

**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**



Foto da capa de Flávio Dutra. Extraída da matéria de capa do Jornal da Universidade/UFRGS,
Setembro de 2010. Ano XIII, Número 131.

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

MICHELE BARCELOS DOEBBER

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

PORTO ALEGRE

2011

Michele Barcelos Doebber

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

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

Orientadora: Dra. Clarice Salete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2011

Michele Barcelos Doebber

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

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

Aprovada em 26 ago. 2011.

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Adriana Silva Thoma (UFRGS)

Profa. Dra. Ruth Francini Sabat (UFRGS)

Profa. Dra. Valquiria Linck Bassani (UFRGS)

O que escrevo, o que é escrito e o que me escreve, é um dos reflexos da experiência de estarmos/sentirmo-nos vivos no mundo e, também, uma forma de revelar o que é para cada um de nós a experiência de estarmos/sentirmo-nos vivos neste mundo.

A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, às vezes de forma proposital, em baús fechados com chaves. Escrevemos e lemos, pois queremos dizer depois alguma coisa que não foi possível dizer até hoje.

[...] Escrevo que a escrita é uma forma de estarmos vivos neste mundo onde muitos outros, neste mesmo instante, não escrevem nem leem porque morrem de fome, morrem na guerra e morrem de desilusão. A escrita me parece, assim postas as coisas, a única coisa viva que fica conosco. (SKLIAR, 2004, p. 15).

AGRADECIMENTO

Agradeço, em primeiro lugar, às forças divinas que me mantiveram firme durante este percurso, cuidando e nutrindo a minha existência.

Agradeço à Clarice, minha orientadora, pela generosidade pessoal e teórica que tanto admiro. Pela forma séria e terna que nos ensina a fazer pesquisa a cada orientação. Pela acolhida e pelo carinho.

À professora Maria Luisa Xavier, que desde muito me acompanha. Pelas orientações, pelos conselhos acadêmicos e de vida.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e às que compõem a banca final dessa dissertação: Ruth Sabat, Adriana Thoma, Luciene Simões, Arabela Oliven e Valquíria Bassani. Por terem aceitado se envolver e contribuir com o meu estudo. As colaborações de vocês foram muito importantes para a pesquisa.

A esta Universidade: Escola de Engenharia, Deds, Prograd, Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Pela acolhida e pela confiança no meu trabalho. Agradeço à Escola de Engenharia e sua Comgrad e à Faculdade de Educação, por terem se disposto a contribuir com esta pesquisa. E especialmente aos estudantes que participaram do estudo, por terem confiado uma parte da trajetória de suas vidas a mim.

Aos colegas que se tornaram verdadeiros amigos e companheiros na UFRGS: Amanda, Letícia, Luciane e Aline. Gregório e Gustavo. Pelas conversas produtivas e acolhedoras. Pelas discussões práticas e teóricas que me ajudaram a gestar este trabalho. Obrigada pela amizade.

Ao PPGEDU/UFRGS, especialmente à Elsa e ao Eduardo, pelas incontáveis vezes que atenderam alegremente aos meus pedidos. Aos colegas do grupo de orientação, todos, pelas sugestões, revisões, pelo olhar cuidadoso e sempre construtivo.

À minha família que, cada um ao seu modo, me fortalece com seus afetos. Pelo amor que construímos a cada novo dia. E por terem compreendido as tantas ausências. Por fim, aos meus amigos queridos, todos. Pelos abraços, pelas palavras carinhosas, pelas partilhas de vida. Pelas danças, pelas risadas, pelas tardes de domingo. Minha vida é mais florida porque vocês existem.

RESUMO

A presente investigação objetiva analisar como as práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vêm operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros, nela ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas, e quais os efeitos dessas práticas na constituição dos estudantes. Para tanto esta dissertação apresenta um estudo qualitativo na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação em sua vertente pós-estruturalista, selecionando algumas ferramentas analíticas tais como as noções de identidade, diferença e in/exclusão. Também analisa práticas institucionais através de mapeamento de projetos acadêmicos, de registros em diário de campo e de entrevistas realizadas com estudantes, gestores e professores coordenadores de curso. A partir dos temas que emergiam do material empírico, três unidades analíticas são construídas, chegando-se às seguintes contribuições para pensar a Universidade, hoje, e os movimentos inclusivos nesse espaço. A primeira unidade – *Tornar-se igual para permanecer na Universidade* – apresenta que, mesmo sendo necessário o estudante reconhecer-se como diferente para ingressar através da política de reserva de vagas, a condição para permanecer e ter sucesso na Universidade depende de um esforço constante para tornar-se igual. Tal processo ocorre através de mecanismos de normalização que posicionam os sujeitos em um gradiente de in/exclusão. A segunda unidade – *(Des) encaixe: a UFRGS não é pra mim! ou Das (im) possibilidades de estar na UFRGS* – mostra que práticas de in/exclusão, ao gerarem fronteiras que posicionam socialmente os sujeitos, levam muitas vezes os estudantes a sentirem-se “fora de lugar”, ao mesmo tempo em que querem pertencer a esse espaço. Com dificuldades de se encaixarem ao perfil exigido, os estudantes que ingressam por uma política que se pretende inclusiva vivenciam ao mesmo tempo processos de exclusão. Além disso, a ausência de ações efetivas que visem à promoção de outras formas de permanência voltadas para esses novos sujeitos acadêmicos pode indicar a existência de algumas práticas de racismo institucional. A terceira unidade – *Rachaduras/frestas/fissuras: provocando outros modos de ser da Universidade e de o aluno estar aqui* – apresenta práticas institucionais que, pautadas na abertura para a conversa e na tentativa de novas metodologias de ensino-aprendizagem, podem, ao tensionar as disposições de poder, promover rupturas nos modos de ser da Universidade e de se estar nela. Ao se relacionarem de outra forma com os tempos e espaços acadêmicos, os estudantes exercem práticas de resistência que também desacomodam o *modus operandi* da UFRGS. Parecem residir nessas práticas as principais potências transformadoras das ações afirmativas na Universidade.

Palavras-chave: Educação Superior. Práticas institucionais. Ações Afirmativas. In/exclusão. Estudantes autodeclarados negros.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how current institutional practices of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) operate in the enrollment of students self-declared as black through the Affirmative Action Program, and how these practices are affecting the student constitution. This thesis presents a qualitative study using a Cultural Studies perspective on Education from its post-structuralist branch and implements analytic tools such as the notions of identity, difference and in/exclusion. It also analysis institutional practices through mapping college projects, data from a field diary and interviews conducted with students, managers and coordinating professors of two majors. Based on the empirical data, three analytical segments are suggested about the college and its movement toward inclusion. The first segment – *Tornar-se igual para permanecer na Universidade [To become equal to remain at UFRGS]* – suggests that students can be more successful when they recognize themselves as different and are constantly struggling to be equal. Such a process occurs through normalizing mechanisms that position the subjects in a scenario of in/exclusion. The second segment – *(Des) encaixe: a UFRGS não é pra mim! ou Das (im) possibilidades de estar na UFRGS [(Un-) conformity: UFRGS is not for me! or On the (im-) possibilities of being at UFRGS]* – shows that social barriers and practices of in/exclusion can make students feel out of place. Students who enter the college through these inclusive policies can actually experience exclusion and feel different as a result of these policies. Beyond this, there may be evidence of institutional racism in the lack of effective programs to promote student retention among these new higher education students. The third segment – *Rachaduras/frestas/fissuras: provocando outros modos de ser da Universidade e de o aluno estar aqui [Chaps/gaps/fissures: provoking different ways of being UFRGS and different ways of students being at it]* – suggests new methodologies of teaching and learning which can influence the students' experience at college, related to dynamics of power and privilege. When the students relate differently to the college environment and schedule, they practice forms of resistance that disturb the college's *modus operandi*. Perhaps the main transforming power of the affirmative action policies at UFRGS is contained within these subtle forms of student resistance.

Keywords: Higher education. Institutional practices. Affirmative actions. In/exclusion. Self-declared black students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do percurso da investigação	38
Quadro 2 – Características e códigos de identificação dos participantes do estudo.	96
Quadro 3 – Informações de desempenho dos estudantes do curso de Engenharia Elétrica até o semestre 2010/2.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 1999/2009	54
Gráfico 2 – Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça – Brasil – 1999/2009.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de egressos de escolas públicas entre os classificados CV, 2007-2010.	84
Tabela 2 – Distribuição proporcional do resultado do concurso vestibular da UFRGS segundo a renda familiar em salários mínimos: 1975-2008.....	85
Tabela 3 – Proporção de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros entre os classificados no CV, 2007-2010.	87
Tabela 4 – Ocupação das vagas disponibilizadas no vestibular da UFRGS nos anos de 2008-2011, conforme modalidade de ingresso.....	89
Tabela 5 – Ocupação das vagas dos cursos conforme a modalidade de ingresso.....	92

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BIC/UFRGS – Programa de Iniciação Científica UFRGS

CAPEIN – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMGRAD – Comissão de Graduação

CONSUN – Conselho Universitário

COPERSE – Comissão Permanente de Seleção

CV – Concurso Vestibular

DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED: Faculdade de Educação

FNB – Frente Negra Brasileira

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia

NEAB – Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro

MNU – Movimento Negro Unificado

NECCSO – Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC/AF – Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC nas Ações Afirmativas

PIBIC/CNPq – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PJE – Pastoral da Juventude Estudantil

PAG – Programa de Apoio à Graduação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROGESP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAE – Secretaria de Assistência Estudantil

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TEN – Teatro Experimental do Negro

TIM – Taxa de Integralização Média

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UHC – União dos Homens de Cor

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA... APRESENTANDO O ESTUDO.....	12
2 DAS ESCOLHAS INVESTIGATIVAS	15
2.1 SOBRE O DESEJO DE CONHECER: EXPERIÊNCIAS E APROXIMAÇÕES	15
2.2 DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS	22
2.3 DAS FORMAS DE MOVIMENTAR-SE PELA PESQUISA	31
3 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COM ENFOQUE NA QUESTÃO RACIAL	40
3.1 EUGENIA E POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO NO BRASIL	41
3.2 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA.....	44
3.3 SITUAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NA ATUALIDADE	53
3.4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL	59
4 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS: DIFERENCIAR PARA INCLUIR	68
4.1 O DESAFIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS ..	68
4.2 MAPEAMENTO DE PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO NA UFRGS.....	73
4.2.1 Âmbito do apoio pedagógico	73
4.2.1.1 Programa de Apoio à Graduação	74
4.2.1.2 Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos	75
4.2.1.3 Ação de Capacitação: Acompanhamento e Atendimento de Estudantes de Graduação	75
4.2.1.4 Ação de Capacitação: Diversidade na Universidade	76
4.2.2 Âmbito da assistência estudantil.....	76
4.2.3 Âmbito da extensão universitária	77
4.3 O INGRESSO NA UFRGS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO	82
5 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE: E SE O OUTRO NÃO ESTIVESSE AÍ?	95
5.1 ESTUDANTES COTISTAS NEGROS: QUEM SÃO ELES?	96
5.1.1 Caracterização dos cursos	98
5.2 TORNAR-SE IGUAL PARA PERMANECER NA UNIVERSIDADE.....	100
5.3 (DES) ENCAIXE: A UFRGS NÃO É PRA MIM! OU DAS (IM) POSSIBILIDADES DE ESTAR NA UFRGS	124
5.4 RACHADURAS/FRESTAS/FISSURAS – PROVOCANDO OUTROS MODOS DE SER DA UNIVERSIDADE E DO ALUNO ESTAR AQUI	138
6 FINALIZAR... PARA SEGUIR PERGUNTANDO.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE COMGRAD	165
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	166

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA... APRESENTANDO O ESTUDO

*Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...
E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...
(LARROSA, 2003, p. 212-213)*

Entrando numa conversa... É assim que me sinto ao apresentar este estudo. Larrosa (2003) parece descrever a experiência que vivenciei ao me propor investigar o tema escolhido, ocupando o lugar que ocupo, dialogando com a perspectiva que dialogo. Na imprevisibilidade da conversa é que reside a sua potência. Como nos fala o autor, através dela “pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”. É nesse lugar de alguém que não sabe se o que disse poderia ter sido dito e se disse menos do que devia dizer, que apresento esta dissertação. Esta, para mim, se constitui numa conversa. Muito mais permeada de perguntas do que respostas, de dúvidas do que certezas. Convido você, leitor, a sentar ao meu lado para seguirmos conversando.

De que forma a UFRGS vem acompanhando os alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas? Que práticas são postas em movimento para incluir estes alunos na vida acadêmica? Em que medida a Universidade tem se deixado permear pelas culturas e pelas experiências desses “novos” sujeitos? Se a política pública possui um caráter afirmativo, como o próprio nome diz, em que momentos/espços estão sendo afirmadas e valorizadas as identidades, culturas, modos de viver e pensar dos alunos ingressantes pelo Programa? Basta o estudante ingressar na Universidade para sentir-se parte dela?

Essas e tantas outras indagações me moveram para dar início a presente pesquisa. São questões amplas que, após múltiplos investimentos, desdobraram-se nos objetivos apresentados no segundo capítulo deste estudo. Os questionamentos trazidos aqui sugerem um modo entre outros possíveis de estudar o objeto que será investigado, qual seja, as práticas institucionais que a Universidade vem colocando em funcionamento e como elas

operam na inclusão de estudantes autodeclarados negros¹ ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por ações afirmativas entendo um conjunto de políticas que visam promover o acesso de grupos historicamente discriminados aos bens fundamentais como educação e emprego².

Justifico a pertinência desta pesquisa por estar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS prestes a completar seu primeiro ciclo de implantação (2008-2012) e a caminho de uma avaliação pela Universidade, que decidirá a respeito de sua manutenção. Penso que a investigação poderá contribuir no sentido de provocar algumas reflexões visando ao aprimoramento do Programa referido. Nesse sentido, passo a apresentar de que forma está organizado o estudo.

Após essa breve apresentação, no segundo capítulo da dissertação – *Das escolhas investigativas* –, apresento minha trajetória pessoal, tecendo alguns apontamentos acerca de minha experiência como pedagoga, estudante, pesquisadora e funcionária pública, entre outras identidades que me constituem, de modo a marcar os lugares dos quais falo neste estudo. Discuto as continuidades e descontinuidades, rupturas e deslocamentos que fiz neste caminhar bem como algumas experiências que vêm me atravessando, permitindo a construção e a escolha da temática a ser estudada. Apresento também os percursos feitos a fim de me aproximar do objeto da investigação, a perspectiva teórica à qual me filio, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os específicos. Em sua segunda seção, exponho as lentes teóricas usadas como ferramentas metodológicas a partir das quais lançarei o olhar para o objeto em análise. Na terceira seção, falo sobre o modo como escolhi me movimentar pela pesquisa, descrevendo e discutindo a metodologia utilizada.

No terceiro capítulo – *Condições de emergência de políticas de ação afirmativa com enfoque na questão racial* –, busquei, a partir de um panorama histórico, analisar as condições que permitiram a implementação de políticas públicas de ações afirmativas com enfoque racial no Brasil, evidenciando tais políticas como resultado de um processo histórico que buscou o governo das populações ora por práticas de exclusão, exílio e

¹ Quando me referir aos alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, foco desta investigação, usarei o termo autodeclarados negros, por ser esse o termo utilizado na Decisão 134/07 que institui o Programa na Universidade. Utilizo o termo “negro” nas demais ocasiões da mesma forma com que é utilizado nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para denominar as pessoas que se classificam como pretas e pardas.

² No decorrer desta dissertação retomo o conceito de ações afirmativas de forma mais detalhada.

afastamento, ora por práticas de inclusão e aproximação. Este capítulo está dividido em quatro seções: Eugenia e política do branqueamento no Brasil; Práticas de in/exclusão educacional da população negra; Situação social do negro na atualidade; e As políticas afirmativas no Brasil.

No quarto capítulo – *Ações Afirmativas na UFRGS: diferenciar para incluir* –, visando a uma maior compreensão do Programa de Ações Afirmativas desenvolvido na Universidade, num primeiro momento exponho as características de tal Programa, as formas como se organiza e as comissões que dele derivam. Após, apresento um mapeamento dos programas existentes na UFRGS que objetivam de modo geral a permanência dos estudantes de origem popular na Universidade e de alguma forma se articulam às ações afirmativas, tendo eles sido implantados antes ou depois da instituição do Programa de Ações Afirmativas, no ano de 2008. E, ainda, realizo uma análise do ingresso de estudantes de escola pública autodeclarados negros através do Programa de Ações Afirmativas.

No quinto – *Ações Afirmativas na Universidade: e se o outro não estivesse aí?* –, analiso os efeitos das práticas institucionais na constituição dos estudantes autodeclarados negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFRGS. Para tanto, inicialmente caracterizo o grupo de estudantes que participaram da pesquisa e os seus cursos. Após, apresento as três unidades analíticas, através das quais pude apontar reflexões e contribuições para pensar a Universidade hoje e os movimentos inclusivos nesse espaço.

Por fim, no capítulo sexto – *Finalizar... pra seguir perguntando* – concluo retomando as principais ideias produzidas no decorrer do estudo.

2 DAS ESCOLHAS INVESTIGATIVAS

2.1 SOBRE O DESEJO DE CONHECER: EXPERIÊNCIAS E APROXIMAÇÕES

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que iria ter coragem para escrevê-lo? O que vale para escrita e para a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.
(FOUCAULT, 2004, p. 294).

Repensar os caminhos trilhados em nossa trajetória é sempre um movimento complexo, pois trata-se de olhar para si, reavivar sentimentos, silenciar o caos que está à volta para, por alguns instantes, ouvir as vozes de dentro. As reflexões que farei estarão conectadas com a ideia de que voltar-se às práticas já experienciadas é uma oportunidade para repensar um tempo vivido, entendendo-o como condição de possibilidade para que eu me encontre onde estou, redigindo esta dissertação.

Ao revisitar minha trajetória, tentarei apreender alguns fragmentos, recortar alguns acontecimentos significativos, destacar um trajeto, uma parte de meu caminho, sem a pretensão de relatar uma história em sua totalidade e linearidade. Ou seja, pretendo selecionar diferentes situações e experiências vividas que considero pertinentes para a pesquisa em questão. Por serem muitas e significativas lembranças, me deterei mais nas que, creio, contribuíram para a minha inserção no campo da Educação e, posteriormente, me aproximaram ao tema desta pesquisa.

A escolha pela graduação em Pedagogia foi efeito principalmente das vivências que tive durante dez anos junto dos grupos de jovens da organização Pastoral da Juventude Estudantil (PJE)³.

É importante referir que nessa organização eu tive a oportunidade de participar de diversos espaços e momentos que, avalio, foram muito importantes para as opções que fiz na vida. Vivendo aquela proposta, me inseri na coordenação dos grupos de jovens em nível

³ A PJE é uma organização composta por grupos de estudantes do ensino fundamental (7ª e 8ª séries) e ensino médio, provenientes de escolas públicas e privadas. A PJE está presente em diversos estados brasileiros, vinculada às Pastorais da Juventude do Brasil, da Igreja Católica. Tem como proposta a formação de lideranças juvenis, atuantes no mundo da educação e nos demais espaços de participação juvenis e sociais.

estadual, participei de seminários, congressos e assembleias nacionais e tive a oportunidade de contribuir na organização e dinamização de algumas dessas atividades.

Posso dizer que, na PJE, tive muitos aprendizados: aprendi a sonhar um sonho coletivo, aprendi a duvidar e a questionar as coisas que estavam postas, aprendi que o mundo é feito de paradoxos (e um exemplo eram os paradoxos que vivíamos dentro da própria Igreja Católica, uma instituição tradicionalmente conservadora, mas que por meio da Teologia da Libertação oferecia a possibilidade de viver a espiritualidade de forma crítica e comprometida), aprendi a ser mais curiosa e questionadora – tudo isso instigada pelos estudos e discussões que fazíamos.

A partir das reflexões provocadas por alguns professores da Faculdade de Educação e de minha participação como bolsista de Iniciação Científica (CNPq/UFRGS) junto ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade/NECCSO (2004-2005), sob orientação da professora Dra. Elisabete Maria Garbin, passei a lançar um novo olhar para as práticas escolares.

O cotidiano da prática em pesquisa foi de extrema importância, tanto para que eu pudesse desenvolver os subsídios teóricos e instrumentais para querer continuar fazendo pesquisa como para que eu fosse construindo uma vontade de saber, buscando um pensamento em constante reestruturação. Pensamento que nunca está satisfeito pelo que acha que sabe e que, por isso, desconfia desses mesmos saberes, os problematiza, reinventa, os suspende. Por certo procurei fazer tais movimentos no mestrado, me deixando levar pelas inquietações que uma investigação pode trazer. Almejando, assim, àquilo que a epígrafe de Michel Foucault se referiu: *tornar-me diferente do que eu era no início*.

Algumas disciplinas realizadas ao longo do curso de Pedagogia tiveram um papel fundamental na constituição do meu olhar e na construção do meu interesse na temática de pesquisa, em especial as que trataram de temas como currículo, diferença e identidade. Dentre elas, destaco as disciplinas ministradas pelos/as professores/as: Sandra Corazza, Carlos Skliar, Eunice Kindel, Maria Stephanou, Luís Armando Gandin e Rosa Maria Bueno Fischer. Tais disciplinas forneceram algumas ferramentas teóricas para que eu pudesse começar a pensar a respeito das diferenças (de gênero, de classe, de raça/etnia, de deficiência, entre outras) que, em muitos casos, se transformam em desigualdades.

Considero importante referir que em nenhuma das disciplinas que cursei durante a graduação foi dado um enfoque central para as questões raciais. Racismo, desigualdades

raciais na educação, propostas pedagógicas antirracistas, eram temas que apareceram em raros momentos e de forma isolada. Mobilizada por algumas problematizações lançadas em aula por aqueles professores, comecei a atentar mais para o tema, em especial para a questão do negro na educação. Dentro disso, as formas como os personagens negros eram representados nos materiais didáticos ou direcionados para o público infantil, a invisibilidade dos negros nesses materiais, as relações raciais nos currículos escolares e tantas outras questões que de alguma forma colocavam a população negra em uma posição marginalizada⁴.

Ao final do curso, sob orientação da professora Dra. Maria Luisa Merino Xavier, dediquei-me ao estudo das relações étnico-raciais na realização do projeto de estágio, com crianças da terceira série do ensino fundamental, que intitulei *Valorizando a Beleza de Nossas Origens*, no Colégio de Aplicação da UFRGS/Porto Alegre-RS. Tal projeto foi desenvolvido no ano de 2006 como desdobramento do projeto Nossas Raízes, já realizado na escola⁵.

Percebendo que entre os alunos da turma em que eu estava realizando o estágio havia uma grande diversidade de origens, culturas, crenças, crianças provenientes das mais variadas situações econômicas, e que nem sempre essas diferenças eram reconhecidas na construção do currículo e das práticas pedagógicas, é que me motivei a desenvolver tal projeto. Inspirei-me nas ideias de Silva e Grupioni (1995), os quais destacam que um dos maiores desafios que se coloca à escola é de como pensar a diferença entre povos, culturas, tipos físicos, classes sociais, de modo a vivê-la como diferença, não como desigualdade. Desse modo, os autores propõem que a escola faça das diferenças um trunfo, explore-as em sua riqueza, possibilitando a troca e o aprendizado recíproco.

Ainda no Colégio de Aplicação da UFRGS, participei do projeto de extensão Nossas Raízes, coordenado na época pela professora Danusa Mansur Lopez⁶. Tal projeto era

⁴ Considero importante destacar que, após ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, tive a oportunidade de realizar três disciplinas que trataram diretamente da temática racial. São elas: Seminário Especial “História e Educação: memórias, identidades e movimento”, ministrado pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, em 2009/2; Seminário Avançado “Educação Brasileira: diferenças e desigualdades”, ministrado pelo professor Dr. Alceu Ravello Ferraro, em 2010/1; e Seminário Avançado “Universidade, desigualdades e políticas de ação afirmativa”, ministrado pela professora Arabela Oliven, em 2011/1.

⁵ Mais informações sobre o projeto, cf. BRUGALLI et alii (1998) e DOEBBER; LOPEZ; MARTINS (2006).

⁶ O projeto de extensão Nossas Raízes foi criado em 1993 a partir das inquietações/dúvidas sobre como lidar com os efeitos da incompreensão e do preconceito frente à diversidade, à

direcionado a professores e alunos das séries iniciais e tinha como objetivo desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao combate do racismo e à discriminação no contexto escolar, bem como contribuir para o fortalecimento das identidades e autoestima dos grupos étnico-raciais.

No início do ano de 2007, recém-formada na graduação, fui chamada para assumir o cargo de docente de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS. Assim, comecei a desenvolver meu trabalho como professora em uma escola localizada na periferia daquele município. Durante o período em que permaneci naquela escola, não tive a oportunidade de ver nenhum trabalho sendo desenvolvido pelas professoras a respeito da temática da cultura afrobrasileira e africana, nem mesmo em alguma data comemorativa. A única atividade proposta nesse sentido era um grupo de capoeira coordenado pelo professor de Educação Física. Em minhas aulas com as turmas de 1ª e 3ª séries procurava estar atenta às atitudes discriminatórias dos alunos no convívio com os colegas, problematizando as posições que eles assumiam e, sempre que possível, enfocava a questão das diferenças.

No ano de 2008, passei no concurso para provimento do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na UFRGS e entrei em exercício no início de 2009. Assim, me exonerei do concurso público em Novo Hamburgo-RS e passei a trabalhar na Comissão de Graduação dos Cursos de Engenharia da UFRGS.

Através dos entrelaçamentos entre as discussões ocorridas durante as aulas na graduação, as vivências com minhas turmas de alunos, as falas dos professores que eu escutava na escola de ensino fundamental e no ensino superior, na Escola de Engenharia, as discussões que vínhamos travando nas disciplinas que cursei como aluna especial no PPGEDU/UFRGS, fui delineando o objeto de pesquisa para o mestrado.

Trabalhando como servidora na UFRGS passei a viver intensamente o dia a dia dessa instituição. Dentre tantas percepções, meu olhar esteve atento para as cenas cotidianas e para o movimento dos alunos nesse espaço.

Por estar naquele momento exercendo as funções do cargo que assumi junto à Comissão de Graduação da Escola de Engenharia, envolvendo-me diretamente com as coordenações dos cursos e no acompanhamento pedagógico de alunos, senti-me provocada

heterogeneidade de/entre os estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS e sobre que ações poderiam ser implementadas para reelaboração do entendimento da diversidade a favor da integridade de cada um.

a pesquisar sobre algo que dissesse respeito ao âmbito da graduação desta Universidade. Desde a minha chegada, deparei-me com diferentes situações que de alguma forma me inquietavam: primeiramente, o convívio com professores de outros campos de saber e com visões de mundo, de ensino, de aprendizagem, bem distintos das minhas concepções. Os professores dos cursos de Engenharia com quem tive a oportunidade de conversar a respeito do sistema de cotas na Universidade, por exemplo, posicionavam-se, na sua maioria, contrários ao Programa, baseados no argumento da “meritocracia”, ou seja, para eles deveriam ingressar na Universidade aqueles que possuíssem maior competência, que estivessem “realmente” preparados.

No mesmo período em que assumi o novo trabalho, iniciei as atividades do mestrado e o movimento de pensar sobre o meu objeto de investigação, agora ocupando outro lugar. Não mais exercendo a função de professora de anos iniciais, na docência com crianças. Ocupava agora o cargo de técnica em assuntos educacionais em uma instituição de ensino superior pública. Ressalto que, segundo as teorizações pós-estruturalistas das quais me aproximo, o problema de pesquisa se dá a partir do olhar do pesquisador. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. O problema de pesquisa não está lá como algo que precisa ser descoberto; precisa ser engendrado, criado, produzido.

De acordo com Corazza (2002, p. 118),

constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias.

A autora sugere que passemos a duvidar de tudo aquilo que possui estatuto de verdade. Que tenhamos receio da ordem, do universal, do apaziguado. “Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias” (idem, ibidem, p. 118).

Foi nessa perspectiva que, olhando para os diferentes personagens que compõem o cotidiano da Universidade e movida por reflexões e trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos em minha prática pedagógica, constituí meu interesse de pesquisa: a análise dos efeitos das práticas institucionais na inclusão de estudantes autodeclarados negros no espaço acadêmico.

Já bastante mobilizada pela temática, passei então a ficar mais atenta para os discursos circulantes dentro da Universidade, a realizar leituras, participar de espaços de discussão no intuito de fazer uma imersão na temática que pretendia investigar.

Em abril de 2009, por convite de uma servidora da UFRGS lotada na Secretaria de Assistência Estudantil/SAE, comecei a participar das reuniões da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas⁷. Pela participação nessa comissão, fui indicada por seus integrantes, no mês de novembro de 2009, para compor uma comissão *ad hoc* que teria como atribuição avaliar o Programa de Ações Afirmativas, mais especificamente o ingresso e o desempenho dos alunos ingressantes por esta política na Universidade.

O processo de produção desta pesquisa e o meu envolvimento apaixonado pelo tema contribuíram para que eu passasse a ocupar outros lugares dentro da instituição, assim como a ela própria, com isso, materializou necessidades que eram apontadas há bastante tempo. Depois de trabalhar por quase dois anos junto ao Conselho de Graduação dos cursos de Engenharia, por demanda da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, fui transferida para o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/Deds/Proext. Nesse departamento desenvolvi atividades de planejamento e execução ligadas ao Programa de Ações Afirmativas e também atuei junto ao Programa Conexões de Saberes: diálogos entre as comunidades populares e a Universidade. Por permanecer a demanda de um servidor que se dedicasse integralmente ao Programa de Ações Afirmativas, passei a atuar em abril de 2011 na Pró-Reitoria de Graduação.

