criação de políticas de ampliação de acesso e permanência, culminando com o apontamento dos desafios atuais. Concomitante a esse processo, discute algumas políticas de avaliação e acreditação, geralmente vinculadas a organismos financeiros internacionais e a incidência da cultura de qualidade e excelência acadêmica sobre as universidades.

A partir dessa moldura, sigo com os processos que levaram a criação da política de ações afirmativas na universidade, explorando alguns movimentos da UFRGS em relação aos movimentos nacionais. Neste ponto, faz-se mister apresentar as lutas da população negra contra o racismo e as conformações da

violência racial desde o período colonial até a atualidade. Traz também a conformação legal e normativa da operação das ações afirmativas na universidade.

Após apresentarmos algumas das controvérsias decorrentes desses processos históricos/institucionais e que se mantêm ativas, trago as histórias de estudantes ingressantes pelas ações afirmativas na UFRGS. Mesmo que já tenham sido referidas no capítulo anterior, é neste ponto que a tese se dedica a apresentar análises que façam laço entre as histórias dos estudantes, estatísticas, história das universidades, políticas de promoção de igualdade racial. Neste ponto, as análises seguem duas linhas: a primeira analisa os mecanismos institucionais que incidem principalmente sobre os estudantes na condição de cotistas; a segunda, reflete sobre as experiências dos cotistas em seu encontro com os modos de organização institucional. São análises intrinsecamente conectadas, e estão em blocos diferentes – que por vezes se interpenetram – estando separadas apenas por uma questão de organização de apresentação.

As análises efetuadas conservam a intensidade da mobilização que esse tema me provoca. Acho prudente alertar ao leitor que faço dessa tese instrumento político, assumindo todo o ônus que isso possa causar. Ela é fruto de um percurso extremamente singular na universidade, o qual me permite uma condição de observadora somente possível ao estar imersa nele. Diz respeito a uma prática como psicóloga e gestora em um espaço de trabalho – a assistência estudantil – para onde são endereçadas as demandas do que “não dá certo”. O texto, por vezes duro, é reflexo de um cotidiano de durezas, em que escuto e acolho muitas histórias como as que relato aqui. A direção da reflexão opera por meio de uma analítica das restrições, ou seja, busca aquilo de diminui a potência de vida nesse processo de formação universitária, e que faz com que alguns estudantes sejam endereçados à assistência estudantil.

O foco naquilo que restringe a diversidade dos percursos formativos, não desconsidera as iniciativas existentes na UFRGS que compõem uma rede de apoio e trabalho pelas ações afirmativas. Há muitos trabalhadores professores e técnico-administrativos e estudantes atuando com força e fazendo também de seus cotidianos uma batalha para a efetuação da política. Há brechas, há deslizamentos, há fissuras, há alegrias.

Mas, tomo as restrições. Foco nos processos que nos fazem perder forças de diferir, pois penso que o ingresso de estudantes cotistas poderia representar um

grande momento para a universidade repensar-se, uma vez que as experiências desses estudantes trazem diferenças em relação àquelas dos estudantes que a universidade estava habituada a lidar, antes da implantação da política de cotas. Portanto, podemos pensar esta tese como uma ferramenta estratégica que advém de uma luta cotidiana no campo micropolítico de garantia de direitos.

Esta é também uma tese-resistência: forma de habitar a intensidade de forças incidindo sobre o campo ações afirmativas na universidade, trazendo a própria universidade a crítica a partir de sua linguagem.

Esta é uma tese-espelho: proposta de reflexão sobre qual o papel de pesquisadora, trabalhadora e de cada leitor no sistema engendrado.

Esta é uma tese-afeto: formada a partir do transbordamento dos limites do sentir.

Convido-o a seguir comigo. Traga a si, e vamos conversar.

1 COMO SE PRODUZ UMA TESE

Esta tese se produziu em cenários e tempos muito diversos, longe de linearidades e fugindo às tentativas de planejamento e progressão. Foi feita à base de frios e dores na barriga, desequilíbrios em calçadas de ruas estrangeiras, algumas doses de morfina, muitas lágrimas, noites sem sono, dias de sono, alguma luta política, muito trabalho, sangue doce e a alegria da companhia dos amigos e amores.

Talvez seja uma forma estranha de apresentar um trabalho acadêmico: falar sobre o que aconteceu na vida da pesquisadora nesse período de quatro anos e alguns meses. Mas, pego emprestada a justificativa de Gilbert Simondon, que diz que, ao individuar o conhecimento, o próprio sujeito produtor também se individua. Ou seja, não há produção de conhecimento sem transformação daquele o produz, assim como não há conhecimento que nasça isento da relação do pesquisador com o campo que percorre. Sendo assim, não tenho problemas em afirmar que fazer esta tese não se constituiu em uma tarefa fácil e que, sim, há muito dela na modulação deste período de minha vida e de mim nessas linhas que se seguirão.

Começo pelo tema: as ações afirmativas são parte cotidiana de meu trabalho como psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuo na assistência estudantil, cujo objetivo é garantir a permanência e a diplomação de estudantes em situação socioeconômica desfavorável. Ao pensar em seguir meus estudos de pós-graduação, não conseguia desgrudar-me da intensidade que esse trabalho me provoca. Os problemas de pesquisa sempre giraram em torno dessa temática, e nas tentativas que fiz de afastar-me, não conseguia produzir escritas empolgadas.

A atuação política como trabalhadora também me levou a refletir sobre a universidade de forma especial. Os colegas que participam do movimento sindical foram parceiros de discussões, tomadas de posição e produção de novos olhares sobre a UFRGS e a educação federal superior. Além de terem proporcionado as maiores experiências como parte de um coletivo que já experimentei.

Também passei nesse período pela experiência de ser representante dos técnico-administrativos no Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE) da universidade. Participar de um coletivo de decisão, como representante de meus colegas de categoria, me colocou em contato com professores, técnico-

administrativos e estudantes advindos de diferentes espaços da universidade. Pude perceber o desafio que consiste em estabelecer diálogos e acordos para a construção de ações, principalmente àquelas relacionadas às políticas afirmativas.

Estar nesta mesma organização como estudante não poderia ser uma questão deixada de lado: ainda sou uma estudante como todos aqueles com os quais trabalho. Estou em formação, sob regras muito parecidas, passando por problemas muito parecidos. Compromissos acadêmicos, necessidade de atingir níveis de qualidade, viver para a UFRGS, apesar de a vida acontecer também fora dos portões da universidade.

E a questão se fazia presente a cada ato de pesquisa, trabalho, militância: como produzir uma tese sobre trajetórias de estudantes vinculados à política de cotas na UFRGS em meio à trama a qual me encontro?

A Análise Institucional, minha parceira de pensamento e ação de longa data, marcou o *ethos* do planejamento deste trabalho, imprimindo a análise de implicação como fundamento do projeto e a pesquisa-intervenção como ferramenta delimitadora do processo.

A análise de implicação opõe-se às pretensões de objetividade, pondo fim à busca de uma neutralidade analítica. A implicação seria uma produção simultânea aos analisadores, baseada na indissociabilidade entre a vida e as instituições. Assim como os planos de análise e intervenção, o pesquisador também é atravessado pelo que o instituiu (LOURAU, 2004c). A análise de implicação se constitui no exercício de reconhecer no próprio analista/pesquisador o que diz respeito também a si mesmo naqueles planos.

O pesquisador atua percorrendo a trama do acontecimento, fazendo escolhas, puxando alguns fios que a compõem. Esses fios, numa perspectiva da Análise Institucional, podem ser compreendidos como analisadores e se constituem pelos acontecimentos, fatos, práticas, indivíduos que enunciam em seu funcionamento o instituído, o saber ou não saber de uma sociedade sobre si mesma, desnaturalizando o presente. O pesquisador não se posiciona como um intérprete, mas como agente de invenção de novas possibilidades, de rupturas de sentido (AGUIAR e ROCHA, 2007). Há, nessa perspectiva, uma inversão epistemológica, pois é produzida a união entre a análise e o fenômeno que a engendra (L'ABBATE, 2004).

A participação no grupo de pesquisa Ecologias e Políticas Cognitivas⁵, conformação atual do grupo Oficinando em Rede, que vem desenvolvendo estudos que combinam a tecnologia à pesquisa-intervenção nos campos da saúde e da educação (MARASCHIN, FRANCISCO e DIEHL, 2011) também foi marcante para o planejamento inicial sob este formato. Neste espaço principiei reflexões sobre a pesquisa-intervenção em minha dissertação de mestrado (TANIKADO, 2010; TANIKADO e MARASCHIN, 2012).

A pesquisa-intervenção se configura como um delineamento de pesquisa a partir de experiências brasileiras, principalmente na Psicologia Social. Marisa Rocha e Katia Aguiar (2003) retomam a trajetória de sua conformação, apresentando a influência da pesquisa-ação de Kurt Lewin que, mesmo apresentando características funcionalistas, trazia o questionamento da objetividade da pesquisa e indicava que o pesquisador também produzia diferença por estar no campo de pesquisa. Esta forma de pesquisar chega à América Latina nos anos de 1960, sendo utilizada em projeto de emancipação social e com objetivo de autogestão. No encontro com o movimento institucionalista francês da década de 1960 e latino-americano das décadas seguintes, a pesquisa-ação se conforma em pesquisa-intervenção, ganhando contornos de intervenção socioanalítica:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma "atitude de pesquisa" que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 67).

Fazia sentido, assim, que o desenho deste trabalho estivesse próximo a experiência acadêmica que havia desenvolvido anteriormente. No projeto da tese, apresentei um plano que continha o acompanhamento do trabalho de uma Comissão de Graduação (COMGRAD), instância na UFRGS que é responsável pela

⁵ O grupo de pesquisa Ecologias e Políticas Cognitivas dedica-se ao estudo das relações entre modalidades de cognição, objetos técnicos e instituições, enfatizando sua processualidade e co-engedramento. Está ligado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e ao Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, ambos da UFRGS. É coordenado pela Profa. Cleci Maraschin. Mais informações em: <http://www.ufrgs.br/nucogs/>

coordenação de cada curso de graduação. Ainda sem certezas, tateava pela escolha da melhor forma de conversar com os alunos, professores e técnico-administrativos que fazem parte da COMGRAD. As indicações da banca de qualificação levavam a pensar em conversas com grupos e entrevistas. Cheguei a planejar o uso de uma ferramenta tecnológica para facilitar estas conversas.

A cartografia juntou-se a pesquisa-intervenção como ferramenta operadora, de forma ainda tímida em meu planejamento inicial. Minha aproximação com o método acontecia através do que está sendo desenvolvido e sistematizado por um grupo de pesquisadores e resultou na publicação de duas obras norteadoras: *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009) e *Pistas do Método da Cartografia - Volume 2 - A experiência da pesquisa e o plano comum* (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2012). Tais obras combinam reflexões teóricas a experiências de pesquisa utilizando a cartografia e têm importância fundamental na constituição de uma política da produção acadêmica com essa modalidade de pesquisa. Respondem a um desafio de desenvolver formas de pesquisar que se dediquem ao estudo de processos e que elas próprias se efetuem por uma processualidade, mas estabelecendo um diálogo com as metodologias tradicionais e a necessidade imposta por essas metodologias de apresentar etapas passíveis de descrição (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009).

Assim, pretendia construir este estudo através do planejamento e análise de uma intervenção, proposta mais consonante com a organização da cartografia como método de pesquisa em sua forma de pesquisa-intervenção.

Mas o trabalho não acontecia daquela forma, ou seja, nenhum rizoma se produziu no terreno desenhado pelo projeto. Uma inquietude passou a fazer parte da pesquisa e me fizeram analisar o que ocorria. Comecei o acompanhamento em uma COMGRAD, participando de algumas reuniões com o professor coordenador e com as técnicas em assuntos educacionais que lá atuam. Planejamos e realizamos algumas entrevistas a estudantes que apresentavam dificuldade em seus desempenhos acadêmicos. E ao escutar as histórias dos estudantes e as narrativas nas reuniões, tive os sentidos invadidos pela infinidade de matizes que o encontro entre os estudantes e os processos universitários produzem, e os tantos agentes envolvidos nesse processo. Somou-se isso ao universo de histórias e vivências que

tive como trabalhadora, estudante e militante, que já traziam a mim um caleidoscópio vivo e móvel composto de tantas coisas que eu queria contar.

Decidi, assim, deixar-me submergir como pesquisadora na rede que eu já percorria na UFRGS, e criou-se a necessidade de uma nova estratégia metodológica para esta tese. Não mais baseada no planejamento e proposição de intervenções, mas no recolhimento das pequenices do cotidiano que eu já conhecia e que tinham muito a dizer sobre as ações afirmativas na universidade.

Encarei de vez uma relação rizomática com meus percursos pela universidade, com seus princípios tal como descritos por Deleuze e Guattari (2011). Móvel, Heterogênea, múltipla, sem uma estrutura retilínea e aberta a escrita cartográfica, mapeando conexões, fluxos, rupturas, potências, afetos de diversas ordens e tamanho.

À custa de alguns momentos de impasse em minha experiência de pesquisadora, abri passagem ao uso de uma sensibilidade que tomava meus sentidos: se a vida acontece a todo o momento, em todos os espaços em que percorro, porque não trazer ao status de produção de conhecimento a reflexão que podemos fazer sobre ela?

Essa reflexão, porém, não poderia acontecer de uma forma qualquer. Assim, a produção de uma composição de intercessores metodológicos que sustente este trabalho é fundamental. O caldo conceitual e operativo que sustenta a forma desta tese é apresentado no ponto a seguir.

1.1 Como se produz uma metodologia

A produção desta composição metodológica “aconteceu”. O absurdo da frase sem objeto direto (aconteceu o que?) é justificado pela força do conceito de acontecimento apresentado por Deleuze e Guattari (2011). Existia um potencial de alta velocidade composto de tantos afetos e histórias, insistindo para se atualizar. Aconteceu, tornou-se, fez-se método, portando suas diferenças e movimentos. Produziu-se metodologia neste encontro que faço com a produção acadêmica, sob a forma de cartografia.

Como intercessores à proposta cartográfica, somaram-se os conceitos de análise de implicação, proposto pela Análise Institucional e aqui apresentado pelo

desenvolvimento de René Lourau (2004a, 2004b, 2004c); individualização e transdução, partes do trabalho do Gilbert Simondon (2009). A relação entre a implicação e a transdução realizada por Lourau (2004a) será também chamada a compor este aporte metodológico e analítico.

Encontrei em Michel Foucault e em seu trabalho “A vida dos homens infames” (2003) a inspiração para a construção das paisagens cartográficas desta tese. Neste ensaio, o autor apresenta seu desejo em produzir uma “antologia de existências” baseada em documentos dos arquivos de internamento e prisão dos séculos XVII e XVIII na França. Busca fragmentos de vida para compor sua análise. Assim como Foucault, eu também colhi restos de experiências e passagens de meus encontros com as várias UFRGS e com os estudantes ingressantes através da política de ações afirmativas.

Nas próximas páginas, apresento o caldeirão alquímico em que fervilharam as emoções, acontecimentos, teorias e histórias que compõem a tese.

1.1.1 Habitando uma cartografia

A cartografia é uma forma de produção de conhecimento anunciada por Deleuze e Guattari (2011) em *Mil Platôs* volume I. Desde então, vem sendo utilizada de diversas formas pela Psicologia Social brasileira, tendo como uma das vertentes principais o trabalho de Suely Rolnik (2006) – mais próximo à forma deleuze-guattariana – e os trabalhos de um grupo de acadêmicos que têm indicado balizas para o uso da cartografia como método de pesquisa (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2012).

Não afirmo aqui haver uma contraposição entre as formas de utilização da cartografia entre estes autores, mas apenas de nuances de apresentação. Uma sutileza que foi decisiva para a construção metodológica desta tese, uma vez que o planejamento inicial era de produzir uma pesquisa-intervenção utilizando a estratégia cartográfica mais próxima às pistas que indicam a cartografia como um método de pesquisa (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2012). Assim, produziria um plano, seguido de uma intervenção e análise, o que não aconteceu neste estudo, como já explicitado no ponto anterior. A proposta seminal de cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 2011) parecia portar a força para a produção desta tese.

Deleuze e Guattari apresentam a cartografia como um dos princípios do rizoma. Ou seja, ela não existe em outro plano que não seja o dos processos rizomáticos. O rizoma é apresentado pelos autores como uma forma de acompanhamento e produção do mundo que se pauta pela lógica radicular e múltipla, em contraposição a uma lógica arborescente e binária. Os autores cunham princípios do rizoma, os quais apresento seguindo a mesma forma *ordenada* da obra original, por considerar que esta seja uma forma que facilite a entrada nesse conceito (DELEUZE e GUATTARI, 2011).

1º e 2º - Princípios de conexão e heterogeneidade: anuncia a possibilidade e necessidade de ligação de qualquer ponto de um rizoma a outro. Não há uma ordem de ligações, nem tronco principal.

3º - Princípio da multiplicidade: não há unidade que sirva de referência para a criação de outras unidades, logo, não há derivação de grau entre elas, nem filiação. Há uma diferença de natureza entre essas unidades, são múltiplas em sua ontogênese. O crescimento de dimensões em uma multiplicidade que faz que ela mude sua natureza é o que os autores chamam de agenciamento, em que acontece a criação de diferença.

4º - Princípio da ruptura assignificante: é possível que o rizoma se rompa em qualquer de suas partes, pois ele não possui uma estrutura ordenada que determine graus de importância em suas ligações. Também seu seguimento pode acontecer de forma não linear, ou seja, não há necessidade de linhas evolutivas de modificação. A diferença pode acontecer por multiplicidades, desterritorializações, quebras, encontros.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: o rizoma não possui uma estrutura passível de reprodução ou decalque. Para fazer seu acompanhamento, não é possível delinear eixos genéticos ou estruturas gerativas. Mas, desenhar um mapa, um desenho movente que possui entradas múltiplas e diversidade de forma. Pode se apresentar como desenho, escrita, obra de arte, ação política. A cartografia é sempre desmontável, reversível, conectável em qualquer uma de suas dimensões e pode ser produzida por um indivíduo, um grupo ou uma formação social.

Os princípios também se encontram aqui enumerados porque são operativos para a própria cartografia, haja vista que não se trata de afirmar que a universidade seja um rizoma (embora muitas vezes possa operar como tal), mas dizer que a forma com que produzo este trabalho parte do estabelecimento de uma relação

rizomática com ela. E esta relação foi sendo construída na imanência. Deleuze afirma a noção de uma vida imanente como uma vida que está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa, vida “[...] que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (1997, p.15).

Mas como produzir análises acadêmicas a partir de uma relação tão próxima como a que possuo com as várias instâncias da universidade que percorro e com o tema das ações afirmativas?

1.1.2 Compendo um plano de pesquisa

Para ajudar-me nesta tarefa, retomo as concepções de René Lourau sobre a análise de implicação. O desenvolvimento de tal conceito se deu a partir do conceito de contratransferência institucional, anteriormente utilizado na psicoterapia institucional. Este movimento, que influenciou fortemente o desenvolvimento da análise institucional, aconteceu após a segunda guerra mundial, na França, e dedicou-se a repensar a forma como pessoas em sofrimento psíquico eram tratadas. Experiências como a da clínica La Borde e Saint Alban procuraram demonstrar que a organização fortemente hierarquizada produzia também o sofrimento psíquico. Teve em Jean Oury, François Tosquelles e Félix Guattari alguns de seus principais expoentes e pensadores, que trouxeram da psicanálise as noções de transferência e contratransferência, incluindo em suas análises questões sociais, culturais e históricas, fugindo de análises baseadas apenas em questões subjetivas e familiares (ROMAGNOLI, 2014).

Segundo Rodrigues (2006), não é correto datar o desenvolvimento e o uso do conceito de implicação pelos analistas institucionais, mas é possível perceber que a partir dos anos 1980 ele foi objeto de uma reflexão teórico-política mais efetiva. O conceito, assim, passa por metamorfoses durante sua operatividade e desenvolvimento teórico, e é na tentativa de acompanhar essas transformações que sigo algumas pistas nas publicações referentes ao tema.

A análise de implicação é apresentada por Lourau em sua tese de doutoramento em 1970 em composição com a contratransferência institucional (LOURAU, 1996). Em 1971, publica juntamente com Georges Lapassade, o livro

“Chaves da Sociologia”, no qual a implicação é apresentada como um dos princípios da intervenção institucional (RODRIGUES, 2006).

Em um texto de 1973⁶, Lourau afirma que a neutralidade analítica, herdada das ciências naturais e da psicanálise é transformada em uma compreensão de que a presença do observador no campo de observação já faz dele um “objeto” desse campo, e que, sua intervenção naquele espaço produz modificações no próprio campo (LOURAU, 2004c). O acento notável no rompimento com as práticas tradicionais das ciências e da prática analítica está presente na gênese do conceito de análise de implicação.

Em 1983, Lourau apresenta uma esquematização sobre o tema que, segundo o próprio autor, não é a forma ideal de visualização, mas que se fazia – e ainda se faz – muito rica como produtora de reflexão sobre nossas intervenções (LOURAU, 2004b):

- Implicações primárias:
 - o implicações do pesquisador-praticante com seu objeto de pesquisa/intervenção;
 - o implicação na instituição de pesquisa ou outra instituição de pertencimento e, antes de tudo, na equipe de pesquisa/intervenção;
 - o implicação na encomenda social e nas demandas sociais.
- Implicações secundárias:
 - o implicações sociais, históricas, dos modelos utilizados (implicações epistemológicas);
 - o implicações na escritura ou qualquer outro meio que sirva à exposição da pesquisa.

A análise de implicação talvez seja o escândalo proposto pela análise institucional, como afirma Lourau (1993). Propõe que se traga para dentro do processo de analisar e/ou pesquisar uma série de questões que seriam lapidadas pelo processo de pesquisa ou análise. O que se passa no exterior do produto final da pesquisa – e até mesma a forma de construção deste produto final através da escritura – tem lugar nessa produção de conhecimento. É possível afirmar que a análise de implicação traz consigo um caráter processual, uma vez que atualiza em

⁶ Texto originalmente publicado em 1973. É publicado no Brasil em 2004.

forma de análise o que ocorre no percurso do trabalho analítico que não é apenas seu conteúdo, mas os avessos e trajetórias da produção deste conteúdo.

O próprio conceito de implicação também passou por uma análise de sua forma de uso. Em 1990, Lourau questiona o uso do termo implicação como sinônimo de engajamento. Assim, estar implicado significaria estar comprometido com uma situação específica, dependendo de uma vontade do sujeito que se implica, que poderia ser julgada ou medida por um grau de ativismo. Condição muito diferente da acepção desenvolvida pela análise institucional, em que estar implicado não depende de vontade, uma vez que sempre se está implicado com as situações de análise e pesquisa, em que a importância da realização da análise das implicações é que é destacada (LOURAU, 2004b).

Ao tratar a implicação como algo a ser medido e feito sob vontade do pesquisador ou analista, não há mais acento na análise do que atravessa aquele movimento de pesquisa. A essa condição, Lourau nomeia implicacionismo, forma de resposta a uma necessidade de se fazer presente em muitos espaços, e demonstrar-se cada vez mais interessado em cada tarefa a qual se engaja. “Implique-se, mas não analise” passa a ser um imperativo na produção acadêmica das ciências sociais, tornando o uso do conceito de implicação nebuloso e distante da proposta da análise institucional.

Lourau propõe o conceito de sobreimplicação para tratar dessa situação. Esta seria a ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade de implicar-se, engajar-se em muitas atividades e ações. Participar mais não significar participar melhor, se essa participação não vier acompanhada da análise das implicações que se produzem nestes encontros do pesquisador/analista com seus espaços de atuação.

A partir do encontro de Lourau com as ideias de Gilbert Simondon, outra forma de pensar a análise de implicação se produz. Em 1994, Lourau apresenta a relação implicação-transdução (2004a). Nessa perspectiva, a noção de sujeito e objeto do conhecimento é transformada, passando de uma análise de elementos já existentes a uma gênese comum e contínua. A individuação, operação pela qual todos os elementos surgem como respostas a uma problemática, também seria a forma pela qual pesquisador e plano de pesquisa se constituiriam. Considerando que nesse surgimento ambos trazem em si a metaestabilidade produzida pela força de seus pré-individuais, é possível visualizarmos um passo além na teoria da

implicação – não haveria apenas um atravessamento de instituições no encontro entre pesquisador e seu objeto de pesquisa, mas a presença de forças que igualmente produziram a individuação desse par. Uma mesma gênese, não apenas um mesmo atravessamento.

Para adensar a relação entre a análise de implicação e a transdução e suas relações com a cartografia, passo a apresentar alguns conceitos de Simondon, não sem antes compartilhar com o leitor a observação de Danielle Guillier (2004), comentadora do livro “Implication Transduction” de Lourau, em uma palestra em 2003: “[...] é um conceito atípico, no qual não podemos entrar de modo racional. Se tentarmos entrar nos perguntando o que é o conceito de implicação, o que é o conceito de transdução, não vamos entender” (p. 11). Tal afirmação de Danielle reforça o que talvez seja o maior elo entre o pensamento de Lourau e Simondon: a compreensão não produz o suficiente para a produção de conhecimento. Ambos defendem arduamente em suas proposições a deriva do pesquisador junto a seu processo de pesquisa e fizeram de suas produções exemplos desta forma de pesquisar. Assim, não há linearidades nem definições, mas experimentações em processos que são visíveis nos produtos de seus trabalhos. É preciso individuar-se, é preciso analisar nossas implicações.

Gilbert Simondon (2009)⁷ propõe o processo de individuação como constitutivo do indivíduo. As fases do ser⁸ defasado (desdobrado em outra fase) não são unidades fechadas e não devem ser descritas e analisadas como preexistentes, mas desdobramentos em processualidade, que tomam forma a partir do processo de individuação. As fases (indivíduo-meio) conservam as potências que conduziram a defasagem e a tomada das formas individuadas. Nessa direção, o presente estudo se interessa pelos “indivíduos em formação”: estudantes, universidade, trabalhadores professores e técnicos que estão em relação a partir das ações afirmativas. Nesta situação específica, todos estes elementos estão em individuação, e podem perturbar-se mutuamente a partir de seus próprios processos, produzindo modulações nesta relação.