Nesse período de trabalho, foram muitos os aspectos que me chamaram a atenção em relação ao Programa de Ações Afirmativas, em especial no que se refere ao ingresso dos alunos autodeclarados negros: a relação entre a quantidade de vagas destinadas à reserva nos cursos e o número de vagas ocupadas pelos candidatos autodeclarados negros; a diferença de procura entre um curso e outro – há cursos em que não houve candidatos autodeclarados negros inscritos para realização do vestibular, enquanto em outros cursos a procura foi bastante elevada; as situações de constrangimento vividas, por exemplo, por alunos negros que receberam em mãos processos judiciais em que seus nomes eram citados como se estivessem cometendo algum ato infracional por terem ingressado pelo sistema de

⁷ Em alguns momentos no decorrer do trabalho irei me referir a esta comissão somente como Comissão de Acompanhamento.

reserva de vagas; o tímido envolvimento de diversos setores da Universidade com o Programa; a pouca participação dos estudantes nos espaços de representação discente; entre tantas outras questões.

A partir das inquietações expostas, o presente estudo busca responder à questão seguinte: **Como as práticas institucionais colocadas em funcionamento pela Universidade operam na inclusão de estudantes autodeclarados negros ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS?**

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul vêm operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas.

Como objetivos específicos busquei: a) identificar ações, nos diferentes setores da Universidade, que visem integrar os alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas, mais especificamente os estudantes autodeclarados negros; e b) analisar os efeitos das práticas institucionais na constituição dos estudantes autodeclarados negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFRGS.

Para a construção desta proposta de pesquisa me distancio de um referencial teórico que explique como as coisas verdadeiramente são e que busque a solução mais adequada para um problema real. Ao invés disso, procuro olhar para o problema de pesquisa como algo construído na e pela linguagem, no interior de relações de poder, como produto de processos históricos. Nesse sentido, as problematizações feitas no presente estudo estão articuladas à perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação.

As investigações que se desenvolvem no campo dos Estudos Culturais, conforme explica Meyer (2000), têm se dirigido, em grande parte, para teorizar em resposta a condições sociais, históricas e materiais particulares, conectadas a problemas sociais e políticos “concretos”, sendo estudos engajados que se preocupam em produzir conhecimento para “compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e atravessam” (MEYER, 2000, p. 21). Os trabalhos nesse campo têm enfatizado a necessidade da articulação de múltiplos marcadores sociais para estudos que busquem compreender tanto os “mecanismos, estratégias e políticas de formação de identidade” como os “regimes e os esquemas de representação dos diferentes grupos culturais e sociais” nos quais estas identidades estão sendo formadas (MEYER, 2000). Nessa concepção, a

cultura é vista como um campo contestado de significação, no qual está em disputa a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, situados em diferentes posições de poder (SILVA, 2004).

Também realizo algumas aproximações teóricas articuladas ao pensamento pós-estruturalista. Nessa perspectiva, a linguagem adquire maior centralidade como meio de produção de significados, sendo não somente produzida pelos sujeitos como também produtora de suas subjetividades.

Registro aqui a dificuldade que encontrei no estudo dessa temática por estar diretamente envolvida com a instituição e, principalmente, por ser um tema que me toma de forma militante. Sendo assim, lançar um olhar cauteloso sobre o objeto, procurando me despir de alguns julgamentos *a priori*, estando aberta para o inusitado, o inesperado, foi um exercício permanente. Veiga-Neto (2002, p. 36), ao se referir aos olhares na pesquisa em educação, enfatiza a “total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar novos olhares sobre o mundo”. O autor destaca que “devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar” (2002, p. 36). Ter isso presente diminui nossa ingenuidade como pesquisadores e torna mais humilde nossas pretensões. Corazza (2002) nos leva a refletir sobre a construção de um problema de pesquisa sugerindo que reproblematicemos o já problematizado, a partir de outro olhar. Porém, só isso não basta. Pois, após termos problematizado o objeto de pesquisa, é necessário que ele seja “limpo de todas as teorizações que o forjaram, para que novas teorizações – que são agora de nossa responsabilidade – resultem de seu manejo” (CORAZZA, 2002, p. 120).

2.2 DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Considero pertinente explicitar algumas ferramentas conceituais que usarei no decorrer deste trabalho. Assim, discuto nesta seção as noções de identidade, diferença e in/exclusão, que se tornaram centrais para a investigação, a fim de apontar as escolhas teóricas, ou as lentes, através das quais produzi a presente pesquisa.

Na literatura acadêmica podemos encontrar uma série de termos usados para nomear o tempo presente, entre eles “modernidade tardia”, “modernidade líquida”, segunda modernidade, pós-modernidade... O mais importante aqui não será encontrar a

definição mais exata para tal período, mas sim minimamente caracterizá-lo, de forma a possibilitar uma maior compreensão de como as práticas (culturais, políticas, econômicas etc.) vêm ocorrendo na contemporaneidade.

Bauman (1999, p. 88) é enfático ao afirmar que a sociedade contemporânea é uma sociedade de consumo. O autor descreve a sociedade moderna, na sua fase industrial, como uma “sociedade de produtores”. Porém, em seu estágio avançado, no qual vivemos hoje, há pouca necessidade de mão-de-obra industrial em massa; em vez disso, a sociedade precisa “engajar seus membros pela condição de consumidores”. Essa mudança de ênfase apontada pelo autor “faz uma enorme diferença em praticamente todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual”.

Estamos presenciando um processo de mudanças, que vem transformando as sociedades modernas do final do século XX e início do século XXI, chamado “globalização”. A globalização se refere “àqueles processos, atuantes em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2005, p. 67). Esta nova configuração do mundo está marcada pela fluidez, pelo constante movimento, pela ênfase na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento.

As especificidades deste tempo atingem a todos, mas não da mesma forma. “Todo mundo pode *desejar* ser um consumidor. Mas nem todo mundo *pode* ser um consumidor” (BAUMAN, 1999, p. 94), ao menos não das mesmas coisas. Bauman (1999) aponta que esta sociedade é, como todas as demais, estratificada socialmente. Há aqueles que podem escolher onde estar e aqueles que não têm opção alguma, sendo ainda volta e meia expulsos do lugar em que gostariam de permanecer. Hall (2005, p. 78) irá dizer que a globalização é “desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes extratos da população”. Em contrapartida, Hall (2009, p. 319) também anuncia que este novo momento do modernismo, na medida em que abala as estruturas rígidas que sustentavam a era moderna, “representa uma importante mudança no terreno da cultura rumo ao popular – rumo às práticas populares, práticas cotidianas, narrativas locais, descentramento de antigas hierarquias e de grandes narrativas”. O autor aponta que esse deslocamento possibilita novos espaços de contestação que se apresentam como uma “importante oportunidade estratégica para a intervenção no campo da cultura popular” (idem, *ibidem*, p. 319).

O autor ainda refere, como uma característica deste momento, “a profunda e ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas” (ibidem, p. 319). Em contrapartida, provoca a pensar se esse reaparecimento de uma proliferação da diferença não se trata de “um tipo de diferença que não faz diferença alguma” (ibidem, p. 320). Ainda, na esteira desta discussão, o autor lembra “como a vida cultural tem sido transformada em nossa época pelas vozes das margens” (ibidem, p. 320), produzindo deslocamentos nas disposições do poder, resultado de políticas culturais da diferença.

Essa sociedade, atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais, irá produzir, conforme argumenta Laclau (apud HALL, 2005), uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, ou seja, de identidades. A globalização tem um efeito pluralizante sobre as novas identidades, que assumem um caráter também político. Nesse contexto, vemos emergir uma gama de movimentos identitários chamados “novos movimentos sociais”, com suas lutas em torno da raça, do gênero, da política homossexual etc., que vêm obtendo uma série de conquistas⁸. Para Hall (2004), a identidade é um conceito sob rasura, ou seja, que não serve mais em sua forma original; porém, por não haver outro conceito que possa substituí-lo, o termo “identidade”, se usado de uma forma destotalizada e desconstruída, pode nos ajudar a pensar. As identidades são construídas por meio do discurso, em momentos históricos específicos, no interior de relações de poder. Dessa forma, o autor utiliza o termo “identidade” para

significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar e nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2004, p. 111-112).

Como nos mostra Woodward (2004), a identidade é sempre relacional, dependendo da relação com o Outro, e, dessa forma, é construída por meio da diferença, que atua como um elemento formador dos sistemas de classificação e da demarcação de fronteiras culturais. Dizer “quem somos” exige que demarquemos quem “não somos”, numa luta constante pelo reconhecimento e legitimação na forma de ser representado. Assim,

⁸ Sobre políticas de identidade e os novos movimentos sociais, cf. Woodward (2004).

conforme Silva (2004, p. 81), a afirmação da identidade e a marcação da diferença “traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. Elas são construídas no interior da cultura e não convivem harmoniosamente, estando constantemente sendo disputadas.

Hall (2009) ainda utiliza o conceito de *différance*, de Jacques Derrida, para explicar que, embora a identidade seja construída por meio da diferença, os significados não são fixos; são sempre adiados, deslizam. “A lógica da *différance* significa que o significado/identidade de cada conceito é constituído (a) em relação a todos os demais conceitos em cujos termos ele significa” (HALL, 2009, p. 81). Nesse sentido, podemos pensar na diversidade de experiências identitárias que um mesmo sujeito pode vivenciar ao mesmo tempo, estando elas constantemente em negociação. Por exemplo, as identidades e diferenças raciais não constituem os sujeitos inteira e essencialmente; eles serão sempre diferentes e estarão sempre negociando diferentes tipos de diferença, sejam elas de gênero, sexuais, de classe etc. (HALL, 2009).

Dessa forma, a constituição das identidades está sempre implicada em operações de incluir e excluir. Conforme Silva (2004, p. 82), a identidade e a diferença se traduzem

em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Nesse sentido, podemos compreender a constituição das identidades raciais dos sujeitos no espaço acadêmico (estudantes, técnicos e professores) como estando envolvidas em relações de poder e saber e constituídas através da forma com que são representadas, valorizadas, (in) visibilizadas, in/excluídas, no interior da cultura da instituição.

Temos presenciado nas últimas décadas, conforme expõe Zucchetti, Klein e Sabat (2007, p. 76), o crescimento de discursos “sobre a diversidade cultural e social de indivíduos e grupos, demarcando suas especificidades, garantindo direitos, bem como recomendando ações e atitudes da sociedade frente a tal diversidade”. Segundo as autoras, isso tem ocorrido em resposta às reivindicações produzidas ao longo dos anos 1960 e 1970 por

grupos sociais denominados “marginais” ou “minoritários”, dentre eles os negros, as mulheres, os portadores de deficiência etc. Como poderá ser visto no terceiro capítulo desta dissertação, o Movimento Negro, por exemplo, vem pautando a condição de desigualdade da população negra, principalmente em relação ao acesso à educação, desde os primeiros momentos de organização na década de 1930. A partir das últimas décadas do século XX, de acordo com as autoras, passa a ser desenvolvido um conjunto de práticas que visam contemplar as especificidades desses grupos identitários através da garantia de direitos baseados no princípio da igualdade e equidade.

Nessa esteira, vemos nos últimos governos brasileiros, em especial no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), multiplicar-se uma gama de programas visando à inclusão dessa parcela da população. Tais políticas, que entendo como inclusivas, são propostas para os diferentes setores, tendo prioridade a área da educação. Essa área permanece sendo, como postulou-se na modernidade, a “tábula de salvação”, o meio através do qual os sujeitos poderão ascender socialmente. Na modernidade é criada a escola como forma de disciplinar e governar as populações. Hoje, no contexto neoliberal, há uma mudança de ênfase. A educação deixa de ser uma estratégia de governo em massa para ser um mecanismo de controle individual. Nessa lógica, cada sujeito é responsável pelo próprio aprendizado, tornando-se empreendedor de si mesmo⁹.

Até o presente momento procurei mostrar a relação entre as noções de identidade e diferença sob o foco das ações afirmativas. Além disso, torna-se pertinente para o estudo em questão analisar o modo como as políticas de ação afirmativa se materializam na contemporaneidade a partir da racionalidade atual, ou seja, do modo de pensamento em vigor.

Por que, em tempos de pleno vigor de uma racionalidade política pautada pela responsabilização do indivíduo pelo seu destino, pela flexibilização das relações de trabalho e pelo incentivo às práticas competitivas e de consumo, as ações afirmativas encontram as condições para se estabelecer?

Essa instigante questão tem mobilizado produções de pesquisadores que lidam com os processos de inclusão escolar. Em diálogo com Traversini (DOEBBER; TRAVERSINI, 2011) vimos que, se, num primeiro momento, tal questão parecia-nos “contraditória”,

⁹ Para ampliar a discussão a respeito da educação em um contexto liberal e no contexto neoliberal, cf. Lockmann (2010).

posteriormente, refinando o olhar e aprofundando estudos, percebemos que os processos inclusivos – nesse caso, as ações afirmativas – fazem parte do jogo, ou seja, constituem-se em mecanismos estratégicos de funcionamento, fortalecimento e expansão da racionalidade política atual. Se, de um lado, criticamos essa racionalidade em vigor, de outro, entendemos que é no momento presente, em meio a essas tensões, que precisamos fortalecer as lutas por uma sociedade plural, humanizada e menos desigual.

Como argumentam Zucchetti, Klein e Sabat (2007, p. 85), as políticas públicas se constituem em “instrumentos que pretendem conduzir os indivíduos a se sentirem participantes, incluídos, assimilados ao contexto econômico, social e cultural”. E, à medida que os discursos da diversidade enaltecem as diferenças propondo acolhê-las, lançam a promessa de “eliminar”, controlar ou, pelo menos, “amenizar” as fronteiras de inclusão/exclusão em que vivem indivíduos e grupos sociais.

Compartilho da compreensão de que os conceitos de inclusão e exclusão são invenções do nosso tempo e, desse modo, devem ser historicizados e entendidos como constructos sociais e culturais produzidos na e pela linguagem (LOPES, 2007). A linguagem constitui um elemento central da organização social e da cultura, na medida em que é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos. Essa noção de linguagem, inscrita na perspectiva da virada linguística, leva-nos a assumir o caráter “contingente que se estabelece entre aqueles que partilham social e culturalmente dos mesmos esquemas linguístico-conceituais” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007a, p. 24). Os autores esclarecem que se trata “de uma relação (também sempre contingente) que se estabelece entre cada um que pensa, conhece e diz e a coisa que é pensada, conhecida e dita”.

Veiga-Neto e Lopes (2007b, p. 959), ao tratarem das políticas de inclusão, explicitam o conceito de in/exclusão, alertando que

as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

In/exclusão, nesse sentido, é um conceito que utilizo para entender que as políticas inclusivas, tais como as ações afirmativas, operam com mecanismos de inclusão e ao mesmo

tempo de exclusão, tornando-se inseparáveis. Isso quer dizer que não há sujeitos que ocupam definitivas posições de inclusão, mas que estão incluídos em alguns processos e excluídos de outros.

Por estar envolvida cotidianamente com as ações afirmativas, corro o risco de naturalizar o próprio processo ou ver apenas os aspectos celebrativos de sua implementação. Para perceber os mecanismos de in/exclusão nos quais os sujeitos estão imersos, senti necessidade de manter uma atitude hipercrítica sobre a forma como esse processo se desenvolve, ou seja, uma crítica “que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida” (VEIGANETO, 2000, p. 47). Essa atitude leva-me a concordar com Lopes (2010) quando observa que vivemos atualmente a exaltação das diferenças e das identidades culturais, mas é justamente nesse tempo que a inclusão se desenha de uma forma perversa: há a exaltação da diferença e, ao mesmo tempo, processos que colocam em curso sua diluição.

A partir de outra perspectiva teórica, Robert (2009) também se refere a esse processo interpretando as políticas educacionais implementadas no governo Lula, particularmente as ações afirmativas em relação à raça e classe no ensino superior, como coexistindo em uma lógica de globalização hegemônica e, ao mesmo tempo, de globalização alternativa. A autora atribui um caráter de globalização hegemônica às “políticas cuja lógica reflete ideologias econômicas neoliberais, a crença no poder, necessidade e primazia de um mercado econômico desimpedido, livre de controles governamentais” (ROBERT, 2009, p. 196). Já o termo globalização alternativa refere-se “a políticas cuja lógica baseia-se em preocupações e consequências sociais” (idem, *ibidem*, p. 196). Assim, sugere que as propostas do governo brasileiro, através de uma mistura de ideologias e de modelos de globalização, ressitua o ensino superior numa era global em relação a seu contexto histórico, econômico e social singular. Concluindo suas análises, a autora considera que a discussão sobre as ações afirmativas no Brasil criou condições para o debate sobre oportunidades educacionais, políticas raciais e identidade nacional. Nesse sentido, as reformas educacionais brasileiras “refletem um país que está repensando e mudando a maneira como se vê e se autodefine” (*ibidem*, p. 210).

Tendo em vista o objeto de investigação deste estudo, optei por utilizar no decorrer da dissertação os termos “raça/racial” por acreditar ser este um conceito potente para o

estudo das relações raciais e a produção de diferenças, bem como o modo com que estas são construídas na cultura.

Hoje sabemos que a categoria “raça” não existe cientificamente, como já se acreditou, como atributo genético e biológico. Entretanto, é uma construção política e social significada no interior da cultura. Para Hall (2009, p. 66) “raça” é a “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. Foi com base na ideia de “raça” como um atributo natural que se deu o regime de escravidão no Brasil, utilizando a mão de obra de um enorme contingente de negros trazidos do continente africano.

Para o mesmo autor, o racismo pode operar em duas lógicas distintas: o racismo biológico e a diferença cultural, essa segunda baseada no conceito de etnia. A etnicidade “gera um discurso em que a diferença se funda sob características *culturais* e *religiosas*” (HALL, 2009, p. 67), enquanto o discurso do racismo biológico privilegia marcadores fenotípicos facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as feições do rosto, o tipo físico etc. Hall sugere que parece ser mais apropriado que tenhamos uma concepção mais ampla do racismo, “que reconheça a forma pela qual, em sua estrutura discursiva, o racismo biológico e a discriminação cultural são articulados e combinados” (idem, *ibidem*, p. 69).

Por algum tempo, o conceito de raça foi relegado em nome da defesa da “democracia racial”, fundada na ideia de que no Brasil vivemos em um paraíso, no qual os diferentes povos que compõem a nação vivem em harmonia. Esse imaginário permanece forte ainda hoje, talvez pelo fato de nunca termos experimentado um regime formal de segregação racial. Para a maioria da população, a desigualdade de classe é algo muito mais real do que a desigualdade racial. A isso também se atribui a enorme resistência na aceitação de políticas públicas com recorte racial, enquanto as políticas com caráter social são aceitas e justificadas.

Para Gomes (2001, p. 84), o uso da categoria etnia no Brasil, torna-se inoperante. Segundo a autora, “quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais usado pelos sujeitos sociais”, adquirindo força política nas disputas por representação. Guimarães (1999, p. 64) argumenta a favor do uso do conceito de raça, construído sociologicamente como uma forma de identidade,

baseada numa ideia ideológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não

existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações humanas.

Contribuindo com esta discussão, Meyer (2002, p. 61) argumenta que o conceito de raça/etnia, assim como o de nacionalidade, é marcador social que está profundamente envolvido com os processos de “construção de diferenças e identidades culturais que aprendemos a aceitar como naturais e imutáveis e que estão na base da produção de muitas desigualdades sociais”. Hasenbalg (1996) corrobora nesse sentido ao comentar sobre uma pesquisa desenvolvida pelo antropólogo Lívio Sansone que, a partir de entrevistas realizadas com jovens baianos, dissertou sobre o modelo brasileiro de relações raciais. Segundo Hasenbalg (1996), Sansone estabelece uma delimitação das áreas nas quais a cor das pessoas assume maior ou menor importância na orientação das relações raciais, criando o conceito de “áreas duras” e “áreas moles” de relações raciais. As áreas duras seriam aquelas onde a cor das pessoas adquire maior importância, como, por exemplo, a área do trabalho, o mercado matrimonial e da paquera, os contatos com a polícia e ainda a educação formal. As áreas moles estão vinculadas aos espaços de lazer (o futebol, o bar etc.), incluindo também os espaços de religiosidade, nos quais a cor das pessoas não teria tanta importância. Hasenbalg (1996) salienta, a partir desta pesquisa, que as áreas duras teriam a ver com a disputa por posições de poder e com o lugar que as pessoas irão ocupar na hierarquia social. São em tais espaços que “para uma maioria de negros e mestiços se estruturam as suas condições de exclusão e subordinação” (HASENBALG, 1996, p. 242). Por sua vez, as áreas moles de relacionamento, que são basicamente as do lazer e da cultura, poderiam estar provocando formas de preconceito e visões estereotipadas do negro, pois suscitam a ideia de que o negro possui uma natureza mais lúdica, genuína, associada ao corpo e à sensualidade, ou seja, mais próxima à natureza (HASENBALG, 1996). Para Hasenbalg (1998, p. 17), “o convívio intrarracial nas áreas moles tem o efeito de reforçar as imagens da ‘cordialidade brasileira’, da fluidez e brandura das relações raciais no país”.

Nesse sentido, é importante perceber o quanto essas categorias operam na prática. Como elas “agem classificando e hierarquizando sujeitos, em circunstâncias econômicas, políticas e sociais determinadas” (MEYER, 2002, p. 66).

Kaercher (2005, p. 93), na tese de doutorado em que analisa as representações de gênero e raça em livros infantis, sugere que o racismo brasileiro possui centralidade na cor e toma a racialização como “um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos um sentido que carrega elementos de diferentes práticas culturais para estabelecer, através da fusão dos conceitos de raça e cor, a hierarquização dos indivíduos”. Dessa forma ela propõe reposicionar o conceito de raça nos atuais discursos racialistas no Brasil no sentido de “racializar” as demais raças do país. Assim, ao falar de raça não trataríamos somente dos negros, mas de todas as populações que constituem o país, deslocando o lugar do branco como referência, imprimindo “cor” aos “incolores”, para dessa forma abandonar perspectivas essencialistas no estudo das relações raciais.

2.3 DAS FORMAS DE MOVIMENTAR-SE PELA PESQUISA

É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas de construção têm sempre que ser improvisadas. Estas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção. (BECKER, 1997, p. 12).

As escolhas metodológicas para a construção da dissertação aqui apresentada seguiram os princípios de construção de uma casa, como exemplificado por Becker (1997) no excerto acima. Desse modo, o contorno da pesquisa foi se dando no decorrer da trajetória, nos encontros profissionais e de estudo, a partir das experiências vivenciadas no envolvimento cotidiano com o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, e especialmente a partir das provocações feitas pelas professoras que compuseram a banca de qualificação do projeto de dissertação.

A investigação que aqui apresento constitui um estudo qualitativo que se apoia na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação em sua vertente pós-estruturalista. Utilizei complementarmente dados quantitativos que se fizeram necessários principalmente na análise do ingresso de estudantes através da política de reserva de vagas. Delineio, nesta seção, as escolhas teórico-metodológicas e os elementos que configuram esta pesquisa.

Procuro explicitar as decisões que foram sendo tomadas e as tensões vividas desde o início da investigação.

Imersa nesse tema ainda tão polêmico e gerador de discussões acaloradas, qual seja, a implementação de ações afirmativas no ensino superior, e partindo da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, percebo o quanto é desassossegador e desestruturante realizar uma pesquisa na qual não sabemos *a priori* que metodologias serão utilizadas tampouco aonde exatamente iremos chegar. Como bem enfatizam Nelson et alii (1995), desenvolver investigações a partir do campo de estudos ao qual me filio é algo sempre desconfortável, pois eles não possuem nenhuma metodologia distinta que possa ser reivindicada como própria. Desse modo, faz-se necessária a compreensão de que a escolha dos métodos a serem utilizados depende das questões que são feitas no decorrer do caminho, ao passo que a pesquisa vai se delineando, ou seja, não há métodos que desde o início forneçam o caminho mais seguro para uma investigação. Assim, na busca de instrumentos metodológicos para dar conta de minhas problematizações, apropriei-me de diversas ferramentas metodológicas para a produção do material empírico. Além disso, propus-me a buscar subsídios teóricos em diferentes campos para produzir o conhecimento necessário na composição desta dissertação.

Visando conhecer o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e me aproximar das discussões e movimentos realizados na Universidade referentes às ações afirmativas, participei desde o mês de abril de 2009, ano de meu ingresso como servidora técnica em assuntos educacionais na instituição, das reuniões da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Através da participação nessa Comissão, passei a compor em novembro de 2009 a Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Ao mesmo tempo, procurei estar atenta para o cotidiano da instituição, as práticas que ali se faziam, as atividades realizadas nos diferentes âmbitos e os dados dos vestibulares publicados pela Comissão Permanente de Seleção/Coperse¹⁰. Também aguçar o olhar para os elementos que surgiam a partir do meu trabalho como técnica em assuntos educacionais, primeiramente junto à Comissão de Graduação dos cursos de Engenharia, após no Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/Prorext e, por fim, junto ao

¹⁰ Um dos primeiros movimentos foi buscar ter acesso ao processo n. 23078.013633/07-10 composto pela proposta da Comissão Especial para implantação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e das manifestações das unidades acadêmicas e grupos em relação a ele.

Programa de Ações Afirmativas/Prograd. Assim como realizar uma imersão teórica na temática em estudo, de forma a esboçar um panorama do campo a ser estudado¹¹.

Para o estudo em questão, cujo objetivo é **analisar como as práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul vêm operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas**, inicialmente me propus a examinar o tripé da Universidade – ensino, pesquisa¹² e extensão – a fim de analisar como cada um desses setores busca participar da inclusão deste perfil de aluno e de que forma tem colocado em pauta a temática étnico-racial. Entretanto, ao expor essa intenção de pesquisa para a banca examinadora na ocasião da qualificação do projeto de dissertação, esta me apontava para outros caminhos que poderiam ser mais produtivos e agregar novos elementos à análise. Desse modo, procurei ampliar o olhar, vindo a abandonar algumas análises já realizadas e atentando para a narrativa dos estudantes autodeclarados negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFRGS, não previsto inicialmente.

Por me propor a analisar as práticas institucionais, explico que entendo “práticas”, na presente investigação, a partir da perspectiva foucaultiana, como a racionalidade ou a regularidade “que organiza o que os homens fazem e a maneira como o fazem” (CASTRO, 2009, p. 337). Essas, conforme Castro (2009), possuem um caráter sistemático (saber, poder,

¹¹ Pelo meu interesse na temática e envolvimento nas atividades da Comissão de Acompanhamento na UFRGS, realizei em outubro de 2009 uma visita ao Programa de Iniciação Acadêmica/Proiniciar, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, no intuito de obter informações sobre o Programa de Ações Afirmativas desenvolvido naquela universidade, bem como sobre o funcionamento do Proiniciar, objetivando trazer contribuições para o aperfeiçoamento do Programa da UFRGS. A UERJ é reconhecida nacionalmente pelo desenvolvimento do Proiniciar, o qual objetiva apoiar o estudante da UERJ de modo a garantir-lhe a permanência na Universidade, viabilizando a transformação da lei de cotas em um efetivo mecanismo de redução das desigualdades sociais (econômicas, étnico-raciais, culturais etc.). Além disso, também tive a oportunidade de diversas trocas via telefone e email com a coordenadora do Programa de Ações Afirmativas desenvolvido na Universidade de São Carlos (UFSCAR/SP).

¹² Ao me debruçar sobre o âmbito da pesquisa acadêmica objetivando realizar um ensaio de análise a ser apresentado para a banca na ocasião da defesa do projeto de dissertação, produzi um mapeamento das pesquisas desenvolvidas pela iniciação científica da UFRGS percorrendo os resumos dos trabalhos apresentados no Salão de Iniciação Científica nos anos 2008 e 2009 – período pós-implementação do Programa de Ações Afirmativas – e selecionando aqueles que possuísem como foco central o estudo da população negra no Brasil, aspectos culturais e históricos, estudos sobre o continente africano e suas populações, entre outros. Tal produção foi apresentada no Grupo de Trabalho 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped/Caxambu, em 2010, e publicada em forma de artigo nos anais do evento (cf. DOEBBER, 2010).

ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma “experiência” ou um “pensamento”. Para Veyne (1982, p. 158), “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)”. Esse autor menciona que seria como olhar para a “parte oculta do iceberg”, ou seja, aquilo que sustenta o que está visível, naturalizado. “Se a prática está, em certo sentido, ‘escondida’ [...] é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles” (idem, *ibidem*, p. 158). Nesse sentido, Veyne indica ser preciso desviar o olhar dos objetos naturais para perceber as práticas que objetivaram tais objetos. “O objeto não é senão o correlato da prática; não existe antes dela” (*ibidem*, p. 250). Desse modo, na presente pesquisa, atentar para as práticas institucionais trata-se de buscar entender o que é feito, de que forma é produzido e que racionalidade sustenta as ações que se desenvolvem na Universidade.

A seguir passo a explicitar de forma esquemática as etapas metodológicas da presente pesquisa, destacando de que forma está constituído o *corpus* empírico do estudo.

Na **primeira etapa metodológica** da presente pesquisa, objetivando identificar ações nos diferentes setores da Universidade que visam, em alguma medida, qualificar a permanência dos alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas, mais especificamente os estudantes autodeclarados negros, e incluí-los no universo acadêmico, realizei um mapeamento dos programas e projetos propostos pela administração da UFRGS (Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pró-Reitoria de Extensão e Secretaria de Assistência Estudantil). Ainda nesse primeiro momento realizei entrevistas semiestruturadas¹³ com o Vice-Pró-Reitor de Pesquisa e com a Pró-Reitora de Graduação versando sobre o envolvimento dessas pró-reitorias no que tange ao Programa de Ações Afirmativas desta Universidade. O levantamento dos programas e projetos desenvolvidos por tais instâncias foi realizado através de informações obtidas na página eletrônica da UFRGS, das entrevistas realizadas com os pró-reitores citados e de conversas realizadas com servidores que atuam no cotidiano do planejamento e execução dos projetos. Tais conversas foram registradas em diário de campo.

¹³ O uso das entrevistas realizadas foi feito com autorização via termo de consentimento informado assinado pelas partes envolvidas.

Ainda fiz um levantamento e estudo sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS através da participação na Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas e na Comissão *ad hoc* de Avaliação, bem como através das informações contidas no relatório de avaliação do Programa.