⁷ A publicação original da produção de Gilbert Simondon, fruto de sua tese de doutoramento, aconteceu em 1958.

⁸ Simondon recusa a concepção monista e substancialista do ser e o dualismo do indivíduo (matéria e forma). O indivíduo passa a ser tomado como realidade relativa, uma determinada fase do ser que mantém a realidade pré-individual anterior a ele.

A partir disso, compreendemos que o ato de pesquisar se constitui entre formas sempre em processo – pesquisador e plano de pesquisa – e torna-se relação a partir deles, produzindo efeitos em ambos. Assim, interessa-nos o que acontece neste encontro, na conformação que assumem e em seus devires. Ao deixarmos uma posição substancialista, assumimos que não há uma identidade do ser em respeito a si (estudantes cotistas, estudantes não cotistas, pesquisadora, professores, trabalhadores técnico-administrativos em educação), ou seja, há uma forma que está individuada, mas que contém uma realidade que não é somente idêntica a ela, pois conserva potenciais de metaestabilidade.

O ser é considerado não apenas a partir da forma que apresenta naquele momento – sua individuação –, mas com a infinidade de potencialidades presentes em seu estado pré-individual, que continua compondo o ser individualizado. Os seres em formação, assim, assumem naquele encontro uma forma, mas não é somente aquele indivíduo que é produzido. Sempre há uma margem de virtualidade no ser. O indivíduo é sempre uma realidade relativa, determinada fase do ser que supõe uma realidade pré-individual, anterior a ela, e que não encerra o processo de individuação, já que não há o esgotamento de todos seus potenciais. A cartografia se alia a essa forma de pensar a processualidade dos termos individualizados, pois é a partir dela que pode dar visibilidade aos movimentos que sustentam esses modos individualizados de ser e podem, deste modo, colocar em questão, não de um modo retórico, mas nas práticas cotidianas dos acontecimentos na universidade.

O processo de individuação, segundo Simondon (op. cit.), não pode ser conhecido de forma externa: é preciso individuar o conhecimento sobre ele, individuar-nos e individuar em nós. “A individuação do real, exterior ao sujeito, é apreendida pelo sujeito graças à individuação analógica do conhecimento no sujeito” (SIMONDON, 2009, p. 44). O conhecimento, assim, tem sua produção correlata a uma individuação do próprio ser. Este trabalho toma esta operação como fundante, buscando produzir este estudo a partir da individuação da pesquisadora e do plano de pesquisa, numa tentativa de individuar o conhecimento com essa experiência a partir da análise de implicação. Dessa forma, enseja produzir o que se estabelece nesse processo, pensando com Lourau uma forma de implicação-transdução (LOURAU, 1997).

A transdução se constitui como uma operação que pode ser física, biológica, mental e social pela qual uma atividade se propaga no interior de um domínio,

fundando esta propagação sobre uma estruturação de domínio operada de lugar em lugar. Nesta operação, cada região de estrutura constituída serve a região seguinte como princípio de estruturação, estendendo ao mesmo tempo uma modificação (i.e. gérmen de cristal expandindo-se) numa operação de contágio.

A transdução é o processo de individuação em progresso, a aparição correlativa de dimensões e de estruturas em um ser em estado de tensão pré-individual, ou seja, um ser que é mais que unidade e identidade. Os termos que se formam a partir dessa operação não preexistem a ela.

Para isso, não é possível utilizar os postulados da lógica clássica, já que eles se dirigem aos conceitos e relações que se aplicam aos resultados, aos entes acabados. A dedução, que se constitui como a operação pela qual se conclui de uma ou várias proposições tomadas como premissas uma proposição que é a sua conclusão, e a indução, operação que remonta de certo número de proposições singulares dadas a uma proposição mais geral, têm como bases os princípios da lógica aristotélica, todos baseados no substancialismo do ser.

A transdução diferencia-se da dedução porque não busca um princípio para resolver o problema de um domínio, mas retira a estrutura resolutória das tensões do próprio domínio, a partir dos próprios potenciais, não em formas estranhas a ele. Não é comparável à indução, pois esta, apesar de conservar as características dos termos de um domínio estudado, apenas conserva o que há de comum entre eles, eliminando as singularidades.

No domínio do saber a transdução é o caminho da invenção, que não é nem indutiva nem dedutiva, mas operadora de criação e corresponde a um descobrimento das dimensões segundo as quais uma problemática pode ser definida. É um conceito operativo, um processo mental e um caminho do espírito investigador. Este caminho consiste em seguir o ser em sua gênese, em completar a gênese do pensamento ao mesmo tempo em que se cumpre a gênese do objeto.

Em uma relação cartográfica com um plano de pesquisa individuando-se ao mesmo tempo em que me faço pesquisadora, surge o desafio: como transformar tamanha força em escrita? Lourau (2004a) já confessava também sua dificuldade com a empreitada: “Como atualizar tudo o que a instituição nos obriga a potencializar para sobreviver sem muita turbulência, como potencializar sem pejo a realidade do ato de pesquisa?” (p. 216).

E, me vejo novamente inspirada em uma obra tão cheia de paixão quanto as que até aqui me acompanharam: na produção de Foucault (2003) sobre a infâmia, busco elementos que guiam minha produção cartográfica, em forma de pequenas histórias colhidas em minhas passagens pela universidade. Sobre essa aventura, versa o próximo ponto.

1.1.3 Produzindo um mapa infame

Deleuze e Guattari anunciavam que uma cartografia poderia se apresentar de formas muito diferentes: desenhos, poesia, arte, escrita. A produção cartográfica não requer linearidade – ao contrário disso, ela busca a bifurcação e a diferença – pois trata-se mais de constituir uma geografia do pensamento do que uma história, mas não prescinde, de forma alguma, do rigor. Este consiste em seguir os princípios do rizoma, norteadores do delineamento cartográfico.

Ao deparar-me com a vontade de fazer a produção cartográfica, muitas questões se fizeram presente: que critérios utilizar para selecionar o que passaria da experiência ao mapa? Muitas cenas, histórias, imagens, sons, cheiros, sensações e afetos marcaram e marcam meus dias na universidade. Estas marcas habitaram – e ainda habitam – meu corpo pedindo passagem de alguma forma. A busca, assim, foi por histórias que portassem força como conexões no rizoma que percorro nesta tese, qual seja, das produções institucionais e subjetivas a partir do ingresso de estudantes cotistas autodeclarados negros na UFRGS, enfocando nas narrativas que trouxessem a tona os processos de restrições. Histórias individuadas a partir de minha múltipla ação na universidade – trazendo o cotidiano de meu trabalho, a necessidade analítica como pesquisadora e o olhar crítico da militância.

Eu ainda tateava na execução dessa estratégia quando encontrei uma pista no arrebatamento de Foucault ao coletar histórias em “Vida dos homens infames” (2003). Neste texto publicado originalmente em 1977, o autor apresenta seu desejo de analisar histórias encontradas em documentos dos arquivos de internamento dos séculos XVII e XVIII na França: são as petições, as cartas régias com as ordens de prisão ou as ordens do rei, os internamentos diversos, os relatórios e as decisões de polícia.

Assim ele inicia seu texto:

Este não é um livro de história. A escolha que nele se encontrará não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar a intensidade, agora que o primeiro momento da descoberta passou (p. 203).

Assumo neste trabalho, então, a posição de também não produzir história. Não há o seguimento de uma linha temporal nas histórias que relato, nem mesmo a busca de uma verdade. Produzi histórias com pequenos fragmentos, restos, perfumes, sensações, frases, suspiros. Tudo aconteceu, tudo foi acontecimento, mas não necessariamente na mesma história que agora compõe. Pequenas ficções compostas de pequenas verdades. Diferente do caminho seguido por Foucault, que buscou registros escritos, apenas lido com memórias. Um diário-corpo que atualizo nesta escrita-tese.

A aridez do termo infâmia neste trabalho pode parecer deslocado ou exagerado. Mas, mesmo nesse item, pego carona no trabalho de Foucault. O autor afirma que o encontro das vidas que descreve com uma certa luz advinda do poder é que produz a visibilidade que fez com que suas ressonâncias chegassem até ele. Da mesma forma, as ficções que aqui apresento somente puderam se constituir porquê de alguma maneira debateram-se com processos universitários normalizados e adentraram a um serviço que os acolhe. O que fica da passagem de um estudante pela UFRGS para além de seu desempenho e produção acadêmica? Esses que produziram os fragmentos que se tornaram histórias aqui narradas borraram essa fronteira através de sua infâmia: quando algo os diferiu e tornou-se necessário um encontro com a assistência estudantil. Escaparam da regularidade e ganharam um registro específico. Alguns o dizem *aluno carente*, baseados em concepções arraigadas da assistência social. Outros, sujeitos exercendo seu direito de estar na universidade. Longe de buscar categorizações, as histórias procuram, como apontamos, uma analítica das restrições, ou seja, explicitar que forças restritivas incidiram em seus percursos que os levaram à assistência estudantil. Estudar as forças que marcam a infâmia, permite adentrar em uma cartografia daquilo que opera nos processos em diferentes instâncias da universidade. Conhecer tais restrições nos daria poderes para discuti-las e, quem sabe, construirmos processos distintos.

Sigo com Foucault:

Não é uma compilação de retratos que se lerá aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas cujas palavras foram os instrumentos. Vidas reais foram "desempenhadas" nestas poucas frases; não quero dizer com isso que elas ali foram figuradas, mas que, de fato, sua liberdade, sua infelicidade, com freqüência sua morte, em todo caso seu destino foram, ali, ao menos em parte, decididos. Esses discursos realmente atravessaram vidas; essas existências foram efetivamente riscadas e perdidas nessas palavras (2003, p. 210).

Quis, em suma, reunir alguns rudimentos para uma lenda dos homens obscuros, a partir dos discursos que, na desgraça ou na raiva, eles trocam com o poder (2003, p. 212).

A lenda seria, como afirma o autor, um misto de realidade e fabulação, em que, se a história advier da verdade, é preenchida com façanhas e prodígios, tornando-a tão bela que faz parecer que nunca existiu. Se é fruto de história que nunca ocorreu, torna-se tão insistente que parece ter acontecido. Esta produção lendária vai na direção contrária às anteriores: as histórias aqui narradas deixam marcas do que é avaliado como fracasso, dificuldade nos registros acadêmicos da universidade. A precariedade é que lhes impinge o status de lendas. Apenas passam a existir quando se chocam com os sistemas de controle, de mensuração de desempenho, com avaliações socioeconômicas. São os gritos, escorregões e desvios que fazem suas personagens visíveis no plano da universidade e desta tese.

Mesmo não seguindo uma metodologia tradicional de "pesquisa com seres humanos", este estudo é baseado em uma perspectiva ética. As formas que como a ética norteia minha produção destas histórias e suas análises seguem no próximo ponto.

1.2 A construção de uma ética em ato

Dizem as normatizações éticas da pesquisa em psicologia que os estudos com seres humanos devem obedecer aos postulados da Comissão Nacional de Pesquisa – CONEP, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde, órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

Este estudo tratou de vidas humanas – e muito! - mas não seguiu as prescrições da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não haveria como buscar termos de consentimento informado de tantas pessoas que encontrei na produção desta tese. Sem contar que eu a produzia sem saber que a estava produzindo.

Não houve modelo a ser submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa, pois não havia etapas ou cronograma a apresentar, uma vez que elas se fizeram na criação da escrita.

Optei como forma de respeito ao fato de não ter podido conversar com cada pessoa e dizer da grandeza de sua história e como ela me impactou a ponto de compor esta tese, em ficcionar todas as histórias produzidas. Como afirmei no ponto anterior, não há nenhuma história que corresponda, na íntegra, a uma escuta, a um atendimento efetuado por mim enquanto trabalhadora e estudante nesta tese. Existem histórias compostas de fragmentos, inspirações, gestos, que foram reunidos e transformados em pequenos textos-lenda. Tomei o cuidado de descaracterizar detalhes, trocar informações, fundir narrativas, modificar finais. Tudo isso sem perder de vista a verossimilhança, histórias críveis, possíveis, realizáveis nos espaços que habito na UFRGS.

Mas, esses cuidados dizem respeito à ética normativa. Meu maior cuidado e atenção estão na operação ética de produção deste texto. E, tomo de empréstimo a “regra de ouro” do cartógrafo de Suely Rolnik (2006) para afirmar onde ela reside:

[...] o cartógrafo sabe que é sempre em nome da vida, e de sua defesa, que se inventam estratégias, por mais estapafúrdias. Ele nunca esquece que há um limite do quanto se suporta, a cada momento, a intimidade com o finito ilimitado, base de seu critério: um limite de tolerância para a desorientação e a reorientação dos afetos, um “limiar de desterritorialização” (p. 68).

No limiar da desterritorialização opero esta escrita em que compartilho pequenas ficções compostas de afetos tão verdadeiros. Em busca da afirmação da vida e de seu movimento de expansão.

Antes de seguir na apresentação das composições das histórias e as discussões decorrentes delas, é necessário localizar a perspectiva a partir da qual estas histórias estão se produzindo. Assim, apresento a organização do espaço em que atuo como trabalhadora, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, e a forma como o percorro na efetuação das políticas de assistência estudantil na UFRGS.

1.3 De onde parte meu olhar: a assistência estudantil na UFRGS

A inquietação que se transformou em problema de pesquisa nesta tese é uma companhia freqüente em meus dias de trabalho na universidade. Atuo na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, instância da UFRGS que é responsável pela efetuação da política de assistência estudantil.

Tal política tem sua instituição a partir de 2010 através do Decreto 7234/2010 que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Na UFRGS, a assistência estudantil possui ações desde a criação da universidade, através de internatos e alojamentos em sua gênese, passando por diversos modelos e composições de ações até a atualidade (UFRGS, 2004). Porém, apenas em 2010 estas ações passaram a ter uma formalização como programa de governo, tendo como finalidade ampliar as condições de permanência de estudantes na educação superior federal. A PRAE tem os seguintes objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Tem definidas suas linhas de ação nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

As necessidades de um estudante para a permanência na universidade estão, assim, atreladas a um complexo corpo de ações, compostos principalmente na UFRGS pela manutenção de estruturas físicas de prestação de serviços – como os restaurantes universitários e as moradias estudantis, pela dotação de benefícios (pecuniários ou não) e pelo acompanhamento técnico a demandas diversas que envolvam os estudantes.

Meu trabalho está situado nestes últimos dois itens. Faço parte de uma equipe interdisciplinar composta por 12 trabalhadores, dentre os quais estão psicólogos, assistentes sociais e técnicos em assuntos educacionais, que atua na proposição e execução do Programa de Benefícios da PRAE. O programa é destinado a estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e realiza ações de acompanhamento pedagógico, psicológico e social dos estudantes que são seus usuários, além de dotar os seguintes benefícios:

- Isenção no restaurante universitário: as refeições nos restaurantes são subvencionadas a todos seus usuários. Os estudantes beneficiários do programa são isentos de pagamento.
- Programa saúde: atendimento em algumas especialidades de saúde em convênio com o Departamento de Atenção à Saúde da UFRGS, vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.
- Auxílio saúde: auxílio financeiro para custear parte das despesas em tratamentos em saúde mental. Foi criado como forma de atender a crescente demanda por atendimentos dessa natureza em composição com a pouca estrutura que a rede de saúde pública de Porto Alegre oferece nessa área.
- Auxílio material de ensino: auxílio financeiro para a compra de materiais necessários para as atividades acadêmicas.
- Auxílio transporte: auxílio financeiro para custear parte das despesas com transporte.
- Auxílio creche: auxílio financeiro pago a estudantes que são pais ou responsáveis legais de crianças até 6 anos de idade.
- Moradia estudantil: oferecida através da modalidade “vaga em casa de estudante” ou auxílio moradia, como benefício financeiro.

Para ingressar no programa e acessar os benefícios, os estudantes devem estar dentro de um perfil socioeconômico indicado pelo decreto que normatiza a política de ação: prioritariamente estudantes de escolas públicas ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. Anteriormente a vigência do decreto e da ampliação do percentual de vagas para acesso através de ações afirmativas, a Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Social – DSSPRAE – que é formada pela equipe interdisciplinar que componho, trabalhava com um corte de renda de 2,5 salários mínimos. Reflexo do público que ingressava na universidade até então, que vinha de situações socioeconômicas menos fragilizadas.

Não apenas o corte de renda vem se transformando no trabalho da PRAE: até 2012 ela correspondia a uma instância de “secretaria”, sem o mesmo status das demais pró-reitorias que compõem a UFRGS. As modificações iniciadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais – REUNI em 2007, com a ampliação de oferta de vagas pela universidade e maior aplicação de recursos pelo governo federal, já havia trazido uma nova composição de trabalhadores a este espaço: quase todos os trabalhadores de nossa equipe de trabalho foram contratados a partir da expansão da universidade. Eu mesma ingressei como trabalhadora na UFRGS a partir desta nova realidade, em 2008.

Atualmente, atuo como gestora da equipe em que me insiro. Tal posição coloca a necessidade de trabalhar não apenas como psicóloga, mas também como articuladora na gestão dos processos de trabalho. Uma posição de mediação, uma vez que congrega o atendimento das necessidades dos estudantes, a demanda de atuação dos gestores ascendentes e a produção de trabalhadores com diferentes formações e formas de trabalhar. Um quebra-cabeça de funções e públicos com os quais tenho contato. Em um dia normal de trabalho, por exemplo, posso ouvir um estudante com ideação suicida, realizar ajustes nas folhas de pagamentos de benefícios, participar de reuniões de equipe ou de estudos de caso, produzir relatórios para uma auditoria externa. Não há monotonia na assistência estudantil, disse-me um colega muito experiente ao me receber como nova servidora em 2008. Ele tinha razão, e o trabalho na gestão tem levado essa afirmação a novos patamares.

Mas, obviamente, nosso trabalho possui trilhos e procedimentos. Algumas de nossas atividades são:

- Avaliação socioeconômica para o ingresso no Programa de Benefícios: trabalho realizado pelos assistentes sociais, com a efetivação de estudos de caso interdisciplinares em situações especiais.
- Acolhimento: trabalhamos na lógica de um “serviço de porta aberta”, ou seja, atendemos a qualquer pessoa que tenha alguma questão que ela julga que possa nos endereçar. Sempre temos um trabalhador, em regime de plantão, responsável por receber e ouvir quem nos procure pessoalmente, por telefone ou e-mail. Estudantes, em imensa maioria, mas também pais, trabalhadores, professores. A partir desta primeira escuta, podemos orientar o sujeito na busca pelo atendimento que pode solucionar sua questão, tanto na rede interna quanto externa da universidade, ou torná-lo usuário de nosso serviço de acompanhamento.

- Acompanhamento pedagógico, psicológico e social: atendimento a estudantes preferencialmente usuários do Programa de Benefícios nas áreas descritas acima. Podem acontecer com um ou mais profissionais, e ter o tempo de duração que cada situação necessitar. Pode ocorrer também em forma de assessoria a resolução de situações em instâncias diversas da UFRGS, como COMGRADs ou nas moradias estudantil. As situações podem ser encaminhadas no acolhimento, ser decorrentes das análises socioeconômicas realizadas pelos assistentes sociais, ou de solicitações institucionais.

Nessas ações, ouvimos muitas coisas. Como já disse na introdução, chega até nós “o que não dá certo”. Fora as questões econômicas que dizem respeito ao recorte que coloca os estudantes como usuários da assistência estudantil, nos encontramos com uma gama de situações tão ampla quanto podem ser as possibilidades da vida. Contornos de existências muito singulares, que, por vezes, tem na universidade uma de suas principais redes de apoio social.

E como parte da universidade, podemos atuar na ampliação de possibilidades desses sujeitos, ou mesmo afirmando as restrições a muitos percursos. Em muitas situações, fazemos ambas as coisas. Estamos dentro de uma estrutura que prevê atuações cravadas em critérios específicos, com uma finalidade específica e que possui contornos e limites de ação claros.

Como na operação transdutiva descrita por Simondon, também somos parte da rede de contágio que se constitui na UFRGS. A propagação das práticas atualiza-se em nosso trabalho através de muitas formas. Nosso trabalho é condicionado por dotações orçamentárias, liberações de recursos financeiros, contratos de prestação de serviços, estrutura física, organização burocratizada, divisão entre especialidades, pouca tradição no trabalho em rede, dentre muitas outras coisas.

O cotidiano pesado é suportado pela clareza que temos em relação a necessidade de estruturas que garantam a igualdade de condições para a permanência dos estudantes na UFRGS. Trabalhamos sob um regime ético que mantém nossos dias possíveis. Carecemos de espaços de parceria, mas, afinal, estamos também sob a mesma força fragmentária que atua na universidade, e reproduzimos também essa forma de organização.

Seguindo o vértice de propagação, poderíamos ser o espaço que produz laços entre as instâncias necessárias à permanência dos estudantes. Ou mesmo da

garantia do direito que todos os estudantes possuem de estar na UFRGS. Talvez possamos ser gérmen de contágio na universidade, levando junto a nosso trabalho as trajetórias da diferença que tanto podem transformar o espaço universitário.

Por ora, somos o que podemos. Busco nesta tese, encontrar o impulso para esse salto, analisando as restrições que afetam os trajetos daqueles que nos procuram e que evidenciam as problemáticas de nosso próprio trabalho.

Para iniciar a reflexão sobre as práticas na universidade, no próximo capítulo apresento um percurso histórico na produção desse tipo de instituições.

2 COMO SE PRODUZEM UNIVERSIDADE(S)

Em meados de 2012, acompanhando relatos de oficinas realizadas junto a estudantes de Ensino Médio de escolas públicas através do projeto “Universidade pública, to dentro”⁹, encontrei ainda grande parte dos jovens que poderiam ser os usuários da política social de acesso ao ensino superior sabendo muito pouco ou nada sobre ela. Nem sobre a UFRGS, nem sobre a reserva de vagas. Tal desconhecimento atingia mesmo aqueles estudantes das escolas que se localizam no entorno do Campus Central da universidade (que se localiza muito próximo ao centro da cidade). Alguns desconheciam o fato da universidade ser pública, outros não acreditavam na possibilidade de poder estudar na instituição que tem sua imagem ligada a ser uma “universidade para ricos”, ao não permitir pela organização da grade de horários a conciliação com atividades de trabalho e possuir um vestibular extremamente disputado.

De outra parte, também podemos demarcar um movimento de jovens provenientes de extratos com maior poder aquisitivo que se preparavam para o concurso vestibular da UFRGS no ano de 2014. Com o título de “ResisteUFRGS”, o grupo organizou-se através de redes sociais com a finalidade de protestar contra a possível adoção do Sistema de Seleção Integrado (SISU) do Ministério da Educação como forma de seleção para o ingresso nos cursos de graduação da universidade. Tal sistema substituiria o concurso vestibular, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Através do SISU é possível concorrer a vagas em cursos de mais de 100 universidades públicas do Brasil (MEC, on-line). A justificativa dos jovens para o protesto era o fato de que o ENEM não era considerado um exame tão seguro quanto o vestibular da UFRGS e também de que muitas das vagas poderiam ser ocupadas por estudantes de outros estados¹⁰.

9 O projeto é iniciativa de um movimento de estudantes, o “Contestação”. Desde 2012, realiza oficinas para divulgação do programa de ações afirmativas da UFRGS junto a estudantes de Ensino Médio de escolas públicas de Porto Alegre através do projeto “Universidade Pública, tô dentro!”. A partir de 2013, o projeto tornou-se programa de extensão da UFRGS, tendo como professor responsável o professor I-Juca-Pirama Camargo Gil da Faculdade de Educação. O contato com este projeto aconteceu ainda em minha atividade como servidora da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, quando negociamos o apoio da PRAE às ações através do pagamento de bolsas aos estudantes da UFRGS que participavam da atividade.

10 Os jovens realizaram uma manifestação na reitoria da universidade em julho de 2013. A proposta foi debatida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Conselho Universitário, sendo

A UFRGS que os jovens das escolas públicas visitadas pelo projeto Contestação conheciam era inacessível; a UFRGS que recebe o protesto dos jovens do movimento “ResisteUFRGS” lhes é estreitamente íntima. A conformação dessa(s) universidade(s) que é conhecida de formas tão diferentes por esses grupos de estudantes, acontece a partir de um jogo de forças políticas, econômicas e sociais. É produzida na construção do espaço “educação superior”, maior do que a história da própria UFRGS. Esta conformação será percorrida neste tópico em algumas de suas atualizações, sejam presentes ou passadas, mas entrelaçadas com nossas histórias, por isso, se constituem parte do rizoma cartográfico que passo a constituir. Estarão neste trabalho através de eventos históricos, marcos regulatórios, legislações, fatos cotidianos da universidade e relacionados a ela, avaliações institucionais, trabalhos acadêmicos. Sua seleção se faz a partir de uma navegação por fontes diversas: documentos acadêmicos e oficiais, diário de campo, mídias sociais, imprensa. Longe de uma tentativa de resgate histórico totalizante, pretendo buscar intercessores para construir uma rede de pesquisa singular, que se conforma a partir das inquietações que norteiam esta tese: acompanhar os encontros entre estudantes cotistas negros em seus percursos com instâncias da universidade em uma relação cartográfica, buscando as histórias de estudantes que percorrem a *infâmia* na acepção de Michel Foucault (2003): aqueles que não atingem as expectativas com as leis e conformações e ganham visibilidade a partir de seu encontro com o poder que as controla. No caso dos estudantes da UFRGS, falamos daqueles que não atingem os níveis esperados de desempenho, não conseguem acompanhar todas as aulas que deveriam, ou outras situações que os afastam das regularidades da universidade e ganham visibilidade no trabalho da assistência estudantil.

2.1 Como se produzem percursos na educação superior

Janaína e a mudança

decidida pela não adoção do SISU no ano de 2014. Ao citar o movimento aqui, destaco o fato de que existe um conjunto de pessoas que é atento à possibilidade de ingresso na universidade a ponto de organizar-se em uma manifestação contra a mudança neste sistema. Neste projeto, não me detenho à análise em relação aos méritos de cada método de seleção para o ingresso na UFRGS.

Janaina não acreditou quando viu seu nome no tal “listão”. Morando ao lado da UFRGS, o único trânsito que via seus vizinhos e parentes fazerem até lá era para pegar o ônibus no terminal de ônibus do Campus do Vale. De tanto fazer esse caminho, pensou que iria mais adentro e foi: conseguiu uma função como trabalhadora terceirizada no Restaurante Universitário. Sentia-se feliz em poder estar um pouco mais próxima do ambiente acadêmico. Via os jovens durante o almoço e planejava estar ali em breve, do outro lado do balcão das bandejas. Sua mãe não gostava muito da ideia, “Onde já se viu, pobre estudando? Ainda mais essa tal de filosofia, que nem sei pra que serve! Tem que trabalhar, conseguir um bom serviço.”

Mas Janaina não se contentava. Descobriu um cursinho pré-vestibular popular, soube mais sobre as cotas, estudou. Fez o vestibular e agora era aluna do curso de Licenciatura em Filosofia. É que havia se encantado com os professores no cursinho e queria ser um deles. Nas imediações de sua casa, nunca ninguém havia passado na UFRGS. E muitos continuavam achando impossível ou mesmo que ela não teve mérito nenhum porque usou as cotas.

Mas, estar no curso de filosofia não era também o oásis que ela pensava encontrar: a carga pesada de leitura, o palavreado novo, alguns colegas olhando meio torto para sua pele negra, alguns professores que não negociam ritmos de aprendizagem. E a mãe dizia que ela tinha de trabalhar. Arrumou bolsa na universidade, trabalhava numa secretaria. Mas não dava conta de ler tudo que tinha de ler, e o dinheiro da bolsa não cobria a ajuda que dava em casa mais as cópias que precisava fazer. Começou a se angustiar.

A mãe perdeu o emprego e ela precisaria ajudar com mais. Conseguiu um emprego numa empresa de telemarketing. Começou a dormir em algumas aulas. Ler os textos já não era prioridade, ficava feliz em comparecer.

Talvez não fosse mesmo pra ela, já pensava. Ainda havia tanto a percorrer, e ela o fazia sempre correndo. Sempre atrasada, pois os horários de trabalho colidiam com os da aula. Trabalhava no centro da cidade, estudava no Campus do Vale, a 10 km de distância.

Quando lhe perguntei como ela esperava que a universidade pudesse ajudá-la, ela me respondeu: só se a UFRGS mudasse de lugar, pois assim eu conseguiria chegar na hora para as aulas e muito mais disposta.

Eu, sem palavras, só consegui concordar com Janaina.

Quando Janaína decide ingressar na universidade, ela o faz só. Não há um plano familiar para que ela se torne estudante universitária. É preciso que ela colabore com sua família, o que é uma necessidade, não escolha. Cursar o ensino superior é um caminho que ela deve suportar sozinha, sem poder contar com outras pessoas, pois há outras premências de manutenção da vida.

E, estar na universidade pública, mesmo com as modificações nas políticas de acesso e permanência, continua sendo um ato restrito a quem preencha certo conjunto de requisitos que diz respeito a condições socioeconômicas. A marca da educação universitária como forma de distinção social atualiza-se em diferentes formas:

- há a descrença da possibilidade, como a mãe e os vizinhos de Janaína reforçam;
- há a captura pela lógica meritocrática, que julga que o ingresso pelas cotas é desmerecido ou menor;
- há o estranhamento à circulação de estudantes negros na universidade;
- há uma forma de ensino baseada em ritmos únicos de aprendizagem, que não consideram as possibilidades reais de dedicação do estudante ao curso;
- há uma política de assistência estudantil homogeneizada que desconsidera os níveis diferenciados de condição socioeconômica dos estudantes, oferecendo uma forma única de benefícios.
- há uma impotência dos serviços em proporcionar estratégias de cuidado. Fico sem palavras para dizer a Janaína, pois não encontro formas de atuar na sua permanência na UFRGS. O que posso oferecer como trabalhadora não é suficiente para solucionar seu problema.

Nesse desenho de relações de forças, não sobra muito a Janaína, além de considerar que o problema resida, de fato, em sua condição. A universidade não é para ela, como chega a pensar. Ela não se encaixa, ou, a única forma que percebe de se encaixar a universidade é geográfica. O que está errado é de ordem espacial, e não tantas outras forças que aumentam a distância entre ela e a formação superior.

Como essa distância se construiu? Como se constituiu a dificuldade dos profissionais e serviços que acolhem esse desencaixe em oferecer alternativas? Precisamos colocar em nosso mapa um imbricado jogo de forças políticas, sociais e culturais que produziram a instituição universitária, que será percorrido a seguir.

2.3 (Des)caminhos da educação superior

Ao elaborar a seleção de algumas passagens históricas relacionadas à constituição da educação superior no Brasil, trago à discussão o apontamento de que a instituição que hoje percorremos (eu como pesquisadora, você como leitor do fruto de um trabalho de pós-graduação) se constituiu a partir de forças instituintes e de atravessamentos políticos. Foi forjada através de uma complexa teia de relações que remontam ao sistema colonialista do qual o Brasil é emergente, e às disputas pela sua ocupação como forma de manutenção do poder ao longo dos diversos regimes de governo que se sucederam.

Se o encontro de Janaína com a universidade e com a “educação superior” não se encaixa, não é por casualidade. Trata-se de uma relação criada através de anos de história e reafirmado através de práticas cotidianas.

O que produz, afinal, a educação superior? Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), a educação superior no Brasil tem as seguintes finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Tais finalidades englobam uma diversidade de funções, com uma amplitude que reflete a complexidade de ações a qual as instituições de educação superior devem executar. Essa execução acontece em níveis diferenciados, sendo regulamentada pelo Decreto 5773/06 (BRASIL, 2006), que define três tipos de instituições nesta modalidade de educação: faculdades, centros universitários e universidades¹¹.

Uma universidade, para configurar-se como tal, deve seguir algumas prescrições em relação a seu quadro de docentes, à realização de produção intelectual e à indissociabilidade das atividades de pesquisa, ensino e extensão. É sob estas regulamentações que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul organiza-se atualmente. Esta organização conflui e é parte dos percursos da Educação Superior no Brasil e no Rio Grande do Sul.

A UFRGS tem sua nomeação como universidade em 1934. É uma das primeiras universidades do Brasil¹². Para seguir um percurso da história de sua constituição, é preciso ampliar o olhar ao processo da educação superior no Brasil, uma vez que suas peculiaridades são marcas na constituição da universidade.

No Brasil colonial havia apenas cursos e faculdades. Segundo Morosini (2005), esta era uma estratégia repressiva utilizada por Portugal em relação à colônia, uma vez que garantia a hegemonia intelectual do colonizador. Desde essa época podemos mapear forças de distinção que estratificam quem pode ou não ter acesso à formação universitária. Os cursos de formação estavam ligados a função profissionalizante e a tarefa de desenvolvimento intelectual e político era destinada

11 As faculdades são instituições direcionadas ao ensino, e é o primeiro credenciamento que uma nova instituição recebe. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

12 Compõem ainda esta fase a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade de São Paulo (1934). Duas outras universidades foram criadas anteriormente a estas, mas tiveram suas atividades findadas precocemente: Universidade do Amazonas (1909) e uma primeira formação da Universidade de São Paulo (1911) (CUNHA, 2000).

apenas àqueles que pudessem freqüentar as universidades em Portugal (Universidades de Coimbra e de Évora). Havia uma reserva de vagas e pagamento de bolsas de estudos pelo Reino a filhos de famílias abastadas que viviam na colônia, considerados “portugueses nascidos no Brasil”. Ao mesmo tempo, instituições jesuítas ofereciam cursos avançados no Brasil, nunca reconhecidos pelo governo português com o status de educação superior (MENDONÇA, 2000). Situação que se atualiza no movimento “ResisteUFRGS”, indicando qual é o público privilegiado para o acesso à educação superior, e reforçando a sua função como produtora de distinção social.

Somente com a chegada da família real na colônia, em 1808, é que os primeiros cursos superiores foram criados no Brasil, seguindo a necessidade de formação de trabalhadores para a manutenção da estrutura do território¹³. A criação e gestão de todos os cursos eram feitas pelo governo imperial, que também determinava a forma de ingresso de estudantes: somente após a realização de “exames de estudos preparatórios” em cada instituição de ensino. Em 1837, uma nova forma de ingresso é adicionada: os estudantes que concluíssem o ensino secundário no Colégio Pedro II do Rio Janeiro poderiam freqüentar qualquer curso superior no Império. A pressão exercida pelas elites regionais pelo acesso a vagas provocou outras modificações na forma de ingresso: os exames passaram a ser realizados nas províncias e tinham validade permanente, ou seja, uma vez aprovado, o estudante poderia iniciar o curso quando melhor lhe conviesse (CUNHA, 2000).

Com a proclamação da República em 1889, o federalismo tornou-se a orientação do regime e as províncias foram transformadas em estados, com governantes e estruturas burocráticas próprias. A procura por formação educacional secundária e superior cresceu muito, uma vez que era preciso profissionais capacitados a exercer funções no Estado. Também os latifundiários passaram a desejar o título de “doutor” a seus filhos não apenas como forma de garantir um bom desempenho nas atividades políticas na família e na manutenção do prestígio, mas também como estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição

13 Inicialmente foram criadas cátedras, como as de cirurgia e medicina, e alguns cursos de formação de militares, práticas agrícolas, farmácia, química, matemática, odontologia, direito e artes (MENDONÇA, op.cit). O primeiro curso criado no Rio Grande do Sul foi o da Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática em Pelotas, no ano de 1883 (MOROSINI op. cit).

social e econômica. Já os trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros viam na escolarização dos filhos uma chance de ascensão social.

A expansão do ensino secundário e superior ocorrida neste período não tardou a ser contida: a pouca raridade dos diplomas de ensino superior não era desejada, uma vez que sua obtenção não era mais eficaz como modo de distinção social legítimo. Além disso, tentativas de transferência da gestão das escolas superiores a governos estaduais e associações particulares eram constantes. Através de três reformas (decreto 8.659/1911, decreto 11.530/1915 e decreto 16.782-A/1925) o ensino secundário e superior sofreu modificações importantes:

- Criação de um exame de admissão ao ensino superior, denominado no decreto de 1915 de exame vestibular, e que teve no decreto de 1925 a determinação de um número limite de candidatos aprovados, o que não existia anteriormente, quando todos os aprovados estavam aptos aos cursos superiores. Instituiu a presença de rigor e fiscalização na realização das provas.
- Os estabelecimentos federais de educação passaram a ter autonomia administrativa, didática e financeira. Em caso de não necessitar de subvenção governamental, poderia prescindir de qualquer regulação direta ou indireta do governo. A autonomia financeira era incentivada através da criação de taxas para a realização dos exames de admissão, além das já cobradas dos alunos (matrícula, biblioteca, certificados) (CUNHA, op.cit).

Ao mesmo tempo em que ocorria a criação das primeiras universidades, eram desenhadas as regulações que determinavam um público privilegiado no acesso ao ensino superior.

Em 1920 e 1927 são criadas, respectivamente, a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Minas Gerais. Ambas são organizadas a partir da aglomeração de faculdades e cursos já existentes de forma isolada. A Universidade do Rio Grande do Sul, fundada em 1934, apresentou um aspecto diferenciado: originava-se da derivação de diversos cursos de uma mesma escola, a Escola de Engenharia (CUNHA, op.cit).

O modelo das universidades fluminense e mineira baseou o conteúdo do Decreto 19.851 de 1931, denominado de “Estatuto das Universidades Brasileiras”. Assim, para a criação de uma universidade, era necessária a união de pelo menos três cursos superiores já existentes dentre os seguintes: Direito, Medicina,

Engenharia, Educação, Ciências e Letras. São criados os conselhos universitários e as normas para a escolha dos dirigentes da universidade e das faculdades que as compunham. Todos deveriam ser escolhidos ou referendados pelo recém-criado Ministério da Educação.

Também em 1934, era criada a primeira instituição universitária que apresentava distinções ao modelo preconizado pelo governo federal. A Universidade de São Paulo, regulamentada através do governo estadual, apesar de criada pela reunião de alguns cursos, escolas e institutos de pesquisa, continha um projeto de ser espaço de “estudos livres e desinteressados”, representado principalmente pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Este seria o coração da universidade, em que ocorria uma espécie de curso básico comum a todos os estudantes (CUNHA, 2000).

A constituição de universidades no Brasil é considerada como tardia em relação a outros países da América Latina. Em terras de dominação espanhola foram instaladas universidades durante o período colonial.

Esta diferença em relação ao período de consolidação do ensino universitário, porém, não impediu que ecos dos fatos ocorridos nas universidades dos países vizinhos chegassem às instituições brasileiras. Assim, a Carta de Córdoba, documento produzido em 1918 por estudantes da universidade da cidade argentina, e que apresentava reivindicações que se constituíam em uma reforma universitária, tais como democratização da gestão da universidade, gratuidade do ensino, autonomia universitária, ingresso público para carreira docente, foi parte da inspiração para as críticas de estudantes em relação ao modelo das universidades brasileiras. Em 1938 foi criada a União Nacional dos Estudantes e lançado o “Plano de sugestões para uma reforma educacional brasileira”, cujo conteúdo refletia diversas discussões apresentadas no manifesto dos estudantes argentinos.

O lançamento deste plano, que é parte das discussões sobre a reforma universitária, atravessou diferentes governos federais, pautada principalmente pelo movimento estudantil. Até que a reforma ocorresse, alguns fatos marcaram a organização do ensino superior no Brasil, tais como o aumento do número de vagas através da federalização de instituições estaduais e privadas e fundação de outras novas. Também a fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em 1948 é destaque deste período, uma vez que constituiu um marco no desenvolvimento de pesquisas e produção científica. Ainda, em 1951 foram criados

o Conselho Nacional de Pesquisa (atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) – CNPq e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – CAPES. Na esteira deste processo, em 1962 tiveram início as atividades da Universidade de Brasília, já inspirada nas discussões da reforma.

A reforma viria a acontecer apenas em 1968, durante o regime militar. A necessidade de mudanças preconizada pelo movimento estudantil e de professores teve sua efetuação incorporada pelo governo militar, tendo sua pauta adaptada aos pressupostos do governo vigente. Viu-se nesse momento a nomeação de interventores na administração das universidades, o expurgo de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos que se opunham aos interesses do governo, o exercício de controle sobre currículos, bibliografias e cerceamento da atividade dos movimentos estudantis entre outras medidas repressivas.

Ao mesmo tempo, neste período ocorreu uma grande expansão de estrutura nas instituições universitárias públicas. No setor público, houve investimentos das agências de fomento (CAPES e CNPq), foram construídos novos campi, laboratórios foram equipados, a carreira docente foi institucionalizada mediante o regime de dedicação exclusiva e a oferta de vagas foi ampliada expressivamente.

A ampliação da pós-graduação também é notável neste período. Segundo Cunha (2000), é fruto de uma aliança tácita entre professores pesquisadores (principalmente das áreas biomédica, tecnológica e de ciências exatas) com os militares e tecnoburocratas do governo para a garantia de recursos financeiros. A utilização destes recursos em regime diferenciado ganha destaque, com dotação orçamentária direta aos programas de pós-graduação, que a poderiam gerenciar autonomamente, com prestação de contas simplificadas, diferente do que ocorria com as outras instâncias nas universidades. Também, o intercâmbio com instituições de ensino da Europa e Estados Unidos era facilitado, podendo os programas de pós-graduação receber professores visitantes, assim como enviar professores para aperfeiçoamento em outros países sem a necessidade de aval de outras instâncias da instituição.

Esse processo teve inspiração em modelos norte-americanos de universidade, através da presença de consultores dos Estados Unidos em seu acompanhamento, firmada através dos convênios do Ministério da Educação com a *Agency for International Development*, agência norte-americana criada para

assessorar países subdesenvolvidos (PINA, 2011). Cabe destacar que a construção dos campi universitários é parte desta estratégia, em busca da racionalização dos recursos oferecidos pela instituição. Também era considerado como adequado para eliminar ou atenuar o que julgavam ser a “excessiva politização” dos estudantes das universidades brasileiras, sendo reconhecido como adequado e apoiado em sua execução por organizações de financiamento internacional, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID¹⁴ (CUNHA, 2000).

Na UFRGS, este processo resultou na construção do Campus do Vale, localizado a 10 km de distância do centro de Porto Alegre e próximo a casa de Janaína. Segundo relatório da Pró-Reitoria de Planejamento da universidade datado de 1977¹⁵, a falta de um campus integrado era considerada como uma das razões que dificultavam a implantação da reforma universitária (UFRGS, 1977).

Só poderá haver vida universitária integral quando houver um Campus. Foi com vistas nisso – e com amplo respaldo do Governo Federal, que a UFRGS apresentou seu Plano Global de desenvolvimento em 1973, tendo sido, em julho desse ano, julgada uma das universidades prioritárias para esse fim. Em decorrência disso, a 27 de agosto, foi assinado o convênio – destinado a implantação do novo Campus (Campus do Vale), no Vale da Agronomia com a interveniência do PREMESU (Programa de Expansão de Melhoramentos do Ensino Superior) (UFRGS, 1977, p. 68).

O número de vagas oferecidas pela UFRGS também teve uma expansão significativa: passou de 1630 no ano de 1966 para 2966 no ano de 1977. O número de estudantes matriculados também teve um grande acréscimo: em 1966 eram 6932 alunos; em 1976, 12893 estudantes.

A expansão também atingiu a pós-graduação: até 1969 a universidade contava com 8 cursos de mestrado e 1 de doutorado. Em 1976, havia 27 cursos de mestrado e 4 de doutorado (UFRGS, 1977).

14 O Banco Interamericano de Desenvolvimento ou BID (em inglês *Inter-American Development Bank*, IDB) é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington, EUA, e criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe. Atualmente o BID é o maior banco regional de desenvolvimento a nível mundial. Compõem sua organização 48 países, dentre eles alguns não componentes da América Latina e Caribe, que atuam como financiadores. Dentre os países componentes do BID, os EUA são os que possuem maior poder voto nas decisões do banco, totalizando 30% (BID, on-line, disponível em: <http://www.iadb.org/pt/banco-interamericano-de-desenvolvimento,2837.html#Uj541oZwrng>).

15 O relatório foi elaborado pelos professores Léa B. de Oliveira, Luiz Duarte Vianna e Roberto Costa Fachin.

A expansão das universidades federais, porém, não era suficiente para atender a demanda crescente por ensino superior, e não tinha em seu objetivo a ampliação do acesso de públicos alijados da educação superior. Assim, na década de 1970 inicia-se a expansão de instituições de ensino superior privadas, principalmente sob a organização de faculdades isoladas. Criam-se também muitas universidades confessionais e comunitárias, que buscam financiamento público de suas atividades.

O processo de redemocratização do Brasil não trouxe de imediato mudanças na organização do ensino superior. Estas acontecem a partir da década de 1990, marcadas pela discussão internacional de concepções em relação ao ensino superior. Morosini (2005) destaca dois documentos que apresentam as tensões¹⁶ entre a supremacia da globalização e a defesa do estado nacional:

- A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – realizou em 1998 a Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, que resultou na “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação”. A declaração continha a afirmação da educação superior como vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico, e determina sua missão de educar, formar e realizar pesquisas. Ainda, reforça a necessidade da equidade de acesso ao ensino superior, sua sintonia com o mundo do trabalho e a preocupação com a qualidade do ensino, dentre outros aspectos (UNESCO, 1998).
- Outro documento que merece destaque é oriundo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional: “*La enseñanza superior: as lecciones derivadas de la experiencia*”, de 1995, que define como função principal das instituições de ensino superior a formação de pessoas para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores público e privado. Apresenta indicações de reformas necessárias na educação superior, como o desenvolvimento de instituições privadas, diversificação de fontes de financiamento das instituições públicas (como através de cobranças de taxas de estudantes), redefinição da participação dos governos na educação superior e adoção de ações que garantam a qualidade e equidade da educação superior (BANCO MUNDIAL, 1995).

16 O que a autora apresenta como documentos em tensão, não estão necessariamente nesta posição. Ambos são produzidos por agências especializadas da Organização das Nações Unidas – UNESCO e Banco Mundial (Organização das Nações Unidas, on-line).

A política para a educação superior do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), possui notória influência dos organismos econômicos internacionais neoliberais (MOROSINI, 2005), que podem ser percebidas através de ações que provocaram um grande impacto nas universidades federais, como “uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público” (MENDONÇA, 2000, p.149).

Segundo Cunha (2003), a marca das ações do governo FHC em relação à educação é seu caráter econômico: esta seria a “base de um novo estilo de desenvolvimento”¹⁷, e a educação superior, em seu topo, seria a responsável pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela qualidade dos demais graus da educação (ensino fundamental e médio). Para a efetivação desta finalidade, o governo defendia as parcerias com setores privados. As universidades públicas deveriam ter suas estruturas administrativas revistas, e seu financiamento estaria condicionado a avaliações de desempenho.

As avaliações passam a fazer parte não apenas da rotina das universidades públicas, mas também das instituições privadas: a concessão de autorizações para funcionamento de cursos de graduação era realizada através de critérios menos rigorosos, mas com prazo determinado para novas avaliações. Também os estudantes passaram a ser avaliados pelo Exame Nacional de Cursos, cujo resultado compunha um dos critérios das avaliações das instituições de ensino superior.

Neste período também acontece a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. A nova LDB apresenta as normativas em relação ao ensino superior que norteiam sua operacionalização atualmente. Segundo Cunha (2003), esta LDB foi aprovada com normas mínimas, próprio para as ações do Ministério da Educação, que criava regulamentações específicas para os temas julgados procedentes.

Uma das modificações mais marcantes em relação à Educação Superior diz respeito à ausência sobre a obrigatoriedade do exame vestibular para ingresso em cursos de graduação. A forma de seleção que esteve presente nas regulamentações anteriores não figurou as normativas previstas na LDB, que continha apenas a

17 Aspas no original.

necessidade de um processo seletivo, sem estabelecimento de formato. Cunha (2003) afirma que através desta ausência, o acesso ao ensino superior foi facilitado a quem pudesse mantê-lo, uma vez que as instituições poderiam estabelecer formas próprias de seleção.

Outra medida implementada neste período foi a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – a partir de 1998. O exame, em sua concepção, tinha como objetivo produzir uma medida que pudesse ser valorizada no ingresso ao mercado de trabalho dos egressos do Ensino Médio, além de fazer parte da seleção para cursos de educação superior. Com efeito, a nota do exame passou a figurar parte ou totalmente das seleções de 400 instituições de educação superior até o fim do ano de 2002.

No período de 2003-2010 o governo Lula produz uma série de ações que, a primeira vista, parecem diferenciar-se das ações do governo anterior. O forte investimento na expansão do ensino superior federal é representado por alguns projetos (FERREIRA, 2012):

- Programa Universidade para Todos (ProUni): regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo em contrapartida a isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. É dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM¹⁸. É o primeiro programa federal contemporâneo a normatizar o ingresso através de ações afirmativas através do recorte de origem escolar e de condição socioeconômica, agregado a reserva de vagas para portadores de deficiência e autodeclarados negros e indígenas para um percentual das vagas totais. Em 2012, ofereceu 150.870 vagas para bolsas totais e 133.752 para bolsas parciais, totalizando 284.622 vagas (BRASIL, on-line).
- Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação à distância para os níveis de educação básica,

18 Vagas em cursos de licenciatura, pedagogia e normal são oferecidas a professores da rede pública de educação, sem necessidade de cumprir os requisitos do programa.

educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação superior.

- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Seu objetivo é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais¹⁹.
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)²⁰.
- Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Seu objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Sua forma de aplicação na UFRGS está detalhada no capítulo anterior desta tese.

Ao mesmo tempo em que foram efetuadas ações de investimento em instituições públicas, a instituição de sistemas de avaliação de desempenho e a relação com setores privados foram também normatizadas:

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tal sistema tem os seguintes objetivos: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das instituições de educação

19 A partir deste programa, a UFRGS criou 15 novos cursos no período de 2008 a 2012, gerando novas 485 vagas. Também foram criadas 580 vagas em cursos já existentes, totalizando 1065 novas vagas, representando um crescimento de 25%. No ano de 2012 foram oferecidas 5310 vagas para novos ingressos (UFRGS, 2012).

20 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem oferecer cursos técnicos, tecnológicos, de bacharelado, licenciatura e pós-graduação. Até 2014, a rede oferecia 400 mil vagas em 562 unidades. (BRASIL, 2015). <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

superior (IES), respeitando a identidade institucional e a autonomia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, on-line). O sistema sofreu várias críticas, entre elas a de conter uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador (FERREIRA, 2012).

- Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. A lei permite a naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado, bem como entre universidade e setor privado, possibilitando a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado.

Sobre a política de ação em relação à educação superior pública, Carvalho (2006) faz a seguinte avaliação:

[...] a política para educação superior no governo Lula tem se mostrado bastante contraditória, tanto no discurso como na prática. No discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do Banco Mundial²¹. Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas através do ProUni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais (p. 11).

É possível perceber uma continuidade em muitas das ações preconizadas pelo governo FHC, principalmente no que diz respeito à racionalização da gestão e de aumento da eficácia do uso dos recursos investidos. Isso fica claro no atrelamento dos investimentos do REUNI a indicadores de *performance* das universidades (FERREIRA, 2012).

O governo Dilma Roussef, na gestão de 2011-2014, segue as políticas de educação do governo Lula. Mantém-se a expansão das universidades federais, com a criação novas universidades e novos campi em instituições já existentes, seguindo

21 A autora utiliza a sigla BIRD (que representa “Banco Interamericano de Desenvolvimento”) no texto original e a refere no texto ao Banco Mundial. Por interpretação do conteúdo da indicação à instituição, ela está fazendo alusão realmente ao Banco Mundial, uma vez que cita os documentos de indicações para a Educação Superior publicados na década de 1990, já citados anteriormente neste trabalho.

a interiorização do ensino superior. A previsão de expansão para o período do governo é de criação de novos 47 campi universitários, aumentando o número de municípios atendidos de 230 para 257 (BRASIL, 2011a).