Na **segunda etapa metodológica**, buscando analisar os efeitos das práticas institucionais na constituição dos estudantes autodeclarados negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFRGS, centrei-me especificamente nas narrativas dos estudantes a respeito de suas experiências acadêmicas. Nesse sentido, elegi dois cursos de graduação para realização do estudo: Pedagogia e Engenharia Elétrica.

O motivo de escolha dos cursos deve-se ao fato de pertencerem a áreas distintas e por, em princípio, possuírem algumas características que poderiam enriquecer as análises: posição diferenciada em relação à política de cotas, proporção variada de ingressantes pelo Programa, diferentes maneiras de lidar em relação aos seus estudantes. Além disso, o envolvimento pessoal foi fator importante na escolha. Pedagogia é o curso no qual sou graduada. Um curso de formação de professores, que prepara seus alunos para o exercício da docência, inclusive devendo ter também como eixo a educação das relações étnico-raciais, especialmente após a lei n. 10.639/03¹⁴. O curso de Engenharia Elétrica foi escolhido por ser um dos pertencentes à Escola de Engenharia, espaço no qual atuei por quase dois anos (2009-2010) junto à Comissão de Graduação. Nesse período tive a oportunidade de, juntamente com uma colega técnica em assuntos educacionais, iniciar o trabalho de acompanhamento pedagógico dos estudantes, além de ter alguns momentos de trabalho conjunto com o professor coordenador do curso, que se mostrou preocupado com a permanência dos estudantes. O curso de Engenharia Elétrica chamava-me atenção pelos altos índices de reprovação e evasão, bem diferente do curso de Pedagogia, no qual a reprovação e evasão não se apresentam em índices significativos.

A produção do material empírico desta segunda etapa deu-se através da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores que atuavam na coordenação dos dois cursos no ano de 2010 e da obtenção de informações dos estudantes. A entrevista com os professores teve como objetivo compreender de que forma as comissões de graduação de

¹⁴ A lei n. 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

curso vinham atuando junto aos discentes, e até junto aos/as professores/as do curso, no sentido de cumprir as determinações da Decisão 134/07, que estabelece o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS¹⁵. Já com os estudantes, a intenção era conhecer a sua trajetória acadêmica, as dificuldades enfrentadas, os fatores que contribuem para o seu desempenho, bem como o acesso aos programas de apoio e benefício.

Para obter as informações dos estudantes realizei duas ações investigativas. Na primeira, construí um quadro com informações referentes ao desempenho dos alunos no curso, desde o ingresso até o semestre de 2010/2. Busquei as seguintes informações: número de créditos integralizados e reprovados, etapa em que se encontrava o aluno, as disciplinas que faltavam para concluir o primeiro semestre e os conceitos obtidos nas disciplinas cursadas. Essa etapa só foi possível ser realizada com os estudantes do curso de Engenharia Elétrica, pois não obtive autorização para consultar informações dos estudantes da Pedagogia. A justificativa por parte da coordenadora do curso para não autorizar o acesso a estes dados foi por não haver essa possibilidade, já que a Comissão de Graduação do curso não tem registro de quem são os/as estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas.

Após a obtenção desses dados, passei para a segunda ação: realização de entrevista semiestruturada com cinco estudantes cotistas autodeclarados negros de cada um dos cursos. A entrevista pautou-se em quatro eixos principais: perfil do estudante, trajetória escolar, trajetória acadêmica e acesso a programas e benefícios. Esses eixos foram desmembrados em questões que ajudaram na condução da entrevista¹⁶. Justifico a opção por cinco estudantes de cada curso por considerar esse um número bastante significativo, tendo em vista a realização de entrevistas feitas em profundidade, na qual não se pretenderam produzir dados quantitativos. Delimitei a pesquisa no grupo de estudantes cotistas autodeclarados negros ingressantes em 2008 por ter sido esse o primeiro ano da política e por tais estudantes já estarem no mínimo há cinco semestres no curso. No curso de Pedagogia foram 12 estudantes cotistas autodeclarados negros ingressantes no segundo semestre do ano de 2008 e no curso de Engenharia Elétrica foram sete estudantes. Nesse segundo, pela dificuldade de contatá-los, tive que ampliar para o grupo ingressante em 2009, ano em que ingressaram mais nove estudantes.

¹⁵ No anexo A apresento o roteiro de questões feitas aos coordenadores de curso.

¹⁶ No anexo B apresento o roteiros de questões feitas aos estudantes.

O contato com os estudantes foi feito de forma diferenciada em cada um dos cursos. Na Engenharia Elétrica o professor coordenador permitiu que eu contatasse diretamente os alunos¹⁷. Na Pedagogia não foi possível fazer do mesmo modo por conta da não obtenção dos dados dos estudantes, como já mencionado anteriormente. Assim, procedi fazendo contato com uma das alunas que eu já conhecia e esta me indicou outras colegas. Nesse sentido foi formada uma rede de contatos, na qual uma colega foi indicando outras.

As entrevistas com os discentes foram realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2011, nas dependências da UFRGS, tendo durado de 35 a 65 minutos. Foram agendadas conforme disponibilidade de horário dos alunos, conciliando com seus horários de estudo e trabalho.

Busquei compreender as entrevistas realizadas como “eventos discursivos complexos” produzidos não só “pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação da realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Nesse sentido, não foi possível pensar na realização das entrevistas sem lembrar que nelas se estabeleciam relações de hierarquia, poder e persuasão. Assim, a relação entre técnica/pesquisadora e estudante, técnica/pesquisadora e professor/a coordenador/a de curso, técnica/pesquisadora e gestor/a, se estabeleceu de diferentes formas, nas quais ora enquanto pesquisadora eu ocupava uma posição de poder, ora outra posição, porém não sendo nunca uma relação simétrica. Assim, as entrevistas se constituíram em uma negociação entre entrevistadora e entrevistado/a, sendo o resultado de uma construção conjunta, cultural e socialmente situada, entre os sujeitos que dela participavam.

Destaco que, da maneira como foram conduzidas as entrevistas, constituindo-se mais em um diálogo do que num jogo de perguntas e respostas, elas também foram um espaço de esclarecimento dos alunos de dúvidas que tinham em relação à Universidade, e, por que

¹⁷ Esta permissão foi dada pelo fato de eu ter trabalhado recentemente na Comissão de Graduação dos cursos de Engenharia e por já estarmos em contato direto com os estudantes via correio eletrônico, através de telefonemas quando necessário, bem como em atendimentos individuais. Para entrar em contato com os estudantes primeiramente solicitei que as técnicas em assuntos educacionais enviassem um email para os alunos explicando a pesquisa e comunicando que eu faria o contato através de telefonema para fazer o agendamento da entrevista, caso fosse de interesse.

não, um espaço produtivo, como pode ser visto na fala da estudante E3 Ped. quando expressa:

Até gostei de participar da entrevista, porque é uma maneira de tu falar um pouco da tua trajetória, é uma maneira de tu reorganizar as coisas. E eu achei que não tinha esse olhar. E eu ficava pensando, “Como que nenhum aluno fez um trabalho ainda sobre isso?”. A Universidade produz tanta coisa interessante. Eu acho que a gente está aqui com o propósito de produzir coisas interessantes, de pensar sobre a educação, de repensar alguns conceitos. E eu achei super válido assim, porque eu tenho certeza que cada uma de nós assim, que participou da entrevista, falar, é um pouco da gente pensar também da nossa trajetória aqui dentro da Universidade.

Essa fala da estudante me fez pensar de que tantos outros modos a conversa estabelecida naqueles minutos pode ter reverberado nos sujeitos que dela participaram, sejam eles estudantes, professores, gestores e ainda na própria pesquisadora.

Em síntese, para a realização desta pesquisa fiz uma triangulação de procedimentos metodológicos buscando a diversidade de sujeitos (alunos, professores, gestores), a variedade de fontes de informação (entrevistas, documentos, observações) e diferentes perspectivas de interpretação de dados. No quadro abaixo sintetizo o percurso da investigação.

Quadro 1 – Síntese do percurso da investigação

	Atividade	Período	Resultado
1ª etapa	2 entrevistas com gestores	Novembro de 2009 e janeiro de 2010	Transcrição (22 páginas) 1h50min de gravação
	Mapeamento dos projetos e programas (conversas, sites)	2010 e 2011	Registro em diário de campo
	Informações sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (através de participação na Comissão de Acompanhamento e Comissão de Avaliação, experiência de trabalho, Relatório de Avaliação)	2009, 2010 e 2011	Registros de diário de campo Informações apresentadas no capítulo 3
2ª etapa	2 entrevistas com coordenadores de curso	Fevereiro e abril de 2011	Transcrição (14 páginas) 2h 10min de gravação
	10 entrevistas com estudantes	Fevereiro a maio de 2011	Transcrição (98 páginas) 8 horas de gravação
	Busca de informações no Sistema de Graduação	Janeiro de 2011	Quadro de desempenho dos estudantes de Engenharia Elétrica (Quadro 3)

A partir das informações obtidas nas duas primeiras etapas da investigação, parti para a 3ª etapa, que consistiu na análise dos dados produzidos, conforme a seguir: 1) Leitura e interpretação das entrevistas através de reescrita de trechos e anotações de questões destaques; 2) Levantamento, através das entrevistas, dos principais temas emergentes para a compreensão da experiência dos estudantes (dez temas); 3) Articulação com a fundamentação teórica e aproximação dos temas, categorizando-os, chegando às unidades analíticas, apresentadas no quinto capítulo da dissertação.

3 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COM ENFOQUE NA QUESTÃO RACIAL

Trabalhar com a radical condição histórica dos eventos não significa que se buscarão as origens, os longínquos começos, mas sim as continuidades, as recorrências e, principalmente, as discontinuidades (FISCHER, 2007, p. 63).

Em 100 anos não haverá mais negros no Brasil!

Tal afirmação ganhava ares de profecia durante o Congresso Universal das Raças, realizado no ano de 1911, em Londres. Ideia pronunciada pelo delegado do governo brasileiro, João Batista de Lacerda, médico e diretor do Museu Nacional de 1895 a 1915, representava uma versão do pensamento científico da época, segundo o qual “o branqueamento da raça era visualizado como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de um certo tempo (três gerações), produziria uma população de fenótipo branco” (SEYFERTH, 1996, p. 49).

Um século após o Congresso e dez anos depois da realização da Conferência de Durban (2001), marco das conquistas por direitos da população negra, a Organização Internacional das Nações Unidas declara 2011 como o Ano Internacional dos Afrodescendentes. Essa homenagem vem em busca do reconhecimento da necessidade de se combater o racismo e as desigualdades econômicas e sociais que permanecem gritantes e afetam a população afrodescendente causando restrição de acesso a serviços básicos, como saúde e educação de qualidade.

Ao tratarmos da educação no Brasil, relacionando-a com a questão racial, um leque de possibilidades se faz disponível, tendo em vista a história do país e os diferentes tratamentos dados a cada um dos povos que vieram a constituí-lo.

O objetivo deste capítulo é analisar algumas condições que permitiram a implementação de políticas públicas de ações afirmativas com enfoque racial no presente momento histórico no Brasil, evidenciando tais políticas como resultado de um processo histórico que buscou o governo das populações ora por práticas de exclusão, exílio e afastamento, ora por práticas de inclusão e aproximação. Para tanto, busco aporte teórico nos estudos foucaultianos procurando pensar o conceito de biopolítica articulado à educação da população negra no Brasil.

De modo a perceber continuidades e rupturas nos discursos que perpassam os diferentes momentos históricos no que diz respeito às questões raciais e a relação com a educação, apresento o capítulo em quatro momentos. No primeiro, retomo o discurso eugênico muito presente no início do século XX e busco entender a lógica de poder existente em tal período ligada ao trato das questões raciais.

Em seguida, na segunda seção, realizo um recuo histórico de modo a entender as práticas governamentais em relação à educação da população negra e as ênfases dadas em cada período, ora buscando o controle da população através da exclusão, ora através de práticas consideradas inclusivas. Para isso também esboço um breve panorama da organização do Movimento Negro brasileiro, desde a década de 1930 até os dias de hoje, evidenciando as continuidades, rupturas e os principais enfoques dados pelo movimento em cada época¹⁸.

Após, em sua terceira seção, apresento alguns dados que denotam a situação social da população negra no Brasil de modo a evidenciar as condições de desigualdade em que vive grande parcela desse grupo racial, principalmente quanto ao acesso à educação.

Na quarta e última seção, apresento o percurso das políticas afirmativas no Brasil desde as primeiras iniciativas até chegar aos dias atuais, com a implementação, entre outras ações, de sistemas de reserva de vagas para estudantes negros no ensino superior público. Desse modo, discuto as políticas afirmativas no ensino superior em voga na atualidade entendendo-as como resultados de um processo histórico de mobilização dos movimentos organizados, em especial o Movimento Negro, bem como efeito da racionalidade atual que busca através da inclusão governar os indivíduos, pretendendo que estes se tornem participantes do contexto econômico e a diminuição do risco social.

3.1 EUGENIA E POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO NO BRASIL

O discurso eugenista pautado no melhoramento genético foi, e ainda está, presente no pensamento brasileiro em relação às questões de raça/etnia.

¹⁸ Elejo como ponto de partida a década de 30 por ter sido criada neste período a primeira organização do movimento negro brasileiro, a Frente Negra Brasileira, conforme exponho a seguir.

Seyferth (1996), ao discutir a ideia de nacionalismo e junto dela a noção de raça, dirá que a ideia de raça construída sobre hierarquias denotando desigualdade dominou o pensamento social brasileiro no século XIX, tendo sido respaldada, em parte, “por alguns estudiosos do campo das ciências sociais e humanas, que usaram e abusaram da metáfora darwinista da ‘sobrevivência dos mais aptos’ e que inventaram a eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam limpeza étnica” (SEYFERTH, 1996, p. 42-43). Considero importante destacar que

o darwinismo social – principal doutrina racista vigente na passagem do século [XVIII para XIX] – radicalizou o primado das leis biológicas na determinação da civilização, afirmando que o progresso humano é um resultado da luta e da competição entre raças, vencendo os mais capazes (ou aptos) – no caso, os brancos, porque as demais raças, principalmente os negros, acabariam sucumbindo à seleção natural e social (idem, ibidem, p. 43).

Podemos perceber efeitos da concepção eugenista na política agressiva de incentivo à imigração europeia iniciada no contexto abolicionista do Brasil, com a intenção de tornar o país “mais claro”. Nesse período, conforme destaca Hasenbalg (1996, p. 235), o lado mais visível do branqueamento como projeto nacional “encontra-se nas políticas de promoção e subsídio à imigração europeia [...] e na decorrência de legislação que proibiu a imigração de africanos e asiáticos”.

O ideal do branqueamento respaldou-se na desqualificação dos negros que supostamente não teriam capacidade de produzir num sistema de livre iniciativa, bem como seriam moralmente degenerados. Dessa forma, a substituição da mão-de-obra negra pela branca imigrante e o incentivo à miscigenação para gerar um povo cada vez mais branco foram estratégias encontradas para garantir a “melhoria” gradual da população que compunha a nação brasileira.

Podemos identificar em tais práticas de governo algumas características inscritas em uma lógica de poder que visa potencializar a vida biológica de uma parcela específica da população. Como aponta Lobo (2008), era particularmente do negro que o discurso imigrantista queria livrar-se. O negro, escravo ou liberto, era considerado um elemento “de raça inferior porque descendente de africanos, viciado, imoral, incapaz para o trabalho livre, criminoso em potencial, inimigo da civilização e do progresso” (AZEVEDO, 1987 apud LOBO, 2008, p. 215). Esse sujeito que os “discursos imigrantistas repudiavam abertamente, em uma

época em que as teorias raciais ainda estavam longe de cair em desuso” (idem, *ibidem*, p. 215), representava um perigo que devia ser controlado. Embora Gadelha (2009) afirme que durante o Estado Novo torna-se difícil admitir a existência e o funcionamento de uma biopolítica consolidada, já é possível identificar nesse período uma tendência de gestão da população. Semelhante ao modo como ocorreu com os leprosos expulsos das cidades na Idade Média por serem considerados uma ameaça à ordem pública, o controle sobre a vida da população negra se daria também pela via da exclusão. Azevedo (1987 apud LOBO, 2008, p. 215) exemplifica tal movimento através de lei aprovada em 1894 no estado de São Paulo almejando “promover um êxodo de negros citadinos para o campo”. O projeto instituía “um tributo progressivo sobre os escravos das cidades, vilas e freguesias”, esvaziando-as para ocupação pelos imigrantes. Conforme Lobo (2008), a partir de Azevedo (1987), a lei previa também benefícios e concessões aos colonos europeus com o dinheiro dos tributos pagos pelos escravos. Afastando a população negra do convívio social se estaria evitando os riscos produzidos por sua degenerescência. Desse modo, o seu desaparecimento implicaria em uma potencialização e melhora da espécie humana.

Como explica Castro (2009, p. 57), “ao antigo direito do soberano de fazer morrer ou deixar viver se substitui um poder de fazer viver ou abandonar à morte”. O poder sobre a vida se explicitaria nas políticas sobre a vida biológica, entre elas a política de incentivo à imigração. Já o poder sobre a morte se explicitaria através do racismo, por exemplo, presente no modo como o povo negro foi abandonado pelo Estado à própria sorte. Nesse sentido o Estado estaria mais preocupado em fazer viver um “tipo racial” considerado como superior e deixar morrer outro “tipo racial” considerado inferior.

Práticas com o objetivo de disciplinar a população negra produzindo corpos úteis foram bastante comuns ainda no período pós-escravidão. Um exemplo é o “delito de vadiagem” definido pelo código penal de 1890. Através desta legislação era possível punir os negros, mesmo que já libertos, que fossem encontrados sem ocupação, pois a ociosidade representava um perigo social. Desse modo, eram obrigados a trabalhar por qualquer preço, ou até mesmo de graça, para não serem presos.

Analisando o contexto atual, vemos que a profecia de Lacerda (apud SEYFERTH, 1996) durante o Congresso Universal das Raças não se concretizou. Pelo contrário, hoje a população de pretos e pardos no Brasil ultrapassa a população de brancos. No Censo

Demográfico de 2010, enquanto 97 milhões de pessoas se declararam negras, ou seja, pretas ou pardas, 91 milhões de pessoas se declararam brancas¹⁹.

Ao contrário do que defendia Lacerda (SEYFERTH, 1996), a população negra seguiu existindo e resistindo no Brasil, porém, seguiu sendo a parcela da população menos atendida pelas políticas governamentais que seguiram após a abolição. Permaneceu, desse modo, excluída do acesso ao trabalho, à educação, à saúde. Essa situação de exclusão fez do sujeito negro um elemento de risco à sociedade, que devia ser controlado.

3.2 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA

Bomeny (2003), ao tratar da educação no Brasil do século XX, argumenta que a política racista do Estado brasileiro se traduziu em algumas decisões, e que, entre elas, uma teve impacto direto sobre a educação. “A vinda de imigrantes brancos, mais preparados, letrados, foi uma saída vislumbrada pela elite política e econômica para ‘higienizar’ a sociedade brasileira. A miscigenação poderia se constituir em uma chance de ‘limpeza’ dos brasileiros marcados pela cor e pela miséria social” (BOMENY, 2003, p. 21).

Segundo a autora,

O racismo implicado nessa política consistia na concepção do negro como raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício, ao crime, e inimiga da civilização e do progresso. A política de imigração respondia de imediato com a troca do negro pelo branco. Com o tempo, promoveria a higienização pela miscigenação, pelo branqueamento, no contato com os brancos, da população brasileira, de maioria negra (idem, ibidem, p. 21 e 22).

A educação no sistema escravocrata não permitia a presença dos negros escravizados já que, pela Constituição de 1824, era reservada aos cidadãos brasileiros. “Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou ‘protegidos’ por ex-senhores poderiam frequentá-las” (GARCIA, 2007, p. 34). Dessa forma, raros foram os negros que conseguiram alfabetizar-se, tendo sido generalizado o analfabetismo no Brasil Colônia (LOBO, 2008). Até entre os senhores eram poucos que sabiam ler e escrever. “Em 1872, só

¹⁹ O comunicado do IPEA n. 91, que divulga a “Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira”, pode ser acessado em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

havia um quinto de todos os brasileiros livres considerados alfabetizados num recenseamento nacional e nem mesmo um escravo em mil sabia ler e escrever” (CONRAD, 1975 apud LOBO, 2008, p. 163).

Garcia (2007), ao tratar em seu estudo sobre as interdições feitas à população negra no acesso à educação, expõe que, desde as primeiras iniciativas de educação formal no Brasil, com a educação jesuítica, seu caráter era livresco, importado e a-histórico, descontextualizado da realidade vivida pela população no país. A autora também destaca a Reforma Couto Ferraz, de 1854, a qual instituía a “obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte” (GARCIA, 2007, p. 34). Porém, não seriam aceitas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas, bem como não haveria previsão de instrução para adultos.

Os poucos negros que conseguiram acessar a algum tipo de estudo foram basicamente através do contato com os religiosos missionários. Esse contato se deu ou por o negro escravo ser propriedade de algum dos poucos senhores que não respeitavam a lei e permitiam o aprendizado da leitura e da escrita, ou ainda na participação em alguma irmandade religiosa negra, espaço importante na vida associativa do escravo. A prática de ensino entre os pares era “uma das explicações para o fato de haver pretos e pardos alfabetizados e multilíngues. Apesar das restrições, os letrados ensinariam aos outros” (idem, ibidem, p. 35).

Só serão mais perceptíveis oportunidades educacionais para essas populações no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930, “com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho” (idem, ibidem, p. 35). Como destaca a mesma autora, essas escolas teriam propiciado “a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra”, que veio a formar “uma nova classe social independente e intelectualizada. [...] Essas se constituíram na base da organização das primeiras reivindicações sociais negras na pós-abolição, e do movimento negro brasileiro” (idem, ibidem, p. 35).

Nas diferentes épocas, desde a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, até os dias atuais, o direito à educação foi a principal bandeira de luta dos negros organizados. O direito à educação era pleiteado através da instrução formal e da preparação profissional, vista como estratégia para ingressar no mercado de trabalho e dessa forma equiparar-se aos brancos, ou como instrumento de conscientização por meio do qual aprenderiam os valores

e a cultura do seu povo e a partir deles reivindicariam direitos sociais e políticos, ou ainda como veículo de ascensão e inclusão social.

A FNB, primeira organização negra brasileira, que havia se transformado em partido político em 1936 e foi extinta em 1937 com o golpe que inaugurava o Estado Novo, trabalhou na criação de cooperativas econômicas bem como em atividades de lazer, como campos de esporte²⁰. Porém, teve como foco principal as atividades educacionais oferecidas para a população negra, tanto em nível de alfabetização quanto em cursos de caráter profissionalizante, por haver um consenso de que a instrução, oferecida de forma restritiva pelo poder público, serviria como um instrumento na luta por direitos e participação na sociedade brasileira.

Corroborando Silva (2007), considero importante salientar que, como organização social, o Movimento Negro brasileiro deve ser entendido em suas particularidades e ambiguidades. O autor, ao se referir a esse Movimento, destaca que “não se pode falar de um movimento unificado e combativo desde sua fase inicial de organização” (SILVA, 2007, p. 76).

Ao mesmo tempo em que organizavam campanhas de alfabetização e que se prestavam assistências médica e jurídica à população negra, a Frente Negra Brasileira “tornou-se conhecida por seu anticomunismo e pela xenofobia, materializada nos duros ataques à política de imigração e aos próprios imigrantes que chegavam ao país” (COSTA, 2006, p. 142). Tais atitudes podem ser explicadas, segundo o autor, tanto pelo descontentamento da população negra com a hegemonia das oligarquias agrárias nos primeiros anos da República como pelo receio de que o aumento de imigrantes brancos viesse a agravar ainda mais a discriminação e o preconceito racial. Araújo (2007) relata que a FNB abrigava, não sem conflitos, divergentes posições político-ideológicas características da época (monarquistas, liberais, integralistas, comunistas, socialistas). Porém, os fretenegrinos concordavam que, através do debate políticos e da participação, seria possível formular um projeto de país em que o negro estivesse inserido.

No contexto de “renascimento das organizações negras” após o Estado Novo, Silva (2003) destaca a criação da União dos Homens de Cor (UHC), em 1943. Conforme estatuto próprio, a UHC tinha como um de seus objetivos “elevar o nível econômico e intelectual das

²⁰ A organização ainda funcionou até a década de 1950 em outros moldes, através do Clube Recreativo Palmares.

peessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (SILVA, 2003, p. 225). Como aponta a autora, a ideologia liberal de mobilidade, ascensão e inclusão social através da educação era uma das metas almejadas por aquele grupo; dessa forma procuravam manter moços e moças em cursos superiores através da concessão de roupa, alimentação etc. a fim de concluírem os estudos.

A forte ênfase em programas de alfabetização organizados pelos movimentos negros, de 1891 a 1985, dava-se principalmente ao fato de que não era permitida ao sujeito analfabeto a participação política através do voto. Além disso, saber ler e escrever significava maiores chances de ascensão social bem como serviria para ler e interpretar leis e, assim, fazer valer seus direitos.

Além da educação, a UHC possuía finalidades assistenciais, atuando na área da saúde e moradia. Porém, apesar de essas serem as frentes que proporcionavam maior visibilidade à organização, não se podem deixar de destacar as estratégias políticas empregadas por ela no sentido de ações mais contundentes contra o Estado, na sua forma racializada, dentre elas “as parcerias políticas, as pressões contra as autoridades constituídas e as críticas em relação às teorias raciais que atribuíam ao negro as marcas de inferioridade” (SILVA, 2003, p. 231).

Silva (2003, p. 218) situa este período no contexto mundial mais amplo. De acordo com a autora,

aqueles eram anos de conflitos raciais no EUA, os países africanos davam os primeiros passos rumo à independência e o fantasma do racismo e da discriminação racial rondava o mundo do pós-guerra. O Brasil do nacionalismo e da escalada crescente para a modernidade se sobressaía como o lugar da paz racial possível.

Não é por acaso que, na década de 1950, a Unesco realiza uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, no contexto de uma grande campanha internacional de combate ao racismo²¹. A autora explica, ainda, que as demonstrações de racismo da sociedade conservadora em reação ao cenário nacional, marcado pela urbanização e industrialização crescentes, no qual cada vez mais os negros começavam a exercer profissões reconhecidamente dos brancos (operários, biscateiros, pequenos empresários,

²¹ As pesquisas da Unesco foram realizadas na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, e, ao contrário do que se esperava, apontaram para graves diferenças sociais entre os grupos “brancos” e “negros”, e dessa forma puseram em xeque o “mito da democracia racial” (HOFBAUER, 2003).

militares, radialistas, jogadores de futebol, entre outros), agilizaram a atuação das organizações negras. O término da ditadura varguista também contribuía para as diversas manifestações de democracia.

Em 1944, é fundado por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro – TEN²². Com apoio de artistas da época, eram ensaiadas peças e realizado curso de alfabetização de adultos utilizando um espaço cedido pela União Nacional dos Estudantes. Nas palavras de Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, idealizadores do projeto, o TEN possuía um “caráter pedagógico que tem como objetivo contribuir para que se desfaçam as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil” (ROMÃO, 2005, p. 118). Nesse sentido, a educação pretendia ir para além da escolarização, inscrevendo-se na história da educação popular de matriz afro-brasileira como uma das experiências que se tornou referência para o movimento negro brasileiro.

Faço um destaque do jornal Quilombo²³, no qual explicita que a sua missão era de trabalhar na valorização do negro nos setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico. Para atingir esse objetivo propunha, entre outras ações,

lutar para que, enquanto não for tornado gratuito em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais do ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (ROMÃO, 2005, p. 127).

Essa proposição reivindica a inclusão da juventude negra nas políticas do governo federal da época. Penso que, contrastando essa enunciação à pauta proposta posteriormente pelos movimentos negros, podemos referir que já nesse período, mas ainda não com esta denominação, são gestadas políticas de ação afirmativa a serem implementadas pelo Estado.

É importante destacar que, até este período, conforme alguns autores como Costa (2006), Silva (2003) e Silva (2007), de modo geral as organizações negras assumiam uma posição não conflitiva no sentido de não se organizarem racialmente no espaço político, optando por uma atuação na área da educação, da ajuda mútua e de projetos de solidariedade. Nesse sentido, a postura seria de defender a integração simbólica do negro a

²² Abdias do Nascimento como militante do movimento negro, na condição de parlamentar e/ou como artista e intelectual, consagrou-se pela vida em defesa do respeito à dignidade humana (ROMÃO, 2005).

²³ Jornal do Teatro Experimental do Negro, editado de 1948 a 1950.

uma identidade nacional “híbrida”. Até esse momento, nenhuma das organizações negras teria agido politicamente visando reivindicar direitos individuais ou coletivos, o que teve como consequência o distanciamento do Movimento Negro das lutas contemporâneas adotadas por outros movimentos sociais. A constante tensão que havia entre “a denúncia do racismo, a discriminação racial, a exclusão em que eram colocados os negros e a reiterada afirmação da especificidade racial do Brasil, no que tangia à miscibilidade cultural e racial garantidora da paz entre negros e brancos” (SILVA, 2003, p. 223), podia ser percebida através dos periódicos negros da época²⁴. Esse “espírito conciliador” para com a posição dos “brancos liberais”²⁵ talvez fosse uma das “estratégias possíveis, encontradas por aquelas lideranças negras, diante do arraigado discurso oficial brasileiro de igualdade entre as raças e a existência de uma democracia racial” (SILVA, 2003, p. 224).

Em uma fase em que o engajamento do Movimento Negro adquire características mais combativas, no ambiente das lutas contra a Ditadura Militar dos anos 1960 e de fortalecimento dos movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, além das correntes progressistas da Igreja Católica, é criado o Movimento Negro Unificado – MNU, no ano de 1979. O MNU surge com a proposta de unificar os diferentes grupos antirracistas que, àquela altura, já se difundiam por vários estados da federação “em torno da luta política contra a discriminação racial, tendo seu foco, naquele momento, no repúdio e na denúncia de atos de discriminação e violência policial, entendidos como atos cotidianos contra a população negra brasileira” (LÓPEZ, 2009, p. 132).