Em 2011, é lançado o “Ciência Sem Fronteiras”, que visa estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras. Segundo o programa, esta ação permite (BRASIL, 2011b):

Avançar ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial através da expansão da mobilidade internacional; aumentar a presença de estudantes e pesquisadores brasileiros em instituições de excelência no exterior; promover maior internacionalização das universidades brasileiras; aumentar o conhecimento inovador do pessoal das indústrias brasileiras; atrair jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil²².

Este programa vem ao encontro do processo de internacionalização das universidades da América Latina e Caribe. Denise Leite e Maria Ely Genro (2012) analisam este processo que, segundo as autoras, juntamente com a avaliação e acreditação internacionais constituem a presença de um novo imperialismo, respaldado por uma “poderosa e nem sempre visível rede de agências e atores do capitalismo global” (p. 17)²³.

As autoras apresentam a análise de Hartmann (2008), que considera que o Processo de Bolonha se constitui como uma forma de disseminação sutil dos valores europeus, na busca pela venda de serviços, tais como a educação superior. Dessa forma, seria possível direcionar as políticas educacionais dos países da América Latina e Caribe. A autora denomina este processo como imperialismo benevolente, que atuaria com o mínimo de coerção, agindo pela promoção de um modo de vida, formas de pensar, agir e consumir nos moldes da lógica do mercado europeu.

22 Este programa é parte da gestão do governo Dilma Roussef referente ao período 2011-2014. A gestão 2015-2018, apesar de apresentar o slogan de “Pátria Educadora”, tendo anunciado ações principalmente na educação básica, implementou um corte de orçamento de 30% nos gastos em educação, atingindo a educação superior de forma contundente. (EDUCAÇÃO..., 2015).

O Programa “Ciências sem fronteiras” atendeu a 101 mil estudantes na primeira gestão do governo. No início do período letivo de 2015, porém, passou por um processo de reestruturação que gerou inúmeras informações oficiais desconstruídas, inclusive de que o programa estaria suspenso, logo depois desmentida. O MEC confirmou que a diminuição da oferta de vagas para este ano, mas mantém a meta de 100 mil estudantes para a gestão 2015-2018. (FERREIRA, 2015).

23 O estudo realizado pelas pesquisadoras é intitulado de “Quo vadis? Avaliação e internacionalização da Educação Superior na América Latina” mereceu o 1º lugar no concurso do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) e recebeu o “*Premio Pedro Krotzsch de Estudios sobre la Universidad: Políticas y Perspectivas sobre la Evaluación Universitaria en América Latina y Caribe*” em 2011.

O Processo de Bolonha é um acordo que traça um Espaço Europeu de Ensino Superior. Traz entre seus objetivos a internacionalização das universidades, a mobilidade de alunos e docentes, a empregabilidade dos cidadãos europeus e o desenvolvimento econômico, social e humano da Europa. Segundo Morgado (2009) esta seria uma estratégia baseada em interesses econômicos, uma vez que poderia impactar na falta de competitividade europeia no mercado internacional, provocada pelos altos salários de seus trabalhadores. É criado em 1999 para transformar a estrutura universitária europeia, baseada até então no modelo humboldtiano, que dava liberdade ao professor ensinar e pesquisar sem estar subordinado a um modelo específico.

Encontramos ressonâncias das premissas do processo ocorrido na Europa na forma de organização da educação superior brasileira contemporânea. Seja através das políticas normatizadas pelo Ministério da Educação, tais como a instituição do SINAES e o Ciências Sem Fronteiras. Mais diretamente, podemos encontrar esses ecos na UFRGS, descritos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFRGS, 2010), figurando a seção missão, objetivos e metas: “A UFRGS objetiva ser líder em ensino, pesquisa e extensão no Brasil e na América do Sul, e trabalhará para esse objetivo. Além disso, a universidade objetiva melhorar significativamente seu desempenho em rankings internacionais de universidades, e trabalhará para isso” (p. 7).

A mobilidade acadêmica também figura dentre as estratégias pedagógicas da UFRGS, constando de seu PDI nesta seção.

[...] uma universidade de excelência tem de mirar além das fronteiras; por isso, o processo de internacionalização torna-se essencial ao seu desenvolvimento e deve ser tratado como uma política institucional da UFRGS. Essa política exige tanto a consolidação e a expansão da cooperação bilateral e multilateral com instituições internacionais, como também a ampliação de programas de mobilidade acadêmica de docentes, discentes e técnico-administrativos (p. 10).

É materializada na graduação, além do Ciência Sem Fronteiras, pelos Programas de Mobilidades da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), um com recursos desta associação para pagamento de bolsas aos estudantes (ANDIFES, 2011) e outro com recursos do Banco Santander (ANDIFES, 2009).

A participação em processos de internacionalização e mobilidade requer a criação de parâmetros curriculares unificados. No cenário europeu, um dos fatores para essa unificação são as chamadas competências. Estas foram designadas pela reunião de professores, empregadores e profissionais das respectivas áreas de saber e atuação. Foi chamado de *Tuning* Europeu e teve início em 2000. No Brasil, este processo pode ser observado na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que indicam a necessidade de desenvolvimento de competências específicas nos cursos de graduação. Leite e Genro (2012) analisam a utilização das competências nas DCNs:

Os currículos parecem ser pensados numa coerência padronizada, fundamentados na formação de sujeitos comunicativos, criativos, flexíveis, que aprendam a aprender, que saibam trabalhar em equipe e principalmente que resolvam problemas, o cerne da formação por competências. A configuração dos sistemas educativos, a julgar pelas DCNs, se altera em aspectos físicos e organizacionais face aos critérios de produtividade e excelência ancorados em uma lógica mercadológica e capitalista. Assim, a noção de justiça social se mesclaria e confundiria com os princípios de eficácia que passaram a orientar as políticas públicas para a educação. (p.53-54).

A acreditação e avaliação são processos que acontecem nas instituições de educação superior da Europa e América Latina. Acreditação é a comprovação da qualidade de uma instituição, garantindo que os títulos outorgados por ela possuem os níveis predefinidos. A rede de agências de acreditação na América Latina é recente. No Brasil, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) realiza esta tarefa, juntamente com a CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), todos ligados ao Ministério da Educação. O SINAES regulamenta o processo. A rede de acreditação e avaliação brasileira está ligada às redes internacionais através da participação na Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces), com sede em Buenos Aires. Esta rede tem projetos financiados pelo Banco Mundial e UNESCO, através do projeto *Global Initiative for Quality Assurance Capacity* (Giqac), que tem o objetivo de subsidiar financeiramente este tipo de avaliação. A ligação com o Banco Mundial não acontece apenas através do financiamento da avaliação, uma vez que a qualidade das instituições de educação superior constitui-se como instrumento de negociação política para o financiamento de outros projetos dos países (LEITE e GENRO, 2012).

Os rankings são indicadores de qualidade das instituições de educação superior que vem ganhando importância. Também com o patrocínio da UNESCO e do Banco Mundial, foi realizado em Paris, em 2011, um Fórum Mundial sobre Rankings de Instituições de Educação Superior. Existem diversos rankings internacionais, mas destacam-se o ARWU – SJT, *Academic ranking of world universities – Jiatong*; o TIMES QS – *World University Ranking (Times HE Supplement)*; e o *Higher Education evaluation and accreditation council of TAIWAN*²⁴. Segundo Leite e Genro (2012), os rankings seguem critérios arbitrários e questionáveis de avaliação, mas têm sido muito utilizados como instrumentos de divulgação e marketing das instituições.

A aparição em rankings tem sido uma estratégia muito utilizada pela UFRGS, sendo uma das ações previstas em seu PDI. Tal ação pode estar ligada ao desejo de internacionalização da UFRGS e sua classificação como “universidade de classe mundial”. Em entrevista à revista eletrônica Sul21, realizada por Felipe Prestes, o reitor Carlos Alexandre Netto afirmou sobre sua gestão que se iniciava em 2011:

Temos como prioridade a excelência acadêmica e a inovação. É importante cada vez mais qualificar as atividades acadêmicas e colocar à disposição o potencial criativo da Universidade. Como segunda prioridade, a ampliação das interações com a sociedade. A terceira prioridade é consolidar a UFRGS como universidade de classe mundial. A UFRGS já aparece em vários rankings internacionais, mas queremos consolidar nossa presença pelo avanço do ensino e da pesquisa.

Leite e Genro (2012) apresentam a universidade de classe mundial como uma das derivações das instituições de educação superior a partir de sua relação com os sistemas de avaliação e rankings internacionais²⁵. Ela seria o protótipo indicado pela publicação sobre Educação Superior do Banco Mundial em 2009, descrita pelas autoras da seguinte maneira:

24 Dos citados no artigo, a UFRGS figura apenas no *TIMES QS – World University Ranking*, em que ocupa a 501-550ª posição mundial, 14ª posição na América Latina e 6ª no Brasil, segundo relatório da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI) da UFRGS (UFRGS, 2013). A universidade figura entre outros 9 rankings internacionais citados no relatório.

25 Os demais tipos apresentados no artigo são a *Universidade Global*, caracterizada por sua participação em rankings e sistemas de acreditação internacional, com caráter empreendedor e vinculação a currículos baseados em competências e voltados para o mercado; e a *Universidade Liberal Híbrida*, práticas de mercado e critérios de sobrevivência capitalista se instauram sobrepostos a uma instituição que ainda é tradicional e que até então havia sido autônoma e independente do mercado (LEITE e GENRO, 2012).

Constitui-se em uma instituição do e para o mundo desenvolvido e globalizado, onde os recursos são abundantes, os alunos e o corpo docente são de excelência e a gestão e governança são favoráveis ao mundo global. Elas possuem um quadro de pessoal regular, autonomia, liderança e gozam de liberdade acadêmica. Uma *World Class University* frequenta os primeiros lugares das listas internacionais, aqueles onde se posicionam as melhores dos rankings internacionais (p. 81-82).

A educação superior na América Latina e Caribe recebe a incidência de um *soft power* através de um cotidiano de práticas a ser naturalizadas, com objetivos a serem buscados e metas a serem atingidas. Uma neo-língua passa a se consolidar ao redor do vocábulo qualidade na universidade, trazendo valores transplantados do mundo dos negócios: competição, lucratividade, empreendedorismo, risco, parcimônia (LEITE e GENRO, 2012).

A educação superior brasileira, em constante transformação, também é parte da trama que se produz nesse novo cenário: se sentiu os ecos de Córdoba com algum tempo de defasagem, e teve sua reforma universitária produzida sob um regime não democrático, agora vive a era da excelência em consonância com os países vizinhos. Novamente, a universidade é aliada de um processo de construção democrática, respondendo aos valores do poder contemporâneo – interesses econômicos – e com pouca margem para a produção de um espaço coletivo e de debate e formação política.

É inevitável falar sobre o momento atual na educação superior federal: na atual gestão do governo Dilma, o anúncio de corte de verbas é constante, em uma conjuntura cambiante e de incertezas. O clima de otimismo criado pela grande injeção de recursos financeiros durante as gestões do presidente Lula e da primeira gestão da presidenta Dilma esvai-se francamente, uma vez que boa parte dos recursos financeiros que viriam subsidiar ações diversas – dentre elas as de permanência estudantil – estão deixando de chegar às instituições.

Nessa conjuntura globalizada, normalizada e altamente competitiva, na qual os critérios de efetividade são reatualizados, haverá espaço para as Janaínas? Haverá recursos, estratégias e ferramentas para os serviços e profissionais cuidar para que as Janaínas sigam seus percursos formativos? Com essas questões em aberto, este estudo chega às políticas de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior, focando o olhar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aqui, já é possível desenhar vetores de forças paradoxais. De um lado, os movimentos sociais conseguem, a partir de lutas históricas, efetivar espaços na

universidade e, de outro, a as políticas de internacionalização e acreditação atualizam exigências que consistem em desafios muito difíceis para determinadas parcelas da população. No próximo ponto ampliamos nosso mapa tratando da construção das políticas afirmativas no Brasil e na UFRGS, e apresentando o estado atual de tais ações.

3 COMO SE PRODUZEM AÇÕES AFIRMATIVAS

Este capítulo pretende apresentar as lutas da população negra contra o racismo e por promoção de igualdade racial, parte fundamental nos debates que consolidaram a política de ações afirmativas na educação superior.

Em uma aproximação ao plano geográfico de pesquisa deste estudo, também apresentamos o processo de constituição das ações afirmativas na UFRGS, chegando ao estado atual da política de reserva de vagas na universidade.

Para falar sobre a construção de políticas de ação afirmativa, é preciso compreender o processo que criou a necessidade dessas ações.

Acima, foi apresentada a configuração da educação superior no Brasil, eivada de valores oriundos do colonialismo constituinte do país, e que produziu uma configuração de acesso à formação superior privilegiando interesses econômicos e políticos. Se a universidade é um espaço gerador de disputas por ocupação e utilizado como forma de manutenção de *status*, que possibilidades de acesso restam a uma população historicamente marginalizada em virtude de marcadores raciais?

Pois foi a luta desta população, através do movimento negro, que acabou por abrir a possibilidade de que não apenas mais pessoas negras acessem a universidade, mas também que mais pessoas pobres o façam, uma vez que o sistema de cotas em vigência possui um recorte eminentemente social, seguido do recorte racial. Para que a população negra acesse as políticas de ações afirmativas nas universidades federais, é necessário que tenha realizado o ensino médio em escolas públicas²⁶. Outra parte das vagas reservadas nestas organizações é destinada a estudantes que não são autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, mas que sejam provenientes também da escola pública.

Garantir o acesso de pessoas oriundas de educação pública à universidade é um fato louvável. Mas é pouco comum refletir sobre a colagem desta ação afirmativa à luta por acesso a direitos da população negra. De alguma forma, a reserva de vagas a pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas apenas aconteceu porque também foi garantido o direito de acesso a pessoas pobres. A questão racial, protagonista das lutas da população negra, é coadjuvante na elaboração da política de ações afirmativas nas universidades federais.

26 O formato da política de ações afirmativas nas universidades federais será melhor explicitado a seguir.

Vivemos, então, uma política pública que trata de questões étnico-raciais que contém uma posição em sua formulação: contempla a população pobre, na qual se encontra parte da população negra. Essa análise pode ser um tanto arriscada, pois pode tender a uma crítica a inclusão da população pobre. Não é o caso, uma vez que, como já discutido neste estudo, a instituição universidade tem mantido, desde sua implantação no Brasil, marcações definidas de um público alvo específico, a saber, a população em situação econômica e social mais abastada. Uma ação afirmativa que contemple a possibilidade de pessoas pobres acessarem a educação superior é bem vinda, indubitavelmente.

O objetivo de abrir essa análise é refletir sobre como a população negra acaba por ter suas questões principais colocadas em segundo plano até mesmo em uma política pública que nasce pela ação de seus movimentos sociais. A diluição da questão racial em questões socioeconômicas mascara a não admissão de que há diferenças entre brancos e negros no acesso à universidade, e que essas diferenças não ocorrem apenas por questões econômicas, mas devido a vivências completamente diferentes de reconhecimento racial.

Partindo dessa questão, é importante traçar em nosso mapa as linhas de força que constituem a gênese das vivências tão distintas entre pessoas com diferenças raciais no Brasil. Pensar em um passado escravocrata baseado no tráfico de pessoas da África já parece um motivo bastante forte para construir formas de viver diferentes entre brancos e negros, considerando que o Brasil esteve muito tempo de sua história imerso neste regime. Que formas esse processo tomou e que atualizações acontecem hoje serão o tema do próximo ponto.

3.1 Recolocando a questão de raça, cor e etnia

Para iniciarmos o percurso pelo processo que leva à necessidade de políticas de promoção e igualdade racial no Brasil, é preciso situar os termos utilizados na literatura sobre o tema e apropriados por esta tese.

Os debates relacionados à questão da existência de diferentes raças humanas encontram-se superado através de pesquisas biológicas, que definem que não existem diferenças genéticas suficientes para considerar que as diferenças fenotípicas sejam resultantes de diferenças raciais (PENA, 2005). Porém, as

repercussões das classificações produzidas sob esse jugo não se extinguiram com essa definição.

Segundo Kabenguele Munanga (2004), a geração da ideia de diferenças raciais entre humanos tem início nos séculos XVI-XVII, em conflitos sociais na França, para designar uma pureza dos francos, de ascendência germânica em relação aos gauleses, considerados plebeus. Não havia uma diferença fenotípica marcando os dois povos, mas o argumento de uma superioridade de um grupo em detrimento a outro já apelava a bases naturalistas para manter sua força.

Esse argumento é também utilizado em relação a novos povos, como afirmação da dominação política, cultural e econômica da Europa e como justificativa a exploração de populações dominadas. Com o decréscimo da dominação religiosa como forma de explicação do mundo, e sua representação de que havia diferenças de fenótipos entre os descendentes de Adão (vide a representação dos três reis magos com características fenotípicas diferentes) aos fins do século XVII, a racionalidade iluminista passa a ser o centro gerador de explicações sobre as coisas. Nesse momento, o conceito de diferenças raciais ganha força a partir do desenvolvimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade.

A cor da pele é utilizada um dos critérios fundamentais para o agrupamento de populações ao redor de determinada classificação, criando três classes estanques: brancos, negros e amarelos. O autor afirma sobre o sistema classificatório:

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (p.21-22).

O conjunto de explicações para a manutenção do sistema de exploração de povos não brancos transformou-se em práticas de subjugação de seres humanos devido a sua origem – África, Ásia, América – e a suas características físicas.

Ao analisar este processo no Brasil, José D'Assunção Barros (2014) afirma que houve um deslocamento de um pólo da diferença – de origem e de fenótipo – para o da desigualdade – em que pode haver graus diferentes de acesso à liberdade. Assim, a *origem africana* tornou-se sinônimo do nível mais alto de negação ao acesso à liberdade. A população africana que aqui chegava não “estava” escrava, mas “era” escrava.

O apagamento das diferenças culturais, sociais e políticas entre os povos africanos também foi utilizado como forma de dominação. Ao chegar ao Brasil, todos eram africanos, oriundos de um território cuja imagem mítica é criação do próprio olhar europeu: um continente selvagem, com uma população atrasada e pronta para ser dominada. Como estratégia de enfraquecimento das características de cada povo, era feita sua separação já no embarque dos navios negreiros (BARROS, 2014).

O autor afirma que, durante o período escravista, uma nova diferença em relação à classificação dos negros é criada: os mulatos ou pardos são os nascidos da mestiçagem entre brancos e negras (casos inversos são raros) e os crioulos são os filhos de negros nascidos no Brasil. Estes últimos são descritos nos documentos da época como uma identidade de origem dos escravos, assim como o foram as diferentes classificações africanas: cabinda, benguela, congo, moçambique, rebolo, monjolo, que designam as classificações portuárias ou geográficas de origem ou resquícios das diferenças étnicas.

Já os pardos ou mulatos produziram uma nova forma de circulação pela sociedade colonial: estavam, na lógica do cromatismo social, a meio caminho entre o branco e o negro. Por alguns era visto como aquele que se livrara do purgatório dos brancos desterrados e do inferno dos negros escravizados; para outros, era uma continuidade da degenerescência moral trazida pelos negros à sociedade. De alguma forma, representavam em si um passado de escravidão e um presente ou futuro liberto. Não se produziu, como afirma Barros (2014), uma mestiçagem com rigores de ancestralidades, mas uma situação distinta com relação aos mestiços nascidos pelo encontro de dois indivíduos de origens diversas e seus posteriores entrecruzamentos, fazendo emergir um espectro de variedades infinitas de sujeitos que apenas podem ser definidos sob o abrigo das palavras “mulato” ou “pardo”. Essa característica do período colonial brasileiro é importante para compreender

que, o sistema de diferenças de cor no Brasil não se caracterizou como bipolar (negros e brancos) desde aquele momento.

A gradação sociocromática produzida na era escravista pode ter sido o terreno fértil para a construção da teoria da democracia racial baseada na mestiçagem, que teria criado o “povo brasileiro” a partir da mistura de grupos heterogêneos presentes no país: indígenas, negros, novos imigrantes europeus e descendentes dos colonizadores na pós-abolição. Tal miscigenação vem responder a minimização da violência do passado colonial, diluindo as origens africanas e indígenas da população, como apontado por Matilde Ribeiro (2014).

Nesse mesmo movimento, a autora reflete sobre o papel das imigrações na mudança da relação com o trabalho braçal: se antes ele era realizado pelos negros escravos, agora estes não eram mais capazes como homens livres. A atividade, redefinida como honrosa, e livre do estigma da escravatura, é destinada aos novos imigrantes europeus, e os negros, indígenas e brancos brasileiros somente podem realizá-la se o fizerem como os imigrantes.

É possível perceber que não houve nenhuma cordialidade na reorganização social pós-abolição. Ao contrário, foram criados mecanismos para a manutenção dos negros longe das possibilidades de composição de espaços de igualdade. Tais ações ainda vinham acompanhadas da ideia de democracia racial representada pelo crescimento de uma população miscigenada, que de modo latente, perpetuava um ideal de branqueamento da população. Os conflitos raciais não se tornaram abertos, e o Brasil segue mantendo os privilégios da população branca e a subordinação da população negra.

A teoria de não existência de raças vem corroborar com a ideia de que, se não há diferenças raciais, não há prejuízo nas possibilidades de acesso a bens e direitos. Ou mais: grande parte da população declarada como branca no Brasil possui traços genéticos de origem africana e ameríndia. Sérgio Pena (2005) analisou o perfil genético de uma porcentagem de pessoas que se declararam brancas no censo do IBGE de 2000. O estudo revelou que a esmagadora maioria das linhagens paternas da população branca do país veio da Europa, mas que, as linhagens maternas no Brasil como um todo mostraram uma distribuição bastante uniforme quanto às origens geográficas: 33% de linhagens ameríndias, 28% de africanas e 39% de européias. Ou seja, 61% da população dita branca possuem em suas composições ancestrais africanas ou ameríndias.

Porém, há uma luta sem fim a travar: embora o conceito de raças biológicas é refutado, a palavra raça ainda é utilizada para falar de racismo, já que a essencialização das diferenças de cor é forte no imaginário social. O uso do termo, então, é tomado como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2004).

Contemporaneamente, o racismo se transforma: não somente as características físicas determinam uma ordenação das pessoas; ele se produz também hierarquizando populações através de uma essencialização sociocultural. A violência ocorre na defesa que é feita de uma “pureza” cultural em detrimento ao contágio com sujeitos de culturas não desejadas²⁷. Sob essa forma de racismo, é possível pensar que estão os atos xenofóbicos, as complexas políticas de imigração, e a violência contra populações específicas. Conforme o IPEA (2011) os jovens negros são os que mais morrem no nosso país por causas externas e violências.

Outro termo associado às discussões sobre diferenças raciais é o de etnia. Tal termo, segundo Munanga (2004), traduz o conteúdo histórico, sócio-cultural e psicológico de uma população que, histórica ou mitologicamente tem um mesmo ancestral, compartilha uma mesma cosmovisão, cultura e território geográfico. Assim, pode-se pensar que dentro de uma população branca, negra ou amarela poderia haver várias etnias, que inclusive não tivessem a característica física como forma de divisão.

O termo, porém, passou a ser usado como um léxico mais cômodo e “politicamente correto” para tratar das questões raciais, mesmo que as questões étnicas não fossem relevantes. Como questiona o autor:

O que significaria então uma etnia negra, branca ou amarela que por sua vez corresponde a uma unidade cultural branca, negra e amarela? Os chamados negros, brancos e amarelos estariam como as laranjeiras, mangueiras, bananeiras, etc. que produzem respectivamente laranjas, mangas e bananas produzindo também as culturas brancas, negras e amarelas? (p. 31).

A definição de etnia, assim, pressupõe um desenvolvimento mais complexo de um grupo populacional do que necessariamente os traços fenotípicos. Mas, como o próprio autor complementa, não está incorreto utilizar quaisquer dos termos: etnia,

²⁷ Um exemplo desta espécie de racismo é o episódio envolvendo os refugiados sírios que buscam abrigo na Europa (BBC, 2015).

raça, étnico-racial, desde que se tenha a compreensão do que cada um destes termos produz. O esquema de manutenção do racismo continua a se apropriar deles da forma que melhor convier para que a dominação e exclusão permaneçam.

A identificação de uma linha unificadora da população negra também pode ser estratégica em busca de acesso a direitos na contemporaneidade. Mesmo com diferenças que não poderiam comungar necessariamente a evidência de uma única cultura ou etnia negra, foi através da afirmação de uma mesma identidade cultural que a população negra encontrou formas de construir um movimento político e social que unificasse as lutas por reconhecimento e direitos. O movimento negro assim se configura.

Neste sentido, Munanga (2012) afirma:

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (p.12).

Matilde Pereira (2009) destaca alguns movimentos importantes que romperam com a invisibilidade da população negra:

- a Revolta dos Alfaiates e a Revolta dos Malês como expressões da luta pela liberdade e emancipação dos escravos;
- nos anos 30 destaca-se a “Frente Negra Brasileira” (criada em 1931 em São Paulo, existiu até 1937), um dos primeiros protestos de caráter nacional que mobilizou negros e negras em vários estados;
- em 1944, surge no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro, organizado por Abdias do Nascimento;
- a criação do Grupo Ilê Aiyê, em 1974, na Bahia, como uma referência cultural importante no cenário nacional;
- o surgimento, em 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), como uma nova investida de formatação de um movimento nacional com bases críticas à situação do racismo e exclusão social;
- a partir do final dos anos 80, destacam-se a Coordenação Nacional de Entidades Negras (Conen); a Coordenação Nacional de Quilombos (CONAQ);

a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO); a Articulação de Organizações de Mulheres Negras; o Fórum Nacional de Mulheres Negras; o Fórum Nacional de Juventude Negra; e as entidades nacionais no campo da religiosidade de matriz africana;

- em 2000 foram realizadas as comemorações dos 500 anos do Brasil, com eventos alusivos ao processo de luta da população negra por conquistas sociais.