Diferentemente dos períodos anteriores, o MNU insere-se nas lutas políticas e culturais de forma militante e intervencionista, condena os processos de assimilação criticando a visão integracionista das lideranças negras brasileiras entre os anos de 1930 e 1960, prega a racialização do negro brasileiro e a volta às origens africanas. Este movimento visava, através do esclarecimento da população negra sobre sua posição desigual na sociedade, constituir o sujeito político da luta antirracista.

²⁴ Como mostra Silva (2003), as declarações de diversos líderes negros nos periódicos eram perpassadas por ideias que procuravam deixar clara a ausência de práticas racistas, procurando marcar a postura apolítica das organizações, a aceitação de homens de todas as posições políticas e religiosas e de todas as cores, ressaltando o espírito humano, democrático e universalista.

²⁵ A expressão “brancos liberais” foi dita deste modo por Abdias do Nascimento ao fazer uma análise crítica em direção ao passado do Movimento Negro no I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro em 1950 (SILVA, 2003).

Nesse sentido, durante a Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada em Belo Horizonte em 1982, é aprovado o Programa de Ação do MNU, o qual se propunha, como estratégia de luta, a enfatizar a necessidade de aumentar o acesso e condições de permanência dos negros em todos os níveis educacionais, bem como uma “mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afrobrasileira na formação de professores com o [sic] intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Desde sua criação, o Movimento Negro Unificado tem expandido suas frentes de atuação e firmado alianças com diversos setores da sociedade civil (ONGs, partidos etc.) e do poder público, obtendo conquistas no âmbito da saúde, do mercado de trabalho, na demarcação de terras quilombolas, entre outros, como, por exemplo: através da denúncia da existência do racismo e estabelecendo uma pauta de reivindicações para o desenvolvimento de políticas públicas, numa negociação entre a sociedade civil e o Estado²⁶.

Segundo Costa (2006), é principalmente em acontecimentos considerados de grande relevância para o movimento que as organizações que compõem o MNU se mobilizam em torno de uma plataforma única de ações. Dentre eles, podemos destacar o ano de 1988, no qual o Movimento Negro envolveu-se nas disputas em torno da construção da Carta Constitucional apresentando um leque de demandas que não foram contempladas em sua totalidade. Dentre as conquistas, está o artigo que se refere às comunidades remanescentes de quilombos, por estar entre as “minorias” junto às populações indígenas (LÓPEZ, 2009). A temática racial ficou reduzida à punição através da criminalização do racismo. Em relação à educação, a reivindicação de um tratamento diferenciado ao grupo e a valorização dos conhecimentos construídos por ele, bem como medidas que possibilitassem igualdade de oportunidades educacionais, não foram contempladas no texto final da Constituição com a justificativa de que, por se tratarem de questões muito particulares, deveriam ser abordadas em legislação específica e complementar.

Em relação à educação, Gonçalves e Silva (2000) consideram que praticamente durante toda a década de 1980 o movimento negro esteve envolvido com as questões de democratização do ensino. Dessa forma, os autores dividem a década em duas fases: uma primeira em que houve mobilização para “denunciar o racismo e a ideologia escolar

²⁶ Para um histórico mais detalhado do MNU, cf. Adão (2007); Garcia (2006), entre outros.

dominante” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155) e uma segunda fase, na qual aos poucos as entidades vão substituindo a denúncia pela ação concreta. Essa segunda postura adentra a década de 1990, na qual são desenvolvidas experiências importantes envolvendo entidades negras e secretarias de educação.

Tais movimentos que vinham ocorrendo em todo o país – juntamente com o aumento do número de pesquisadores e estudos sobre o tema, os eventos organizados pela militância negra e o contexto nacional de criação de políticas governamentais de ação afirmativa nos diferentes âmbitos – tornaram possível a aprovação, no ano de 2003, da lei federal n. 10.639/03. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei n. 9.394/1996) e institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo das redes de ensino público e privado²⁷. Importante dizer que, de forma a complementar a lei n. 10.639/03, foi criada em 2008 a lei n. 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

O ano de 1995 pode ser considerado também como um momento de confluência do Movimento Negro. Nesse ano, juntamente com outros setores da sociedade²⁸, o Movimento Negro realizou no dia 20 de novembro em Brasília a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, reunindo cerca de 30 mil manifestantes²⁹. Nesse momento foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, o qual expressava críticas sobre a forma como o Estado brasileiro vinha conduzindo as políticas públicas ao longo da história, “negando os efeitos da exclusão social e racial demarcados pela escravidão e pela manutenção da exclusão social do negro no período pós-abolição” (BRASIL, 2009, p. 23). O Programa, a partir de um diagnóstico da realidade brasileira, exigia ações para a “inclusão da população negra em todas as áreas, com destaque para o mercado de trabalho, educação,

²⁷ Lei foi elaborada na intenção de responder à demanda secular de silenciamento e invisibilização da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, visando através do estudo da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para um estudo mais aprofundado sobre a lei n. 10.639/03, cf. Müller (2009).

²⁸ Dentre eles a Central Única dos Trabalhadores, Partido dos Trabalhadores, Central de Movimentos Populares, Movimento Sem Terra e Movimento Feminista (BRASIL, 2009).

²⁹ A marcha marcava os 300 anos da morte do líder Zumbi dos Palmares.

cultura e comunicação, saúde, combate à violência, religiosidade e regularização fundiária” (idem, *ibidem*, p. 23).

Nesse período é possível perceber uma crescente politização e ênfase na visibilidade pública do antirracismo. Costa (2006, p. 146) salienta que “esses avanços do antirracismo são acompanhados e, em certos momentos, potencializados, pelas agências estatais”. Assim, nesse mesmo ano de 1995, é criado pelo governo federal o Grupo de Trabalho Interministerial População Negra³⁰. Como aponta o autor, as propostas deste Grupo de Trabalho foram

implementadas de forma seletiva, ou seja, as chamadas medidas repressivas que visavam a proteção contra a discriminação direta (como o insulto racial) e as educativas, voltadas para combater o preconceito racial, tiveram aplicação imediata. [...] Contudo, medidas contra a chamada discriminação indireta, como o preterimento de negros para ocupar cargos de direção ou as desvantagens cumulativas no acesso ao sistema educacional, não foram acolhidas de imediato (COSTA, 2006, p. 146).

Nesse caso, um dos aspectos não contemplados foram as políticas de ação afirmativa, que só teriam uma expansão mais significativa após as discussões em torno da Conferência de Durban, em 2001.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, convocada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul, em 2001, contou com a participação de representantes de cerca de 170 países, dentre os quais o Brasil³¹. Pode-se dizer que a Conferência foi um momento-chave para se repensar as políticas raciais nas sociedades nacionais, representando uma grande guinada no rumo das Ações Afirmativas no Brasil.

³⁰ Este Grupo de Trabalho teve como objetivo “propor ações de combate à discriminação racial; elaborar e promover políticas governamentais; estimular ações da iniciativa privada; apoiar a elaboração de estudos atualizados; e estimular iniciativas públicas e privadas que valorizem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação” (BRASIL, 2009, p. 25).

³¹ Nessa Conferência o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial comprometendo-se a, além de combater a discriminação através de medidas punitivas, promover a igualdade através de políticas afirmativas que combatam as desigualdades raciais (OLIVEN, 2009).

3.3 SITUAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NA ATUALIDADE

Segundo estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD) 2009 (IBGE, 2010), dos 191 796 milhões de habitantes no país, 48,2% se classificaram como brancos, 6,9% como pretos, 44,2% como pardos e 0,7% como amarelos ou indígenas. No Rio Grande do Sul, conforme a PNAD 2009, dos 10 917 milhões de habitantes, 81,4% declaravam-se brancos, 5,0% pretos, 13,3% pardos e 0,3% amarelos ou indígenas. Já na Região Metropolitana de Porto Alegre estes percentuais sofrem uma variação importante. Entre os 4 054 milhões de habitantes, no ano de 2009, 81,3% classificavam-se como brancos, 6,8% como pretos, 11,4% como pardos e 0,5% como amarelos.

Para tratar da questão racial, faz-se necessário trazer à tona a situação da população negra no Brasil. Para tanto apresento alguns indicadores sociais tendo como referência pesquisas realizadas pelo IBGE que demonstram um contexto de desigualdades que têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, nacional e internacionalmente.

Os Indicadores Sociais do IBGE, publicados em 2010, demonstram que, mesmo após 120 anos da aprovação da Lei Áurea, que decretava a libertação da população escrava no Brasil, se mantém a desigualdade material e simbólica da população negra. Este estudo mostra o caráter estrutural das desigualdades raciais no país e revela que, diferentemente do que muitos afirmam, as desigualdades brasileiras são fundamentadas não somente nos aspectos econômicos, mas também nos aspectos raciais. A partir dos dados coletados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo mesmo instituto em 2009, a publicação mostra que, distribuindo os grupos sociais entre os 10% mais pobres e entre o 1% mais rico, os brancos representam pouco mais de 25% do total entre os mais pobres, enquanto os pretos e pardos são 74,2%. Já na classe mais favorecida, os brancos representam mais de 82%, enquanto os negros, por sua vez, correspondem a 16%. Tais dados demonstram a grande desigualdade racial na apropriação da renda do país.

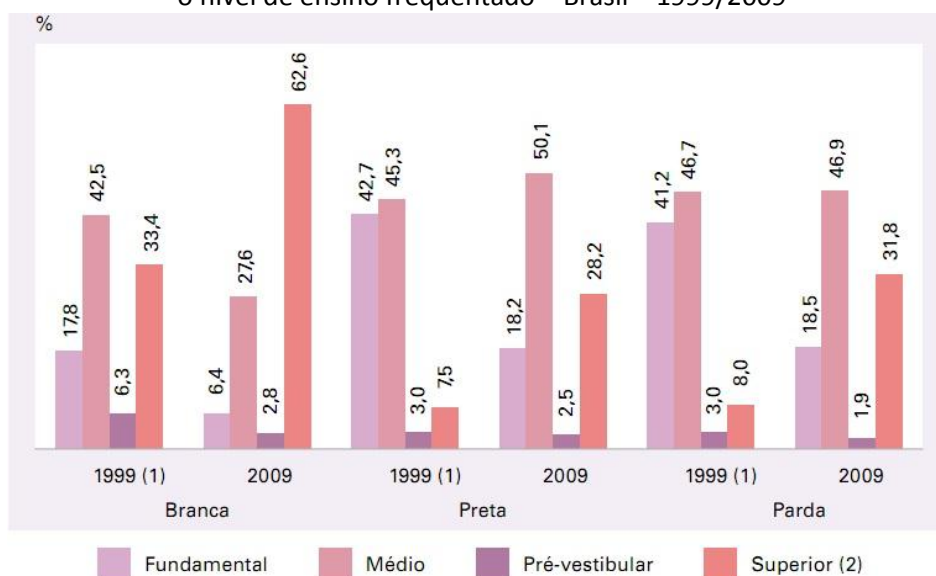
Schwarcz (2001, p. 56) aponta para a existência de um censo do racismo no Brasil e afirma que os dados censitários demonstram claramente o quanto não há, na sociedade brasileira, “sobretudo com relação à população negra, uma distribuição equitativa e equânime dos direitos”. Dessa forma, cita uma série de situações de notória evidência de desigualdade racial e práticas de racismo, dentre elas: a ocupação dos diferentes setores no mercado de trabalho; o tratamento diferencial, pautado na cor, nas práticas penais

brasileiras; a disparidade existente nas taxas de mortalidade infantil e mortalidade adulta segundo os diferentes grupos de cor, assim como a desigualdade de acesso ao ensino básico.

Quando o assunto é violência, os indicadores sociais são ainda mais desfavoráveis para a população negra. Pesquisas apontam que os negros são a maior parte das vítimas de homicídio, em especial a parcela jovem, masculina, com baixa escolaridade e residente em regiões metropolitanas. Em 2003, o risco de óbito por homicídio entre negros foi 1,8 vezes maior do que entre brancos. Em cada 100 mil habitantes, eram mortos 136,1 homens brancos entre 15 e 29 anos, contra 290,3 homens pretos e 244,4 homens pardos na mesma faixa etária (FILHO et alii, 2007).

Por ser o interesse deste estudo, exporei de forma mais detalhada alguns dados apresentados na Síntese dos Indicadores Sociais de 2010, que analisa as condições de vida da população brasileira, referentes à distribuição por cor ou raça da população no que se trata à escolarização. No gráfico a seguir, é possível observar a distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado. O gráfico compara a evolução entre 1999 e 2009.

Gráfico 1³² – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 1999/2009



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Inclusive graduação, mestrado e doutorado.

³² Gráfico retirado da Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE, 2010, p. 228.

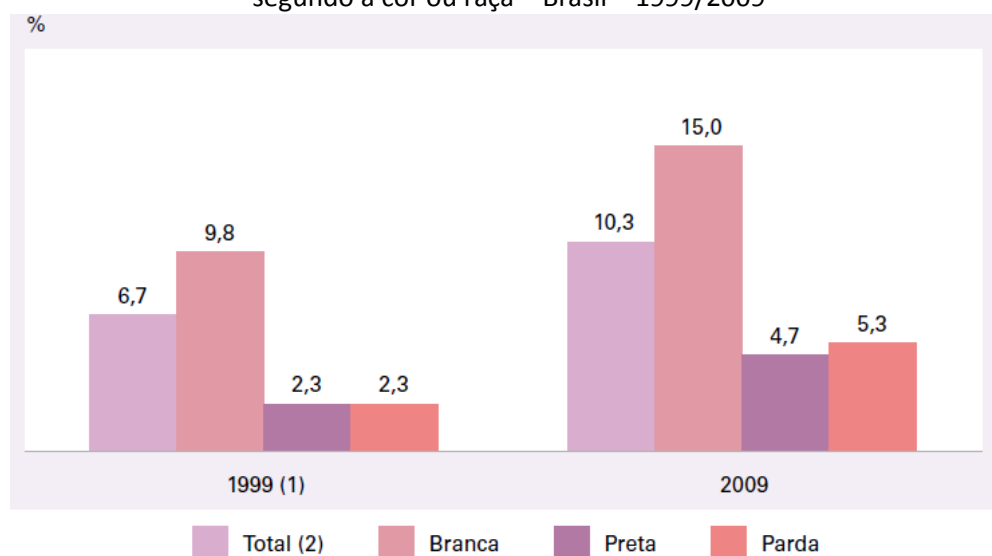
Como se pode observar, mesmo havendo uma evolução positiva no acesso de estudantes pretos e pardos aos diferentes níveis de ensino, nota-se que no ano de 2009 as diferenças entre os três grupos analisados permanecem sendo significativas. Enquanto nesse ano o percentual de estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade frequentando o ensino superior era de 62,6%, o de pretos era de 28,2% e de pardos alcançava 31,8%, demonstrando a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais nesse nível de estudo. No Sul os dados evidenciam que entre os estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade 68,1% estão no ensino superior, enquanto entre os estudantes pretos 47,1% e entre os estudantes pardos 40,0% estão nesse nível de ensino.

Além dessa diferença, é possível observar a defasagem de faixa etária em relação à seriação aconselhada dos estudantes pretos e pardos, que entre os 18 e 24 anos se concentram em sua maioria no ensino médio.

A pesquisa realizada em 2009 também concluída que a vantagem na média de anos de estudo da população de 15 anos de idade ou mais, no Brasil, era de 1,7 anos para a população branca. Enquanto os brancos possuíam em média 8,4 anos de estudo, pretos e pardos possuíam 6,7 anos de estudo. Já avaliando os dados referentes ao estado do Rio Grande do Sul, é possível perceber a diminuição desta diferença. No estado, no ano de 2009, os brancos possuíam em média 8,1 anos de escolarização, enquanto os pretos 7,1 e os pardos 6,5 anos.

No gráfico que segue podemos observar a proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça, comparando o ano de 1999 ao ano de 2009.

Gráfico 2³³ – Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça – Brasil – 1999/2009



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Nota: Excluídas as pessoas que frequentam escola.

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Analisando os percentuais apresentados, percebe-se que há um crescimento evidente na proporção de pretos e de pardos graduados, com a ressalva de que o ponto de partida na comparação é 1999, com 2,3% tanto para pretos como para pardos. Além disso, o gráfico mostra que, comparando os anos de 1999 e 2009, os estudantes pretos e pardos não conseguiram alcançar a proporção de pessoas com ensino superior concluído que os brancos apresentavam 10 anos antes. “Isso posto, observa-se que a quantidade de pessoas que têm curso superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja: 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos têm curso superior concluído nessa faixa etária” (IBGE, 2010, p. 228).

Para encerrar esse retrato do acesso ao ensino superior, destaco os indicadores que mostram a proporção de estudantes que frequentam este nível de ensino e pessoas com curso universitário completo no Sul do país. As taxas para estudantes entre 18 e 25 anos de idade mostram que, enquanto 20,9% dos jovens brancos frequentam curso universitário, entre os jovens pretos e pardos essa taxa cai, respectivamente, para 10,1% e 8,5%. Em relação à taxa de pessoas de 25 anos ou mais de idade que possuem curso superior

³³ Gráfico retirado da Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE, 2010, p. 228.

completo, entre os brancos é de 13,0% e entre os pretos e pardos é de 4,2% e 4,7%, respectivamente, para a região Sul do país.

As taxas de frequência irão refletir no percentual de pessoas com ensino superior concluído, evidenciando um hiato na formação entre brancos, pretos e pardos. Tal nível de formação se torna um importante diferencial no mercado de trabalho, continuando a se constituir como um obstáculo para a ascensão social de tais grupos.

Com este panorama de desigualdades fica evidente a relevância do debate em torno de políticas públicas que venham a contemplar os grupos raciais desfavorecidos. Nesse sentido, em 2011 já são 104 instituições públicas de nível superior do país a adotar algum tipo de ação afirmativa para ingresso em seus cursos de graduação³⁴.

Em sua pesquisa de doutorado, Almeida (2006) se propôs a fazer uma cartografia mapeando o acesso à educação superior, procurando perceber como o Estado foi construindo o processo de acesso à educação superior ao longo do período de 1824 a 2003. Conforme Almeida (2006) demonstrou em sua pesquisa, historicamente o acesso ao ensino superior no Brasil esteve majoritariamente vinculado a questões de privilégio. Na análise da Carta Constitucional de 1824, a autora assinala que nesse período era um pequeno grupo seletivo que tinha acesso a esse nível de educação. A carta assegurava o direito de acesso ao ensino superior aos cidadãos brasileiros, excluindo desde já uma grande parcela da população, considerada como não cidadã: os escravos e os negros libertos. Além disso, a seleção se dava pela cobrança de altas taxas e pelo grau de escolaridade exigido para ingresso nas instituições, o que em tal período era privilégio de poucos. A gratuidade no ensino superior foi concedida por muito tempo como um prêmio aos que fossem aprovados com distinção nos exames de admissão, como um privilégio de nascença, ou ainda, em alguns cursos que levavam às carreiras de menor prestígio como a carreira eclesiástica, militar ou técnica. Embora algumas formas de gratuidade tenham sido utilizadas anteriormente em estabelecimentos oficiais (através da isenção das taxas de inscrição, da concessão de bolsas etc.), legalmente só foi conquistada na Carta Constitucional de 1988.

Carvalho (2006) aponta que as universidades se consolidaram no Brasil, entre 1870 e 1920, após o grande deslocamento racial provocado pela chegada dos imigrantes europeus.

³⁴ Essas políticas assumem diferentes formatos e visam atingir diferentes sujeitos: egressos de escolas públicas, indígenas, negros, portadores de deficiência, estudantes de baixa renda e quilombolas. Informações extraídas do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil produzido pelo INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/UnB.

Com a vinda de cerca de 3.400.000 estrangeiros, os negros foram sendo excluídos do mercado de trabalho e substituídos pela mão-de-obra dos imigrantes através dos incentivos abertos pelo Estado brasileiro como concretização da ideologia do branqueamento. “Isso significa que as universidades públicas [...] foram consolidadas nos anos 1930 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente através da industrialização racialmente estratificada” (2006, p. 116). Nesse contexto surge a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criada em 1934, que reuniu as tradicionais Faculdade de Medicina, as Escolas de Odontologia e Farmácia, a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia e o Instituto de Belas Artes. A partir das posições de prestígio e privilégio dos imigrantes europeus no Rio Grande do Sul, a UFRGS edifica-se como uma universidade “branca”, carregando essa marca no decorrer de sua história, o que veio a repercutir na discussão ocorrida em relação à reserva de vagas destinada a candidatos negros já que a aprovação do Programa traria para o interior da instituição, como destaca López (2009), o reconhecimento de que ela é excludente racialmente.

Souza (2009), em entrevista concedida ao Jornal Adverso a respeito da diversidade na universidade e o ingresso de estudantes de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ressalta o caráter elitista desta instituição e destaca alguns desafios que se colocam em tempos de políticas de ação afirmativa, dentre eles a necessidade de ela abrir espaço em seu interior para a diversidade que está fora dela. Com isso, enfatiza, em alguns anos, “poderemos ver uma universidade bem diferente, inclusive com uma perspectiva de qualidade acadêmica bem diferente do que existe hoje, com o acolhimento de outros saberes, outras formas de comunicação, outras formas de relação com a sociedade” (SOUZA, 2009, p. 9).

Na seção que se segue teço alguns apontamentos sobre a origem do termo “Ações Afirmativas” e sua definição, assim como procuro fazer uma retomada das ações que visaram implementar algum tipo de política nesse sentido no Brasil mostrando os avanços e retrocessos nesse processo. Ao final, discuto as políticas afirmativas como parte de um processo mais amplo regido pelo imperativo da inclusão na contemporaneidade.

3.4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

As políticas públicas de ação afirmativa estão em plena expansão no mundo todo, abarcando as diferentes dimensões (gênero, raça, etnia, sexualidade etc.) que provocam disparidade e discriminações em cada uma das sociedades. Wedderburn (2005, p. 307) refere que praticamente todos os países do “Terceiro Mundo” – com exceção dos países da América Latina – em algum momento de sua história, “aplicaram políticas públicas de ação afirmativa para resolver graves problemas internos decorrentes da marginalização seletiva do segmento dominado e de privilégios herdados do passado colonial ou milenar”. O autor cita a África do Sul, que recentemente instituiu um sistema que contempla a população negra vítima do *apartheid*, a Nova Zelândia, que introduziu um sistema de ações afirmativas em favor do povo autóctone maori e a Austrália, onde atualmente se discutem medidas em favor da população aborígine. Experiências como essas também se desenvolveram em vários outros países da Europa Ocidental, Malásia, Canadá, Nigéria, Cuba, dentre outros.

No Brasil, desde meados da década de 1990 é possível perceber uma série de ações sendo tomadas pelos governos no sentido de contemplar a parcela da população que historicamente se encontrava à margem dos processos políticos, sub-representada em cargos de chefia e nos governos, bem como em desvantagem nos índices de desenvolvimento social, educacional, econômico etc. ou em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, é possível identificar, nos últimos anos, um fortalecimento das políticas públicas voltadas às mulheres, às pessoas portadoras de deficiência, às crianças e adolescentes, à juventude, aos homossexuais, bem como à população negra, indígena e povos de etnia cigana (BRASIL, 2009).

A seguir, esboço algumas das discussões e acontecimentos que tornam possível a emergência de políticas de ações afirmativas no momento atual no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a questão da discriminação e desigualdades raciais na educação.

Conforme Oliven (2009, p. 66), o termo ação afirmativa

refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger grupos que, em uma determinada sociedade, são ou tenham sido discriminados. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de poder. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio na sociedade é considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a

criação de incentivos que busquem certo equilíbrio da representatividade dos diversos grupos que fazem parte de determinada sociedade, nesses espaços.

Como afirma Moehleckhe (2002), o termo ação afirmativa tem origem nos Estados Unidos, nos anos 1960, em um momento de reivindicações democráticas, principalmente do movimento pelos direitos civis, que possuía como principal bandeira de luta a igualdade de oportunidade a todos. Nesse período começam a ser extintas as leis segregacionistas e os movimentos negros emergem na cena política, apoiados por liberais e progressistas brancos, reivindicando uma postura ativa do Estado para a melhoria de condições da população negra, desenvolvendo-se, dessa forma, a ideia de ação afirmativa.

Wedderburn (2005), contrapondo à afirmação anterior, irá referir que o conceito de ação afirmativa originou-se na Índia no período logo após a Primeira Guerra Mundial, antes mesmo da independência desse país. No ano de 1919, o jurista, economista e historiador membro da casta “intocável” Mahar, Bhimrao Ramji Ambedkar, “propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a ‘representação diferenciada’ dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores” (WEDDERBURN, 2005, p. 308).

No Brasil, há registros desde 1968 do que hoje poderíamos chamar de ação afirmativa. Nesse ano, como solução para a discriminação racial no mercado de trabalho, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho apoiam a criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados negros. Porém, tal lei não chega nem a ser elaborada. Somente em 1983 o então deputado federal Abdias do Nascimento propõe o primeiro projeto de lei nesse sentido. O projeto estabelecia mecanismos de compensação para os afro-brasileiros através de bolsas de estudos, reserva de vagas para homens e mulheres negras na seleção de candidatos ao serviço público, “incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil”, entre outras ações (MOEHLECKHE, 2002, p. 204). Tal projeto de lei não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Em 1988 foi promulgada a nova Constituição que garantiu a proteção ao mercado de trabalho da mulher (Art. 7º, Inciso XX) e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de

deficiência (Art. 37, Inciso VIII). Como aponta Moehleckhe (2002), tais conquistas no texto da Constituição são interpretadas por alguns juristas como prova da legalidade das ações afirmativas.

Até o início da década de 1990 podemos avaliar que, no que diz respeito à garantia de direitos da população afrodescendente, são poucos os avanços obtidos nas legislações. Somente em 1995 encontramos a primeira política de cotas adotada nacionalmente. Decorrente da pressão exercida pelo movimento feminista e tendo como base a experiência anterior implantada pelo Partido dos Trabalhadores e pela Central Única dos Trabalhadores, é estabelecida, através da legislação eleitoral, uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos.

No âmbito do Movimento Negro, a “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em Brasília no dia 20 de novembro daquele mesmo ano, 1995, pode ser vista como um dos momentos de maior aproximação e pressão em relação ao poder público. Nesse momento o movimento apresenta ao governo federal uma série de propostas de políticas públicas para a população negra. No “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” entregue ao presidente da República estão expressas, dentre muitas outras, as seguintes reivindicações:

incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; [...] implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (MOEHLECKHE, 2002, p. 206).

Nessa época foram implantadas algumas políticas visando atender às exigências do movimento negro, porém seu impacto foi muito restrito. Nesse mesmo governo é lançado, em 1996, pela recém-criada Secretaria dos Direitos Humanos/Ministério da Justiça (SEDH-MJ), o Programa Nacional dos Direitos Humanos, o qual contém um capítulo sobre igualdade racial. Alguns dos objetivos estabelecidos por esse programa foram: “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”; “formular políticas compensatórias que promovam social e

economicamente a comunidade negra”; e “apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva” (BRASIL, 1996, p. 30). No mesmo ano acontece no âmbito do governo federal o primeiro debate sobre ações afirmativas, tendo sido realizado dois seminários sobre a temática: o seminário “Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?”, realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, promovido pelo Ministério da Justiça, em Brasília. Nesse segundo, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, declara em seu discurso inaugural a existência de racismo e preconceito na sociedade brasileira e provoca o seu combate.

Moehleckhe (2002) realiza um mapeamento das propostas de ação afirmativa, principalmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, na esfera do Poder Legislativo nacional. Na pesquisa, a autora destaca uma série de propostas lançadas na década de 1990, porém nenhum dos projetos de lei havia sido aprovado ou implementado³⁵.

Nesse sentido, Almeida (2006), ao analisar em sua tese os privilégios concedidos para acesso ao ensino superior no Brasil, refere-se à lei que, segundo a autora, inaugurou a política de cotas na educação superior brasileira, conhecida como “Lei do Boi” (lei n. 5.465, de 1968). A lei estabelecia a reserva de 50% das vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela União, para os candidatos agricultores ou a seus filhos, proprietários ou não de terras. Dessa forma concedia tratamento preferencial a um grupo já privilegiado.

No ano de 2001, no contexto das discussões da Conferência de Durban, é criado por decreto presidencial o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e em 2002 o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da SEDH/MJ (BRASIL, 2009). A partir de então, foram desenvolvidas políticas de ação afirmativa em benefício da população

³⁵ Em 1993, foi lançada a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de lei n. 1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB). (MOEHLECKHE, 2002, p. 208).

negra nos ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Justiça, das Relações Exteriores, bem como em outras instâncias do poder público³⁶.

Em se tratando de ações afirmativas no ensino superior, em 2001, tomando a frente no cenário nacional, o Poder Legislativo do estado do Rio de Janeiro aprova a primeira lei de cotas para a população negra no ensino superior, para acesso em suas universidades públicas. Em 2003 a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), através de resolução de seu Conselho Universitário, também implantou um sistema de reserva de vagas, nesse caso para o preenchimento de vagas oferecidas nos cursos de graduação e pós-graduação. Ainda no ano de 2003, a Universidade de Brasília (UnB) aprovou seu sistema de reserva de vagas, tendo sido a primeira universidade federal a aprovar um sistema de cotas raciais.

Em 2003, primeiro ano da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da República, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/PR). As ações de governo coordenadas por esta secretaria voltaram-se prioritariamente à população negra.

Nesta gestão do governo federal ampliam-se o leque de ações de promoção da igualdade racial no âmbito da educação de ensino superior. Dentre elas podemos destacar: Programa Universidade para Todos – ProUni³⁷, Brasil Afro Atitude³⁸, Programa Diversidade

³⁶ No Ministério do Desenvolvimento Agrário criou-se, em 2001, uma cota de 20% para negros na estrutura institucional deste Ministério e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), devendo o mesmo ocorrer com as empresas terceirizadas, contratadas por esses órgãos. No Ministério da Justiça, no mesmo ano, foi assinada portaria que determina a contratação, até o fim de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas para os cargos de assessoramento do Ministério. O mesmo princípio devia ser aplicado às empresas de prestação de serviços para o órgão federal. O Ministério de Relações Exteriores decidiu que, a partir de 2002, seriam concedidas vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes que se preparam para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, encarregado da formação do corpo diplomático brasileiro (MOEHLECKHE, 2002, p. 209).

³⁷ Institucionalizado pela lei n. 11.096 de 2005, o ProUni tem a finalidade de conceber bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Mais informações no site: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>.

³⁸ O Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Brasil Afroatitude) é uma parceria entre o Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais do Ministério da Saúde e universidades que possuam Programa de Ação Afirmativa para negros. São dez as universidades participantes do programa, que oferta bolsas a estudantes cotistas, apoiando sua permanência na universidade, ao mesmo tempo em que os alunos desenvolvem pesquisas de extensão acadêmica na área de saúde. Mais informações podem ser encontradas no material de relato de experiências de um ano do programa: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_afroatitude.pdf>.

na Universidade³⁹, Projeto Uniafro⁴⁰. Também tem sido possível notar maior investimento no fortalecimento da educação superior, com a criação de novas universidades e campi, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁴¹ e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)⁴².

Em 2009 é aprovado na Câmara dos Deputados o Estatuto da Igualdade Racial, Projeto de Lei n. 6.264/05, que tramitava no Congresso Federal há mais de seis anos. O texto somente foi aprovado após inúmeras modificações, excluindo referências específicas aos quilombolas, à participação obrigatória de negros na publicidade, televisão e cinema, a parte que tratava das cotas para negros no ensino superior público e também os artigos sobre tratamento diferenciado em licitações para empresas com negros no quadro de funcionários.

Conforme referido anteriormente, em 2011 já são 104 instituições públicas de ensino superior no Brasil a adotarem alguma medida afirmativa para ingresso em seus cursos de graduação, entre essas, 44 universidades federais. No Rio Grande do Sul, além da UFRGS,

³⁹ Criado em 2002, o Programa Diversidade na Universidade, coordenado pela Secad/MEC, busca promover a inclusão educacional de jovens negros e indígenas nos cursos superiores mediante a melhoria das suas condições e oportunidades de ingresso. O projeto apoia, também, cursos preparatórios de negros, indígenas e carentes em vários estados do país. Para informações completas sobre o programa, cf.: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154582por.pdf>>.

⁴⁰ O objetivo do Projeto Uniafro é apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) ou grupos correlatos das instituições públicas de educação superior. Com isso, articula a produção e a difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial e contribui para o acesso e permanência da população negra no ensino superior, incentivando ações de mobilização e sensibilização de instituições de ensino superior (BRASIL, 2009).

⁴¹ O Reuni tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, adotando uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Para saber mais acessar o portal do programa: <<http://reuni.mec.gov.br/>>.

⁴² O Fies, criado em 1999 e ampliado nos anos que se seguiram, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303>.

adotam sistema de reserva de vagas com recorte racial a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa)⁴³.

Mesmo com a política já consolidada em muitas universidades por todo o Brasil, apresentando resultados positivos em relação à validade dos programas e ao desempenho dos alunos ingressantes através deles, a discussão em torno da legitimidade dessas ações permanece intensa⁴⁴, gerando debates polarizados em posturas contra e a favor das cotas. Àqueles que se posicionam contra a adoção de políticas com enfoque racial temem que tal tipo de ação amplie o racismo já existente na sociedade ao consolidar um país dividido racialmente entre negros e brancos, vindo a reforçar o conceito de raça, em vez de desfazê-lo, gerando conflito entre grupos “raciais” (FRY, 2008). Para esses, as desigualdades existentes no Brasil estariam relacionadas em primeira instância às diferenças econômicas, e não a questões raciais. Os que defendem a necessidade de políticas de caráter afirmativo racial argumentam que o preconceito e racismo existem de forma explícita no Brasil, o que fica evidente nos estudos qualitativos e quantitativos realizados por instituições como o IBGE e o Ipea, tornando a condição racial um fator de privilégio para uns e exclusão e desvantagem para outros. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa, em especial o mecanismo de cotas no ensino superior, teriam um caráter emergencial enquanto buscam-se outros caminhos e se constituiriam como um instrumento de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica (MUNANGA, 2003).

Como procurei mostrar neste capítulo, as políticas de reserva de vagas no ensino superior fazem parte de um conjunto mais amplo de políticas afirmativas que vêm se efetivando nos diferentes setores em decorrência da luta organizada dos movimentos sociais com vistas a contemplar a parcela da população que historicamente se encontrava à margem dos processos políticos e instâncias de poder, assim como em desvantagem social. Além dessas, uma série de outras políticas consideradas inclusivas vem se proliferando em um regime em que a inclusão se coloca como um imperativo. O imperativo age de forma potente como um “mandamento” (SILVA; FABRIS, 2010) do qual não se tem como escapar.

⁴³ Dados do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil: Instituições Públicas de Ensino Superior, elaborado por José Jorge de Carvalho, INCT Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (2011).

⁴⁴ Em março de 2010 realizou-se uma audiência pública no Supremo Tribunal Federal que teve como tema a constitucionalidade do sistema de cotas nas universidades públicas. Nesse momento algumas universidades que haviam sido acusadas fizeram a sua defesa assim como militantes e estudiosos do tema expuseram sua posição a respeito do assunto.

O imperativo da inclusão, ao trazer os sujeitos da diferença para juntos dos demais, intenciona que todos participem do jogo do mercado, assegurando a lógica neoliberal. Segundo Lopes et alii (2010), é possível dizer que na contemporaneidade a inclusão tornou-se um imperativo de Estado. “*Imperativo* porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção” (LOPES et alii, 2010, p. 6-7). Nesse sentido, poderíamos sugerir, tendo em vista o tema desta pesquisa, que o imperativo da inclusão opera duplamente sob os sujeitos pesquisados, tanto na inclusão na universidade (PROVIN, 2011) como na inclusão racial.

Desse modo, assim como a escola passa por um período de democratização, a universidade também deve passar a ser um espaço “de todos”. Esse processo não se dá sem resistências, pois, para uma instituição que emerge no espaço da especialização e das expertises, nada mais paradoxal “do que aceitar os ‘outros’ da diferença nesse espaço, um espaço da excelência e da normalidade” (PROVIN, 2011, p. 69).

Neste estudo, busco aporte nas teorizações contemporâneas que desnaturalizam os discursos recorrentes sobre inclusão, problematizando seu caráter humanista e progressista, entendendo a inclusão e a exclusão como invenções que fazem parte de uma mesma racionalidade, tornando-se uma prática política de gestão das populações e de cada indivíduo que, ao fim e ao cabo, “tem em seu horizonte a diminuição do risco social” (VEIGANETO; LOPES, 2007b, p. 949). Se num primeiro momento histórico a potencialização da vida da população era pensada através da via da exclusão, do exílio e afastamento, como discutido na primeira parte deste capítulo, num segundo momento é possível identificar uma mudança de ênfase. Através do desenvolvimento do saber estatístico que tornou possível conhecer a população e os perigos crescentes que as práticas excludentes vinham produzindo, emerge a necessidade de gerenciar a população por outra via. Hoje, governar pela exclusão não é eficiente; tem-se que incluir os sujeitos para governá-los. Trata-se então de um controle sobre a população através da inclusão. Assim, podemos dizer que a inclusão segue do mesmo modo operando com o objetivo de garantir a seguridade da população e gerenciar os riscos produzidos pela vida social (LOPES et alii, 2010).

Incluindo esses sujeitos nos processo de escolarização e na universidade, está-se prevenindo os riscos produzidos pela marginalização, o desemprego, a pobreza, a

criminalidade etc. Ao investir em políticas inclusivas o Estado aposta na diminuição da pobreza, que os sujeitos possam ocupar uma melhor posição no mercado de trabalho e uma mudança na posição de dependência de políticas de assistência que muitos desses sujeitos ocupam. Desse modo, incluir é dar as condições mínimas para que os sujeitos possam entrar e continuar participando do jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009). Além disso, ao proporcionar o ingresso na universidade, o Estado oportuniza que essas pessoas aprendam a ser empreendedoras de suas próprias carreiras e a conduzir a própria vida, de modo a precisar cada vez menos da assistência do Estado.

Tal análise não implica, em absoluto, uma negação às políticas de inclusão, mas sim problematizar que outros efeitos as políticas inclusivas podem ter sobre os sujeitos. No capítulo que se segue centro-me na apresentação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, foco deste trabalho, e teço algumas análises a respeito de sua implementação.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS: DIFERENCIAR PARA INCLUIR

Por interessar-me, na presente dissertação, no processo que se deu após a implementação do Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, proponho-me aqui a apresentar: a) as características de tal Programa, como ele atualmente se constitui, as formas com que se organiza e as comissões que dele derivam, de modo a delinear o cenário no qual foi realizada esta pesquisa; b) os programas existentes na UFRGS que visam de modo geral à permanência dos estudantes de origem popular na Universidade e de alguma forma se articulam às ações afirmativas, tendo eles sido implantados antes ou depois da instituição do Programa de Ações Afirmativas, no ano de 2008; e c) uma análise do ingresso de estudantes de escola pública autodeclarados negros através do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

4.1 O DESAFIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS

Todo o processo que levou à implementação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, desde o início das discussões em 2005, com a criação do Grupo de Trabalho Ações Afirmativas⁴⁵, a criação da Comissão Especial Ações Afirmativas⁴⁶ Cepe/Consun, em 2006, até a aprovação do Programa no ano de 2007, foi marcado por tensões, negociações e impasses que refletiam os conflitos no interior da instituição. Dentre os impasses podemos destacar a modalidade de ação afirmativa a ser adotada (se reserva de vagas ou não), a relevância e legitimidade do recorte racial, bem como o item a ser eleito como caracterizador do critério social (se por renda ou por anos de estudo na escola pública).

É importante referir que nesse momento de discussões e disputas em que a Universidade estava envolvida, emergiram diversos movimentos de alunos, servidores e comunidade em geral, tanto no sentido de apoiar como de manifestar-se contra a política.

⁴⁵ O Grupo de Trabalho Ações Afirmativas foi articulado em 2005 por estudantes de diferentes cursos de graduação. Em 2006, tornou-se um Projeto de Extensão, que foi orientado pelo professor Dr. José Carlos dos Anjos, do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS (SITO; FERREIRA; RODRIGUES, 2008, p. 119).

⁴⁶ A Comissão Especial de Ações Afirmativas Cepe/Consun foi criada no ano de 2006 a partir do processo institucional desencadeado pela Reitoria, em um contexto de reivindicações, com o objetivo de elaborar uma proposta de Ações Afirmativas para a Universidade. Nesse mesmo ano a Reitoria organizou um ciclo de seminários sobre Ações Afirmativas, Ingresso e Vestibular (SITO; FERREIRA; RODRIGUES, 2008).

A proposta final, aprovada em junho de 2007, resultou na Decisão 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS que instituiu, por um período de cinco anos, o Programa de Ações Afirmativas na modalidade de reserva de vagas, a ser implantado a partir do vestibular de 2008. No sistema UFRGS, do total de vagas disponíveis para ingresso por concurso vestibular em cada curso, 30% são reservadas para candidatos egressos dos sistemas públicos de ensino fundamental e médio. Dentre esses, no mínimo a metade deve ser garantida a estudantes autodeclarados negros⁴⁷. Além disso, foram criadas, no ano de 2008, 10 novas vagas para o ingresso de candidatos indígenas, distribuídas nos cursos conforme decisão da comunidade pertencente em acordo com a Universidade. Estas novas vagas foram criadas da mesma forma a cada ano que seguiu.

Conforme previsto no artigo 4º da Decisão n. 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS, a reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, podendo ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012.

Os objetivos do Programa expressos na Decisão 134/07 são os seguintes: a) ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos dos sistemas públicos de ensino fundamental e médio e para candidatos autodeclarados negros egressos dos sistemas públicos de ensino fundamental e médio; b) promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário; c) apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais; e d) desenvolver ações visando a apoiar a permanência dos estudantes mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Para o acompanhamento desta política, foram instituídas duas comissões: a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas e a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Conforme a Decisão 134/07,

Art. 11 – Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Cepe e o Conselho Universitário – Consun, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos.

⁴⁷ A autodeclaração é assinada junto à Comissão de Graduação do curso no momento da matrícula.

Parágrafo único – A Comgrad de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Art. 12 – §1º – Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

A Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas é composta por representantes docentes, discentes e de servidores técnico-administrativos. No final do ano de 2007 e em 2008, a Comissão reunia-se semanalmente e, como afirmam autores envolvidos com as atividades nesse período, “ocupou-se em discutir exaustivamente seu papel e limites no processo de fortalecimento da política adotada pela Instituição” (CAMISOLÃO; SABAT; RODRIGUES, 2008, p. 126). Nesse sentido, realizou-se no primeiro ano de implementação do Programa uma série de ações visando tornar o ingresso dos estudantes o mais qualificado possível⁴⁸; no entanto, apesar de todo empenho, a Comissão apontava dificuldades em sua atuação e expunha alguns desafios. Dentre os desafios destaque a busca por maior visibilidade da política na Universidade, de um espaço físico de referência para os alunos e de maior e mais direto contato com os estudantes de modo a apoiá-los em eventuais dificuldades por eles enfrentadas.

Em 2009 a Comissão encontrava dificuldade em articular-se e vários integrantes foram desistindo de sua participação, até por falta de apoio da própria instituição⁴⁹. Somente no segundo semestre a Comissão volta a se reestabelecer, com a nomeação de novos membros e assumindo a presidência desta a Pró-Reitora de Graduação⁵⁰.

⁴⁸ Algumas das ações realizadas pela Comissão de Acompanhamento neste período foram: contato via email com os estudantes cotistas, realização de encontro entre estudantes, familiares e Procuradoria da UFRGS a fim de esclarecimentos sobre processos que poderiam vir a prejudicar ingressantes pela reserva de vagas, visita a todas as Comissões de Graduação durante as matrículas dos calouros, incentivo ao trote solidário através de carta do Reitor às Comissões de Graduação de curso e mobilização da Secretaria de Assistência Estudantil (CAMISOLÃO; SABAT; RODRIGUES, 2008).

⁴⁹ Ênfase que desde que comecei a participar da Comissão de Acompanhamento, em 2009, o segmento que mais teve dificuldade em participar foi a representação discente. Sabemos que o pouco envolvimento é decorrente dos compromissos com a graduação, mas talvez também por não se sentirem acolhidos, ou contemplados nas suas demandas.

⁵⁰ No segundo semestre de 2009 a Comissão de Acompanhamento realizou algumas ações, tais como um encontro com o Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação para tratar do acompanhamento das Comgrads aos alunos cotistas, propôs e contribuiu na organização da conferência “As Ações Afirmativas e a possibilidade de diálogo intercultural no Brasil”, que fez

No último período alguns pontos podem ser destacados como importantes para o Programa. Em 2009 foi instituída Comissão *ad hoc* para sua avaliação, sobre a qual discorrerei em seguida. No ano de 2010 realizou-se o I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, organizado pela Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, em parceria com a Comissão de Acesso e Permanência Indígena, a SAE, Prograd e Prorext, que contou com a participação de 343 pessoas, entre estudantes, servidores técnico-administrativos, docentes e público externo⁵¹. No primeiro semestre deste mesmo ano realizou-se o concurso para escolha do logotipo do Programa, no qual concorreram dezenove estudantes com suas propostas. Tais atividades contribuíram para dar visibilidade ao Programa.

Ainda nesse ano, a partir do estudo da experiência de outras universidades no apoio à permanência dos estudantes, foi gestado no âmbito da Comissão de Acompanhamento e proposto pela Pró-Reitoria de Graduação o Programa de Apoio Pedagógico (PAG), o qual explicarei mais adiante.

Em 2011 outros passos importantes foram dados. Entendo como de grande relevância a transferência de servidora técnica em assuntos educacionais para a Pró-Reitoria de Graduação para trabalhar exclusivamente no Programa de Ações Afirmativas. Tal fato tem sido considerado pela Comissão de Acompanhamento como de fundamental importância, tendo em vista o volume de trabalho demandado pela Comissão que, até o momento, encontrava dificuldades de execução. Além disso, espera-se que possibilite maior movimento no sentido de acolhida e apoio aos estudantes e aos cursos. Além desses, no último ano a Comissão tem se debruçado especialmente na avaliação do Programa com vistas ao momento de discussão que ocorrerá em 2012, no qual serão decididos os rumos do Programa para os anos seguintes.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a aprovação do Programa de Ações Afirmativas no ano de 2007 foi fruto de um longo processo de disputa, reflexão, negociação

parte de uma série de conferências promovidas pela Prorext em comemoração aos 75 anos da Universidade, entre outras ações.

⁵¹ Para as mesas contou-se com a participação de professores da UFRGS e de outras universidades, tais como UFSCAR, UnB, UFMG, UFSC, UERJ, UFSM e UFPR, assim como de diversos atores sociais envolvidos com a temática, os quais motivaram as discussões. Os principais temas discutidos foram: relevância e desafios das ações afirmativas no Brasil, a experiência das cotas em outras instituições de ensino superior, educação na diversidade e excelência acadêmica, contexto e desafios das ações afirmativas na UFRGS, fragilidades e potencialidades das ações afirmativas no ensino superior, os efeitos das ações afirmativas em diferentes espaços sociais.

e construção a partir da organização do Movimento Negro de Porto Alegre, dos demais movimentos sociais apoiadores da causa, de lideranças indígenas, de estudantes reunidos em grupos de trabalho e de professores e técnicos da instituição favoráveis ao sistema. Acompanhando este momento histórico na UFRGS, López (2009) aponta que tal processo político “abriu brechas para o debate sobre a diversidade numa instituição que se apresenta como monocultural e racializada, trazendo para a arena institucional sujeitos políticos antes não contemplados” (p. 306).

Algumas pesquisas foram produzidas tratando do tema: a tese de João Vicente Silva Souza, intitulada “Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas” (PPGEDU/UFRGS – 2009); a tese de Laura Cecília López, intitulada “*Que América Latina se sincere*: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul” (2009); a dissertação de Gregório Durlo Grisa, intitulada “As Ações Afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação” (PPGEDU/UFRGS – 2010)⁵²; e mais recentemente as dissertações de Maria Cristina Lunardi Kern, intitulada “Universidade Pública e Inclusão Social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (Feevale – 2011) e de Luciane Bello, intitulada “Política de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico” (PPGEDU/UFRGS – 2011).

Além desses trabalhos destaco o livro publicado pela editora da UFRGS que intitula-se “*Por uma Política de Ações Afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*” (2008).

Tendo em vista os desafios colocados pelo primeiro grupo que compunha a Comissão de Acompanhamento e a agenda propositiva de ações afirmativas no ensino superior já proposta pelo Programa Conexões de Saberes da UFRGS em 2007⁵³, parece ter havido avanços em alguns pontos, como a maior visibilidade da política, a criação de programas de

⁵² Em sua dissertação Grisa (2010), sob orientação da professora Dra. Marlene Ribeiro, constrói um debate teórico acerca da utilização do critério racial na organização de políticas públicas utilizando-se dos conceitos de classes sociais, biopoder e racismo. Além disso, analisa o momento atual da UFRGS em relação ao seu Programa de Ações Afirmativas através dos relatos das reuniões da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e da Comissão de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas, ocorridas durante o ano de 2009 e início de 2010.

⁵³ Esta agenda propositiva trata sobre o acesso ao ensino superior e as condições de permanência dos estudantes (TETTAMANZY et alii, 2008).

apoio à permanência, criação de ouvidoria que possa acolher as denúncias de casos de discriminação⁵⁴, a ampliação de oferta de benefícios, entre outras, que serão referidas na sequência deste texto.

Mesmo com os avanços obtidos até o momento é possível afirmar que há ainda inúmeras demandas ligadas à permanência, ao apoio pedagógico, à criação de espaços de diálogo e promoção de visibilidade que a Comissão ainda não consegue atingir, e que se colocam como metas a serem alcançadas pela instituição.

4.2 MAPEAMENTO DE PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO NA UFRGS

Apresento aqui os programas voltados aos estudantes de graduação da UFRGS que, de forma direta ou indireta, objetivam contribuir para a permanência dos estudantes de origem popular na Universidade e de alguma forma se articulam às ações afirmativas, tendo eles sido implantado antes ou depois da instituição do Programa de Ações Afirmativas no ano de 2008.

4.2.1 Âmbito do apoio pedagógico

No que tange à graduação, segundo a Pró-Reitora de Graduação⁵⁵, houve desacomodação pelas demandas de evasão e repetência historicamente existentes em alguns cursos da UFRGS, questão que tem sido mais discutida após o ingresso dos alunos cotistas. Nesse sentido, foram criados no ano de 2010 dois projetos: o Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos e o Programa de Apoio à Graduação. Em 2011 esses projetos permaneceram e, além disso, foi proposta uma ação de capacitação para os servidores visando qualificar o acompanhamento e atendimento dos estudantes de graduação. Em 2010 também foi realizada uma ação de capacitação versando sobre a Diversidade na Universidade, conforme a seguir.

⁵⁴ A Ouvidoria da UFRGS foi criada em 2009, através da Portaria n. 5144, de 07/10/2009, e tem a função de “receber, examinar e encaminhar, aos setores competentes, todas as sugestões, reclamações, elogios e denúncias que lhe sejam enviadas. Além disso, é sua competência acompanhar as providências adotadas e garantir que o cidadão receba a resposta à sua manifestação”. Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/ouvidoria/>>. Acesso em: 23 maio 2011.

⁵⁵ Conforme entrevista realizada em 07/01/2010.

4.2.1.1 Programa de Apoio à Graduação

O Programa de Apoio à Graduação (PAG) foi elaborado durante o ano de 2009 a partir de discussão nas reuniões da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, que vinha percebendo as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes logo que entram na Universidade. Desse modo, o PAG foi proposto pela primeira vez no primeiro semestre de 2010, pela Prograd, no âmbito do Projeto Reuni, e tem por objetivo a qualificação da graduação. Este é realizado em duas modalidades: PAG 1 e PAG 2.

O PAG 1 busca apoiar a realização de diagnósticos, análises e experiências relacionadas às questões de retenção e evasão, bem como a propostas de ações para superação dos problemas diagnosticados, na perspectiva da dinâmica interna dos vários cursos de graduação da UFRGS. Com isso a Prograd buscou fomentar a formação de grupos de pesquisa sobre a temática, oportunizar reflexões sobre o perfil do estudante, projetos pedagógicos e ação docente, incentivar e apoiar o envolvimento das Comissões de Graduação com a temática, bem como oportunizar e incentivar a troca de experiências entre a comunidade acadêmica dos cursos de graduação da UFRGS. O edital que selecionou nove projetos⁵⁶ para esse programa prevê bolsa para professor responsável, aproveitamento de dois bolsistas de pós-graduação do Programa Reuni e quatro bolsas de monitoria para alunos da graduação. Cada equipe é formada, portanto, por sete membros.

O PAG 2 busca, por sua vez, apoiar os estudantes que necessitam de reforço no processo de ensino-aprendizagem em cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. No âmbito desse projeto começaram a ser desenvolvidas, em 2010, atividades gratuitas para os alunos de graduação da UFRGS, aos sábados pela manhã e à tarde. Esse programa pretende dar um suporte mais concreto aos alunos que reprovam e encontram dificuldades em algumas disciplinas. A proposta visa proporcionar novas oportunidades de aprendizagem-ensino, além da sala de aula, planejadas e executadas por uma equipe, que envolve desde alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, e a coordenação por um professor da área. O Projeto é

⁵⁶ Foram contemplados no projeto os cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Coordenadoria de Saúde, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Medicina Veterinária, Nutrição e Psicologia.

destinado a alunos ingressantes por concurso vestibular preferencialmente os ocupantes das reservas de vagas.

4.2.1.2 Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos

O Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos (PREI) é um programa piloto desenvolvido pelo Instituto de Matemática. Ocorre durante o período de recesso escolar e é oferecido para estudantes que foram reprovados com conceito D na disciplina de Cálculo I, de modo que possam rever conteúdos e recuperar o conceito na disciplina, que tem apresentado um índice em torno de 30 a 40% de repetência⁵⁷. Segundo informações fornecidas pela Pró-Reitoria de Graduação, dos 100 inscritos no PREI no segundo semestre de 2010, 45 foram aprovados na disciplina de Cálculo, sendo considerado um resultado bastante positivo.

4.2.1.3 Ação de Capacitação: Acompanhamento e Atendimento de Estudantes de Graduação

Esta é uma ação proposta pela Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, coordenada por uma equipe de servidoras técnico-administrativas da qual faço parte (técnicas em assuntos educacionais e assistentes sociais) lotadas em Comissões de Graduação, na Secretaria de Assistência Estudantil e na Pró-Reitoria de Graduação. É realizada em parceria com a Divisão de Capacitação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRGS.

Levando em conta o papel fundamental que as Comissões de Graduação assumem no acompanhamento dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, constituiu-se em uma formação destinada a servidores técnicos-administrativos que atuam em Comgrad, servidores docentes coordenadores de curso e outros servidores interessados no acompanhamento pedagógico de alunos. Tem como objetivo instrumentalizar os técnicos de Comgrad e professores para o acompanhamento pedagógico dos estudantes visando qualificar a sua permanência nos cursos; o fortalecimento das parcerias institucionais,

⁵⁷ No semestre 2010/2, por exemplo, os cursos de engenharia tiveram, em média, 45% de reprovação na disciplina de Cálculo I. O curso de Engenharia Elétrica, analisado neste trabalho, teve 29% de reprovação neste semestre. Dados obtidos no Módulo Estatístico do Cálculo, site: <<http://www2.mat.ufrgs.br/mysql/estat.php>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

criando um espaço sistemático de trocas entre setores que acompanham os estudantes em suas trajetórias acadêmicas; e gerar subsídios para a criação de instrumentos para acompanhamento dos estudantes.

Esta é uma ação que foi realizada no ano de 2011, com duas turmas (Campus Centro e Campus do Vale), atingindo aproximadamente 50 servidores.

4.2.1.4 Ação de Capacitação: Diversidade na Universidade

Esta ação foi realizada no ano de 2010 pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas objetivando capacitar técnicos-administrativos e professores da UFRGS acerca da diversidade sociocultural e étnico-racial no ambiente universitário. Foram oferecidos um seminário introdutório e quatro módulos contemplando as temáticas: a questão da negritude; a questão das necessidades especiais; a questão indígena; e a questão de gênero. Foram ministrados por professores da UFRGS especialistas nos temas e por convidados. Essa ação atingiu ao todo 166 servidores.

4.2.2 Âmbito da assistência estudantil

Com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 e aprovado como decreto em 2010 (Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010), os recursos destinados à assistência estudantil passam a ter dotação orçamentária própria, recurso repassado pelo governo federal especialmente para esse fim. Tal Programa tem significado um aumento expressivo no montante de recursos destinados à assistência estudantil e, em consequência, a ampliação do número de estudantes beneficiados e de serviços disponíveis. O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Seus objetivos são: a) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; c) reduzir as taxas de retenção e evasão; e d) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

No ano de 2008, primeiro ano do Programa de Ações Afirmativas, a UFRGS dispunha de diversos programas de assistência estudantil, sendo eles: Casa do Estudante, Restaurante Universitário, Bolsa Permanência e Programa Saúde. A partir do PNAES, a Universidade

passa a oferecer, no ano de 2009, também a Bolsa Reuni⁵⁸ e, em 2010, Auxílio Transporte, Auxílio Creche, Auxílio Material de Ensino e Auxílio Moradia⁵⁹.

Avaliando o perfil dos estudantes que ingressaram nas moradias estudantis entre os anos de 2008 e 2011/1, Edílson Amaral Nabarro, Secretário de Assistência Estudantil da UFRGS, comenta que, entre os 377 novos estudantes moradores das casas nesse período, 199 (53%) são provenientes das ações afirmativas. Dentre esses, 154 estudantes ingressantes pela reserva de vagas provenientes de escola pública, 15 autodeclarados negros de escola pública e 23 indígenas. Segundo o secretário, esses dados revelam, entre outras coisas, a importância estratégica que os investimentos em assistência estudantil possuem para a política de permanência dos estudantes em vulnerabilidade⁶⁰.

A Secretaria de Assistência Estudantil contempla atualmente 902 estudantes de graduação com bolsas⁶¹. Elas estão distribuídas entre Bolsa Permanência e Bolsa Reuni⁶², para as quais é necessário fazer uma avaliação socioeconômica que comprove carência, e as Bolsas Treinamento e Treinamento/SAE, que não possuem tal exigência. Todas elas têm como critério a comprovação do desempenho do estudante. Além dessas que são ocupadas, 128 bolsas ficaram sem ocupação no primeiro semestre de 2011⁶³.

4.2.3 Âmbito da extensão universitária

Ao buscar as ações realizadas pela Pró-Reitoria de Extensão, pude perceber que, desde sua criação em 1976, esta Pró-Reitoria vem atuando em interação com a comunidade, envolvendo-se diretamente em programas e projetos sociais, principalmente através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (Deds). O Deds realiza um trabalho

⁵⁸ Bolsa proveniente do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

⁵⁹ Informações detalhadas sobre os benefícios podem ser consultadas no site da Secretaria de Assistência Estudantil: <<http://paginas.ufrgs.br/sae>>.

⁶⁰ Informação divulgada na reunião da Reitoria da UFRGS e Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, sobre avaliação dos Programas de Ações Afirmativas, em 17/06/2011.

⁶¹ Em 2011 o valor das bolsas da UFRGS é de 380,00 reais.

⁶² Nas Bolsas Reuni estão incluídas as bolsas específicas para os estudantes indígenas, no valor de 500,00 reais.

⁶³ Informações referentes à consulta realizada em 08/07/2011, fornecidas pela servidora Diretora da Divisão de Bolsas/SAE e registradas em diário de campo.

que visa fortalecer a relação entre comunidade universitária e comunidades rurais e urbanas estando comprometido com as políticas de inclusão social e cidadania.

Tenho ciência dos inúmeros projetos de extensão registrados pelas Unidades através dos seus professores que também atuam nesse sentido. Entretanto, devido à necessidade de fazer um recorte, destacarei alguns projetos ou programas coordenados pela Pró-Reitoria de Extensão, ou em parceria com ela, e que desenvolvem suas atividades diretamente com estudantes de graduação.