A autora destaca a importância dos movimentos de mulheres negras na construção das lutas por garantias de direitos, e mais contemporaneamente, a participação da juventude negra (RIBEIRO, 2014).

A pressão dos movimentos sociais acaba por produzir ressonâncias na construção de medidas governamentais para atuar no combate ao racismo e na garantia de igualdade. O marco destas medidas é a constituição de 1988, a primeira das cartas magnas brasileiras a ter entre seus objetivos erradicar as desigualdades e a pobreza, deixando de subentender que estas não existiam no Brasil. No mesmo ano é criada a Fundação Cultural Palmares; em 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial; em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e a instituição do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas através da lei 10639/2003; em 2010, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial; em 2011, a instituição do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) em memória à Zumbi de Palmares; e em 2012, a aprovação da lei 12711/2012, que implementa o sistema de reserva de vagas para oriundos de escola pública e autodeclarados negros e indígenas nas universidades públicas federais (RIBEIRO, 2014).

Incluimos em nosso mapa de forças a luta do movimento negro. A partir disso é possível compreender que tal movimento trouxe condições de possibilidade para a aprovação da chamada “lei das cotas”. Tal lei é o resultado de uma intensa movimentação da população negra através de seus movimentos sociais, sendo apenas uma parte da ampla luta por garantias de igualdade no Brasil. As especificidades de sua configuração serão apresentadas no próximo ponto.

3.2 O que afirmam as ações afirmativas?

Em setembro de 2001 aconteceu em Durban, na África do Sul, a “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU. Em suas discussões, que resultaram na “Declaração de Durban”, tornam materialidade muitas das discussões empreendidas pelos movimentos sociais do Brasil sobre o tema (LINDGREN, 2002; LÓPEZ, 2009).

Dentre os pontos contemplados no documento, interessa a este trabalho principalmente aqueles que dizem respeito à necessidade de ações específicas para garantir o acesso de grupos que enfrentem obstáculos para exercício de direitos devido à discriminação racial. A declaração, nesse sentido (ONU, 2001):

Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos (p. 45)

Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação (p. 50).

A constituição do ensino superior no Brasil não teve em sua trajetória movimentos que considerassem a necessidade de medidas compensatórias em relação a seu acesso direcionadas a grupos em desvantagem econômica ou que sofressem discriminações de qualquer ordem²⁸. O modelo de seleção, que havia tido poucas alterações até a LDB de 1996, privilegiava uma parcela específica da população. O relatório de 1977 produzido pela UFRGS constatava o seguinte, em relação às condições de ingresso na universidade:

É possível supor-se que, o atual sistema de exame vestibular, favoreça as classes socioeconomicamente privilegiadas, pois é provável que, aqueles que se classifiquem, já tenham obtido vantagens na corrida ao ensino superior por terem frequentado melhores estabelecimentos de ensino, terem tido possibilidade de melhor preparo para o vestibular (“cursinhos”), além do fato de provirem de ambiente sociocultural mais diferenciado (UFRGS, 1977, p. 74).

28 A medida de ação afirmativa que existiu nas instituições públicas de ensino superior vigorou de 1968 a 1985 e reservava vagas nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária de instituições mantidas pelo governo federal a agricultores ou filhos de agricultores que residissem na zona rural. A reserva de vagas chegava a 80% do total das vagas oferecidas (BRASIL, 1968). Tal mecanismo vigorou na UFRGS no período da lei e ficou conhecida como “lei do boi”.

A afirmação vinda do século passado poderia fazer parte de análises bem mais contemporâneas. Até o início dos anos 2000 não havia modificações no sistema de ingresso do ensino superior público. Porém, passou a tornar-se ação somente a partir do início deste século, mesmo período em que ocorreu a conferência promovida pela ONU.

A primeira experiência de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras tem início em 2000, através de aprovação de legislação estadual no Rio de Janeiro que destina inicialmente 50% das vagas das universidades estaduais (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense) para estudantes oriundos de escolas públicas. No próximo ano (2001), é incluído o corte racial, dotando 40% das vagas para estudantes negros (CANTARINO, 2006).

Em 2003, a primeira universidade federal inicia o processo de implantação de ações afirmativas: a Universidade de Brasília, através da aprovação do “Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial”, prevê a reserva de 10% das vagas para estudantes negros e um número de vagas anual para estudantes indígenas (20 vagas) (WELLER e SILVEIRA, 2008).

A partir desse período, outras universidades públicas passaram a discutir a implantação de ações afirmativas. As universidades federais o faziam através de regulamentações próprias de seus conselhos superiores

A primeira legislação federal que versou sobre ações afirmativas nas universidades é de 2005 e não se dirigia às universidades públicas. A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 cria o “Programa universidade para todos” (PROUNI), já citado neste trabalho, e que garante uma parcela das vagas que oferece em universidades privadas a autodeclarados negros e indígenas (BRASIL, 2005).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a primeira ação de discussão sobre a implantação de ações afirmativas foi a criação do Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA) em 2005. O GTAA foi implantado a partir da iniciativa de um grupo de estudantes de Ciências Sociais, sendo assessorado pelo professor do Departamento de Sociologia José Carlos dos Anjos, um dos únicos professores negros da universidade, pesquisador das relações raciais e com passagens de militância pelo movimento negro. O GT agregou diversos grupos da universidade que tinham ligação com ações e discussões sobre questões raciais, sendo composto por estudantes, professores, técnico-administrativos e militantes de organizações do

movimento negro de Porto Alegre, tendo uma atuação independente da administração da universidade. Em 2006, o GT foi registrado como ação de extensão da UFRGS, consolidando seu objetivo de fazer a defesa das cotas raciais. Laura Cecília López (2009) acompanhou o processo de implantação das ações afirmativas na universidade²⁹, e afirma que essa defesa parecia acontecer em um momento favorável, uma vez que, além de um contexto nacional de regulamentação de ações afirmativas em diversos campos, havia a aprovação da reserva de vagas em instituições de ensino superior em outras universidades da região sul e um acordo de cooperação dos movimentos negros com a direção da UFRGS para a implantação de cotas raciais³⁰. As conversas sobre o assunto dentro da UFRGS, porém, não eram fáceis. A autora afirma:

[...] a discussão e a implementação revelavam um contexto eivado de dificuldades, particularmente em relação às cotas raciais destinadas a candidatos negros, já que sua aprovação traria para dentro da instituição a discussão e o reconhecimento de que ela é excludente racialmente, numa universidade que se erigiu como “branca” a partir das posições de prestígio dos imigrantes europeus (LOPÉZ, 2009, p. 312).

A discussão sobre as ações afirmativas que se iniciou com as atividades do Grupo de Trabalho mostrou não apenas que a UFRGS é excludente, mas que parte de sua comunidade gostaria que ela permanecesse dessa forma. Um exemplo disso ocorreu em uma atividade promovida pelo Diretório Central de Estudantes (DCE) em 2006. Naquele ano aconteceu um dos primeiros debates públicos sobre o tema, do qual participaram professores da universidade, representantes do movimento negro e do Sindicato de Professores do Ensino Privado. De modo geral, é possível dizer que os argumentos que ali se apresentaram foram os mesmos que nortearam as discussões que se produziram sobre as ações afirmativas dentro e fora da universidade e são apresentados a seguir.

29 A autora realizou este acompanhamento como parte de sua tese de doutoramento em Antropologia Social pela UFRGS intitulada “*Que América Latina se sincere: uma análise das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul*” em que apresenta uma análise pormenorizada da participação do movimento negro na construção da política de ações afirmativas na UFRGS. A análise da autora considera a heterogeneidade de ação e composição do movimento negro. Neste trabalho, porém, opto por mencioná-lo sem problematizar sua diversidade, uma vez que tal aspecto não compõe seu foco central.

30 Tal termo de cooperação foi assinado em 2004 entre a UFRGS, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e as organizações Maria Mulher e Centro Alternativo de Cultura Negra (CADECUNE).

Da parte contrária à adoção das cotas raciais pela UFRGS, a argumentação ocorreu através da defesa da excelência acadêmica, que, segundo o interlocutor, deveria ser mantida pela seleção dos melhores candidatos para frequentar a universidade. Ainda, argumentos contrários ao caráter racial da ação afirmativa, questionando como ficariam as outras etnias que compõem o Rio Grande do Sul (italianos, alemães, ciganos) se uma fosse privilegiada pela reserva de vagas.

Em defesa, os argumentos apresentavam a necessidade do reconhecimento de que a cultura negra e indígena ocupa um papel central na cultura brasileira, dissolvendo as lógicas colonialistas que seguiam representadas na universidade. Também, a importância da reserva de vagas como ação reparadora, uma vez que tais povos tiveram obstaculizada a possibilidade de acesso a condições fundamentais, tais como a educação (LÓPEZ, 2009).

O debate seguiu intenso e, no mesmo ano, foi criada pela administração da universidade a Comissão Especial Ações Afirmativas, formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Teria ela a missão de criar uma proposta de políticas afirmativas para a UFRGS. As reuniões, inicialmente abertas, logo tiveram seus contornos definidos: por ser uma comissão interna, apenas seus membros teriam voz. Dessa forma, o conjunto de pessoas que havia promovido o debate na universidade sobre o tema, em grande parte composto por estudantes negros e participantes do movimento negro, teve sua possibilidade de participação no processo de construção das ações afirmativas subtraída. Sobre o fato, José Carlos dos Anjos (2012) analisa:

É desse modo que regularmente se tem lidado com o problema da desigualdade racial no Brasil. Por um lado, há o reconhecimento da existência do problema enquanto problema social (no mais das vezes, como se o problema racial não fosse social e como se problemas sociais que atingem esmagadoramente negros, não fossem também problemas raciais), mas por outro, as soluções são edificadas em um processo de desqualificação sistemática dos porta-vozes que carregam no corpo a inscrição da necessidade da política pública (p. 185).

O processo de discussão e aprovação de uma norma para a efetuação das ações afirmativas na UFRGS foi complexo e eivado de disputas entre argumentações polarizadas. López (2009) atenta suas análises para as performances da “diversidade na universidade” nesse período. Dentre elas, cita a construção da proposta pela Comissão: aprovada por oito dos nove membros, foi apresentada na reunião do Conselho Universitário do dia 15 de junho de 2007.

Indicava a reserva de 15% das vagas para autodeclarados negros e 15% para egressos de escolas públicas, sendo reavaliada após 10 anos. Logo após sua leitura na sessão, o membro dissonante, que já havia manifestado publicamente sua posição contrária ao sistema de reserva de vagas, apresentou uma contraproposta. Porém, por não ser membro do CONSUN, e sim do CEPE, não teria voz naquela reunião, e sua proposição foi assumida por uma conselheira do Conselho Universitário, também declaradamente contrária às cotas. Os embates em relação ao tema, acirrados pela apresentação de duas propostas, tornam necessário mais tempo para reflexão antes da votação final, e mesmo, uma reformulação por parte da comissão, a fim de evitar que a proposta seja rejeitada. Assim, a reunião é suspensa e marcada sua continuidade para o dia 29 de junho.

As manifestações, porém, não eram acaloradas apenas no interior da reunião. Centenas de pessoas acompanhavam o debate do lado de fora do conselho, formando um mosaico de manifestações políticas e culturais, com a presença de cantores de hip-hop, representantes de religiões africanas, estudantes, militantes do movimento negro. A notícia do adiamento da decisão não foi bem recebida pela assistência. Um grupo de estudantes passou a bater nas portas da Sala dos Conselhos, instaurando um clima tenso, e como medida de segurança, os conselheiros tiveram de aguardar algumas horas após o fim da reunião para deixar a sala.

A materialidade da discussão e das diferenças viria a se repetir de diversas formas, como nas pichações com ofensas raciais nos muros do entorno do campus Centro, com expressões como “Negro só se for na cozinha do RU³¹” (de onde iniciou Janaína) e “Voltem para a senzala” (LÓPEZ, 2009). José Carlos dos Anjos (2012) analisa um fato ocorrido na recepção dos conselheiros na reunião do dia 29 de junho: um Axé, manifestação do batuque, religião afro-brasileira, saudava com uma chuva de pipocas os que chegavam para a reunião. O rito, associado à purificação, era uma forma de participação dos movimentos negros na preparação para um bom trabalho. Diz o autor:

Estaria aí, certamente, uma pretensão de estender o espaço da decisão para além da circunscrição ontológica subjacente à ideia de um Conselho Universitário. Alguns professores teriam visto o gesto com temor. Porém, se houve ameaças foi menos às pessoas do que a assembléia; o CONSUN é que foi denunciado como

31 Restaurante Universitário.

uma assembléia composta de forma impertinente à pauta e aos corpos concernidos como públicos da agenda (p. 188).

Devidamente “descarregados”³², os conselheiros tiveram de aguardar por três horas para o início da reunião, uma vez que uma ação liminar na Justiça Federal, impetrada por uma conselheira contrária à reserva de vagas pedia a suspensão da reunião pelo não cumprimento de prazos da entrega da proposta da Comissão para leitura e apreciação pelos conselheiros. Revertida a ação, a reunião teve andamento, aprovando o Programa de Ações Afirmativas materializado na Decisão 134/2007. A decisão previa a reserva de 30% das vagas oferecidas em cursos de graduação para estudantes oriundos do ensino público (todo o ensino médio e pelo menos 5 anos do ensino fundamental), sendo que 15% desse percentual deveria ser ocupado por autodeclarados negros. Ainda, a criação de 10 vagas adicionais por ano a serem ocupadas por estudantes indígenas que fariam processo seletivo especial. A duração do programa foi estabelecida em cinco anos, com início no vestibular de 2008. Em relação à reserva de 30% das vagas há um privilégio do critério social em detrimento ao critério racial. Posição diferente da levantada pelo GTAA e mesmo da proposta da Comissão de Ações Afirmativas apresentada inicialmente ao CONSUN³³.

São criadas duas comissões para o acompanhamento da efetuação do programa de ações afirmativas: a Comissão de Acompanhamento dos Alunos de Ações Afirmativas, destinada a acompanhar a trajetória dos estudantes ingressantes através da reserva de vagas de estudantes egressos de escola pública e autodeclarados negros; e a Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, destinada ao acompanhamento dos estudantes que ingressariam pelo processo seletivo específico para esse público. Ambas são compostas por representantes da administração central da UFRGS, representantes do CEPE e do CONSUN e representantes discentes, e eram vinculadas diretamente ao gabinete do Reitor. A PRAE possui participação em ambas comissões (UFRGS, 2007). Cabe mencionar

32 “Descarrego” designa o ritual de se retirar das pessoas as energias negativas das quais estão carregadas. Em sua análise, Anjos (2012) atenta para o fato de que não está interessado no grau de efetividade do ritual, nem mesmo na intenção de seus promotores, mas em sua encenação naquele espaço. O mesmo acontece neste trabalho.

33 O Grupo de Trabalho Ações Afirmativas defendia a adoção de cotas raciais. A Comissão havia apresentado uma proposta que dotava 20% das vagas para autodeclarados negros e 20% para oriundos de escola pública.

que não havia na estrutura da universidade trabalho semelhante direcionado aos estudantes não cotistas, congregando atores de diferentes instâncias da UFRGS.

Atualmente, as funções exercidas por estas Comissões, que foram dissolvidas em 2012, são desempenhadas pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, criada no mesmo ano.

E é neste ano que pego um dos rastros dessa história. Em agosto de 2008 inicio minhas atividades como psicóloga na universidade, mais especificamente na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), instância responsável pelas ações de permanência dos estudantes na universidade³⁴. Nesse espaço, vejo, escuto, vivo, sinto como se dão os (des)encontros entre diferentes instâncias da universidade e os estudantes, inclusive os que ingressam através das ações afirmativas, foco deste trabalho.

O ingresso de estudantes através da reserva de vagas configura-se apenas como uma das variáveis da política de ações afirmativas. Sua permanência e conclusão do curso têm se demonstrado um desafio para todos os envolvidos nesse processo: estudantes, trabalhadores técnico-administrativos, professores.

Em 2011, o estudo de Michele Doebber analisa como as práticas da UFRGS vêm operando na inclusão dos estudantes oriundos das políticas de ações afirmativas e quais os efeitos destas práticas na constituição dos estudantes. Segundo este trabalho, o reconhecimento das diferenças necessário para o ingresso na universidade não se mantém nas práticas direcionadas a sua permanência. Para a autora, o estudante necessita passar por um processo de normalização no intuito de se manter na universidade. Aponta, ainda, a falta de ações específicas para estes estudantes, que os coloca em situação de “desencaixe” no espaço universitário, podendo constituir uma espécie de racismo institucional. A autora cita as ações realizadas até 2011 com o intuito de promover um melhor percurso do estudante na universidade. São elas: Programa de Apoio Acadêmico (PAG), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, que ministra aulas de reforço em áreas do conhecimento em que há grande dificuldade de aprovação, tal como Física, Matemática, Química, Português; ações de extensão, como o Programa Conexões de Saberes, que tem como objetivo auxiliar na permanência de estudantes oriundos de classes populares, através de desenvolvimento de atividades de formação, de pesquisa, de extensão e

34 À época, a organização ainda era uma secretaria, a Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE). A mudança de “status” para Pró-Reitoria ocorreu em 2012.

de divulgação, ligadas a comunidades; o Programa Conversações Afirmativas, que promoveu rodas de conversa sobre temas relacionados às ações afirmativas. No âmbito da pesquisa, temos o Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa - Ações Afirmativas, que oferece bolsas de pesquisa a estudantes que ingressaram através da reserva de vagas. A Comissão de Ações Afirmativas promoveu, também, em 2011, uma ação de formação direcionada aos servidores técnico-administrativos que atuam no acompanhamento dos estudantes. A assistência estudantil não produziu diferenças em sua forma de atuação, seguindo com os mesmos critérios e formas de acesso ao Programa de Benefícios. A única alteração aconteceu no atendimento aos estudantes oriundos do processo seletivo especial para indígenas, que ingressavam no Programa de Benefícios da PRAE sem a necessidade de avaliação socioeconômica, recebendo uma bolsa para subsidiar sua permanência na UFRGS de maior valor que os demais estudantes e sem a necessidade de contrapartida de trabalho para sua manutenção (DOEBBER, 2011).

Atualmente, houve uma modificação na configuração da organização da universidade em relação às ações afirmativas: com a constituição da Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas – CAF, os temas a elas ligados receberam um “endereço” na universidade, uma instância permanente e com estrutura administrativa própria. As comissões criadas inicialmente tinham um caráter plural em sua composição, mas não contava com estrutura para a realização de suas ações. Não havia, por exemplo, trabalhadores disponíveis para executar as ações deliberadas pelas comissões, que contava apenas com seus membros, todos lotados em outros locais de atuação e com funções definidas naqueles locais. O trabalho com as ações afirmativas era responsabilidade de todos, mas ao mesmo tempo ninguém o tinha como forma institucionalizada de encargo. A instituição da CAF, porém, não respondeu a esse problema de forma imediata: a estrutura física e de recursos humanos segue em construção.

Ocorreram também mudanças nas ações sobre o tema. O Programa de Apoio à Graduação (PAG), anteriormente organizado e gerenciado pela Pró-Reitoria de Graduação, passa a ser apenas gerenciado através esta da concessão de recursos para as Comissões de Graduação que desejarem implementá-lo e seguirem os critérios descritos em edital de seleção, quais sejam: ações em monitoria; inovação pedagógica e reforço acadêmico, podendo ser apresentadas propostas de ação em uma ou nas três linhas acima mencionadas. O programa contém em seus objetivos a

o acompanhamento de estudantes com problemas de desempenho acadêmico, a incidência nas disciplinas com maior índice de reprovação e o atendimento às demandas discentes de inovação pedagógica, podendo ser proposto por professores ou técnicos em assuntos educacionais.

O Programa Conexões de Saberes, anteriormente gerenciado e organizado pela Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT, passa a tomar parte do Programa de Educação Tutorial – PET, vinculado a mesma pró-reitoria, mas como gerenciadora de recursos a projetos apresentados por professores tutores. São criados dois Programas de Educação Tutorial (PET) – Conexões de Saberes, com finalidades ligadas às ações afirmativas: Ciências Humanas (PET Conexões Ciências..., 2015) e Políticas Públicas para a juventude (PET Conexões Políticas..., 2015). A emergência de uma política que tinha o objetivo de proporcionar trocas de saberes entre comunidades e academia – o Conexões de Saberes – dentro de outro programa com um viés mais voltado a interesses do capital, como a meritocracia e a formação para o mercado – o PET – trouxe modificações como a melhoria das estratégias de financiamento, mas comportou modificações profundas na forma de organizar o trabalho. A educação tutorial desmembrou a prática de uma coordenação integrada e perdeu força em discussões sobre a democratização da universidade e na criação de mecanismos para a permanência de estudantes de origem popular (MORAES, 2013).

Ainda, é criado o Salão de Ações Afirmativas da UFRGS, ação da CAF que tem como objetivo a divulgação das ações pertinentes ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e a promoção do debate em torno de seus temas. No presente ano, realizou sua segunda edição em 2015.

Apesar do número de iniciativas apontadas, seu poder de ação é limitado. O principal fator, em meu entendimento, é a falta de articulação entre as mesmas, o que acarreta que nem todos estudantes que poderiam ser beneficiados, sejam por elas atingidos. É notável também um efeito de irradiação das ações, passando de programas estabelecidos e coordenados por Pró-Reitorias a ações eletivas realizadas pelas Comissões de Graduação, no caso do PAG e de professores tutores, no caso dos programas PET. Tal forma de organização pode ser propulsora de uma rede de projetos capilarizada pela universidade, mas ao mesmo tempo, pode também produzir ações isoladas e sem comunicação com as demais. Infelizmente, parece ser o que vivemos na UFRGS, uma vez que não há espaços amplos de

trocas de informações, experiências e formação de redes sobre as ações afirmativas.

A PRAE passou a não realizar avaliação socioeconômica dos estudantes que já ingressam na UFRGS através da modalidade “Baixa renda”, ou seja, que já fizeram comprovação de que possuem renda *per capita* familiar de até 1,5 salários mínimos para o acesso ao Programa de Benefícios. O trabalho da PRAE encontra-se ao largo da maioria das demais ações. Infelizmente, seguimos o trabalho com a parte mais premente da permanência, qual seja moradia, alimentação, recursos para o transporte, mas pouco conectado ao trabalho de outras instâncias na universidade. Muitas das ações conhecemos a partir dos estudantes, ou mesmo através de notícias externas, assim como acreditamos que muitos de nossos possíveis parceiros institucionais também não conhecem nosso trabalho.

Aqui, o efeito de propagação operante na transdução novamente se faz presente de uma forma desagregadora: reproduzimos a lógica desarticulada no trabalho. Nosso vórtex de circulação ainda é na direção centrífuga, trabalhando para dentro de nossos espaços e com as demandas que nos chegam. Como já afirmei no ponto que trata exclusivamente de meu trabalho na PRAE, poderíamos atuar como parte de uma rede que porta potências criadoras na atuação em relação às ações afirmativas na UFRGS, numa operação de contágio agregadora e construtiva. Poderíamos, mas isso ainda é um desafio.

Um efeito disso é uma certa solidão no percurso e a assunção de que cabe ao aluno cotista se adaptar às exigências, normativas e cultura de seu curso. Um padrão muito individualizado e que dificilmente obriga os próprios cursos de graduação em sua vida cotidiana a promoverem mudanças direcionadas, não somente a melhor acolher os estudantes ingressantes através de ações afirmativas, mas, sobretudo, fazer circular seu potencial de diferença para enriquecer os próprios currículos, a cultura e as modalidades de interação entre a comunidade acadêmica. Tal como nos aponta Simondon, também através de uma operação de transdução.

Neste mesmo sentido, o estudo de Luciane Bello (2011) acompanhou a trajetória de estudantes cotistas da UFRGS e suas estratégias de resiliência. Segundo a autora, mesmo com a reserva de vagas, há muitas modificações necessárias na universidade para que as ações afirmativas se efetivem, uma vez que ainda não há o reconhecimento da diversidade que o ingresso de estudantes cotistas traz para o meio acadêmico. Cabe ressaltar que se a operação for somente

de adaptação, tanto do aluno à universidade como da universidade ao aluno estaremos ainda tomados por lógicas corretivas e do dever-ser, presos a regramentos morais, sem explorar o potencial criativo que a diferença pode produzir transformando a todos, que somente é possibilitado ao assumirmos uma posição ética sobre os motivos que levam a efetuação das ações afirmativas a termo, ou seja, que o espaço universitário deve ser ocupado por todos, com igualdade de acesso ao direito também de permanecer.

Em 2012, findados os cinco anos de implantação da reserva de vagas através da Resolução 34/2007, chega o momento de debater sua continuidade. A diversidade de experiências apresentada no relatório, das quais destaquei as situações discutidas no próximo capítulo, subsidiou, junto de outras análises, uma nova regulamentação para o Programa de Ações Afirmativas sugerida por uma Comissão Especial para avaliação do processo (UFRGS, 2012).

O processo de avaliação no Conselho Universitário é tão tenso quanto o de construção inicial: há seguranças em torno da Reitoria, há estudantes acampados no saguão, há a presença dos movimentos sociais. A proposta da comissão designada para a avaliação do programa é de que o percentual de reserva de vagas seja ampliado para 40%. Os movimentos sociais pedem que seja criado um percentual de recorte apenas étnico-racial, gérmen da discussão sobre ações afirmativas desde o GTAA. Os contrários pedem o fim das ações afirmativas. Em sessões inflamadas do CONSUN, tudo fica como está, por mais 10 anos. Diante da ameaça real de retrocesso que se colocou neste processo de avaliação, a decisão pareceu até um alento.

Porém, 2012 também é o ano em que o governo federal sanciona lei que determina a reserva de 50% das vagas em todas as universidades federais e institutos federais tecnológicos do país. O projeto de lei tramitava no Legislativo Federal desde 1999. A lei 12711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012, com indicação de já ser aplicada aos processos seletivos do primeiro semestre de 2013, podendo ter sua implementação gradual em até 4 anos.

A reserva de 50% das vagas é definida com a seguinte divisão:

- 25% para estudantes egressos de escola pública;
- 25% para estudantes egressos de escola pública autodeclarados negros;

- 25% para estudantes egressos de escola pública com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos;
- 25% para estudantes egressos de escola pública negros com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos.