4.2.3.1 Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares

O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares/UFRGS está inserido no Programa Conexões de Saberes da Secad/MEC e é coordenado na UFRGS pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – Deds/Prorext. Fazem parte do programa 32 universidades federais brasileiras. Na UFRGS, as atividades iniciaram em setembro de 2005 com o objetivo principal de proporcionar aos alunos de origem popular – em situação de vulnerabilidade econômica ou ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (a partir de 2008) – condições para sua inserção e atuação de forma crítica e qualificada nos espaços sociais constituídos pela Universidade e pelas comunidades populares, contribuindo tanto para sua permanência na Universidade como para o aprofundamento da interação comunidade e Universidade.

Esse programa esteve diretamente envolvido e exerceu um papel importante na elaboração do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, tendo proposto uma agenda de Ações Afirmativas em 2007⁶⁴.

No edital 2008/2009, em sua quarta edição, o programa contou com 98 universitários realizando ações de extensão e pesquisa em quatro territórios: Escola Aberta, Cursinho Pré-vestibular Esperança Popular Restinga, Museu Comunitário Lomba do Pinheiro, e Conexões Afirmativas. Os bolsistas participaram de formações continuadas, com orientações e atividades práticas durante todo o período de colaboração.

⁶⁴ A agenda propositiva para ações afirmativas no ensino superior público pode ser encontrada em TETTAMANZY et alii, 2008.

O Programa conta na edição 2010/2011 com 40 bolsistas de diferentes cursos de graduação atuando em quatro eixos temáticos: Ações Afirmativas; Cidadania e Direitos Humanos; Cultura, Identidade e Patrimônio; e Educação Ambiental e Saúde. O Programa prevê ações de formação, de pesquisa, de extensão e de divulgação. Tais ações visam fornecer um aprimoramento da formação científico-tecnológico e política do aluno, bem como garantir que as ações de interação estabelecidas com as comunidades e parceiros se deem de forma competente, responsável e respeitosa, orientadas pelos princípios de troca de saberes e de respeito às diferenças.

4.2.3.2 Programa de Educação Tutorial – PET/conexões de saberes

Esse Programa é administrado na UFRGS pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e é coordenado por professoras tutoras de diferentes unidades de ensino. Coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), deriva do Programa já existente desde 2005, chamado Programa de Educação Tutorial (PET).

Em sua primeira edição em tal formato, ano 2010/2011, está sendo desenvolvido na UFRGS pelo Instituto de Psicologia (Projeto Políticas Públicas de Juventude), pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Projeto Interdisciplinar Ciências Humanas), pelo Departamento de Medicina Social (Projeto Participação e Controle Social em Saúde) e pela Faculdade de Farmácia (Projeto PET Farmácia). Conta com 42 estudantes bolsistas de graduação de origem popular que ingressaram preferencialmente pela reserva de vagas.

A ideia central que orienta esta proposta é de propiciar aos alunos formação pedagógica, experiências de extensão e pesquisa, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e estimulando sua autonomia intelectual e protagonismo, tanto na Universidade como nas comunidades.

4.2.3.3 Projeto Conversações Afirmativas

O Projeto Conversações Afirmativas ocorreu em 2010, coordenado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – Deds/Prorext. Consistiu na

realização de rodas de conversas sobre as Ações Afirmativas visando proporcionar à comunidade universitária e externa espaços de reflexão sobre a diversidade na Universidade. Teve como objetivo colaborar para o fortalecimento das Ações Afirmativas criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema, evidenciando a relação entre a qualificação acadêmica e a diversidade na Universidade. O projeto também atuou em escolas da rede pública de ensino com rodas de conversa para divulgar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

No ano de 2010 foram realizadas cinco rodas de conversa formadas por diferentes segmentos da Universidade e comunidade externa envolvidos com as Ações Afirmativas. A primeira roda de conversas, “Conversando sobre Ações Afirmativas”, foi direcionada a professores, funcionários e membros das comissões relacionadas ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS no intuito de apresentar o projeto, construir parcerias e agregar contribuições ao planejamento das atividades. A segunda roda de conversa, “Diversidade na educação e excelência acadêmica”, foi realizada em parceria com a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas e integrou as atividades do I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS. A terceira roda, “As ações afirmativas na UFRGS”, constituiu-se em momento de socialização de pesquisas realizadas por estudantes de pós-graduação, professores e técnicos da Universidade sobre o tema e foi realizada em parceria com a Progesp que validou a atividade como capacitação para os servidores da UFRGS. A quarta roda, “Povos indígenas e universidade: diálogos interculturais”, foi realizada em parceria com a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena e contou com a presença dos estudantes indígenas pela primeira vez no Projeto.

4.2.4 Bolsas acadêmicas

Além dos programas já existentes no âmbito da iniciação científica (BIC, Pibic, Programa Institucional de Iniciação Científica – Probic/Fapergs, Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – BIT/UFRGS, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – Pibiti/CNPq-UFRGS), que atualmente dispõem em torno de 1000 bolsas de iniciação científica por ano⁶⁵, no ano

⁶⁵ Informação divulgada pelo Vice Pró-Reitor de Pesquisa na atividade do Projeto Conversações Afirmativas/Deds/Prorext do dia 23/06/2010. Registro em diário de campo.

de 2009 a Pró-Reitoria de Pesquisa lançou um novo programa, o Pibic/AF. O Programa Institucional de Iniciação Científica Pibic nas Ações Afirmativas Projeto Piloto – Pibic-AF/CNPq-UFRGS, mantido pelo CNPq, é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas Pibic e que têm programas de ações afirmativas. Seu objetivo é ampliar a oportunidade de formação técnico-científica pela concessão de bolsas de iniciação científica para os alunos do ensino superior, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa no vestibular. Em 2009 a UFRGS foi contemplada com 20 bolsas, distribuídas nas diversas áreas do conhecimento, conforme interesse expresso nos projetos dos professores orientadores. No edital do ano de 2010/2011 foram disponibilizadas mais 25 vagas para o programa.

Além das bolsas de permanência e das de pesquisa, existem as bolsas ligadas à Pró-Reitoria de Graduação. São as do Programa de Educação Tutorial (PET), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – destinada a estudantes matriculados em curso de licenciatura e preferencialmente egressos da rede pública de ensino. Também existem as bolsas de monitoria de disciplina e de monitoria indígena. Em 2011/1 havia 16 grupos PET (dentre eles cinco grupos PET/Conexões de Saberes) na UFRGS, totalizando 192 bolsas disponibilizadas. Em 2011 fazem parte do Pibid os cursos de Filosofia, Pedagogia, Teatro, Artes Visuais, Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Sociologia e Química, totalizando 145 bolsas para estudantes de graduação⁶⁶.

No âmbito da extensão o edital 2011 disponibilizou 324 bolsas para projetos de extensão. Além dessas, 90 bolsas Reuni, 20 bolsas evento e 20 bolsas para projetos culturais.

Em síntese, segundo informação da Pró-Reitoria de Planejamento noticiada no site da UFRGS em 21/03/2011, são disponibilizadas ao todo na UFRGS 3.113 bolsas mantidas com recursos próprios e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além de 1.249 pagas por meio de agências de fomento e outras fontes. O número total é de 4.362, o que significa que 16% dos estudantes de graduação são contemplados.

Essas são medidas que estão em andamento e que marcam certo avanço na política de permanência para os estudantes cotistas, ainda incipiente na UFRGS. O tema das ações afirmativas ainda é tratado com reserva e a visibilidade e o fortalecimento da política sofrem

⁶⁶ Informação obtida com a servidora da Coordenadoria das Licenciaturas em 15/07/2011, registrada em diário de campo.

resistências sistemáticas por setores da comunidade acadêmica. As relações políticas entre gestores, pesquisadores, servidores e alunos são de constante tensionamento, principalmente no que diz respeito à qualificação do Programa de Ações Afirmativas e à sua aplicabilidade concreta.

4.3 O INGRESSO NA UFRGS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO

Proponho-me nessa seção a analisar o ingresso na UFRGS através da política de reserva de vagas. Tal análise poderia ser realizada de inúmeras formas; no entanto escolho duas que considero pertinentes. A primeira delas diz respeito à avaliação quantitativa do impacto do Programa no perfil dos alunos ingressantes na UFRGS por meio de concurso vestibular, tendo como base alguns dos dados produzidos pela Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas, da qual fiz parte, disponíveis no relatório produzido por esta Comissão⁶⁷. Como segundo movimento, cotejo tal análise com informações referentes ao ingresso via política de reserva de vagas e ao preenchimento delas, dados disponíveis no site da Comissão Permanente de Seleção/Coperse e sistematizados por mim para fins de análise.

A fim de atender a avaliação prevista no artigo 4º da Decisão 134/07, bem como percebendo esta como necessária no acompanhamento da política, a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, através de sua presidência, resolveu compor, por meio da Portaria n. 001 de 03/08/2009 da Prograd, a Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas.

A Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas é composta por quatro professores da UFRGS (Instituto de Letras, Instituto de Artes, Faculdade de Medicina e Faculdade de Educação) com certa experiência em avaliação institucional, pelo Secretário de Avaliação Institucional da UFRGS, por uma representante dos servidores técnico-administrativos e um representante discente de pós-graduação, e ainda pela Pró-Reitora de

⁶⁷ Relatório finalizado pela Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas e enviado ao Consun para aprovação. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufrgs.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

Graduação – Presidente da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas –, a qual também preside esta comissão *ad hoc*⁶⁸.

Como primeira etapa de avaliação da implementação do Programa de Ações Afirmativas por meio do Ingresso por Reserva de Vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Comissão de Avaliação realizou estudo quantitativo do impacto do Programa no perfil dos alunos ingressantes na UFRGS por meio de concurso vestibular, comparando dados de 2007-2008-2009-2010 (antes e depois da implementação do Programa), conforme as duas categorias estabelecidas na legislação pertinente (Decisão 134/2007 do Consun): estudantes egressos de escolas públicas e estudantes egressos de escola pública autodeclarados negros.

O relatório elaborado por essa Comissão é composto dos resultados numéricos obtidos em indicadores⁶⁹, os quais possibilitam dimensionar os efeitos da reserva de vagas tanto no perfil dos estudantes que procuram ingressar na UFRGS como no perfil dos que se classificam para ingresso no concurso vestibular. Além da análise geral, foi realizada estratificação por grupos de cursos conforme densidade de concorrência no concurso vestibular (cursos de baixa densidade, média densidade e alta densidade)⁷⁰.

⁶⁸ A presença de estudante de graduação na composição dessa Comissão não foi prevista pela Comissão de Acompanhamento no momento de indicação dos nomes por supor que não seria adequado um estudante de graduação avaliar os seus pares. Hoje percebo o quanto teria sido importante a opinião discente nesse processo.

⁶⁹ Os indicadores foram: 1) Candidatos egressos de escolas públicas: a) proporção de egressos de escolas públicas entre os inscritos no Concurso Vestibular (CV), b) proporção de egressos de escolas públicas entre os classificados no CV, e c) taxa de egressos de escolas públicas classificados entre os candidatos desse grupo inscritos no CV. 2) Candidatos egressos de escolas públicas que se autodeclararam negros: a) proporção de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros entre os inscritos no CV, b) proporção de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros entre os classificados no CV, e c) taxa de classificação entre os egressos de escolas públicas autodeclarados negros inscritos no CV. 3) Candidatos autodeclarados negros (sem considerar a dependência administrativa da escola): a) proporção de candidatos autodeclarados negros entre os inscritos no CV, b) proporção de candidatos autodeclarados negros classificados em relação ao total de candidatos classificados no CV, e c) taxa de classificação entre os estudantes autodeclarados negros inscritos no CV.

⁷⁰ Os cursos foram separados pelas densidades de concorrência no vestibular tendo como base o ano de 2007. Os cursos de baixa densidade são (razão candidatos/vagas < 5,0): Pedagogia, Ciências Econômicas, Teatro – Licenciatura, Estatística, Ciências Sociais – Noturno, Química, Engenharia Cartográfica – Noturno, Geografia – Diurno, Engenharia de Minas, Física – Licenciatura – Noturno, Ciências Sociais – Diurno, Matemática – Licenciatura – Diurno, Letras – Bacharelado, Arquivologia – Noturno, Química – Licenciatura – Noturno, Biblioteconomia, Matemática – Licenciatura – Noturno, Engenharia de Materiais, Artes Visuais (Artes Plásticas), Física, Matemática – Bacharelado, Música. Os de média densidade são (razão candidatos/vagas entre 5,0

Para esta análise foram considerados os dados informados pelos estudantes no questionário socioeconômico aplicado anualmente pela Comissão Permanente de Seleção na inscrição para o concurso vestibular. No ano de 2007, anterior à implementação da reserva de vagas, a informação referente à escolaridade do candidato dizia respeito somente à escola frequentada no ensino médio. Desse modo, para fins de comparação, utilizou-se essa mesma informação para os anos subsequentes⁷¹.

Um primeiro dado que considero relevante deste estudo pode ser observado na tabela que se segue. Ela mostra a evolução na proporção de estudantes provenientes de escolas públicas entre os classificados no concurso vestibular entre os anos de 2007 e 2010.

Tabela 1 – Proporção de egressos de escolas públicas entre os classificados CV, 2007-2010.

Densidade	2007		2008		2009		2010	
	Ep/CCV*	%	Ep/CCV*	%	Ep/CCV*	%	Ep/CCV*	%
Baixa	505/1.272	39,70	652/1.242	52,50	638/1.243	51,33	635/1.200	52,92
Média	497/1.468	33,86	757/1.478	51,22	724/1.505	48,10	692/1.485	46,60
Alta	326/1.472	22,15	678/1.502	45,13	686/1.564	43,86	679/1.586	42,81
Geral	1.328/4.212	31,53	2.139/4.289	49,87	2.165/4.526	47,83	2.319/4.910	47,23

*Número de egressos de escolas públicas classificados no CV/número de candidatos classificados no CV.

Fonte: Relatório do acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas da UFRGS no período de 2008-2010. Programa de Ações Afirmativas/UFRGS.

e 9,0): Educação Física – Bacharelado, História – Diurno, História – Noturno, Farmácia, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Educação Física – Licenciatura, Engenharia de Alimentos, Engenharia Metalúrgica, Teatro, Química, Industrial, Engenharia Elétrica, Geologia Engenharia de Produção, Ciências Contábeis – Noturno, Ciências Atuariais – Noturno, Geografia – Noturno, Agronomia, Engenharia Civil, Filosofia, Letras – Licenciatura. Os de alta densidade são (razão candidatos/vagas entre 5,0 e 9,0): Medicina, Psicologia, Design – Habilitação Design Visual, Ciências Jur/Soc – Direito – Diurno, Relações Internacionais, Ciências Jur/Soc – Direito – Noturno, Biomedicina, Com. Social – Jornalismo, Nutrição, Com. Social – Publicidade/Propaganda, Engenharia de Computação, Design – Habilitação Design Produto, Medicina Veterinária, Odontologia, Administração – Diurno, Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Ciência da Computação, Administração – Noturno, Com. Social – Relações Públicas, Engenharia Ambiental, Ciências Biológicas.

⁷¹ Ressalto que os percentuais de ingresso de estudantes autodeclarados negros apresentados no relatório de avaliação não são equivalentes ao percentual de estudantes autodeclarados negros que ingressam pela reserva de vagas na UFRGS, pois o ingresso nessa modalidade exige além da comprovação de ensino médio em escola pública, que o estudante também tenha cursado pelo menos metade do ensino fundamental.

Interpretando os dados expostos na tabela é possível ver que, após a implementação da reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, a Universidade chega a um cenário em que quase metade dos alunos que ingressam cursaram o ensino médio em escolas públicas, o que demonstra um grande avanço no sentido da inclusão social no ensino superior. Souza (2009), ao estudar em sua tese a presença dos jovens de escolas públicas e dos jovens de origem popular na UFRGS, já apontava uma variação importante do perfil socioeconômico dos candidatos inscritos e aprovados no vestibular desta Universidade, tendo em vista a renda familiar, como pode ser observado no quadro.

Tabela 2 – Distribuição proporcional do resultado do concurso vestibular da UFRGS segundo a renda familiar em salários mínimos: 1975-2008.

Renda familiar (salários mínimos)	1975			1982			2004			2008 (com cotas)		
	I	C	P%	I	C	P%	I	C	P%	I	C	P%
Até 5	3906 21,9%	116 4,0%	2,9	7494 26,5%	117 3,9%	1,5	15587 35,1%	982 22,9%	6,3	18348 52,4%	2030 47%	11,0
De 5 a 10	6459 36,2%	669 23,0%	10,3	11833 41,9%	1117 38,0%	9,4	13554 30,5%	1387 32,4%	10,2	8420 24,0%	1137 26,3%	13,5
Mais de 10	6814 38,2%	2101 72,4%	30,8	7545 26,7%	1624 55,3%	21,5	13311 30,0%	1795 41,9%	13,4	7862 22,4%	1093 25,3%	13,9
Total	17831	2898		28176	2934		44297	4278		34999	4312	

Fonte: UFRGS/Proplan (1986); UFRGS/Coperse (2004, 2008).

I = Inscritos C = Classificados P% = Proporção de classificados

Obs.: não foram considerados dados dos que não responderam o questionário socioeconômico para inscrição no vestibular. As faixas de renda foram agrupadas a fim de que ficassem compatibilizadas em todos os anos apresentados na tabela.

Fonte: Souza (2009, p. 86).

A partir desse quadro pode-se traçar um perfil socioeconômico do discente da UFRGS em cada época, de 1975 até 2008. Observa-se que, junto com o aumento significativo de inscritos, gradualmente o acesso dos estudantes de baixa renda tem aumentado, ou seja, cada vez mais estudantes de origem popular vêm ocupando um espaço importante, ao menos em quantidade, na Universidade. Trazer à tona tais dados para análise me parece de grande valia até para desmistificarmos a noção corrente de que a Universidade atende basicamente àqueles de maior poder econômico. O público de maior renda ainda ocupa um contingente bastante expressivo de vagas, o que pode ser questionado por se tratar de uma universidade pública. No entanto, não podemos deixar de observar a mudança do público atendido comparando os anos de 1982 e 2004, por exemplo, período em que há um

incremento importante no percentual de alunos aprovados com renda familiar de menos de cinco salários mínimos e uma diminuição também bastante significativa no percentual de ingressantes com renda acima de 10 salários mínimos. Comparando o período subsequente, podemos avaliar que a adoção da reserva de vagas não reverteu a participação da variável renda familiar na classificação do concurso vestibular, porém tornou mais equânime, em termos proporcionais, a aprovação dos candidatos quanto à renda⁷².

Esses dados demonstram um avanço no acesso à Universidade, porém ainda não há indicativos sobre a permanência de tais alunos e o desempenho em seus cursos. Este é um movimento que começa a ser feito pela administração da Universidade através da Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas, que tem buscado dados para avaliar o Programa tanto no que diz respeito ao ingresso como ao desempenho dos cotistas, bem como por algumas Comissões de Graduação que vêm realizando a avaliação e o acompanhamento em seus cursos.

Outro dado interessante que se apresentou durante as análises da Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa diz respeito ao número de candidatos inscritos no vestibular da UFRGS, que tem diminuído significativamente nos últimos anos (em 2003 eram 44.501 inscritos, esse número passou para 40.816 em 2006, para 34.555 no vestibular de 2009 e 32.706 no de 2010)⁷³.

Uma das hipóteses que pode ser levantada para explicar a diminuição das inscrições para o vestibular diz respeito à conjuntura educacional, já que, nos últimos anos, as vagas no ensino superior aumentaram em todo Brasil. As universidades têm chegado ao interior do estado, o ensino à distância cresce com muita velocidade, o ensino técnico também vem sendo expandido e programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) prevê bolsas de estudos totais ou parciais em cursos de graduação nas instituições particulares. Em 2007, no estado do Rio Grande do Sul, o ProUni disponibilizou 10.038 bolsas, sendo elas parciais ou integrais. Em 2008, foram 10.035 e, em 2009, houve um salto para 14.198 bolsas⁷⁴. Nos dois primeiros anos citados, o número de bolsas ProUni oferecidas no estado

⁷² Para um aprofundamento dessa discussão é importante considerar a variação do salário mínimo nesse período. Entretanto, como a informação é uma referência e não foco central, não me atenho a esse aspecto nesta pesquisa.

⁷³ Informação extraída dos Cadernos do Vestibular da UFRGS (CARLOS; MEIRA; MACEDO, 2009, p. 9) e do site da Coperse <<http://www.ufrgs.br/coperse/>>.

⁷⁴ Dados extraídos do site: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 março 2011.

foi duas vezes maior que o número de vagas que a UFRGS ofereceu no vestibular e, em 2009, o número de bolsas ProUni foi três vezes superior.

Esses dados se tornam relevantes se lembrarmos que o público com bolsa do ProUni é de perfil semelhante ao contemplado pela reserva de vagas na UFRGS, alunos de escolas públicas e, também, há uma porcentagem de bolsas para estudantes autodeclarados negros. Uma significativa parcela desse público alvo que estaria concorrendo ao vestibular da UFRGS encontrou outro meio de cursar o ensino superior através da seleção feita pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que classifica para concorrer as bolsas do ProUni nas instituições particulares. Além disso, grande parte das bolsas oferecidas através do ProUni é em cursos noturnos, característica que atende melhor a esse público de estudantes que, em grande parte dos casos, precisa seguir trabalhando concomitantemente à realização do curso superior.

Para fins de analisar o impacto do Programa de Ações Afirmativas no perfil dos alunos ingressantes na UFRGS por meio de concurso vestibular, a tabela que se segue mostra a proporção de candidatos de escolas públicas autodeclarados negros classificados no concurso vestibular no período 2007-2010.

Tabela 3 – Proporção de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros entre os classificados no CV, 2007-2010.

	2007		2008		2009		2010	
	EpN/CCV*	%	EpN/CCV*	%	EpN/CCV*	%	EpN/CCV*	%
Baixa	69/1.272	5,42	161/1.242	12,96	122/1.243	9,81	97/1.200	8,08
Média	47/1.468	3,20	181/1.478	12,24	172/1.505	11,43	149/1.485	10,03
Alta	21/1.472	1,43	121/1.502	8,06	121/1.564	7,74	144/1.586	9,08
Geral	137/4.192	3,27	473/4.289	11,03	443/4.526	9,79	446/4.910	9,08

*Número de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros classificados no CV/número total de candidatos classificados no CV.

Fonte: Relatório do acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas da UFRGS no período de 2008-2010. Programa de Ações Afirmativas/UFRGS.

Como se pode observar na tabela, o índice de aprovação no vestibular dos candidatos autodeclarados negros teve um aumento significativo após a implementação da reserva de vagas. Em 2007, 3,27% dos estudantes que se declararam negros no questionário socioeconômico foram aprovados no vestibular. Em 2008, esse percentual subiu para

11,03%, em 2009 ficou em 9,78% e em 2010, 9,08%. Tais dados mostram que a política de reserva de vagas oportunizou que passassem a ingressar em média três vezes mais estudantes negros de escolas públicas do que ingressavam antes do estabelecimento da política.

É importante salientar que as informações de proporção de ingressantes conforme cor/raça trazidas aqui, bem como sobre o aumento do acesso de estudantes de baixa renda, ou outras variáveis que poderiam ser exploradas, vão se diferenciar muito, dependendo do curso em questão. Como salienta Souza (2009, p. 87), “sabemos que os cursos de maior prestígio, densidade ou argumento de concorrência, geralmente são os que mais evidenciam as assimetrias socioeconômicas representadas em números e percentuais. Basta considerarmos o caso dos cursos cujo ‘ponto de corte’⁷⁵ costuma ser muito alto”. O pesquisador traz como exemplo os cursos de Medicina, Direito Diurno, Administração Diurno, Biomedicina, Publicidade/Propaganda, Design de Produtos, Design Visual e Relações Internacionais, nos quais nenhum dos candidatos autodeclarados negros de escola pública inscritos se classificou através da adoção do Sistema de Reserva de Vagas no ano de 2008. No ano de 2009 esta situação sofreu pouca alteração, tendo ingressado no curso de Medicina um aluno autodeclarado negro, um no Direito Diurno, dois na Administração Diurno e um no curso de Design de Produtos. Os demais cursos citados permaneceram sem ingressar nenhum estudante autodeclarado negro. Podemos concluir que, além de evidenciar assimetrias socioeconômicas, o percentual de ingresso nesses cursos comprova uma assimetria de representação de estudantes quanto à cor/raça. Essas são questões que merecem ser melhor discutidas para que gerem propostas de aprimoramento da política.

Mesmo com as assimetrias presentes entre os cursos, como bem enfatizado por Souza (2009), podemos observar na tabela apresentada anteriormente um dado que precisa ser ressaltado pelo grau de importância que apresenta. Ao analisarmos as divisões por densidades na tabela, podemos concluir que a implementação da reserva de vagas possibilitou um impacto expressivo em todas as faixas de densidade. Porém, nos cursos de

⁷⁵ De modo a tornar viável a correção das redações no concurso vestibular, a UFRGS tem como norma em seu edital corrigir a quantidade de redações referentes a quatro vezes o número de vagas oferecidas em cada curso. Em um curso que possui 100 vagas, são corrigidas as redações dos 400 candidatos mais bem classificados. Todos os demais são eliminados. Dessa forma, pode-se dizer que o ponto de corte seria a média harmônica do último candidato selecionado, nesse caso, o de número 400.

alta densidade, ou seja, os cursos mais concorridos e de maior prestígio, dentre eles, por exemplo, Medicina, Psicologia, Direito, Relações Internacionais, Biomedicina, Odontologia, o impacto chega a seis vezes mais estudantes autodeclarados negros ingressando nesses cursos. Este impacto trata-se de uma transformação no perfil racial dos alunos da UFRGS que contribui significativamente para a mobilidade social da população negra através do ingresso em cursos de maior prestígio. Parece indicar também que os estudantes negros têm se sentido mais capazes para disputar espaço nos cursos mais concorridos, em busca da carreira idealizada.

Se, por um lado, através da análise apresentada é possível observar o maior ingresso de estudantes de escola pública e, entre eles, também de estudantes de escola pública autodeclarados negros, por outro, torna-se importante analisar a efetivação do Programa no que diz respeito ao preenchimento das vagas destinadas para tal fim.

No quadro abaixo podemos observar os números referentes à procura, oferta e ocupação das vagas para ingresso na UFRGS pelo concurso vestibular, conforme a modalidade (se por ingresso universal, de ensino público ou de ensino público autodeclarado negro).

Tabela 4 – Ocupação das vagas disponibilizadas no vestibular da UFRGS nos anos de 2008-2011, conforme modalidade de ingresso.

Modalidade de Ingresso	2008			2009			2010			2011		
	Inscrit.	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.	Inscrit.	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.	Inscrit.	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.	Inscrit.	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.
Universal	23.470	2.978	2.997	22.785	3.148	3.174	20.802	3.419	3.468	23.045	3.460	3.514
Ensino Público	10.173	667	1.020	10.341	704	1.151	10.564	771	1.246	11.760	779	1.239
Ens. Público Autod. Negro	1.356	667	295	1.427	704	231	1.340	771	247	1.509	779	265

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do concurso vestibular 2008/2009/2010/2011⁷⁶.

Em 2008 ingressou a primeira turma de estudantes através do sistema de reserva de vagas no concurso vestibular. Conforme pode ser observado na tabela, dos 1356 estudantes que se inscreveram para concorrer às 667 vagas reservadas para estudantes de escola pública autodeclarados negros no ano de 2008, 295 classificaram-se. Assim, 44% das vagas

⁷⁶ Disponíveis em: <www.vestibular.ufrgs.br>. Acesso em: 18 maio 2011.

destinadas a esse público foram ocupadas naquele ano. As demais vagas foram preenchidas por estudantes que optaram pelo ingresso na reserva de vagas para escola pública⁷⁷. No ano de 2009, dos 1427 estudantes do ensino público autodeclarados negros inscritos no vestibular para concorrer as 704 vagas disponíveis, 231 foram aprovados, tendo sido 33% das vagas destinadas a esse público ocupadas naquele ano. No ano de 2010 e 2011 permaneceu o mesmo percentual; ou seja, em torno de 33% de ocupação.

No geral, entre os anos de 2008 e 2011 poderiam ter ingressado 2921 estudantes de escola pública autodeclarados negros através das vagas reservadas. No entanto, ingressaram por estas vagas somente 1038, o que equivale a 36% de ocupação. Outro dado relevante é a baixa procura dos estudantes negros pela reserva de vagas em diversos cursos – como, por exemplo, no ano de 2008, em Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Física, Geologia e Matemática –, que tiveram menor número de inscritos do que vagas disponíveis.

Analisando-se o mecanismo de ingresso via vestibular na política de reserva de vagas tendo em vista os dados apresentados, vemos que, de modo geral, tem sido em torno de 1/3 a ocupação das vagas destinadas a estudantes de escolas públicas autodeclarados negros. Como podemos observar no quadro, a baixa ocupação não se deve à pouca procura desse grupo de estudantes, uma vez que o número de inscritos foi, em todos os anos, bastante superior ao número de vagas existentes.

Compreendo que a baixa ocupação de vagas por este grupo de alunos se deve ao formato utilizado para a classificação no vestibular, que ao se utilizar de um ponto de corte elimina aqueles candidatos que não obtiveram pontuação suficiente para que sua redação fosse corrigida. Assim, uma política afirmativa que pretende ser inclusiva, torna-se excludente já no momento do acesso. No modelo utilizado pela UFRGS, a pontuação nas provas é única, todos disputam com todos, o que é diferente de outras universidades nas

⁷⁷ Tal procedimento ocorre com base no Art. 10 § 3º da Decisão 134/2007, no qual estabelece que no caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos dos sistemas públicos de ensino fundamental e médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

quais o ponto de corte é diferente para alunos candidatos às vagas universais e para alunos candidatos à reserva de vagas⁷⁸.