A definição de um recorte de renda é inédita nas ações afirmativas em universidades públicas. Na UFRGS, essa questão nunca chegou a ser pauta nas discussões sobre o tema. A definição do quesito social esteve sempre baseada na origem escolar. Assim, mesmo já havendo a experiência de 5 anos de implementação da seleção diferenciada, esta nova modalidade impingiu um desafio para sua execução. Entre idas e vindas no planejamento desse processo, criou-se uma comissão especial por determinação da reitoria, que reuniu profissionais do serviço social e contabilidade para atuar nas avaliações e outros apoiadores do processo, dentro os quais fui incluída. Determinou-se o salão de festas da Reitoria para ser o local de recepção da documentação que os estudantes deveriam apresentar para avaliação.

Assim, no mês de fevereiro de 2012³⁵, ao iniciar o recebimento de documentos, estava eu a organizar a fila de estudantes definida para cada “faixa horária”, com uma lista que mostrava quais eram os estudantes que deveriam se submeter a avaliação socioeconômica. Para agilizar o processo, eu os identificava e os conduzia diretamente até a porta, não sem antes perguntar se haviam preenchido o cadastro a ser entregue e providenciado todos os documentos solicitados (a saber: comprovação de renda de todas as pessoas com que esse estudante vivia, incluindo documentos bancários, comprovações de rendimentos de trabalho, comprovantes de situações conjugais, declaração de filhos, enteados). Para sua admissão era necessária uma exposição de sua situação socioeconômica.

Nessa função, o trabalho da PRAE é chamado a colaborar, pois tem o saber sobre as formas de seleção, fiscalização e os rigores das análises socioeconômicas. A rede se produz em relação a algumas ações. Não há assim uma incapacidade de fazer rede. Podemos ver que o modo de ação agregador existe, mas talvez somente em torno de ações específicas. Neste trabalho, além de todos os trabalhadores da

35 O processo de análise socioeconômica dos estudantes egressos das ações afirmativas a fim de comprovação de renda segue sem poucas alterações até o ano de 2015. Não possui uma estrutura própria para realização, nem de trabalhadores, equipamentos e espaço físico. A ação parece ainda ser incômoda à universidade, haja vista sua invisibilidade na arquitetura institucional.

equipe em que me encontro, foi solicitada a liberação de um trabalhador de cada COMGRAD e de diversos trabalhadores da área contábil, a partir de determinação da PROGRAD para a execução da recepção de documentos e realização de avaliações socioeconômicas. A falta de palavras que tive em relação à situação de Janaina se fazia voz forte e segregadora ao atuar separando os novos estudantes em filas dos que haviam ingressado por recorte de renda.

Em outro momento do processo, passei a receber a documentação dos estudantes e ouvir um pouco mais das histórias que os levaram até ali: filhos de empregadas domésticas, trabalhadores terceirizados da UFRGS, mulheres que vivem de sua costura, balconistas, irmãos de proles de 6 filhos, auxiliares de produção. Impossível não pensar em como seriam suas trajetórias na universidade modulada, pouco acostumada (ainda) a receber pessoas com diferentes experiências de vida e de trabalho. Como comentei acima, essa diversidade poderia trazer consigo uma potência metaestável capaz de produzir tensões, problematizações nos modos individuados e consolidados de muitas práticas universitárias. Poderia se constituir em uma experiência que forçasse o pensar, a busca de novas metodologias, enriquecendo e diversificando a própria cultura universitária. Mas por que pensava necessariamente nas dificuldades que esses jovens poderiam encontrar? Estaríamos abertos, cuidadosos e sensíveis à diferença? Talvez não.

Nesse território, a cartografia passa a agregar mais uma linha de força que vai de encontro à abertura, ao cuidado, à sensibilidade. Nesse mesmo ano de 2012, uma medida do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, aprovada em 2011, passa a vigorar, trazendo uma nova regulamentação para o controle do desempenho discente. A Resolução 19/2011 (UFRGS, 2011) estabelece parâmetros para a análise da performance dos estudantes na universidade, substituindo medidas que consideravam o desempenho médio do estudante durante sua trajetória (a Taxa de Integralização Média - TIM) por outras que analisam seu desempenho a cada semestre. Por essa medida, os estudantes que obtiverem reprovação em duas ou mais disciplinas a cada semestre, entrarão em regime de *controle de matrícula*, podendo se matricular em um número de créditos curriculares definido. Também, sempre que o estudante tiver maior número de créditos reprovados do que de créditos aprovados, ele é inserido no *regime de controle de desempenho* (ROD).

Caso o estudante permaneça nessa situação por dois semestres, é desligado do curso por insuficiência de desempenho acadêmico (UFRGS, 2011).

No ano de 2014, 998 estudantes foram desligados através desta medida UFRGS..., 2015), sendo avisados de seu desligamento através de mensagem eletrônica publicadas no espaço online no qual cada estudante pode consultar informações acadêmicas e através de email. Nós, da PRAE, soubemos da ação pelos estudantes que passaram a nos procurar. Pouco conseguimos fazer em relação à efetuação da regulamentação. Desde sua gênese no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão³⁶, tentamos diálogos com a Pró-Reitoria de Graduação para alargar o olhar sobre as situações de insuficiência de desempenho acadêmico, trazendo a experiência que temos no acompanhamento de vidas muito singulares e com nuances de necessidades para a manutenção na universidade muito diferentes. A “lei”, amparada pelos argumentos da melhor utilização dos recursos públicos, era impenetrável a discussões, cabendo apenas atuar sobre os efeitos de sua efetuação.

A universidade se constitui como um campo de lutas, no qual essa cartografia permite explicitar algumas de suas forças ativas. De um lado, existe a ampliação do percentual de ingressantes pela política de cotas e, de outro, a criação de regimes de exceção que parecem ter como efeito a expulsão daqueles que são nele capturados. Se as portas de entrada se ampliaram, para colher uma maior diversidade, as portas de saída também: não somente se sai diplomado, pela porta do salão de atos ou dos gabinetes dos diretores, mas também se sai avaliado com um desempenho insuficiente, pelas portas on-line.

Movimentos de resistência, em forma de protestos e ações judiciais foram instaurados. Em uma das entradas do Campus do Vale, o coletivo de estudantes (Voz Ativa UFRGS³⁷) protestava contra a medida e problematizava sua ligação à excelência, marca existente no próprio PDI institucional:

36 O CEPE é constituído pelo Reitor e seu vice, professores representantes das Câmaras de Graduação, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Também há uma representação eleita de docentes, discentes e técnico-administrativos. A PRAE não possui assento no Conselho, por não fazer parte de nenhuma das câmaras citadas.

37 O Voz Ativa é um coletivo de estudantes da UFRGS, que define seu objetivo como “ser um movimento plural e combativo” (VOZ..., 2015).



Figura 1: Excelência p/ quem?

Desde 2013 o Diretório Central dos Estudantes da UFRGS discutia a medida judicialmente, sendo que em 2015, através de decisão da Justiça Federal, a medida foi suspensa, e a reintegração dos estudantes desligados foi definida. A justificativa apresentada pela universidade para a instituição da resolução foi a de evitar “matrículas irresponsáveis”, gerenciando assim as vagas oferecidas de acordo com o corpo discente, ao mesmo tempo em que oferece ensino superior de qualidade. A sentença afirma que a universidade não assegura no processo a possibilidade de manifestação do aluno, ou seja, não lhe é assegurado o exercício do contraditório e da ampla defesa. Completa:

Com efeito, embora a UFRGS argumente que o aluno é cientificado, por meio de mensagem no *'Portal do Aluno'* e de mensagem enviada por correio eletrônico, de que está sendo incluído no *'Regime de Observação de Desempenho'*, tais advertências não suprem a necessidade de contraditório e, conseqüentemente, de exame de suas peculiares dificuldades no atendimento das exigências da Universidade *previamente* ao ato de desligamento, o que por vezes poderia assegurar a efetiva recuperação preferencialmente ao seu desligamento da Universidade (BRASIL, 2015).

Além de apontar a necessidade de possibilitar aos alunos o contraditório, a sentença invoca a necessidade de “exame de suas peculiares dificuldades no atendimento das exigências da Universidade”. Apesar de não colocar em análise as próprias exigências da universidade, existe a indicação de que há de se fazer cargo das dificuldades, anteriormente a uma medida de desligamento. Mas como realizar esse cuidado? Existem vários agentes e instâncias implicadas na atenção às

dificuldades, atuando em ações isoladas, como discutido nesta tese: os próprios alunos, seus professores, as comissões de graduação, a PRAE, a Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas, os programas de educação tutorial, o programa de apoio à graduação.

Os estudantes são reintegrados as suas vagas na universidade. Porém, sem matrícula em nenhuma disciplina, uma vez que no período em que aconteceu seu retorno, as aulas já haviam iniciado há tempo suficiente para que não fosse possível que eles mantivessem a frequência mínima para a aprovação nas mesmas. Assim, durante três meses eles ficaram em um limbo, nem desligados, mas também não matriculados. Como não tinham matrícula, não poderiam receber os benefícios da assistência estudantil, mesmo que muitos seguissem freqüentando a universidade como alunos ouvintes ou participando de outras atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Em um momento de tentativa de reversão dessa situação, um aluno ouviu de um trabalhador da universidade que “era bom que ele ficasse esse tempo em casa, assim ele poderia pensar melhor sobre sua vida”. Esse episódio explicita o quanto o percurso formativo está fundamentado na assistência às disciplinas de determinada sequencialidade curricular. Certamente, ao focar somente as atividades disciplinares, o reingresso conquistado judicialmente teria que aguardar o momento no qual os alunos pudessem ter garantido o mínimo de 75% de presença exigida. Mas caberia problematizar o motivo pelo qual estar engajado em atividades de pesquisa e de extensão não poderiam garantir uma matrícula oficial? Ou mais ainda, por que quando acontecimentos como o relatado problematizam a relação matrícula-disciplina, não é possível a criação de novos dispositivos ou de práticas que pudessem expandir outras formas de aprendizagem? Um curso concentrado, uma atividade tutorial? Parece que novamente os efeitos de uma metaestabilidade ficam localizados nos indivíduos e não geram mudanças institucionais: aproveite o tempo para pensar melhor em suas escolhas! Foi uma das respostas obtidas.

Os modos de existência da universidade que hoje percorro parecem pouco permeáveis aos potenciais que poderiam enriquecê-la. É desse modo que entendemos que em um momento que efetua ações de abertura através das ações afirmativas, mecanismos de controle de desempenho são aperfeiçoados, estreitando as normas para a permanência na universidade. Atualizam-se os debates tensos que levaram a construção do Programa de Ações Afirmativas em 2007, agora retomados sob discussões não mais sobre quem pode ingressar, mas sobre quem

pode aqui permanecer. Nesse plano de forças, o que se atualiza como relação entre processos instituídos e estudantes é matéria pulsante.

Em meio a essa metaestabilidade, lanço-me a outras formas de pensar os (des)encontros entre os processos e políticas institucionais e estudantes cotistas autodeclarados negros e suas modulações. Não mais apenas como trabalhadora, mas como parte de minha atuação como pesquisadora nesta mesma universidade. Desafio que se insere no campo de estudos da Psicologia Social e Institucional; mais especificamente, através da cartografia, composição metodológica e analítica que busca construir um plano de pesquisa com interesse especial pela processualidade dos acontecimentos.

Retomando a afirmação da juíza em sua sentença à destituição da resolução que desliga estudantes por seu desempenho acadêmico, este trabalho está em busca das “peculiares dificuldades no atendimento das exigências da Universidade. A trama histórica, política, cultural e social cerzida até aqui, se atualiza em corpos, desejos, estratégias, forças que produziram os pequenos gestos, palavras, frases, olhares, sorrisos, lágrimas, silêncios que compõem as filigranas micropolíticas que serão apresentadas a seguir.

4 COMO SE PRODUZEM ALGUMAS HISTÓRIAS DE TRAJETÓRIAS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS

4.1 A universidade recebe os estudantes cotistas:

Antes de falar sobre alguns percursos singulares de estudantes ingressantes pelas ações afirmativas na universidade, acho importante deixar marcada a diferença que a implementação dessa política fez no quadro geral da UFRGS. Mais do que apenas modificar o espectro do olhar, essas informações podem auxiliar na compreensão das conformações micropolíticas.

Como já referido, a fim de subsidiar o processo de avaliação do programa de ações afirmativas, foi designada uma Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas, que realizou um estudo em que analisa o impacto da reserva de vagas no ingresso de estudantes da universidade e o desempenho dos estudantes ingressantes em 2008, primeiro ano de efetuação da política. Apresento aqui os dados deste estudo (UFRGS, 2012), por conter informações importantes em relação às modificações no público ingressante na universidade após a implementação da política de ações afirmativas. O relatório da Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas sobre os anos de 2013 e 2014 (UFRGS, 2014)³⁸ atualiza estas informações e traz mais elementos sobre a situação dos estudantes cotistas na universidade.

Para avaliar o ingresso de estudantes, foi utilizada uma divisão entre os cursos de alta, média e baixa densidade de candidatos por vaga no concurso vestibular³⁹, e comparados o ingresso de estudantes antes e após a reserva de vagas. Das conclusões do estudo, apresento alguns destaques em relação à inscrição no vestibular:

- O número de estudantes autodeclarados negros⁴⁰ oriundos de qualquer escola teve alteração significativa. Passou de 9,41% (3530 candidatos) do

38 Ambos documentos estão disponíveis no *website* da Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas da UFRGS, como citado nas Referências Bibliográficas deste trabalho.

39 Os cursos com alta densidade são os que possuem uma razão de nove ou mais candidatos por vaga no concurso vestibular; os de média densidade possuem de 5 a 9 candidatos por vaga; e os de baixa densidade são os que possuem menos de 5 candidatos por vaga. A lista completa com os cursos se encontra em anexo a este texto.

40 A nomenclatura “autodeclarados negros” esteve presente na regulamentação criada pela UFRGS em 2008 para as ações afirmativas. Com a implementação da Lei Federal 12711/2011, a universidade

total de inscritos no vestibular em 2007 para 12,54% (5137 candidatos) em 2012⁴¹. Em 2014, foram 3314 estudantes na modalidade egressos de escola pública com autodeclaração étnica⁴². Esse dado pode demonstrar que o período inicial de implementação das ações afirmativas atendeu a uma demanda reprimida de ingresso de estudantes negros na universidade.

- Houve uma modificação entre os cursos escolhidos pelos estudantes egressos de escola pública e egressos de escola pública autodeclarados negros: uma diminuição pela procura de cursos com baixa densidade e aumento de inscrições para a seleção para cursos de alta densidade.

Sobre o ingresso de estudantes:

- Entre os estudantes de escola pública, houve um aumento na proporção de classificados entre 2007 e 2012⁴³: em 2007, 31,53% dos estudantes classificados no vestibular eram oriundos de escola pública. Em 2012, esse percentual aumentou para 47,30%⁴⁴. Em 2014, o percentual é de 44%. É significativo o aumento de estudantes com esse perfil entre os classificados nos cursos de alta densidade: em 2007, eram 22,15% do total; em 2012, 43,63%.
- Entre os candidatos egressos de escola pública autodeclarados negros, houve um aumento significativo de classificados nos cursos em geral. Em 2007, foram 137 candidatos aprovados com esse perfil (3,27% dos aprovados em geral). Em 2012, 605 candidatos (11,45% dos aprovados em geral). Em 2014, 658 (17,3% do total de aprovados). Analisando apenas os cursos de alta densidade, a proporção passou de 1,43% (21 aprovados) do

passou a acompanhar a nomenclatura “autodeclarados pretos, pardos e indígenas” presente na lei, incluindo os estudantes indígenas na possibilidade de acessar essa modalidade e seguindo a definição racial utilizado no Censo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Neste trabalho, opto por utilizar os termos “autodeclaração racial” e “autodeclarados negros”, por entender que não ser necessário me ater à formalidade burocrática da lei e por seguir a compreensão de que uma categoria racial não precisa ser subdividida em matizes de cor na analítica que este trabalho propõe, uma vez que, em se tratando dos efeitos de ser negro para a circulação na universidade, ela não se faz diferença.

41 Em 2007, foram 37.521 inscritos no vestibular. Em 2012, o total foi de 40.980 candidatos. Em 2014 foram 42.044 candidatos.

42 O dado constante do relatório da CAF 2013-2014 não apresenta a categoria de estudantes negros sem determinação de origem escolar.

43 Em 2007, o número total de candidatos aprovados (vagas oferecidas) foi de 4.192. Em 2012, foi de 5.283. Em 2014, 5.457.

44 Este dado contempla não apenas os estudantes que ingressaram através das ações afirmativas, mas também os que se classificaram nas vagas destinadas ao público em geral.

total de classificados no vestibular em 2007 para 14,83% (263 aprovados) em 2012.

A ocupação das vagas destinadas a estudantes autodeclarados negros não acontece em sua totalidade. No período de 2008 a 2012, a média de ocupação das vagas destinadas a esse público se manteve abaixo dos 50%, mesmo com o aumento do número de candidatos. Do total de vagas da universidade neste período, apenas 6,01% foram ocupadas por estudantes dessa categoria, apesar da reserva de 15%. A taxa de ocupação vem crescendo, mas em 2014 ainda não foi atingido o total de 20% que havia sido reservado a estes estudantes.

Apesar do aumento da procura pela universidade de estudantes egressos de escola pública autodeclarados negros e mesmo do número de ingressantes, é flagrante a dificuldade para a ocupação das vagas reservadas para eles. Um dos fatores levantados para esse fato era a forma de correção da prova do concurso vestibular: a Resolução 46/2009 do CEPE/UFRGS (UFRGS, 2009) indicava que apenas passariam à correção da prova de redação os candidatos que estivessem pré-classificados em uma lista com o número de vagas oferecidos pelo curso multiplicado por quatro. Assim, candidatos que não estivessem nesta primeira lista, estavam fora da possibilidade de classificação, independentemente de sua forma de opção para ingresso. A partir de uma solicitação do Diretório Central dos Estudantes da UFRGS (DCE/UFRGS), em 2011 o CEPE modificou essa resolução, utilizando o critério do tipo de vaga ao qual o estudante se candidata, através da Resolução 22/2011 (UFRGS, 2011). Assim, foram criadas pré-classificações para cada uma das três modalidades (universal, egressos de escola pública e egressos de escola pública autodeclarados negros). No vestibular de 2012 a ocupação das vagas reservadas para autodeclarados negros egressos de escola pública chegou a 49%, maior índice desde a implantação do sistema. Representou o ingresso de 407 estudantes em 2012, sendo que em 2011, foi de 265.

Fernanda Nogueira (2015), em seu estudo sobre as ações afirmativas no curso de Medicina na UFRGS demonstra bem o que representou essa modificação no vestibular para o ingresso de estudantes oriundos de escola pública autodeclarados negros:

Quadro 1 – Dados de Ingresso de estudantes autodeclarados negros pela cota racial no curso de Medicina da UFRGS – 2008-2014

Ano	Vagas	Inscritos	Aprovados
2008	21	94	0
2009	21	114	1
2010	21	90	1
2011	21	141	1
Total antes da revisão da correção do vestibular	84 (100%)	439	3 (4%)
2012	21	167	21
2013 ⁴⁵	21	352	21
2014	21	454	21
Total após a revisão da correção do vestibular	63 (100%)	973	63 (100%)
TOTAL	147	1412	66

Fonte: NOGUEIRA (2015)

Há a ínfima aprovação de nenhum ou um candidato nos quatro primeiros anos da implantação das ações afirmativas no curso de Medicina na UFRGS, mesmo com a reserva de 21 vagas a cada ingresso. Já em 2012, após a modificação da forma de avaliação de desempenho no concurso vestibular, todas as 21 vagas foram preenchidas.

O relatório elaborado pela Coordenadoria de Ações Afirmativas em relação ao período 2013-2014 (UFRGS, 2014), analisa esta situação, afirmando que as vagas ofertadas pelo curso de Direito, também um dos mais procurados da universidade, passaram a ser preenchidas em sua totalidade após a modificação do critério de seleção.

O processo de ocupação de vagas PPI é gradual. Segundo o relatório, em 2010 apenas os cursos de Serviço Social, Ciências Contábeis e Engenharia Cartográfica tinham a totalidade da reserva ocupada. Mesmo após a modificação das regras para o vestibular, o número de vagas não é preenchido em sua

⁴⁵ A partir deste ano, passou a vigorar a modalidade de reserva de vagas definida pela Lei 12711/2011.

totalidade. Tal ocupação vem em ascensão, chegando em 2014 a 648 das 845 vagas ofertadas (UFRGS, 2014).

Sobre o não preenchimento das vagas de estudantes com autodeclaração racial, cabe uma análise em duas dimensões: primeiro, temos uma oferta de vagas a um público que não possui uma expectativa de acessar a educação superior. Como na história de Janaína, que recebia sempre da mãe a determinação de que a UFRGS não era lugar para ela, que ela deveria trabalhar. Como nos relatos que o Contestação traz das escolas públicas, de que os estudantes pensam que é preciso pagar para estudar na UFRGS ou não se sentem com o direito de utilizar as cotas. Sobre isso, afirma José Carlos dos Anjos (2006)

Nos negros, a percepção intuitiva do funcionamento do racismo limita realisticamente as expectativas com relação a concorrências em níveis sociais mais elevados (o que conforma na chamada que fazem dominantes e dominados para o ajustamento das expectativas negras no nível do *lugar do negro* (grifo do autor)) (p. 21).

Não há um investimento de projetos de vida que convergem para a universidade, situação bem diferente dos estudantes que vimos no episódio “ResisteUFRGS”. Essa percepção intuitiva descrita por Dos Anjos na passagem acima pode ser pensada como uma estratégia de resistência que mantém sempre a prontidão para a necessidade da luta: apenas após a interferência do Diretório Central dos Estudantes em 2011 o processo de seleção para o ingresso de cotistas passou a efetivamente cumprir sua função de ser inclusivo. Até aquele momento, apenas conseguiam chegar às fases finais de correção das provas do vestibular os candidatos que conseguissem escores tão elevados quanto os estudantes que concorriam pelo acesso universal. Assim, a cota tornava-se um benefício apenas àqueles que conseguissem enquadrar-se a um escore determinado, tornando o mérito o principal balizador para a entrada na UFRGS. A análise apresentada por Nogueira (2015) é esclarecedora ao demonstrar quantas vagas deixaram de ser preenchidas por estudantes cotistas raciais no curso de Medicina no período em que vigorou tal forma de seleção.

A manutenção da nota de corte para a composição do quadro de estudantes que poderia chegar às etapas finais do processo seletivo durante os primeiros quatro anos de efetuação da política de ações afirmativas não pode ser tratada simplesmente como um equívoco. A invisibilidade de que há algo de errado em um

sistema de reserva de vagas que não cumpre seus propósitos é mais uma forma de atualização das forças que produzem diferença a partir do ingresso de estudantes cotistas negros na UFRGS. A dificuldade para o preenchimento das vagas para estudantes negros, apesar de já haver uma ação afirmativa regulamentada, demonstra forças em contraposição as instâncias da universidade.

Foi necessária uma ação vigilante, via Diretório Central dos Estudantes, para que o curso da política fosse corrigido e ela passasse a, de fato, fazer com que estudantes cotistas consigam ocupar as vagas que são suas por direito.

A mudança ocorre em 2011. Mesmo ano em que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprova a Resolução 19/2011, já comentada, que estreita as condições de permanência na universidade a partir do desempenho acadêmico dos estudantes. Não há tempos para respirar, já há uma nova regulação, definindo condições mais estreitas para aqueles que podem permanecer na universidade. Tal como Rita:

Rita não estava conseguindo acompanhar as aulas. “Não consigo ler todos os textos, nem prestar atenção às aulas”, ela dizia”. Estava difícil acompanhar o curso de Direito. Após pensar que nunca chegaria ao ensino superior, depois dos 40 anos conseguiu ingressar através das cotas. “Fiquei sabendo e tentei. Usei uns livros de um sobrinho pra estudar. Mas permanecer estava complicado. “Meu ex-marido não gosta da ideia de que eu venha à universidade. Nos separamos, mas ele mora no mesmo terreno que eu. Ele ronda minha porta à noite, e não consigo dormir. Não sei mais o que fazer”. Contou que falou com uma professora para pedir indicações de onde procurar ajuda. A professora havia lhe dito, numa tentativa de lhe fazer tomar medidas mais drásticas em relação ao marido, que “se ela não sabia como fazer cumprir seus direitos, como haveria de defender os direitos de outros em sua profissão?”. Rita naquele momento sente que falha como mulher e como possibilidade de um futuro melhor. Ela diz: “que eu faço aqui se não consigo nem resolver minha vida? Nunca serei mesmo uma advogada, não consigo nem com meus problemas”. Ouvimos Rita, a auxiliamos com as medidas necessárias para se afastar do marido, no tempo possível a ela. Ainda, em um percurso de acompanhamento que fez com que ela conseguisse voltar a freqüentar as aulas. Tempos depois, soubemos que ela foi afastada da universidade pela legislação que impinge um desempenho acadêmico mínimo para manter as matrículas. O sistema

que controla o rendimento não entendeu a singularidade de sua vida. Foi readmitida alguns meses depois e ficou no limbo da universidade, como vinculada mas sem matrícula até poder retornar a sua tentativa de seguir sua formação.

O extrato do percurso de Rita traz uma série de interrogações. A primeira delas é o preparo e a possibilidade de acolhida dos professores frente a trajetórias de vida e de valores distintos dos professores em relação aos que eram usuais aos estudantes universitários. Embora a questão colocada pela professora tenha pertinência, pois questiona a implicação de Rita com o próprio curso que realizava, parece que foi recebida pela estudante, não como um desafio ao pensamento e à análise, mas sim como uma sentença de incapacidade. Outra questão é a potência de nosso próprio trabalho, o da assistência estudantil, dar suporte e acompanhamento a essas trajetórias. Tudo leva a crer que uma escuta diferenciada daquela da professora não se revelou suficiente para que Rita seguisse seu curso, tamanho o desafio que a vida impunha a sua permanência ali. Talvez esse seja um caso no qual a transdução se obstaculize pela desconexão entre os processos que são realizados pelas diferentes instâncias na universidade.

A Resolução 19/2011 parece ter sido definitiva e interrompeu a vida de estudante de Rita. Seu nome constava entre os 998 outros desligados pela resolução. Mesmo que tenha sido readmitida meses depois, o período de exclusão produz marcas em sua trajetória. Tal como definiu Foucault (2003) sobre as vidas com as quais se encontrou na produção de sua breve análise sobre infâmia, foi através do encontro com essa normativa que a história de Rita recebeu um registro em outros protocolos da universidade:

Para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam [...] (p. 215).

Embora Rita, à diferença dos infames de Foucault, tenha tido registro em outros protocolos da universidade (lista de aprovados, portal do aluno) foi o registro da lista dos excluídos o definitivo para finalizar sua trajetória de estudante. Isso nos

faz indagar o quanto, sua vida pouco parecida com a maioria dos estudantes da UFRGS antes da reserva de vagas, a torna vulnerável a experimentar uma posição de infâmia. Por um lado, estar fora de um perfil tradicional que acessava a instituição foi a chave para que Rita pudesse ser aprovada no processo seletivo para o curso de Direito: mulher negra e pobre (com mais de quarenta anos), tal como priorizam as ações afirmativas:

Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. [...] Visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade (OLIVEN, 2007, p. 151).

Por outro lado, podemos pensar que ter essas características significa estar, de certo modo, “fora-da-lei”, fora de uma expectativa sócio-cultural, que até então definia o perfil do aluno da universidade.

A história de Rita permite constatar a dificuldade de dar efetividade às prerrogativas das ações afirmativas. Como já apontado pelo trabalho de Doebber (2011), as práticas de permanência na UFRGS não contemplam mecanismos para que os estudantes ingressantes na universidade, a partir da afirmação de sua diferença, os auxiliem a concluir seu percurso formativo. O que novamente nos leva a pensar que os processos de normalização ao serem abalados se enrijecem, como foi o caso da invenção da Resolução 19/2011. A metaestabilidade, a problematização trazida por esses alunos aos protocolos universitários, acaba acionando mecanismos de defesa de antigas práticas e culturas universitárias. Trazemos a resolução como um exemplo emblemático, mas esse processo de defesa se institui – por transdução – nas práticas cotidianas, tal como a conversa entre Rita e sua professora e mesmo frente à escassez de ferramentas que me são disponíveis na prática da assistência estudantil. Embora consiga ampliar o espaço de escuta, esse parece apenas se restringir ao plano individual, dos processos acessíveis ao próprio estudante, sem contagiar – transduzir – a outros estratos da universidade. Cabe perguntar: por que não somos potentes o suficiente para inventar outros protocolos, outras formas de relação, outras ferramentas que potencializem os estudantes a concluírem seus percursos formativos? Por que é tão

difícil o contágio, a transdução de algumas formas e iniciativas que não reforçam os mecanismos de defesa de práticas habituais, tais como as que afirmam a excelência como um vetor único dentro da UFRGS? Como abrir espaços para que outras criações aconteçam, em sentidos diferentes e operativos a partir de uma nova composição de corpo discente que já é uma realidade?

Certamente, não estou tentando dizer que a universidade deva se transformar em uma instituição de acolhimento assistencial. Mas sim, pensar o quanto a experiência das ações afirmativas poderia se constituir em uma potência para a transformação de nossa própria forma coletiva como universidade. O quanto a desestabilização do ingresso de diferentes trajetórias poderia enriquecer e diversificar processos ao invés de nos levar a aprimorar armaduras e defesas.

Ampliando o foco a partir da história de Rita, as análises realizadas pela Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas mostram a seguinte situação em relação à situação acadêmica dos estudantes ingressantes de 2008 a 2014:

Quadro 2: Dados gerais de situação acadêmica por situação de ingresso de 2008 a 2014/1.

Situação	Escola Pública (global)		Autodeclarados negros		Baixa Renda		Universal	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Evadido	1683	17,70%	313	15%	43	3,90%	4924	17,20%
Afastado	434	4,60%	98	4,70%	40	3,70%	1772	6,20%
Ativo	6765	71,30%	1590	76%	1008	92,40%	19348	67,40%
Egresso	610	6,40%	92	4,40%	0	0%	2651	9,20%
Total	9492	100%	2093	100%	1091	100%	28698	100%

Fonte: UFRGS, 2014

Primeiramente, é preciso lembrar que a categoria “Baixa renda” foi criada somente a partir de 2012, e por isso os números são mais baixos. É possível visualizar que não há diferenças entre o percentual de estudantes evadidos e

afastados. Há, mesmo, uma pequena elevação nestes itens entre os ingressantes pelo acesso universal. Dentre os estudantes ativos, também temos valores similares. A diferença que acho interessante destacar neste quadro é em relação ao número de egressos. Ao produzir outra análise sobre este mesmo quadro, enfatizando este quesito, o resultado seria o seguinte:

Quadro 3: Número de egressos e ingressantes por categoria – alunos ingressantes de 2008 a 2014

Categoria de ingresso	Nº de ingressantes	Nº de egressos	Porcentagem de egressos em cada categoria
Escola Pública sem autodeclaração étnica	9492 (100%)	610	6,4%
Escola pública com Autodeclaração étnica	2093 (100%)	92	4,4%
Baixa Renda	1091 (100%)	0	0,00%
Universal	28695 (100%)	2651	9,2%
Total	41371	3353	

Fonte: Dados de UFRGS (2014). Quadro produzido pela autora.

Chegamos, assim, a uma diferença que, se não é significativa estatisticamente⁴⁶, mostra algo que as histórias que compõem este trabalho apresentam: não há diferenças entre os níveis de evasão entre estudantes ingressantes através de todas as categorias de ingresso. Porém, percebe-se que há uma diferença entre o número de egressos entre as categorias. Ou seja: dentre os ingressantes através da modalidade universal desde 2008, 9,2% dos estudantes já estão graduados; dentre os ingressantes de escola pública sem autodeclaração étnica, 6,4% se graduaram; e entre os ingressantes de escola pública com autodeclaração étnica, 4,3% finalizaram a graduação. Há, portanto, uma maior retenção entre as categorias ingressantes através das ações afirmativas, acentuada dentre os estudantes com autodeclaração étnica.

46 Não foi realizada análise de significância estatística, uma vez que não era o objetivo deste trabalho produzir análises deste tipo. Os dados numéricos estão colocados aqui como uma forma de apresentar uma visão geral das ações afirmativas na UFRGS, em diálogo com as histórias singulares retratadas.

As histórias de Rita e de Janaína expõem fragilidades do funcionamento institucional que certamente colaboram para que a retenção dos estudantes com autodeclaração étnica seja maior em relação ao total de estudantes. Suas necessidades específicas – reorganização pessoal e financeira - trazem questões também a outras esferas que ultrapassam os protocolos institucionais. Refiro-me ao financiamento e sustentabilidade das políticas públicas que possam garantir à parcelas da população historicamente excluídas de uma formação superior, a garantia não somente do ingresso, mas da conclusão de um percurso com qualidade. E essa é outra questão a ser enfrentada: como ampliar e experiência formativa daqueles que somente conseguem a assistir as aulas? Daqueles que somente acessam as disciplinas e com poucas chances de adentrar aos grupos de pesquisa? Aos projetos de extensão?

Seguimos a análise não apenas em relação à categoria de ingressantes através de ações afirmativas: o relatório produzido pela Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas em 2014 (UFRGS, 2014) indica que os alunos da UFRGS, na média, “demoram considerável número de anos” (termos do próprio relatório) para se graduarem e que a variação das taxas de diplomação entre cursos é considerável. Uma forma de visualização deste dado são as informações sobre desempenho acadêmico apresentadas no relatório sobre os alunos ingressantes nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Química e Engenharia Civil em 2008, primeiro ano de efetuação de uma política de ações afirmativas na UFRGS.

No curso de Medicina e de Medicina Veterinária, não são encontradas diferenças significativas entre o número de créditos integralizados de estudantes cotistas e não cotistas. No curso de Medicina Veterinária, há, porém uma variabilidade maior entre os estudantes cotistas, ou seja, não há um padrão em relação ao desempenho acadêmico, tal como apresentado pelos estudantes não cotistas.

Já nos cursos de Química e Engenharia Civil, a diferença entre o número de créditos integralizados é significativa estatisticamente, com um pequeno acréscimo no escore dos estudantes não cotistas. O dado, porém, que chama mais a atenção na análise destes cursos é o alto nível de evasão. Na Engenharia, dos 124 ingressantes não cotistas em 2008, 28 (22%) evadiram; dentre os 46 ingressantes cotistas esse número é de 12 (26%). Na Química, a situação é mais grave: de 77

ingressantes não cotistas, 41 (53%) evadiram; de 30 ingressantes cotistas, 22 (73%).

A partir dos dados desses quatro cursos utilizados como pilotos para a análise de desempenho, é possível perceber o quão diferente é a formação universitária em relação aos cursos, mesmo sem considerar a variação entre as formas de ingresso dos estudantes. Análises estatísticas que considerem apenas informações gerais podem apresentar um panorama enviesado, que apenas compara informações estandardizadas – médias de desempenho, retenção e egressos, por exemplo – e deixa à margem aquilo que está de fato ocorrendo: os estudantes da UFRGS, em boa parte, demoram muito para se graduar ou mesmo não se graduam.

Não é objeto deste estudo fazer afirmações conclusivas sobre permanência, desempenho, evasão ou retenção, uma vez que apenas utilizo dados e análises já produzidas anteriormente. Logo, não sou produtora de informações, mas as trago como forma de costurar a conversa que desenvolvo em torno de minha produção cartográfica. Radículas de um rizoma que emergem neste texto como produção analítica sobre os percursos de sujeitos que chegam à universidade eivados de marcas, trazidos à luz por sua infâmia e diferença.

Afirmar, assim, que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, detentora de muitas qualificações em rankings acadêmicos e conhecida por sua excelência e qualidade apresenta grandes desafios na manutenção e em levar a termo as formações nos cursos de graduação, pode parecer um tanto precipitado. Porém, volto a afirmar que, tal como o diminuto recebimento de estudantes negros no curso de Medicina nos quatro primeiros anos de efetuação das ações afirmativas, essa realidade não pode ser tratada simplesmente como um acaso ou equívoco. Tampouco como fruto do ingresso dos estudantes cotistas, como alguns professores ainda insistem em afirmar em salas de aula.

Os dados apontados pelo relatório indicam a necessidade de análise. O que faz 73% dos estudantes cotistas desistirem de um curso? E outros 53% de não cotistas? Certamente seriam necessários estudos específicos para responder a esta questão. Diante da realidade esquadrihada estatisticamente, novamente trago a questão de nosso potencial coletivo de análise e de invenção. Certamente, dados como esses evidenciam a necessidade de uma auto-análise institucional, não bastando remeter aos estudantes a maior parcela desse fracasso.

Não produzo aqui um questionamento que coloca em xeque o trabalho daqueles que se empenham em manter em funcionamento espaços de formação tão tensos quanto os cursos com alto índice de retenção e evasão. Mas, problematizo o que resta além do esforço pessoal daqueles que conseguem atravessar esses cursos e vencer uma estatística de evasão tão contundente. Seriam alunos melhores? Se a resposta for essa, sigo: e uma universidade pública, atualmente implementando uma política de ação afirmativa pode fazê-lo seguindo, por vezes, com esse modelo de formação que apenas gradua aqueles que a ele sobrevivem? Certamente não e esse é um desafio que compete a todos nós.

João suspirou. Era a última nota. Dela dependia a possibilidade de formar-se mesmo naquele semestre. Torcia pelo “C de campeão”, era o bastante para ter seu objetivo atingido. Graduar-se em Física era para poucos, todos diziam. Ela sentiu esse peso nos seis anos que esteve na graduação, mas chegara ao fim. O conceito veio, sua colação de grau era possível. Com menos luxo do que ele e mãe haviam sonhado há tempos atrás, pois seria em gabinete, como a dos outros seis colegas que iriam se formar. Não tiveram a sorte dos colegas do semestre passado, que foram sorteados com uma data muito boa para formatura – uma sexta-feira, às 19h – o que acabou chamando a atenção dos formandos do curso de Odontologia, menos afortunados no sorteio. Sugeriram uma troca e, agradecidos, colaboraram com a formatura dos futuros físicos, fazendo com que a formatura fosse numa quinta-feira, às 16h, mas tivesse toda pompa e circunstância. João teria de ficar sem a foto de toga e canudo, e todo o rito de passagem. Já estava acostumado a não ter tudo, mas após ter ouvido tantas vezes que “sua base fraca” não deixaria que ele completasse o curso, bem que merecia uma comemoração à altura.

João, um dos poucos que não capitulou à alta taxa de evasão de alguns cursos da universidade, em que tirar o conceito “C”, o mínimo suficiente para ser aprovado é motivo de vitória, não poderia colar grau seguindo os ritos mais difundidos de uma formatura. Colegas de outros cursos podem, além de pagar a sua própria formatura, auxiliar estudantes que cedem suas datas de colação de grau melhor localizadas a pagarem a sua.

A história de João também é a história de outros tantos Joãos e Marias. Ela aponta, em nossa cartografia, como distinções seguem se propagando ou, como nos

ensina Simondon, através de um processo de transdução, configurando nossas práticas. A venda de datas de formatura é uma delas. Mas também é recorrente o fato de muitos alunos não conseguirem participar da formatura no salão de atos com sua turma e “optar” por uma formatura em gabinete devido à impossibilidade de custear tal evento. Tais acontecimentos permitem problematizar o quanto a universidade pública é atravessada por práticas capitalistas que transformam atividade e relações em mercadoria. Perdemos, cada vez mais, a festa, a alegria, para o evento, para alegoria. No momento que terceirizamos uma gama de atividades acadêmicas, como o exemplo a formatura, o cerimonial passa a ser dirigido por empresas de eventos, muito mais no estilo de um show de celebridades momentâneas, do que em um importante acontecimento de passagem para esses estudantes, agora profissionais em suas áreas. E isso poderá se tornar mais tenso, na medida em que um maior número de estudantes cotistas chegarem à formatura.

Para discutir essas pequenas práticas segregatórias que se fazem presente em muitas relações de nosso cotidiano universitário, busco diálogo nos textos de Judith Butler (2015) sobre as guerras contemporâneas, em que autora discute disposições afetivas e éticas que produzem enquadramentos seletivos e diferenciados da violência. Guardadas as proporções em relação às circunstâncias que impulsionaram o pensamento da autora, acredito que seu questionamento sobre “que vidas são passíveis de luto” pode ajudar a tecer a rede analítica deste estudo.

A questão que move a autora é o que faz com que algumas vidas sejam passíveis de apreensão como precárias, em que condições isso se torna menos possível ou mesmo impossível. No contexto desta tese, essa indagação se refere à produção de visibilidades em torno da condição de estudante infame, considerando sua relação com os domínios institucionais e com a produção de seu percurso dentro da universidade.

Talvez soe paradoxal à primeira vista uma relação entre invisibilidade e infâmia, haja vista que, como já anunciou Foucault, é somente a partir do encontro com o poder que a infâmia ganha contorno. Ou seja, é uma diferença visibilizada, trazida à tona, principalmente se considerarmos que foi a partir dessa visibilidade que o estudante ingressou na universidade através de uma ação afirmativa.

O que se produz de visibilidades sobre essa condição – ser estudante cotista na UFRGS – porém, é massificado como forma única. Homogeneizar os estudantes cotistas como bloco já formatado diz tanto quanto não dotar-lhe forma nenhuma.

Afirma, obviamente, um conjunto de expectativas que estão formatadas em comparação a outro conjunto homogeneizado, que é o dos estudantes não ingressantes por cotas. Sem, entretanto, tornar conhecidas as singularidades, potências e diferenças das vidas que compõem ambos os conjuntos. Algumas práticas, regulamentos e funcionamentos institucionais que este trabalho descreve apontam, porém que há diferenças com valores desiguais. Por exemplo, um alto índice de evasão em cursos de maior prestígio não possui o mesmo peso que a evasão de 73% dos estudantes cotistas no curso de Química. O fato de muitos estudantes não conseguirem colar grau nas cerimônias terceirizadas não é visto como um problema. Janaína e Rita, com suas vidas imersas em necessidades, não causam comoção que produza ações de permanência mais abrangentes que as já definidas protocolarmente.

Judith Butler afirma que toda vida é precária. A precariedade, nesta concepção ampla, deriva do fato de que vivemos socialmente e de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, “nas mãos do outro”. Tal definição baseia-se na interdependência para a manutenção da vida, que prevê estarmos expostos como seres vivos não somente àqueles que conhecemos, mas a muitos outros que não imaginamos. Essa relação afirma-se na reciprocidade, uma vez que todos têm também obrigações e afetam a sobrevivência de muitos que não sabem existir.

A precariedade é concomitante ao ato de nascer: é porque um ser vivo é cuidado que é capaz de crescer e sobreviver e isso acontece apenas porque ele pode morrer se assim não for conduzido. “Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente” (p. 32). Essa afirmação poderia ser transposta ao contexto desta tese: perceber alguns estudantes como vivendo em precariedade ou mesmo na eminência de sua saída da universidade é um processo que ocorre na medida em que a presença deles ganha importância nesse coletivo. Nas análises de Butler, essa seria uma vida que importa e é passível de luto, caso percesse. Mas, também como afirma a autora, se somos todos precários, é importante práticas que apontem essas precariedades em nossos modos coletivos de proceder, não para nos desculparmos, mas para justamente fazermos uma análise dessa implicação que viabilize auto-análises.

Discutir os enquadramentos que definem que vidas importam e que vidas não importam, passa pelo reconhecimento de que existem normas que produzem esses

limites. Não são normas implícitas aos seres, mas que incidem sobre suas existências, e cujos enquadres definem se são vidas dignas de proteção ou não.

A produção destes enquadramentos e a comoção que pode ser gerada a partir de uma situação de sofrimento acontecem através de estruturas sociais de percepção. A dor que o outro ser experimenta somente é perceptível àqueles inscritos na mesma rede de comoção social.

No contexto dessa tese, encontramos as forças que criaram a necessidade de um programa de ações afirmativas. É possível pensar que reside neste “passado presente” de violência racial um bom indicativo para iniciar a reflexão sobre os enquadres que produzem as visibilidades e invisibilidades de algumas formas de sofrimento.

A educação superior é um campo de disputas desde sua implementação no Brasil. A ocupação de espaços na universidade, tem se constituído como processo de distinção. Mas, as práticas de distinção continuam se propagando no interior da universidade. Inserir-se em alguns cursos de maior prestígio – e que ainda garantem a denominação de doutor apenas com o título de graduação - é tarefa que exige o acesso a formas de preparação para o processo seletivo muito específicas. Durante muito tempo, essa condição limitou drasticamente o acesso a pessoas de condições sócio-econômicas desfavoráveis. O ensino superior é acessado por estudantes oriundos de famílias com alta escolarização e recursos financeiros para pagar uma boa formação básica. Ignorar a não ocupação de 81 vagas no curso de Medicina por estudantes com autodeclaração étnica durante quatro anos, revela um enquadre específico em relação ao que tem importância. Certamente, muitos estudantes negros não ingressaram naqueles anos em diversos cursos, e isso não gerou comoção em muitos meios da universidade.

Contrariamente, medidas como a modificação na forma de ingresso com a adesão da UFRGS ao SISU, como o relatado no capítulo 2, levantaram debates acalorados e protestos públicos em 2014. A sombra da precariedade que rondava os estudantes que viam tal adesão como a “entrega de vagas da UFRGS a pessoas de outros estados”, e conseqüentemente, uma diminuição de suas chances de ingressar na universidade fizeram com que a *hashtag* #ResisteUFRGS passasse a circular em grande velocidade e alcance.

Os percursos de João, Rita e Janaína, personagens das histórias dessa tese produzem comoção a quem? Certamente não àqueles que acreditam que suas

vagas deveriam estar sendo ocupadas por pessoas que “merecem mais”, pois tem em suas trajetórias de vida o caminho certo para a universidade. Dedicam-se, estudam, se preparam.

Tampouco àqueles que acreditam na imagem unificada de uma universidade que tem como única função a excelência acadêmica. Esse também seria um criador de percepções compartilhadas que cria balizas de merecimento sobre quem deveria ocupar este espaço.

João se graduaria sem toga, após vencer um longo caminho de dificuldades; Rita foi desligada por ter de lidar com um ex-marido violento e não conseguir estudar, tendo seu desempenho insuficiente para manter-se na universidade; Janaína não encontrava tempo para estudar diante da pesada rotina de trabalho para manter sua vida. O questionamento que fica é o que faz com que essas histórias sejam sentidas pelos sujeitos como apenas suas, fruto de suas capacidades ou da falta delas?

O próximo ponto de análise discute as relações constituídas nas vidas dos estudantes cotistas com a universidade. Como já afirmei anteriormente, tais movimentos não são isolados – o que acontece na universidade, o que acontece com os estudantes – mas apresento-os dessa forma como um recurso organizativo na tese.

4.2 Os estudantes cotistas chegam à UFRGS

Pensar nas relações que se constituem no encontro de estudantes cotistas com a universidade não pode prescindir de uma reflexão sobre os movimentos que produziram a necessidade de um ingresso de estudantes pobres e negros através de ações afirmativas.

Essa reflexão vem sendo mapeada nesta tese apontando os processos de construção da educação superior no Brasil e sua marca colonialista, presente ainda hoje em diversos tratados e acordos subordinados a instituições ligadas ao capital financeiro mundial. Também, na consolidação da educação superior como distinção social de forma tão acirrada que se tornou o endereço da maior política de ação afirmativa na contemporaneidade no Brasil.

Imprescindível também é a apresentação de discussões sobre a violência racial presente na conformação da história brasileira, subjugando a população negra a mecanismos diversos de impossibilidade de acesso a direitos. Isso em meio a um alardeado mito da democracia racial, que travestiu na ideia de miscigenação populacional todo o confronto racial ainda persistente.

Em face dessa situação, chega-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campo deste estudo. Instituição tradicional por méritos acadêmicos e cujo ato de ocupar uma vaga sempre foi gerador de prestígio individual.

Traçam-se as ações afirmativas na UFRGS, primeiramente por normativas próprias, atualmente por lei federal. Abrem-se vagas para sujeitos pobres e negros. Nesta tese, tenho refletido principalmente sobre a trajetória de estudantes cotistas negros, e por isso, centrarei a discussão nessa categoria.

Como chegam esses estudantes?

A ação afirmativa, certamente, coloca em xeque o mito da democracia racial. Se ele fosse verdadeiro, não seriam necessárias ações para que negros acessassem com maior expressividade o ensino superior. A ideia de que vivemos em uma democracia racial, porém, ainda é forte, segue sendo difundida e reiterada, que encobre as marcas da violência racial em nosso país.

Há, portanto, um campo de tensão em relação às ações afirmativas. Se não há mais dúvidas jurídicas, o campo da validade social ainda não é sedimentado. A luta dos movimentos sociais pela igualdade de direitos da população negra garantiu este espaço nas universidades públicas através de uma batalha dura e constante.

Janaína, João e Rita são negros e cada um possui uma relação diferente com sua cor. Quando chegam à universidade através das ações afirmativas, portam em seus corpos o resultado das lutas de muitas mulheres e homens para que eles estivessem ali. São a concretude viva que se contrapõe a um sistema de privilégios que manteve a educação superior pública acessível majoritariamente a camadas superiores da população. Carregam em si um sujeito coletivo, que já fez muito antes deles e fará depois.

Porém, nos processos e instâncias universitárias, cada um deles é tomado como um indivíduo. Retomando a noção de precariedade de Butler, o corpo individuado está à mercê do convívio social e por ele é mantido. Como sustentar com esse corpo individuado um campo de tensões no qual se condensa a luta de um coletivo?

Ser negro e ser cotista representa mais do que ser apenas um sujeito singular que adentra a universidade e vence as adversidades pessoais. É o sujeito denúncia, um sujeito-marca que lembra a todo o momento de que ações afirmativas são necessárias porque somos um país racista, traço que vem sendo escondido há séculos através de mecanismos diversos de subjugação da população negra e de impedimento de conflitos raciais abertos, como aconteceram em países como os Estados Unidos ou África do Sul.

Os estudantes que ingressam por cotas étnicas questionam os sujeitos brancos como eu pesquisadora, trabalhadora e militante. Apontam que estamos, todos nós participantes da comunidade universitária, inseridos e corporificados por um sistema social que se percebe incolor, afirmador de uma branquitude dominadora. Segundo Frankenberg (1999) a branquitude é lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável no qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo, ou seja, uma cor e uma diferença a ela atribuída.

A instituição universitária, como já apresentado nesta tese, tem suas raízes na Europa e continua sendo validada e reafirmada em comunidades internacionais eminentemente brancas. A produção do conhecimento científico pouco discute suas implicações com questões raciais ou étnicas. Mantém sua forma branca invisibilizada como natural e padrão.

Encontrei Daniel, que fazia um curso da área da saúde, em um dos corredores de uma das moradias estudantis da UFRGS. Perguntei como ele estava indo o curso, a vida nova. Ele, com o olhar um pouco apreensivo, me contou que estava tentando se adaptar, que eram muitas coisas diferentes. Seu desafio do dia era ler alguns artigos em inglês, idioma que ele não dominava. “A professora disse que sem isso não vamos aprender nada que valha a pena. Preciso conseguir ler esses artigos”. Suspirou, enfim. Eu, meio aturdida com o tamanho do descompasso entre sua tentativa de aprender e a vontade de ensinar, sorri e perguntei como estavam as outras coisas do curso, havia de ter algo de bom. Ele tentou sorrir, e me contou em como estava assustado com o tanto de coisas que descobria que sua gente fazia errado: era usar xarope caseiro pra curar gripe, unguento e reza que a avó fazia quando ele se machucava no futebol. Tentei animá-lo, tentei me animar. Não fazem

errado, Daniel, fazem diferente, e nisso não há mal. Não é o que o professora diz, me responde ele. Desisto, por hora.