Atentando para as questões expostas, é possível pensar em uma lógica de exclusão dentro da inclusão na política de reserva de vagas, conforme discutido anteriormente. Nesse processo, há um padrão de normalidade marcado pelos candidatos de ingresso universal. Esses candidatos estabelecerão os escores mínimos para que um estudante de escola pública ou autodeclarado negro possa ter o direito de ter sua redação corrigida. Dessa forma, das vagas reservadas para os candidatos autodeclarados negros (15%) menos da metade são ocupadas no geral dos cursos, pois esses jovens não apresentaram o desempenho necessário, não se aproximaram do padrão de normalidade (nesse caso, também representado pelo ponto de corte), permanecendo excluídos do sistema, e as vagas são destinadas àqueles que são “mais normais” que eles. Conforme Lopes (2007, p. 25),

A noção de norma e normalidade se fortalece a partir da noção de média, conceito que tem forte contribuição da estatística. Tendo a média como referência e a concepção de diferença como algo exótico, ou de falta, que exige paciência, dedicação profissional, formação e tolerância, todos aqueles que são enquadrados aquém ou além da média constituem um grupo que ameaça o rendimento das aulas, a aprendizagem dos “normais”, [...] e o conceito de competência do professor. [...] Homens e mulheres, oriundos de distintos grupos étnicos, religiosos, etc. são reduzidos a uma mesmidade.

Tal mecanismo de exclusão ficará mais evidente nos cursos de maior concorrência, como pode ser observado na tabela apresentada a seguir.

Ela contém a sistematização do ingresso de estudantes conforme a modalidade (se por ingresso universal, de ensino público ou de ensino público autodeclarado negro) expondo o exemplo de alguns cursos. Dentre eles Pedagogia e Engenharia Elétrica – sobre os quais me deterei na continuidade da pesquisa –, Direito Diurno e Medicina – nos quais praticamente não ingressam estudantes cotistas autodeclarados negros –, Ciências

⁷⁸ O Diretório Central de Estudantes da UFRGS, percebendo tal fragilidade do Programa, encaminhou o processo n. 23078 em julho de 2009, propondo alteração das normas de avaliação das redações no edital do concurso vestibular. Ele propõe alteração da Resolução do Cepe que estabelece as normas para a realização do Concurso Vestibular da UFRGS, pois o processo de pré-classificação utilizado para reduzir o número de redações a serem avaliadas impedia, em alguns casos, que a classificação final dos estudantes estivesse em conformidade com a Decisão 134/07. A proposta foi aprovada no Cepe e resultou na alteração da quantidade de pré-classificados no concurso vestibular, em especial para os candidatos pela reserva de vagas, conforme item 6.1.5 do Edital CV/2012, disponível em: <<http://www.ufrgs.br/vestibular>>. Acesso em: 7 set. 2011.

Contábeis Noturno – que está entre os cursos que mais preenchem as vagas reservadas – e Engenharia Química, exemplificando os cursos em que há poucos candidatos inscritos para concorrer a essa modalidade de ingresso.

Tabela 5 – Ocupação das vagas dos cursos conforme a modalidade de ingresso.

Cursos	Modalidade de Ingresso	2008			2009			2010		
		Candidatos	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.	Candidatos	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.	Candidatos	Vagas Ofert.	Vagas Ocup.
Pedagogia	Universal	263	84	84	179	84	85	179	84	85
	Ensino Público	226	18	24	177	18	34	148	18	35
	Ens. Público Autod. Negro	48	18	12	38	18	1	41	18	0
Engenharia Elétrica	Universal	298	56	56	284	56	56	275	56	56
	Ensino Público	172	12	17	147	12	15	176	12	15
	Ens. Público Autod. Negro	24	12	7	23	12	9	25	12	9
Direito Diurno	Universal	998	48	48	1034	48	48	889	48	48
	Ensino Público	237	11	22	318	11	21	329	11	20
	Ens. Público Autod. Negro	46	11	0	58	11	1	45	11	2
Medicina	Universal	3689	98	98	4045	98	98	3721	98	98
	Ensino Público	902	21	42	1073	21	41	1021	21	41
	Ens. Público Autod. Negro	94	21	0	114	21	1	90	21	1
Ciências Contábeis (Noturno)	Universal	393	98	98	372	98	98	379	98	98
	Ensino Público	305	21	22	279	21	24	314	21	21
	Ens. Público Autod. Negro	59	21	20	56	21	18	50	21	21
Engenharia Química	Universal	395	51	51	495	51	51	366	51	51
	Ensino Público	158	12	23	200	12	22	166	12	24
	Ens. Público Autod. Negro	4	12	1	13	12	2	6	12	0

Fonte: Dados do concurso vestibular 2008/2009/2010, extraídos do site da Coperse.

Analisando os números da tabela, a discussão trazida anteriormente adquire materialidade. Podemos observar o quanto a política de reserva de vagas ainda não atinge de forma satisfatória seus objetivos em todos os cursos e, já no momento de ingresso, pode se constituir como um mecanismo de in/exclusão.

Observando os exemplos apresentados, podemos considerar a subutilização do sistema de reserva de vagas destinadas a estudantes negros de escola pública. Os motivos de tal subutilização são muitos e de diferentes ordens. Em relação à baixa quantidade de inscritos exemplificada pelo curso de Engenharia Química, podemos supor a falta de

divulgação do Programa nas escolas públicas e também a falta de interesse dos estudantes por esses cursos, tendo preferido a inscrição em outros de mais fácil entrada ou cuja carreira lhes parece mais atraente. O baixo número de candidatos aprovados possivelmente deve-se ao sistema de ponto de corte utilizado ou, ainda, a não realização de todas as provas, o que ocasiona a eliminação automática do candidato do concurso vestibular. Os motivos levantados são hipóteses a serem investigadas para que se possa obter o maior aproveitamento das vagas destinadas a esse público e atingir o objetivo principal do Programa, qual seja, ampliar o acesso aos cursos de graduação da Universidade.

Um elemento importante percebido nos primeiros anos da política na UFRGS é que os cursos mais procurados e nos quais mais entram alunos pela reserva de vagas para autodeclarados negros são os cursos noturnos, como o curso de Ciências Contábeis, explicitado no quadro.

Esse fenômeno caracteriza um perfil de candidato que precisa trabalhar e busca o ensino superior no período da noite. Tal fato mostra a importância do oferecimento de cursos noturnos e explica a opção de muitos estudantes pelas universidades privadas, já que estas costumam oferecer maiores possibilidades de escolha de turno de estudo.

Ainda, outra questão que me parece relevante é a do critério para o acesso às vagas reservadas. A necessidade de comprovação de frequência à escola pública impede que estudantes provenientes de cursos supletivos e estudantes bolsistas em escolas particulares venham a ter acesso à política. Sabe-se que para o jovem que necessita trabalhar para sustentar a família torna-se inviável concluir os estudos em colégios regulares, ocorrendo que muitas vezes recorrem ao curso supletivo noturno para fazê-lo. Da mesma forma, os estudantes provenientes de famílias de origem popular que, acreditando numa melhor formação, buscam bolsas em escolas privadas para seus filhos, ficam impedidos de acessar o Programa.

Em síntese, conforme procurei explicitar no presente capítulo, a partir dos dados de acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas, é possível identificar o aumento significativo no acesso de estudantes autodeclarados negros provenientes de escolas públicas. Entretanto, analisando as informações do vestibular, também podemos ver que a ocupação das vagas destinadas a esse grupo de alunos não tem chegado a 40%, havendo uma subutilização das vagas pelo grupo a qual se destina.

Além disso, com o mapeamento dos programas voltados à graduação vemos a ampliação do investimento da Universidade em assistência estudantil, em programas de apoio acadêmico, na capacitação de servidores, visando qualificar a permanência dos estudantes em seus cursos. Porém, a Universidade ainda não realizou estudo que aponte a eficácia dessas estratégias, nem sobre índices de desempenho desses estudantes. Penso que um estudo dessa natureza é necessário para saber em que medida o Programa de Ações Afirmativas inclui de fato esses alunos, contribuindo para que logrem chegar ao final do curso e possam diplomar-se. Tal questão se torna especialmente relevante no atual momento de discussões e avaliação do Programa, no qual há possibilidade de revisão de rotas, dos objetivos, que podem não estar dando conta do que se almejava.

Nas próximas seções do estudo me detenho na experiência dos estudantes visando com isso contribuir para a discussão.

5 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE: E SE O OUTRO NÃO ESTIVESSE AÍ?

Neste capítulo, inspirada pela questão “E se o outro não estivesse aí?”, de Skliar (2003), quero, para além de pensar *sobre*, buscar pensar *com* este outro das ações afirmativas na Universidade. Ao tratar de alteridade em educação, Skliar refere sobre o lugar deste outro que parece ocupar tanto um lugar de privilégio como de banalização no discurso educacional. Nesse sentido, a partir de duas questões, ajuda-nos a pensar do que se trata o discurso sobre o outro na educação na atualidade: “1) Se trata, por acaso, de um *outro* que volta, que nunca esteve aqui? Ou, pelo contrário, 2) Se trata, talvez, de um *eu* que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta pela própria estética da sua hospedagem?” (SKLIAR, 2002, p. 1, grifos meus). O deslocamento feito pelo autor ao voltar à pergunta pelo “outro” para a pergunta sobre o “eu” me interessa no sentido de, para além de pensar o problema do outro, o incluído, o estudante cotista no ensino superior, passar a pensar também no problema em nós, instituição de ensino, servidores, gestão universitária, estrutura administrativa.

Nas seções que se seguem, valho-me principalmente das entrevistas realizadas com estudantes cotistas autodeclarados negros do curso de Engenharia Elétrica e com estudantes cotistas autodeclaradas negras do curso de Pedagogia para seguir tecendo as análises deste estudo. A busca foi por aquilo que emergia das entrevistas. Busquei aqui perseguir o segundo objetivo desta pesquisa, qual seja, analisar os efeitos das práticas institucionais na constituição dos estudantes autodeclarados negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFRGS.

Além disso, cotejo as análises das entrevistas realizadas com os estudantes com outros dados produzidos: as entrevistas com os professores coordenadores dos dois cursos escolhidos, as entrevistas realizadas com o a Pró-Reitora de Graduação e o Vice Pró-Reitor de Pesquisa, os registros em diário de campo das vivências cotidianas na Universidade, bem como as informações obtidas através do Sistema de Graduação sobre a permanência dos estudantes do curso de Engenharia Elétrica.

5.1 ESTUDANTES COTISTAS NEGROS: QUEM SÃO ELES?

Como já descrito anteriormente, participaram deste estudo dez estudantes da UFRGS ingressantes pelo concurso vestibular através do sistema de reserva de vagas provenientes de escolas públicas e autodeclarados/as negros/as (cinco mulheres, todas do curso de Pedagogia; e cinco homens, todos do curso de Engenharia Elétrica), com idades entre 22 e 36 anos. O quadro 2 apresenta esquematicamente algumas características gerais dos participantes e os códigos escolhidos para identificá-los.

Quadro 2 – Características e códigos de identificação dos participantes do estudo.

Estudante	Curso	Ingresso	Gênero	Idade
E1 Ped.	Pedagogia	2008/2	F	24 anos
E2 Ped.	Pedagogia	2008/2	F	26 anos
E3 Ped.	Pedagogia	2008/2	F	30 anos
E4 Ped.	Pedagogia	2008/2	F	23 anos
E5 Ped.	Pedagogia	2008/2	F	36 anos
E6 Elet.	Engenharia Elétrica	2008/2	M	28 anos
E7 Elet.	Engenharia Elétrica	2009/2	M	22 anos
E8 Elet.	Engenharia Elétrica	2009/2	M	26 anos
E9 Elet.	Engenharia Elétrica	2009/2	M	23 anos
E10 Elet.	Engenharia Elétrica	2008/2	M	25 anos

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas.

Passo a descrever brevemente o grupo de estudantes por curso. As cinco estudantes do curso de *Pedagogia* moram em Porto Alegre, sendo que uma delas veio do interior para trabalhar e estudar. Uma é casada e as demais solteiras. Quatro delas moram com familiares e outra sozinha. Possuem entre 23 e 36 anos. Das cinco estudantes, duas trabalham formalmente (escola de educação infantil, escola de idiomas), duas realizam estágio na área de formação (em escola municipal e em projeto social) e uma atualmente é bolsista de iniciação científica. As cinco estudantes são as primeiras da família a ingressarem no ensino superior ou da primeira geração a fazê-lo.

Em relação ao nível educacional paterno e materno, das cinco estudantes, três os pais fizeram no máximo até a 5ª série do ensino fundamental; as demais os pais cursaram o ensino médio. Todas frequentaram todo o ensino fundamental e médio em escola pública, com exceção de uma que fez o primeiro ano do ensino fundamental em escola particular. Somente uma fez magistério. As cinco estudantes passaram por cursinho pré-vestibular antes de ingressar na UFRGS, tendo sido parte em cursinhos populares, parte com bolsa em

cursinhos particulares e parte em cursinho pago. Quatro das cinco estudantes já haviam feito vestibular em anos anteriores. Três fizeram para Psicologia, uma para Educação Física e a outra para Pedagogia. Uma das estudantes relata que fez diversos vestibulares em faculdades privadas, mas que nunca chegou a cursar. Outra delas chegou a iniciar o curso de Educação Física em universidade privada.

Nenhuma das cinco estudantes acessou algum dos programas de benefício oferecidos pela Secretaria de Assistência Estudantil. Duas tiveram bolsa de iniciação científica em algum momento do curso e somente uma teve bolsa de extensão (no Programa Conexões de Saberes).

Dos estudantes do curso de *Engenharia Elétrica* entrevistados, somente um reside em Canoas, na região metropolitana; os demais moram em Porto Alegre-RS. Dos cinco, dois são casados e moram com as esposas (um com filho), os demais moram com os pais e/ou irmãos. Possuem entre 22 e 28 anos, sendo, portanto, um grupo diferente do perfil adolescente, na maioria dos casos, que mostrava o estudo de Loder (2009, p. 262). Três deles trabalham 40 horas semanais em emprego formal, um trabalhou até ingressar na UFRGS e hoje faz “bicos” para contribuir na renda familiar e o outro, que também trabalhava até o segundo mês de aula, atualmente possui bolsa permanência. Quatro dos cinco estudantes entrevistados são da primeira geração a ingressar no ensino superior. Todos eles cursaram ensino fundamental e médio em colégios públicos, sendo que um deles concluiu o ensino médio em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também frequentaram curso técnico profissionalizante (em Eletrotécnica e Mecânica, Administração de Redes, Eletrônica, Eletricista Instalador). Os cinco fizeram cursinho pré-vestibular, sendo dois em cursinhos populares. Entre os demais, um fez cursinho particular com bolsa e outro trabalhava só para pagar as aulas. Dos cinco estudantes, somente um passou no primeiro vestibular. Três deles foram aprovados na segunda tentativa, tendo sido a escolha pelo curso sempre a mesma. O outro foi aprovado no sexto vestibular que prestou, também sempre com a mesma opção de curso. Apenas um deles iniciou curso superior em outra universidade, sendo ela particular.

Entre os estudantes um acessou o Programa de Benefícios, ainda no início do curso. Esse atualmente possui bolsa permanência. Os demais não acessam os benefícios e em geral demonstram possuir pouco conhecimento sobre o assunto. Dos cinco, somente um participou como bolsista de projeto de extensão durante o curso (Programa Conexões de Saberes) e nenhum como bolsista de iniciação científica.

Os estudantes não foram questionados em relação à renda familiar, ou seja, quantidade de salários obtidos pela família mensalmente, mas sim quais eram as formas de sustento de cada família. Assim tornou-se mais difícil precisar a classe social dos estudantes. Porém, penso ser possível inferir através de suas colocações em relação à necessidade de trabalho e dificuldades econômicas para manterem-se e manter a família, bem como provindos de escolaridade pública praticamente em sua totalidade, além de bairros em que residem etc., que, apesar de não ser um grupo homogêneo, todos são estudantes de origem popular.

Do total de dez estudantes entrevistados, nenhum reside na Casa do Estudante da UFRGS, até por serem, em sua maioria, residentes em Porto Alegre ou região metropolitana. De modo geral, relatam a necessidade de trabalhar para se sustentar e também por, em alguns casos, serem a principal fonte de renda da família. Os que trabalham formalmente enfrentam grande dificuldade para cumprir os horários das disciplinas, em especial na Engenharia Elétrica, bem como para conciliar o trabalho com a intensidade de estudo necessária.

5.1.1 Caracterização dos cursos

O curso de graduação em Pedagogia da UFRGS, em sua modalidade presencial, gerido pela Faculdade de Educação, recebe anualmente através do ingresso pelo concurso vestibular 120 estudantes, ingressando 60 no primeiro semestre do ano e 60 no segundo semestre. Destas, desde o ano de 2008, 15% das vagas (18) são reservadas a estudantes egressos de escola pública e 15% (18) a estudantes egressos de escolas públicas autodeclarados negros. As estudantes que ingressam por esta modalidade iniciam as aulas sempre no segundo semestre de cada ano. De 2008 a 2010 haviam ingressado no curso 12 estudantes cotistas autodeclarados negros, todos no primeiro ano da política.

Atualmente o curso também possui dois estudantes indígenas ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas. O currículo em vigor desde 2007 passou a titular Licenciados em Pedagogia formando um profissional habilitado para a docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA, em Gestão Escolar, na docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal e na docência em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. O curso é constituído por oito etapas, oferecidas no

período da manhã, com algumas disciplinas eletivas nos turnos da tarde e noite. A Taxa de Integralização Média (TIM) do curso, que representa o número de créditos que o estudante deveria fazer em cada semestre para se formar no tempo mínimo, nesse caso quatro anos, é de 25,5 créditos.

O curso de graduação em Engenharia Elétrica, gerido pela Escola de Engenharia, recebe anualmente através do ingresso pelo concurso vestibular 80 estudantes, 40 no primeiro semestre e 40 no segundo semestre. Destas, 12 vagas são destinadas a estudantes provenientes de escola pública e 12 a estudantes de escola pública autodeclarados negros. Esses ingressam sempre no segundo semestre de cada ano. De 2008 a 2010 ingressaram no curso 25 estudantes cotistas autodeclarados negros, sendo o curso de engenharia com maior percentual de ingresso por esta modalidade. O curso tem suas disciplinas distribuídas em todos os turnos, exigindo do estudante preferencialmente dedicação exclusiva ao curso. As aulas são ministradas no Campus Centro e no Campus do Vale. É constituído por dez etapas e o estudante, ao se formar, recebe a titulação de Engenheiro Eletricista. A Taxa de Integralização Média do curso é de 24,6 créditos.

A seguir, apresento as unidades analíticas construídas a partir das recorrências observadas no material empírico produzido na pesquisa. São elas: 1) Tornar-se igual para permanecer na Universidade; 2) (Des) encaixe: a UFRGS não é pra mim! Ou das (im) possibilidades de estar na UFRGS; e 3) Rachaduras/frestas/fissuras – provocando outros modos de ser da Universidade e do aluno estar aqui.

5.2 TORNAR-SE IGUAL PARA PERMANECER NA UNIVERSIDADE

Tá, foi aprovado, o aluno entrou aqui e agora ele é igual a todos os outros. Acho que esse é o sentimento principal desde que eu comecei aqui, eu sempre me senti assim. Fui aprovada através das cotas, mas agora aqui é igual pra todo mundo. É igual assim, todo mundo tem as mesmas condições de estudar, não vai ter nenhum acompanhamento, nada pra esses alunos que ingressaram de maneira diferenciada (E3 Ped.).

No decorrer da análise dos dados produzidos para a pesquisa percebo que, nas ações afirmativas, os processos de in/exclusão operam a partir de uma tensão. De um lado, é preciso mostrar a diferença de raça e/ou classe social (nesse caso marcada pela procedência escolar) para acessar a Universidade; por outro lado, após o ingresso, é necessário um esforço cotidiano para diluir as marcas da diferença. Esta seria a condição para permanecer e ter sucesso na Universidade. Esta tensão emerge todo o tempo nas falas dos estudantes, como poderá ser visto no decorrer desta seção.

Nas falas que se seguem aparece uma série de questões que nos ajudam a pensar sobre as práticas da Universidade e os efeitos delas na inclusão dos estudantes cotistas autodeclarados negros participantes da pesquisa. Conforme expus na apresentação desta dissertação, na qual proponho fazer deste estudo um ato de conversa, levanto alguns pontos que meu olhar de pesquisadora me permitiu enxergar nesse momento, e apresento as falas dos estudantes para que o/a leitor/a também possa apontar tantos outros, contribuindo com esta conversa.

Um dos aspectos apontados pelos estudantes ainda no primeiro momento das entrevistas realizadas é a dificuldade de conciliar a necessidade de trabalho com os estudos. Ingressando na Universidade esse é um dos primeiros conflitos vividos por eles: como se organizar para dar conta de trabalho e estudo ao mesmo tempo ou optar pelo que parece mais importante e/ou necessário. No curso de Engenharia Elétrica, por exemplo, as disciplinas estão dispostas durante todo o dia, bem como a oferta de monitoria, que também ocorre basicamente no período diurno. Tal rotina já se torna desgastante para os estudantes que podem dedicar-se somente aos estudos. Para aqueles que precisam conciliar uma jornada de 40 horas de trabalho torna-se praticamente impossível. Já para as estudantes de Pedagogia, a dificuldade maior ocorre para cursar as disciplinas eletivas, que

são oferecidas basicamente no período da tarde, em especial as “mais interessantes”, como elas mesmas afirmam. Essa questão pode ser observada nas falas a seguir, nas quais a tônica principal é a falta de tempo para dedicarem-se ao curso da maneira que sentem ser adequado e a necessidade de dar conta do próprio sustento e/ou contribuir no sustento da família:

E⁷⁹: A renda lá em casa tá sendo só este meu estágio. Então, vira e mexe eu tenho que ver se vou fazer esse semestre ou não vou. (E1 Ped.)

E: Eu gostaria de fazer Iniciação Científica, mas o valor [da bolsa] é muito baixo. Então eu não vou deixar o meu trabalho, eu tenho que pagar as minhas contas, não tem como. Claro que eu vou precisar futuramente, pra fazer outras coisas, até por conhecimento né? Porém eu não posso porque a bolsa é muito baixa, se eu fizer isso alguma coisa eu não vou poder pagar. É isso que eu acho que eles não levam em consideração. (E4 Ped.)

E: Essa questão do tempo ela é crucial, porque é fundamental tu ter tempo para ler. [...] A Universidade pede isso. Ou tu vai ser um aluno bem razoável estudando pouco, ou tu vai ser um bom aluno, ter um ótimo aproveitamento, dedicando todo tempo pra estudar. (E3 Ped.)

E: [...] Então eu tive muitas dificuldades de manter o número de disciplinas que vem em cada semestre e conciliar com o trabalho. [...] Porque acontece uma coisa que... se tu é reprovada numa disciplina, no semestre seguinte, eu não sei se tem como procurar orientação, conversar com alguém. Se tu é reprovada, ou tu te matricula de novo e passa, ou tu pode ser reprovada de novo e de novo e de novo. Então não tem um acompanhamento do desempenho do aluno. Tu é um aluno que tu tem que dar o melhor de ti pra ter um desempenho, pra que tu tenha um bom resultado. [...] Tem semestre que tu não pode fazer e tu acaba ficando atrasada. Então ela tem o currículo [a Pedagogia] eu acho que ainda muito engessado. (E3 Ped.)

Vemos nas falas das estudantes que, para cursar a faculdade, é necessária a dedicação de um tempo que muitas vezes não dispõem, ou que conseguem com muito sacrifício. Além do horário das aulas o curso demanda uma carga grande de leitura e estudos extraclasse. O formato com que o curso está organizado, com os horários das disciplinas obrigatórias fixos pela manhã e com um encadeamento de disciplinas sequenciais, muito “engessado”, como afirma a estudante E3 Ped., não permite muitas vezes que as estudantes tenham maior flexibilidade para organizar sua rotina de estudo de outras formas, ou fazerem menos disciplinas, se assim desejarem. Do mesmo modo, quando reprovam em alguma disciplina “se perdem”, pois não são oferecidas em outro horário para que sejam recuperadas. Com isso vemos que a estrutura do curso permanece inalterada, não tendo

⁷⁹ “P” refere-se à questão ou comentário feito pela pesquisadora e “E” refere-se a comentário ou resposta do estudante entrevistado.

sofrido modificações que venham atender de forma mais satisfatória este público que é, em grande parte, composto por estudantes trabalhadoras.

Em síntese, pude observar que as estudantes que fizeram parte da pesquisa necessitam trabalhar para se sustentar e, sendo assim, apresentam grande dificuldade em conciliar a rotina de trabalho e estudo; é necessária uma série de renúncias pessoais para estar na faculdade; há latente um conflito entre a necessidade de trabalhar para o sustento e a vontade de viver as oportunidades que a UFRGS oferece; de modo geral sentem-se prejudicadas por terem pouco tempo de estudo, para leitura de textos e encontro com colegas para trabalho em grupo.

Além disso, as estudantes ainda sugerem que as disciplinas obrigatórias do curso fossem oferecidas em horários diferentes, em especial à noite, sendo esta uma demanda antiga do Diretório Acadêmico do curso.

No curso de Engenharia Elétrica a mesma dificuldade ocorre, só que com maior intensidade. Nesse caso fica clara a impossibilidade de o estudante trabalhar em turno integral e cursar todas as disciplinas da etapa com sucesso. Mesmo que seja um trabalho de 20 horas fica difícil sair da primeira etapa do curso, que possui 28 créditos. A necessidade de dedicação total ao curso, expressa inclusive na entrevista feita com o professor coordenador, fica evidente nas falas dos estudantes, bem como nos índices de desempenho que serão explicitados mais adiante.

E: Me matriculei em todas do primeiro semestre, passei em duas eu acho. Porque no primeiro semestre eu não trabalhei, bem no primeiro semestre eu fiquei desempregado, daí me matriculei em todas pra fazer pelo menos o primeiro semestre [...]. Soube que o curso é diurno e tudo. Faça as cadeiras que der pra fazer nos outros cursos a noite, mais pra se equiparar as cadeiras né. E aí eu fiz todas, só que daí **chegou perto do final eu tive que começar a trabalhar novamente, acabou seguro e tal, e, tive que voltar a trabalhar e não consegui mais acompanhar.** (E9 Elet.)

P: E depois, no segundo semestre, aí tu te matriculou em menos?

Me matriculei em duas e peguei duas extracurricular já. Que daí eu já comecei a pensar, bah, de repente não é isso. Pelo Cálculo e a Física, já pensando de repente em mudar de área [o estudante planeja uma troca de curso]. **Porque tu tem que ter tempo pra estudar, tu tem que... o foco é esse. O foco tem que ser estudar. Tu tem que mudar completamente, não pode trabalhar,** vamos dizer assim. (E9 Elet.)

P: E aí passou na UFRGS. Parou de trabalhar ou continuou por um tempo?

E: Eu continuei por mais dois meses. Só que, **como precisava dedicação total, ficou difícil conciliar os dois simultaneamente. Então eu acabei deixando de trabalhar,** por um tempo, para me dedicar só aos estudos. Agora faz dois meses que eu comecei a [fazer a bolsa]. (E8 Elet.)

E: No início eu me inscrevi pra todas as disciplinas, mas eu não consegui cursar todas. [...] Por causa do sono. **Eu trabalhava de madrugada, das 22h as 7h.** [...] Eu consegui cursar a maioria da manhã, já que eu já tava no ritmo. [...] de tarde já perdia as aulas porque dormia na sala de aula. (E6 Elet.)

E: Muitas dessas pessoas que vêm do universo de periferia, quando elas entram na universidade, essa renda que eles produziam antes, muitos trabalhavam, [...] ajudavam no sustento da família. Querendo ou não isso **faz falta, é bem complicado.** Eu pelo menos quando peguei e entrei na universidade me vi em maus lençóis até conseguir uma bolsa e mesmo assim não deu vencimento. (E10 Elet.)

P: E o que tu acha que a UFRGS poderia te oferecer além do que ela te oferece?

E: Flexibilidade no horário das cadeiras. É isso. Porque as cadeiras, a grande maioria é de dia. Conseguir turmas que são de noite é uma briga né, porque acho que **todo mundo quer turma da noite.** Então, se **abrem 30 vagas tem 100 inscritos.** Que já o ordenamento, ele dificulta bastante né. (E6 Elet.)

P: E no que tu pretende te matricular agora?

[...] agora eu sou obrigado a passar, ainda mais que eu estudei e não parei nas férias de estudar nem Cálculo nem Física. [...] **a diferença agora é conseguir turma, porque no semestre passado eu não consegui a turma de Física.** Eu tentei fazer as duas, mas não deu. Depende de eu conseguir a vaga nas turmas, que é a única que tem de noite né. (E6 Elet.)

Assim como assinalado pelas estudantes da Pedagogia, esses também destacam a necessidade de que o curso oferecesse maior flexibilidade no horário das disciplinas. Como o estudante E6 Elet. comenta, são poucas turmas disponíveis à noite e estas são muito concorridas, conseguindo vaga quem possui melhor ordenamento. Portanto, um estudante que faz menos disciplinas do que o aconselhado e possui reprovações sucessivas terá sempre maior dificuldade de obter vaga na disciplina que precisa cursar, especialmente nos horários mais concorridos, pois serão atendidos com prioridade os pedidos de matrícula daqueles alunos com melhores índices de desempenho. Outro destaque interessante a ser feito é explicitado na fala do estudante E9 Elet., que já cursa disciplinas em outro curso noturno visando uma transferência. Para ele o foco tem que ser estudar e não trabalhar paralelamente. Como o próprio aluno diz: *“Tu tem que mudar completamente”*, ou seja, é necessário transformar-se para fazer parte do mundo acadêmico, não se pode ser quem se é. Ou se encaixa no modelo de aluno ideal, esperado, ou ficará de fora. Não tendo a possibilidade de parar de trabalhar o estudante resolve ir para outro curso que o possibilite conciliar as duas necessidades. Nas duas situações apresentadas, a falta de vagas nas disciplinas oferecidas e a tentativa de troca para curso noturno, vemos operando práticas de exclusão ocorrendo dentro do próprio processo inclusivo.

Com o ingresso através das ações afirmativas, cada vez mais adentram à Universidade estudantes de origem popular que até pouco tempo não vislumbravam tal possibilidade. Esses estudantes provêm muitas vezes de famílias que se mantêm através do somatório dos proventos de diversos membros para compor a renda familiar, o que impossibilita que um jovem adulto seja liberado de tal responsabilidade para dedicar-se integralmente aos estudos, tal como pode ser visto no excerto da entrevista do estudante E10 Elet.