O encontro com Daniel levou-me a pensar nos diferentes saberes e suas zonas tensas. Não podemos negar que o saber acadêmico-tecnológico tenha transformado o modo como vivemos, nos relacionamos, pensamos. Tal saber encontra na universidade, nos grupos de pesquisa, um de seus principais nichos de disseminação e desenvolvimento. Embora reconheça sua importância, muitas vezes o assumimos como um saber totalizante, capaz de dar conta de tudo, de explicar tudo. Esquecendo-nos, por vezes, que o saber acadêmico pode ser constantemente reatualizado e necessita ser balizado por uma reflexão ética. Indago o quanto saberes advindos dos grupos culturais e étnicos podem ser tomados em sentidos diferentes daquele do certo e do errado, como se debate Daniel. Será que considerar as diferenças do modo como tratar sintomas não seria interessante para um curso da saúde, e não somente ser objeto de pesquisa das ciências humanas, por exemplo? Conhecer as lógicas que constituíram o unguento e a reza da vó para curar machucados não poderia enriquecer os saberes universitários brancos? Nesse sentido é que aponto que a universidade poderia se enriquecer com as experiências de vida e com os saberes dos estudantes cotistas. Acolher e conhecer essas experiências não significa que passarão a ser conteúdos curriculares – até poderíamos descobrir algumas que sim – mas ajudariam a relativizar o conhecimento acadêmico ao conceber que o saber é mais múltiplo e que em nós habitam outros saberes que nos afetam – tal como a reza. As formas acadêmicas não são isentas de cor e cultura e portam ideais de modos de vida que muito pouco foram problematizados nos percursos formativos.

Que podem os estudantes em suas presenças-denúncia em relação ao saber colocado como verdade totalizante?

As ações afirmativas na universidade podem ser a mola propulsora para um processo de modificação social e de promoção de igualdade racial. Porém, estamos ainda distantes disso. Em nosso cotidiano seguem os mecanismos institucionais de manutenção de privilégios, descritos aqui por regulamentações e práticas que não contribuem para a permanência de estudantes cotistas na universidade. Não há modificações sistêmicas nos modos de ensinar, em como transformar os potenciais de metaestabilidade que esses estudantes trazem em possibilidades de criação, de

invenção de novos protocolos e práticas acadêmicas. Ao invés disso, nos munimos de instrumentos de defesa dos padrões e tradições culturais individualistas e meritocráticas.

Uma forma de transformar algumas destas contrações seria a ampliação da reflexão sobre a cor e etnicidade que ultrapasse a população negra da universidade. Pensar sobre os privilégios de ser branco, sob que mecanismos foram criados e são mantidos talvez pudesse alargar o enquadre para a promoção de algum tipo de comoção, seguindo as definições de Butler (2015).

O ingresso de um estudante negro através de ações afirmativas deve lembrar a cada sujeito não negro que a situação que colocou aquele estudante na condição de usuário de cota somente existe porque seus privilégios como branco são mantidos.

Retomando Simondon (2009), é possível pensar na necessidade de uma individuação coletiva de fato, em que todos nós, que fazemos a universidade consigamos produzir uma solução como sujeitos, ligados a uma mesma rede de forças e potenciais que colocou a todos naquela situação, mas em posições diferentes.

Ser mais vulnerável ou menos são condições oriundas de um mesmo passado de violência. A diferença é quem estava de cada lado da ponta do chicote.

5 APONTAMENTOS: O QUE NÃO PODEMOS PERDER DE VISTA

O presente estudo foi produzido em meio a um movimento intenso de afetos e reflexões que modularam minha análise, tornando-a mais ou menos potente. No percurso realizado precisei confrontar diferentes modos de minha própria existência na universidade. Em muitas ocasiões, a falta de ferramentas para enfrentar as questões trazidas pelos estudantes, me trazia um sentimento de impotência ou mesmo de grande indignação, produzindo-se a vontade de denúncia daquilo que sentia como violência.

O exercício como pesquisadora foi aos poucos ganhando relevância e me possibilitou colocar em análise as diferentes modalidades de minha implicação. Fez-se necessário, num primeiro momento, deixar vazar a afetação, para que, com o auxílio dos intercessores desse trabalho fosse possível encarar o que eu sentia, e transformar o giro rápido das emoções em análises. Foi um percurso duro, longo e bonito. Chego ao final deste trabalho sentindo que me fiz tese, individuando em mim o processo desta construção.

Entendo a proposição desta conclusão como uma série de apontamentos que ficarão ressoando em minhas práticas, como marcas desse processo nunca findado de questionar-me sobre o que é possível fazer para apostar em uma expansão da vida. Para tomar a diferença, advinda pelas políticas afirmativas, como uma experiência que tensione, mas que enriqueça a vida universitária e nosso próprio trabalho.

Cabe, então, retomar brevemente o propósito do percurso aqui desenvolvido. Como objetivo geral, procurei cartografar alguns efeitos do ingresso de estudantes autodeclarados negros a partir da implantação das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal mapeamento surgiu a partir de uma tese segundo a qual tais estudantes, por suas trajetórias de vida que se distinguem da grande maioria dos estudantes acolhidos até aquele momento, poderiam tensionar padrões, processos e hábitos universitários produzindo deslocamentos no cotidiano, abrindo possibilidades de reinvenção dos cotidianos universitários.

Esta tese foi sustentada no conceito de metaestabilidade de Simondon (2009), que considera que não há fim de movimento e forças nos processos de organização das estruturas, mas um permanente jogo de vetores. Essas diferenças

de potenciais, sempre em relação, produzem incessantes possibilidades de novas formações. Assim, o ingresso de estudantes cotistas autodeclarados negros produziria diferenças na universidade que este estudo buscou cartografar.

Para perseguir esse objetivo e avaliar as dificuldades de uma tese como a anunciada acima, a opção foi por uma estratégia metodológica que pode ser definida como uma analítica das restrições. Ou seja, se os estudantes autodeclarados negros não produzissem nenhum efeito, tudo seguiria seu curso considerado institucionalmente normal, correspondendo ao histórico de ingressos/egressos da universidade, mantendo processos e práticas cotidianas sem muitas modificações. Entretanto, tal situação não aconteceria, caso esses estudantes produzissem efeitos nos modos habituais de funcionamento da instituição. Mas como mapear se existiram abalos e se os mesmos produziram mudanças? E quais seriam essas mudanças? Aí que entra então a estratégia utilizada neste estudo: os efeitos poderiam ser mapeados pelas restrições que são interpostas a esses estudantes. Restrições no sentido daquilo que desloca o que é estatisticamente esperado, não tendo um sentido necessariamente negativo, mas positivo no sentido foucaultiano, aquilo que faz bifurcar, aquilo que faz variar.

Uma explicitação das restrições, poderia nos fornecer, assim, analisadores para mapear forças ativas na universidade que combatem com/contra a questão das cotas raciais e, através da mesma, produzir uma análise de implicação de diferentes agentes nesse processo, como eu própria, estudante, servidora e militante.

Um dos fios a partir do qual encontrei entrada para dar início ao traçado do mapa vem então de meu próprio campo de trabalho: atentar àqueles estudantes cujo percurso os levou a procurar a assistência estudantil para compartilhar conosco suas dificuldades. Parece que eles encarnaram as restrições e se encontram em um limiar de permanência ou não na universidade. Seguindo esse caminho, me inspirei na situação de *infâmia* descrita por Michel Foucault (2003) em “A vida dos homens infames”: aqueles que não atingem as expectativas com as leis e conformações e ganham visibilidade a partir de seu encontro com o poder que as controla e acabam sendo endereçados à assistência estudantil.

Para produzir análises sobre essas restrições, era necessário reconstruir o contexto que fez surgir a situação sobre a qual os questionamentos desta tese nascem. Mapear a rede de emergência das configurações que tornaram possível a adoção das ações afirmativas na educação superior era um dos objetivos

específicos deste trabalho. Foi realizado a partir de um histórico sobre a educação superior no Brasil, focando principalmente sua constituição como privilégio de classe. Foram pontuadas as transformações do contexto universitário, chegando até as políticas contemporâneas de expansão e criação de políticas de ampliação de acesso e permanência, culminando com o apontamento dos desafios atuais. Discutiram-se também algumas políticas de avaliação e acreditação, geralmente vinculadas a organismos financeiros internacionais e a incidência da cultura de qualidade e excelência acadêmica sobre as universidades.

Também como parte deste objetivo foram apresentadas as conformações que levaram a criação da política de ações afirmativas na universidade, explorando alguns movimentos da UFRGS em relação aos movimentos nacionais. Apresentaram-se também as lutas da população negra contra o racismo e as conformações da violência racial desde o período colonial até a atualidade, compreendendo que estas lutas são o gérmen das proposições legais da operação das ações afirmativas na universidade.

O próximo objetivo era de recontar histórias sobre os percursos de estudantes na universidade utilizando a estratégia cartográfica, explicitando as nuances subjetivo/institucionais que produzem e são produzidas nestas histórias. Assim, foram apresentadas as histórias de Janaína, Rita, João e Daniel, cada qual imerso em suas vidas tão singulares e, ao mesmo tempo, tensionadas pelo mapa de forças que buscamos traçar. Janaína não conseguia acompanhar as aulas, pois precisava trabalhar para manter-se; Rita precisava lidar com ex-marido violento que rondava sua porta e não lhe deixava dormir, tornando difícil sua dedicação aos estudos; João iria graduar-se sem poder colar grau no Salão de Atos da universidade, pois não tinha recursos para pagar os ritos comerciais de formatura; Daniel sentia que o que aprendera com sua família sobre os cuidados com o corpo não tinham validade frente ao que aprendia na universidade. Enredos que contém elementos que se chocam com as forças ativas restritivas e que os faziam entrar em sofrimento e mesmo deixar a instituição.

Estas resenhas de percursos de estudantes cotistas autodeclarados negros foram pontos no rizoma reflexivo que esta tese pretendeu compor: visibilizam as estratégias restritivas frente a suas possibilidades de permanência na universidade. Mostram que algo aconteceu com o ingresso desta modalidade de estudantes através da reserva de vagas: a produção de práticas que dificultam o ingresso, tal

como a não modificação do corte de nota para o ingresso através do vestibular nos quatro primeiros anos de vigência das ações afirmativas; a criação de uma regulamentação que ajusta os parâmetros de desempenho acadêmico para a manutenção da vaga na universidade, como a Resolução 19/2011; a pouca modificação em processos de acompanhamento dos estudantes e de ações da assistência estudantil.

A partir da intercessão de Judith Butler (2015), fez-se a discussão sobre as formas de enquadramento que fazem com que a precariedade seja passível de tornar-se visível. Que vidas são passíveis de luto no contexto da permanência da UFRGS? Seguindo as conformações que tem sustentado a universidade e a criação de uma política de ações afirmativas na atualidade, é possível pensar que estar em uma instituição de ensino superior segue sendo uma forma de manutenção de privilégios sociais, e o ingresso de estudantes através das cotas raciais vai de encontro a esse privilégio. Assim, a não permanência destes estudantes ou as dificuldades que encontram em seus percursos não são questões que se fazem importantes a todos que produzem o contexto universitário, já que suas presenças não são consideradas legítimas para os que compactuam com a política do privilégio.

Percorrer esse caminho como pesquisadora, estudante, trabalhadora e militante branca colocou em xeque meus poderes dentro de uma instituição que pouco problematiza sua cor, e que mantém um forte vetor de suas forças ativas baseado na disseminação de uma cultura de branquitude, a qual combate a abertura para outras perspectivas. Ter ciência de minha posição de detentora de privilégios sociais e culturais em relação aos estudantes negros que chegam até a UFRGS, fez-me problematizar o quão pouco refletimos na universidade – e na sociedade – sobre o papel de cada sujeito em relação ao sistema de privilégios decorrentes de séculos de violência racial contra a população negra.

Nessa questão, novamente recorro a Butler (2015) quando afirma que a precariedade é presente na vida de todos nós. Estamos todos sob o mesmo regime de falibilidade da vida, e a não ciência dessa característica que nos une, dota a alguns a possibilidade da imposição de suas formas de viver a outros. Lembrando Simondon (2009) somos todos ligados por um pré-individual carregado de forças em devir. Nossos encontros, por vezes, resultam em formas coletivas de individuação, na quais não se possa ampliar a heterogeneidade e a diversidade. Nas práticas das

ações afirmativas na UFRGS, muito esperamos dos estudantes autodeclarados negros e pouco fazemos em nossos encontros, pouco nos deixamos atravessar por suas questões. Dotamos a necessidade da resolução de problemáticas advindas de seu ingresso e permanência na universidade meramente como um mérito pessoal. Invisibilizamos nossa participação e responsabilidade no processo que levou à necessidade da criação e manutenção das ações afirmativas.

Como inspiração em direção à invenção de outras formas de colocar-se diante das questões trazidas na tese, busco intercessão na literatura, lembrando a personagem Crisóstomo de “O filho de mil homens” de Valter Hugo Mãe. A capacidade de contágio de uma forma radical de alteridade e reconhecimento do outro tocou a várias trajetórias durante sua história, formando, por fim, a família que a personagem não tinha. Ao falar para o filho Cristóvão sobre a constituição de uma rede de afetos que fazia com que este não se sentisse mais só, ele diz:

[...] todos nascemos filhos de mil pais e de mais de mil mães, e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e gere um cuidado mútuo. Como se os nossos mil pais e mais de mil mães coincidissem em parte, como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros. Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós (2015, p. 188).

Cabe apostarmos nas redes que podem ser propulsoras da ampliação de formas de vida, da sustentação da diversidade e do enriquecimento da alteridade. Promover o reconhecimento de nosso comum para que o trabalho, a militância, a produção acadêmica, as práticas de cuidado, os processos de formação, possam portar o sentido de que nos pertencemos uns aos outros. Ligados por tantas forças, somos o resultado de tanta gente, tanta história que podemos produzir desejos e vida em conjunto. E seguirmos em luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In: **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n° 4, p. 648-663, dez. 2007.

ANDIFES. Convênio que celebram entre si a ANDIFES e o Banco Santander Brasil (S/A) para financiar o programa de mobilidade acadêmica ANDIFES destinado a alunos de graduação. **Mobilidade ANDIFES**. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/aluno/mobilidade-estudantil1/ConvenioANDIFESSantander.pdf>. Acesso em 20/09/2013.

ANDIFES. Convênio que celebram entre si as instituições federais de ensino superior sobre o programa de mobilidade acadêmica. **Mobilidade ANDIFES**. 2011. Disponível em: http://andifes.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/04/Convenio_Andifes_de_Mobilidade_Academica.pdf. Acesso em 20/09/2013.

ANJOS, José Carlos dos. **A religiosidade afro-brasileira e a política de reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. In: SANTOS, Jocélio Teles (org). Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão. Salvador : CEAO, 2012. p. 183-208.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. A categoria raça nas ciências sociais e nas políticas públicas no Brasil. In: SANTOS, José Antonio; CAMISOLÃO, Rita de Cassia; LOPES, Vera Neusa. (Org.). **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes**: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008, p. 14-26.

BANCO Interamericano de Desenvolvimento. **Sítio do BID**. Disponível em: disponível em: <http://www.iadb.org/pt/banco-interamericano-de-desenvolvimento,2837.html#.Uj541oZwrng>. On-line. Acesso em 20/09/2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial: Washington, 1995.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis : Vozes, 2014.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Sulina, 2009.

BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2011. 141 f.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde**. Resolução n o 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 04 jan. 2014.

_____. Justiça Federal (Seção Judiciária do Rio Grande do Sul. 3ª Vara Federal de Porto Alegre). Sentença. **Ação Ordinária (Procedimento Comum Ordinário) Nº 5056372-18.2013.4.04.7100/RS**. Reclamante: Diretório Central de Estudantes da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Reclamada: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – UFRGS. Juíza Federal: Thais Helena Della Giustina Kliemann. Porto Alegre, 23 de março de 2015. Disponível em: [https://eproc.jfrs.jus.br/eprocV2/controlador.php?acao=acessar_documento_publico&doc=711427209014083501290000000001&evento=711427209014083501290000000001&key=41e62e32c00b8b341e5277fc420b1a3c9c18f50c46aa6338a46ca2b55ef58b74](https://eproc.jfrs.jus.br/eprocV2/controlador.php?acao=acessar_documento_publico&doc=711427209014083501290000000001&evento=71142720901408350129000000001&key=41e62e32c00b8b341e5277fc420b1a3c9c18f50c46aa6338a46ca2b55ef58b74). Acesso em 22 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciências sem fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**, 2011b. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0217/217221.pdf> Acesso em: 22/09/2013.

_____. Ministério da Educação. Bolsas ofertadas por ano. **Sítio do PROUNI**. Online. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 20/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros, 2011a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EduCAO_SUPERIOR14.pdf.> Acesso em: 22/09/2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em 20/09/2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm
Acesso em 20/08/2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm. Acesso em 15/09/2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20/09/2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.861/2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.> Acesso em: 20/08/2013

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.973/2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm.> Acesso em: 25/08/2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.096/2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. > Acesso em: 25/08/2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 20/09/2013.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANTARINO, Carolina. Polarização no debate das cotas encobre diversidade das ações afirmativas. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 58, n. 4, Dec. 2006. Available from: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25/08/2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. **Anped**, 29^ª reunião, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337> Acesso em 25/08/2014

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. , p. 151-204.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720003>>

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. In: VASCONCELLOS, Jorge e FRAGOSO, Emanuel (Orgs.), **Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência**. Londrina, PR: UEL. 1997, pp. 15-19.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs : capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada; tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS**. Tese de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2011. 168 f.

EDUCAÇÃO é o ministério que mais perde com cortes do governo. **Bom Dia Brasil**, Rio de Janeiro, 09 janeiro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/01/educacao-e-o-ministerio-que-mais-perde-com-cortes-do-governo.html>) Acesso em 10/10/2015.

FERREIRA, Paula. Governo cancela bolsas do Ciência sem Fronteiras, mas volta atrás. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 de julho de 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-cancela-bolsas-do-ciencia-sem-fronteiras-mas-volta-atras-16955072>. Acesso em 10/10/2015.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, ago. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312012000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 set. 2013.

FOUCAULT, Michael. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.203-222.

GUILLIER, Danielle; NASCIMENTO, Maria Lívia. Comentando as noções de implicação e transdução de René Lourau. **Rev. Dep. Psicol.**, UFF;16(2):11-16, jul.-dez. 2004.

HARTMANN, Eva. Bologna goes global: a new imperialism in the making? In: **Globalization, Societies and Education** (Londres). 2008, Vol. 6, Nº 3. Heliana de Barros Conde (Org.). **René Lourau na UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. In, pdf.> Acesso em: 20/09/2013.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. **Sítio do INEP**. On-line. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em 20/09/2013.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

L'ABBATE, Solange. O analisador dinheiro em um trabalho de grupo realizado em um hospital universitário em Campinas, São Paulo: revelando e desvelando as contradições institucionais. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; ALTOÉ, Sonia. **Saúde e loucura 8: Análise Institucional**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 79-100.

LEITE, Denise; GENRO, Maria. Elly Herz. Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria. Elly Herz.; SOLANAS, Facundo; FIORI, Vivian; ORTEGA, Raul Alberto Alvarez (orgs). **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO. Instituto de Investigaciones Gino Germani /UBA, 2012. p. 15-98.

LINDGREN, José Augusto Alves. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional** [en línea] 2002, 45 (julho-dezembro) : [fecha de consulta: 24 de agosto de 2013] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35845209>> ISSN 0034-7329

LOPEZ, Laura Cecilia. **"Que América Latina se sincere"** : uma análise antropológica das políticas e poéticas do atavismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UFRGS, 2009. 389 f.

LOURAU, Rene. A análise institucional. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Análise Institucional e práticas de pesquisa, Rio de Janeiro: UERJ, 1993

_____. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, Sonia (org). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004a. p. 186-198.

_____. Implicação: um novo paradigma?. In: ALTOÉ, Sonia (org). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004b. p. 246-258.

_____. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sonia (org). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004c. p. 66-86.

MÃE, Valter Hugo. O filho de mil homens. São Paulo: Cosac Naify. 2015.

MARASCHIN, Cleci (Org.); FRANCISCO, Deise Juliana (Org.); DIEHL, Rafael (Org.). **Oficinando em Rede. Oficinas, tecnologias e saúde mental**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. 232p.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 14, n.14, p. 131-150, 2000.

MORAES, Maurício Machado. **Por relevos e dobras: pistas sobre a construção de territórios juvenis em uma política de educação tutorial**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. UFRGS. Porto Alegre, 2013.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703003>

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 1ed.Petrópolis: Ed. Vozes, 2005, v. 3, p. 296-323.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**. Rio de Janeiro. v. 4, n. 8, jul.–out.p. 06-14. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235>. Acesso em 15 out. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. pp. 15-34

NOGUEIRA, Fernanda. Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. Tese de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2015. 173 f.

OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. (orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 27/08/2013.

_____. **Sítio das Nações Unidas no Brasil**. On-line. Disponível em: <http://www.onu.org.br/>. Acesso em 20/09/2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENA, Sérgio. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. **História, Ciências, Saúde** – Mangueiras, v. 12, n. 1, p. 321-46, maio-ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702005000200006&script=sci_arttext Acesso em 13 out. 2015.

PET Conexões Ciências Humanas UFRGS. Quem somos. Disponível em <http://petconexcienciashumanas.blogspot.com.br/>. Acesso em 10/10/2015

PET Conexões Políticas Públicas de Juventude. Disponível em: <http://petppj.blogspot.com.br/> Acesso em 10/10/2015.

PINA, Fabiana. O **acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966 – 1968). Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2011, 187 f.

PRESTES, Felipe. Netto: “Quem diz que UFRGS não tem interação com a sociedade é porque não a conhece”. **Sul21**, 25 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/todas-as-noticias/netto-quem-diz-que-ufrgs-nao-tem-interacao-com-a-sociedade-e-porque-nao-a-conhece/>. Acesso em 20/09/2013.

REFUGIADOS na Europa: a crise em mapas e gráficos. BBC Brasil, São Paulo, 6 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150904_graficos_imigracao_europa Acesso em 10/10/2015.

RIBEIRO, Matilde. **As políticas de igualdade racial no Brasil. Análises e propostas**. São Paulo: FES, 2009. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/06429.pdf>. Acesso em: 25 set 2015.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil** (1986-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROCHA, Marisa Lopes da and AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2003, vol.23, n.4, pp. 64-73. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde . Os anos de inverno da Análise Institucional francesa. Revista do Departamento de Psicologia (UFF), v. 18, n2, p. 29-46, 2006.

ROLNIK, Suely Belinha. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, Sulina, 2006. 248 p.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006>.

SIMONDON, Gilbert. **La individuacion**. Buenos Aires: Cactus-La Cebra, 2009.

TANIKADO, Grace Vali Freitag. **Virtualizando coletivos: tecnologias e pesquisa-intervenção**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. UFRGS. Porto Alegre, 2010.

TANIKADO, Grace Vali Freitag; MARASCHIN, Cleci. Pesquisa, intervenção e tecnologias: dispositivos de virtualização de coletivos. **Fractal**, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, abr. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 set. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 20/09/2013.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. **As casas de estudante da UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

UFRGS terá de readmitir estudantes desligados por 'baixo desempenho'. **G1RS**. Porto Alegre, 27/03/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/03/ufrgs-tera-de-readmitir-estudantes-desligados-por-baixo-desempenho.html> Acesso em 13/10/2015.

UFRGS. Comissão de Ações Afirmativas. **Relatório Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas 2008-2012**. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/informacoes/avaliacao> Acesso em 15/08/2013.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 46/2009**. Institui as normas para o concurso vestibular para ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res_46_-_Vestibular_\(alterada\).pdf](http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res_46_-_Vestibular_(alterada).pdf) Acesso em 15/08/2013.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 19/2011**. Estabelece normas para acompanhamento do desempenho discente. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cepe/arquivos/Res_19_-_2011.pdf Acesso em 20/09/2013.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 22/2011**. Altera a Resolução nº 46/2009 do CEPE, que estabelece as normas para o concurso vestibular para ingresso na UFRGS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cepe/arquivos/Res_22-2011_-_Alteracao_da_Res46-2009_CEPE.pdf Acesso em 15/08/2013.

_____. Conselho Universitário. **Decisão nº 148/94**. Institui o Regimento Geral e Estatuto da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em 20/09/2013.

_____. Conselho Universitário. **Decisão nº 134/2007**. Institui o Programa de Ações Afirmativas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec134-07.htm> Acesso em 20/09/2013.

_____. Conselho Universitário. **Decisão nº 493/2010**. Decide sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2011-2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010> Acesso em 20/09/2013.

_____. Conselho Universitário. **Avaliação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS – Decisão nº 134/2007 do CONSUN**. 2012. Disponível em:

http://chistufrgs.files.wordpress.com/2012/07/relatc3b3rio_de_avaliac3a7c3a3o_da_polc3adtica_de_ac3a7c3b5es_afirmati_.pdf Acesso em 15/08/2013.

_____. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Regulamento do II Salão de Ações Afirmativas**. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/coordenadoria/salao-de-acoes-afirmativas/regulamento-ii-salao-de-acoes-afirmativas/view> Acesso em 14/10/2015.

_____. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013/2014**. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view> Acesso em 15/10/2015.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório REUNI 2012**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/artigos/RelatorioREUNI2012.pdf> Acesso em 20/09/2013

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital PROGRAD Nº 04/2014**. Seleção para provimento de vagas de monitoria acadêmica especial presencial. Fomento às ações no âmbito do Programa de Apoio à Graduação (PAG) - 2015 . Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/edital-pag-2015-final-1> Acesso em 15/10/2015.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Expansão do ensino superior: estudo do fenômeno no RGS e na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 1977, 89 p.

_____. Secretaria de Avaliação Institucional. **Posição da UFRGS nos Rankings de Avaliações Internacionais**. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/arquivos-inicial/UFRGS%20nos%20Rankings%20Internacionais.pdf> Acesso em 20/09/2013.

VOZ Ativa UFRGS. Disponível em: <https://www.facebook.com/vozativa.ufrgs> Acesso em 10/10/2015.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25/08/2013.