Em síntese, assim como no curso de Pedagogia, os estudantes da Engenharia Elétrica que fizeram parte da pesquisa já possuem experiência de trabalho, mesmo que atualmente não estejam com vínculo empregatício formal. Esses necessitam contribuir na renda familiar ou, na maioria dos casos, são a principal fonte de renda da família. Também se apresenta como um obstáculo a dificuldade de conciliar a rotina de trabalho e estudo. Ao terem conhecimento da necessidade de “dedicação exclusiva” ao curso após ingressarem, buscam estratégias como a tentativa de troca de turno de trabalho, diminuição do número de disciplinas no semestre, a transferência para outro curso noturno ou até planejam conseguir bolsa em uma universidade privada. A tal “necessidade de dedicação exclusiva” é um ideal do curso que não pode ser alcançado por esses estudantes.

Com esse panorama é possível ver uma grande diferença entre os dois cursos. Enquanto no primeiro semestre da Engenharia Elétrica são 28 créditos a serem cursados em disciplinas ministradas tanto no Campus do Vale como no Campus Centro e com horários distribuídos nos três turnos, na Pedagogia o primeiro semestre é composto de 26 créditos, as aulas são todas no mesmo prédio no Campus Centro e concentradas no turno da manhã. Essa organização do curso de Pedagogia foi pensada justamente buscando atender à necessidade de inserção no mercado de trabalho que as estudantes apresentam, pois muitas já exercem docência e outras buscam estágio na área. Tal movimento, ao respeitar o perfil das estudantes que ingressam no curso, certamente contribui para a sua permanência, enquanto na Engenharia Elétrica a organização do curso dificulta sua continuidade.

Ao serem perguntados sobre a trajetória acadêmica, em relação ao desempenho e à integração no curso, principalmente nos primeiros semestres, os estudantes de Engenharia Elétrica revelam, em sua maioria, sentirem muita dificuldade no aprendizado: pelo excesso de conteúdos, porque o ensino na UFRGS é “muito puxado” e por não possuírem alguns pré-requisitos considerados necessários.

Os estudantes referem, ainda, pouca experiência com uma rotina de estudos extraclasse, sentindo grande diferença entre a dinâmica e exigência do ensino superior em relação ao ensino médio. Alguns relatam o desestímulo devido às múltiplas repetências, aumentando o tempo para diplomação no curso.

As disciplinas mais citadas pelos estudantes quando questionados sobre dificuldades no curso são Cálculo e Física. Outro elemento importante que aparece em alguns depoimentos é a precariedade do ensino das escolas públicas pelas quais passaram.

Parte deles destaca a forma como a Universidade, através da atitude dos professores, lida com o conhecimento. Tais práticas, como aparecem nos destaques feitos nos excertos a seguir, evidenciam um descompasso entre a exigência universitária, que parece estar sempre articulada à expectativa por um “aluno ideal”, e ao que os estudantes naquele momento, primeiros semestres do curso, conseguem corresponder.

P: E como foi? Tu entrou na Engenharia Elétrica, queria que tu me contasse um pouco do teu primeiro semestre.

E: Ah, destaque eu acho que são os Cálculos né, os Cálculos e a Física é... Pra quem, **que nem eu, que vim de uma escola pública, por exemplo, pegar um Cálculo e uma Física, do jeito que é no primeiro semestre**, até as outras cadeiras assim tranquilo, mas o que dá um impacto mesmo é Cálculo e Física né, que **te dá um baque muito distante uma coisa da outra**. Mesmo eu que já tinha feito um curso técnico, que já tinha lidado um pouco com isso, mas é bem distante, bem distante mesmo. [...] o que destaco mesmo é as exatas que, no primeiro semestre dá pra morrer né [...]. **Os meus colegas assim, que eu sei, acho que foi 30% que passou assim**. A porcentagem bem baixa. (E9 Elet.)

P: Em relação ao conteúdo: tu conseguiu acompanhar legal? Ou faltava alguma coisa para acompanhar?

E: Eu acho que em Física faltava alguma coisa. Assim, **algumas lacunas do ensino médio**, no meu caso. Daí tive que correr por fora, estudar por conta, para poder acompanhar. (E8 Elet.)

E: Não adianta eu pegar e brigar com o conceito que eles tem [os professores], porque essa é a forma de avaliação, essas são as regras do jogo. Então por isso que... eu vejo que, é um estupro mental, **é uma violência pegar e tentar em seis meses suprir toda uma deficiência do segundo grau**, em relação, digamos a Cálculo. Sendo que não tem uma didática, sabe? Simplesmente vai botando cálculo no quadro e vai suprimindo partes do cálculo por substituições que, se fosse pegar e desenvolver daria bem mais trabalho, com certeza, mas **vai suprimindo como se fosse um conceito comum a todos**. (E10 Elet.)

E: Tu entra na faculdade, como é pouco tempo e bastante matéria, **eles passam no quadro uma matéria mas como se a gente já soubesse fazer o pré-requisito dela**. Por exemplo, na aula de Cálculo os professores já passam a matéria achando que a gente já sabe tudo sobre funções, trigonometria, geometria, e as vezes tem coisas que a gente não lembra bem. E aí a gente tem que correr atrás né. **Uma coisa que eu aprendi na faculdade é me virar sozinho** assim, ser um pouco autodidata. (E7 Elet.)

P: E como foi entrar na UFRGS, os primeiros dias, a matrícula...? Como foi estar nesta Universidade como aluno?

E: Nos primeiros momentos eu **estranhei na verdade o ritmo de estudo**. Porque se corria, mais acelerado. O nível de exigência é maior. E isso eu já não tava mais tão acostumado. Porque **eu sempre consegui levar tudo muito tranquilo, muito bem. Tanto se tu olhar o histórico escolar, eu sempre tive excelentes notas**. Mesmo na Ulbra. Só que aqui é bem diferente. Eu demorei um pouquinho para me acostumar com o ritmo novo. (E8 Elet.)

Vemos em algumas das falas um forte sentimento de frustração dos estudantes em relação as suas expectativas. Muitos deles afirmam terem vindo de uma trajetória escolar de bom desempenho, onde muitas vezes se destacavam por isso, e, ao chegarem na Universidade, seus conhecimentos anteriores parecem não valer mais, não serem suficientes ou valorizados. Podemos identificar nessas práticas institucionais, explícitas nas falas dos estudantes, operando mecanismos de normalização. “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2004, p. 83). Nesse sentido, a “normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença” (idem, ibidem, p. 83). De forma nem tão sutil assim, fica latente na fala dos estudantes que, de diferentes modos, as práticas institucionais estão sempre prescrevendo de que forma devem agir, que traços de suas identidades devem ser apagados para que se aproximem de uma zona de normalidade, ou seja, que se tornem mais iguais às identidades mesmas. Essa relação hierárquica assimétrica também marca quem deve se adequar a quem, que é o normal e quem é o anormal dessa relação.

Vale lembrar que problemas relacionados com as disciplinas exatas são históricos na UFRGS. Nos cursos de engenharia tais dificuldades ocorrem desde que eles foram criados. Como destacado no livro que conta a história da Escola de Engenharia, já nos primeiros anos, percebendo “as deficiências do ensino médio no panorama da cidade”, tratou de criar seu próprio curso preparatório. Assim, em 1900, o então diretor da Escola de Engenharia, João José Pereira Parobé, fundou o Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos, conhecido atualmente como Julinho, com o objetivo de “preparar os meninos para a vida prática, dando-lhes tal educação que os habilite a seguir a carreira que preferirem com conhecimentos sólidos e práticos, e não com a educação literária, defeituosa e incompleta, dada em geral, pelos ginásios que existiam” (HASSEN, 1996, p. 60). Com isso pode-se ver que a questão do preparo dos estudantes foi desde já entendida pela Escola de Engenharia como

falha na formação dos estudantes, sendo uma questão pertinente ao ensino básico, e não de sua responsabilidade.

Como aponta Loder (2009) em relação às expectativas dos alunos ao iniciarem o curso e o seu entusiasmo inicial, a autoestima deles nesse primeiro momento é elevada pelo “fato de terem sido selecionados para ingressar em um curso de engenharia dos mais concorridos e, reconhecidamente, dos mais difíceis, em uma Instituição de prestígio e renome como a UFRGS” (LODER, 2009, p. 262). Porém, o que para a autora forma um quadro promissor que aponta para o sucesso escolar do aluno, para os estudantes entrevistados rapidamente pode se transformar, logo nos primeiros dias, em frustração, como exemplificado em uma experiência lembrada pelo estudante E6 Elet., quando se refere a alta carga de estudo na disciplina de Cálculo e que não corresponde na mesma medida ao desempenho nas diferentes avaliações (testes e provas). O sofrimento que muitos estudantes enfrentam, gerado pelas reprovações sucessivas, pelo sentimento de fracasso, agregado a questões pessoais, chega a situações, não raras entre os estudantes de engenharia, de transtornos psicológicos, bem como de necessidade de uso de medicação. Tal relato é possível de ser feito devido à experiência que tive no acompanhamento dos estudantes, quando trabalhava na Comissão de Graduação da Escola de Engenharia.

P: Tu sentiu em algum momento dificuldade em relação ao conteúdo, ou tu achava que tinha os pré-requisitos para os conteúdos que os professores estavam ensinando?

E: A única dificuldade, que eu acho que meus outros colegas vão concordar, é que assim ó, eu peguei o livro de Cálculo. **Eu estudei todo aquele livro, fiz todos os exercícios, entendi os exercícios, explicava pros colegas como se fazer os exercícios, só que na hora da prova eu não consegui fazer os exercícios da prova.** [...] **Eram diferentes e tinha coisa que não dava pra entender.** [...] A gente estuda, a gente faz, e como é que não consegue fazer os exercícios da prova? **Os testes a gente conseguia fazer.** Eles davam os testes e os testes a gente conseguia. Mas os das provas não fluíam as vezes, tanto os de Cálculo quanto os de Física. [...] Então a gente ia bem nos testes. Tu olhava... ah, tirei 9 no teste, tirei 10. Mas chegava na prova: 2 e meio, 3. Tinha um descompasso grande entre a aula, o livro e a prova, e os testes, tinham coisas diferentes. (E6 Elet.)

O estudante aponta nesse caso para uma situação que se repete há muitos semestres com as disciplinas de Cálculo sem que alguma providência seja tomada. As provas dessas disciplinas, bem como as das disciplinas de Física, são provas unificadas, ou seja, são feitas por alguns professores e aplicadas para todas as turmas daquele semestre. Também são corrigidas por um grupo de professores a cada semestre, de forma que não necessariamente

coincida com o professor que ministra a disciplina para aquela turma. Já os testes são feitos com maior frequência e elaborados pelo próprio professor da turma, tendo a princípio como base os conteúdos trabalhados. Esse formato tem gerado um grande descompasso entre os conteúdos que são de fato ensinados em aula pelos professores e o que é cobrado nas provas, gerando comumente situações como a explicitada pelo estudante.

Para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à vida acadêmica e os fatores que contribuem para o seu desempenho, realizei duas ações investigativas, conforme apresentei anteriormente na seção metodológica da pesquisa. Uma delas foram as entrevistas com os estudantes, que estão sendo apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo, e a outra se trata da construção de um quadro com informações obtidas no banco de dados da Universidade⁸⁰ referentes ao desempenho dos alunos no curso de Engenharia Elétrica. Através da pesquisa foi possível caracterizar o grupo de alunos autodeclarados negros que ingressaram em 2008/2 e 2009/2 pelo sistema de reserva de vagas e permaneciam com vínculo ativo com a UFRGS ao final do segundo semestre de 2010. Para compor o quadro busquei as seguintes informações: número de créditos integralizados e reprovados, conceitos obtidos nas disciplinas cursadas, taxa de integralização média do aluno, número de matrículas e etapa em que se encontra, conforme a seguir:

Quadro 3 – Informações de desempenho dos estudantes do curso de Engenharia Elétrica até o semestre 2010/2

Identificação	Ingresso	Créditos integralizados	Créditos reprovados	Desempenho*	TIM**	Número de Matrículas	Etapa	Situação em 2011
ALUNO A (E10 Elet.)	2008/2	24	76	7D 5C 2B 8FF	4,8	5	1	Atendido em jun/2010. Trancou semestre 2011/1 e 2011/2.
ALUNO B	2008/2	18	54	10D 3C 1B 2FF	3,6	5	1	Aprovando em poucos créditos
ALUNO C	2008/2	4	66	9D 1C 1B 5FF	0,8	5	1	Atendido em ago/2010. Aprovando em poucos créditos
ALUNO D	2008/2	40	0	1C 6B 2A	20	2	1	Trancou 4 semestres: 2009/2 a 2011/1
ALUNO E (E6 Elet.)	2008/2	14	48	7D 3C 1B 2FF	2,8	5	1	Atendido em dez/2009. Aprovando em poucos créditos
ALUNO F	2008/2	13	60	11D 1C 3FF	2,6	5	1	Aprovando em poucos créditos

⁸⁰ A pesquisa realizada no banco de dados da UFRGS foi autorizada pelo professor coordenador do curso de Engenharia Elétrica através de assinatura de termo de consentimento informado. Da mesma forma, o uso das entrevistas concedidas pelos alunos foi autorizado por estes através da assinatura do referido termo que se encontra sob minha responsabilidade.

ALUNO G	2008/2	0	106	10D 14FF	0	5	1	Em abandono. Será desligado do curso por não ter desempenho para readmissão.
ALUNO H (E7 Elet.)	2009/2	14	52	9D 4C 2FF	4,7	3	1	Aprovando em poucos créditos
ALUNO I	2009/2	24	46	8D 5C 1FF	8	3	1	Regular
ALUNO J	2009/2	14	30	5D 2FF	7	2	1	Atendido em out/2010 Trancou os semestres 2010/2 e 2011/1.
ALUNO K	2009/2	0	38	8D 1FF	0	3	1	Em abandono. Será desligado do curso por não ter desempenho para readmissão.
ALUNO L	2009/2	34	34	7D 6C 2B	11,3	3	1	Regular
ALUNO M (E9 Elet.)	2009/2	4	40	6D 2C 4FF	1,3	3	1	Regular
ALUNO N (E8 Elet.)	2009/2	48	36	8D 7C 2B 1A	16	3	1	Regular
ALUNO O	2009/2	8	30	2D 2C 4FF	2,66	3	1	Regular
ALUNO P	2009/2	10	44	8D 1C 2B 1A 1FF	3,33	3	1	Regular

Fonte: Sistema de Graduação – levantamento realizado em janeiro de 2011.

*Conceitos obtidos pelos estudantes nas disciplinas cursadas.

** Taxa de Integralização Média é o cálculo do aproveitamento do aluno no seu curso de graduação = número de créditos aprovados no curso (obrigatórios e eletivos) dividido pelo número de matrículas realizadas. A TIM do curso de Engenharia Elétrica é 24,6. Quando comparada a outros índices, o aluno precisa ter pelo menos a metade dessa taxa (12,3).

Na última coluna da tabela busquei explicitar a situação acadêmica dos alunos no semestre de 2011/1, com base nas informações fornecidas pelas técnicas em assuntos educacionais da Comissão de Graduação da Escola de Engenharia. Onde se consta “atendido”, trata-se daqueles alunos que, quando chamados, compareceram ao atendimento individual na Comgrad para esclarecimentos sobre a situação no curso. “Em abandono”, significa aquele aluno que não efetuou matrícula nos últimos dois semestres letivos e, portanto, será desligado do curso. Incidindo em abandono em um semestre, o estudante é readmitido automaticamente no próximo, caso tenha obtido, quando da sua última matrícula, Taxa Média de Reprovação⁸¹ menor ou igual à admissível (RESOLUÇÃO n. 17/2007). No caso dos alunos analisados, os dois que incidiram em abandono serão desligados por não terem o desempenho mínimo. “Aprovando em poucos créditos” é a situação daqueles alunos que apresentam um acúmulo de reprovações. Esses têm utilizado a estratégia de se matricular em poucos créditos na tentativa de aprovarem, porém, mesmo

⁸¹ A Taxa Média de Reprovação de um aluno é a relação entre todas as disciplinas em que foi reprovado, computadas através dos créditos atribuídos a cada uma delas, e o número total de matrículas efetuadas, desde o início do seu curso, calculada a cada semestre (RESOLUÇÃO n. 38/95).

assim, grande parte deles não tem conseguido. Além disso, utilizam-se dessa estratégia para não incidirem em recusa de matrícula⁸². A recusa de matrícula é aplicada a partir da sexta matrícula do aluno no curso e se trata do desligamento, a qualquer tempo, de alunos que apresentam aproveitamento abaixo de padrões estabelecidos pela Universidade (RESOLUÇÃO n. 38/95). Desse modo, os alunos não incidem em recusa de matrícula, mas possivelmente também não concluirão o curso, pois serão desligados através do jubramento⁸³.

Destaco para análise o caso do estudante E6 Elet. O aluno contou em sua entrevista que havia ficado durante oito anos envolvido com o objetivo de ingressar na UFRGS. Durante esse tempo prestou seis vestibulares, todos para o curso de Engenharia Elétrica. No primeiro ano das cotas, 2008, o estudante finalmente conseguiu passar no vestibular e ingressar no curso. Esse aluno, como pode ser visto nos dados selecionados na tabela, não tem conseguido ter um desempenho satisfatório. Obtive a informação na Comgrad/ENG que em 2011/1 o aluno reprovou nos 10 créditos nos quais havia se matriculado. Ele, mesmo não conseguindo reverter a sua situação, passando a se matricular e aprovar em mais disciplinas, provavelmente não será pego pela recusa de matrícula, pois matricula-se em poucos créditos por semestre. Porém, tudo indica que será desligado da Universidade sem concluir o curso através do mecanismo de jubramento após 10 anos do ingresso. A experiência desse estudante me fez pensar o quanto a inclusão, um imperativo contemporâneo, também pode operar de maneira perversa quando não traz em seu bojo uma série de outras medidas de garantia de permanência e promotoras de sucesso acadêmico dos estudantes.

Como consta na tabela, em 2010/2, do total de 16 alunos analisados, 15 permaneciam vinculados à Universidade, todos eles ainda na primeira etapa do curso por faltar aprovação em alguma disciplina desse período. A maior incidência de reprovações ocorre nas disciplinas de Cálculo I, Física I e Química. Se esses alunos estivessem seguindo a seriação aconselhada, tendo integralizadas todas as disciplinas da etapa no período previsto,

⁸² Para ser recusado o aluno tem que apresentar uma taxa média de reprovação superior a Taxa de Reprovação Admissível no curso. A Taxa Média de Reprovação de um aluno é a relação entre o número de créditos em que foi reprovado e o número total de matrículas efetuadas, desde o início do seu curso, calculada a cada semestre. Assim, quanto menos disciplinas o estudante se matricular, menos chance terá de entrar em recusa.

⁸³ Jubramento é o desligamento da Universidade de alunos que ultrapassarem o prazo máximo de tempo para a conclusão de seus cursos, que é de duas vezes o prazo fixado para integralização de seus currículos plenos (RESOLUÇÃO n. 38/95).

estariam cursando em 2010/2 a 5ª etapa (para aqueles que ingressaram em 2008/2) ou a 3ª etapa (para os que ingressaram em 2009/2). Dos 16 estudantes, somente um (ALUNO N – E8 Elet.) aprovou em mais de 50% dos créditos nos quais se matriculou e outro possui aprovação em todas as disciplinas cursadas (ALUNO D). Este segundo estudante trancou o curso por quatro semestres e, através de contato telefônico, informou que não retornará à Universidade, pois foi aprovado em Concurso Público em sua cidade de origem e optou por regressar e cursar uma universidade privada. Desse modo, dos 16 alunos, nenhum está cumprindo a seriação aconselhada.

Outro dado que nos parece relevante é a pouca incidência de evasão entre esses estudantes. No estudo de Loder (2009), a pesquisadora apontava que muitos alunos evadem nas primeiras etapas do curso, chegando a um percentual de formandos ao final em torno de metade dos que ingressaram. Vemos que, apesar das dificuldades iniciais encontradas, os estudantes cotistas autodeclarados negros parecem possuir um comprometimento maior com a vaga conquistada. Esse dado corrobora com a opinião de Oliven (2009) quando esta afirma que, por pertencerem a uma camada social privilegiada, alguns estudantes não cotistas podem mais facilmente se desinteressar do seu curso, tentar novo vestibular para outro curso, trancar a matrícula, pois a sua posição social lhes favorece esse tipo de opção. No entanto, os estudantes cotistas sabem que não podem desperdiçar a chance que estão tendo. “Como integrante[s] de um grupo que luta por uma inserção mais equitativa na sociedade brasileira, o comprometimento social dos cotistas parece ser maior” (OLIVEN, 2009, p. 73).

Enquanto na Engenharia Elétrica fica mais evidente na fala dos estudantes a questão da dificuldade com os conteúdos e o ritmo de estudos com o qual não estavam habituados, na Pedagogia aparece também o estranhamento em relação à linguagem acadêmica, a cultura universitária, aos modos de se movimentar nesse espaço. Como, por exemplo, expõe a estudante E2 Ped.:

P: Sobre a tua trajetória acadêmica... depois que tu passou no vestibular, [...] como foi o primeiro semestre? [...] como tu te sentiu nesse primeiro momento?

E: Ah é mágico assim né, quando tu entra aqui, tu olha pros prédios e te perde assim né. Eu lembro que a minha turma tava bem apavorada com a questão do trote, não queria participar mas ao mesmo tempo queria, pelo ritual e tudo. Eu achei bem difícil assim, porque **eu nem imaginava o que era CNPQ**. Que a gente entra aqui na UFRGS, se apresentam e já falam em Lattes, e eu **“Meu Deus, o que é Lattes, o que é isso, né?”**. **ABNT, nossa!!** É tudo muito novo. Coisas que agora a gente escreve assim. **Artigo, o que é isso? Porque ninguém te explica, eles só pedem.** É texto,

texto e xerox. Bem ou mal no ensino médio não é muito, essa questão assim, acho que protegem mais os alunos, na Universidade tu tem que te virar. (E2 Ped.)

P: E depois, no curso, como foi sendo pra acompanhar, foi tranquilo, tiveram problemas, como foi passar por este início?

E: Eu senti muita falta assim na... porque aqui **tu entra e se fala muito nessa questão de pesquisa, mestrado, nem tinha noção assim, o que era mestrado, doutorado**, ah, achava que era só um curso a mais né, e... [...] o que era isso de pesquisa que todo mundo fala, eu também quero participar disso. E foi muito difícil porque tu tem que abrir mão de muita coisa né, e pensar na tua formação. (E2 Ped.)

O ponto mais citado pelas estudantes se trata da dificuldade em relação à escrita, uma lacuna trazida da formação anterior:

E: Eu tive muita dificuldade na questão da escrita. Eu acho que uma coisa que a gente procurou, essa parceria que é o PAG, que tem a possibilidade de ter aulas no sábado, dá esse incentivo aos alunos.

P: Tu chegou a fazer?

E: Sim, eu faço. Eu comecei no terceiro semestre, e melhorou muito a minha escrita. Porque eu lembro que o primeiro semestre assim, eu entreguei o primeiro trabalho e veio todo rabiscado de vermelho, a questão dos erros. E **eu pensei: “eu não vou conseguir, se no primeiro semestre eu não consigo fazer um trabalho, imagina, como eu vou escrever o tal do TCC”**. (E2 Ped.)

E: **Eu sempre adorei Português, sempre adorei escrever**. Daí quando eu comecei a me deparar com as minhas dificuldades na escrita eu comecei a pensar, e a minha bolsa de pesquisa, eu vou ter que fazer um projeto, eu vou ter que escrever, como é que vai ser isso? Aí eu comecei a me apavorar. Aí o semestre passado a gente tinha que fazer aquele portfólio e eu **comecei a ver que realmente eu não sabia nada. Pensava: “Meu Deus, eu não sei nada, o que é que eu vou fazer?”** (E5 Ped.)

P: E em relação aos conteúdos digamos assim, acadêmicos? Como é que foi esse primeiro momento?

E: É acho que **eu corri muito atrás. Em termos de escrita, porque eu senti que isso não era muito desenvolvido na minha trajetória escolar**. Em termos de escrita, em termos de leitura, tive que correr muito atrás disso, porque eu **tenho colegas que escreviam que era uma maravilha, termos técnicos, saiam super bem, sabiam como fazia, como era o modelo acadêmico, tinham mais contato com isso**. Eu não sabia, não tinha contato com isso. Então eu tive que correr muito atrás, conversar com os professores, explicando algumas coisas, explicando os textos, aquelas palavras que eu nunca tinha ouvido falar, tinha que ler, chegava em casa, olhava o dicionário... Então acho que foi bem corrido, mas os professores são bem... não digo a maioria, mas alguns foram bem acolhedores. (E4 Ped.)

Outro aspecto depreendido da fala dos estudantes de ambos os cursos é que parecem necessitar de um “tempo de adaptação” (ou seria de normalização?) para ajustar-se à cultura universitária, à dinâmica própria, ao ritmo de estudo, às formas de relacionar-se. Apontam uma significativa diferença entre a lógica escolar e a da Universidade em relação ao acompanhamento, ao olhar da instituição, à própria estrutura universitária, marcando

certo estranhamento, percebido nas falas: *“a gente entra acostumado com uma coisa e é bem diferente”* (E7 Elet.), *“ninguém te explica, eles só pedem. [...] no ensino médio não é muito, essa questão assim, acho que protegem mais os alunos, na universidade tu tem que te virar”* (E2 Ped.).

A partir da experiência de trabalho na Comissão de Graduação das engenharias e da minha experiência como estudante do curso de Pedagogia, vejo que há muitas diferenças entre os cursos. Aqui destaco uma delas. A Engenharia Elétrica é um curso difícil para todos os estudantes que ingressam. Tanto que o percentual de alunos que consegue aprovação em todas as disciplinas do primeiro semestre é de 15 a 20%. Já na Pedagogia, quem vem de escola particular enfrenta a mudança na dinâmica e no ritmo universitário, mas consegue dar conta do curso, principalmente por ele estar concentrado todo em um turno, o que não se torna muito distante do colégio em que estudavam anteriormente. Porém, aqueles estudantes que não foram preparados para chegar ao ensino superior desconhecem a cultura universitária; principalmente por serem da primeira geração a chegar a este nível de ensino, podem enfrentar maiores dificuldades.

O descompasso entre a lógica da Universidade e a vivência dos estudantes não é uma situação que emerge neste momento com as ações afirmativas. Para compreender essa situação, faz-se necessário ter presente que as primeiras universidades, no século XII, foram criadas para ensinar o que era considerado cultura erudita e o que fosse essencial para formar as futuras elites, contribuindo para a ordem social e política estabelecida, possuindo então um caráter elitista e conservador (PROVIN, 2011). Da mesma forma ocorreu no Brasil, com a criação das primeiras universidades no início do século XX, também pensadas para a formação das elites que atuariam na produção do conhecimento indispensável para o progresso do país.

Michel de Certeau (1995), há mais de uma década, sinaliza que as instituições de ensino superior se mostram incapazes de responder à demanda posta pela inclusão de sujeitos caracterizados pela heterogeneidade cultural. Para o autor, a época de homogeneidade relativa entre os estudantes terminou, e estamos vivenciando um momento de enorme heterogeneidade entre eles, *“em virtude de suas origens familiares, seus meios sociais, suas leituras e suas experiências culturais”* (CERTEAU, 1995, p. 110).

As situações relatadas pelos estudantes em relação à vida universitária e as informações de desempenhos acadêmicos seus nos mostram que, estando os estudantes

incluídos, são criadas novas formas de hierarquização; nesse caso uma delas pode ser a da meritocracia, lógica já existente na Universidade, que irá colocar os estudantes numa nova linha de normalidade. O investimento é para que todos se pareçam os mesmos e se dilua a diferença.

Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se, assim, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. Nesse sentido, utilizo o conceito de in/exclusão (LOPES, 2007) para mostrar que as políticas inclusivas, tais como as ações afirmativas, operam com mecanismos de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão, tornando-se inseparáveis. Isso quer dizer que não há sujeitos que ocupam definitivas posições, mas que estão incluídos em alguns processos e excluídos de outros. Desse modo, podemos dizer que a Universidade opera com gradientes de inclusão, ou seja, diferentes níveis de participação dos sujeitos.

Vemos que algumas práticas da instituição, evidenciadas na estrutura dos cursos, nas estratégias de acolhimento, na didática dos professores, nas formas de avaliação, nos critérios de preenchimento das vagas, por exemplo, seguem produzindo mais desigualdades ao não atentarem para as diferenças dos estudantes.

Em relação ao acolhimento, a maioria dos estudantes do curso de Engenharia Elétrica diz ter sido bem recebida pelos colegas e professores. Porém, muitos demonstram não se integrar completamente por timidez, por diferenças de interesse ou por entenderem a Universidade como um ambiente para o estudo, deixando em segundo plano as relações sociais com os pares. Interessante pensar que a experiência universitária tem sido vendida na mídia como a fase mais feliz da juventude. Será que esses estudantes também vivenciam esta fase em suas vidas dessa forma?

No que tange aos professores, os alunos de modo geral mencionam não terem maiores problemas. Contudo, durante a entrevista, em diversos momentos aparecem relatos em outra direção, como pode ser visto nos destaques das falas.

P: Em relação aos professores e colegas, como é que tá sendo?

E: Foi o único, o restante tudo bem. **Tu pergunta, eles explicam, todos com atenção. Não sei se deve ter algum professor ruim, porque até agora só peguei professores bons.** (E6 Elet.)

P: E nesse primeiro momento, em relação aos colegas e professores, como foi? Nos primeiros dias de aula, como tu te sentiu?

E: Ah, **foi bom**. Não tem nada pra reclamar, **apesar dos professores assustarem a gente um pouco**. Mas eles falam como é a verdade nua e crua, como é a engenharia. Os professores falam assim: **“Ah, infelizmente dessa turma aqui, 30% vai desistir”**. E é verdade. (E7 Elet.)

P: E como é que foi em relação aos professores, aos colegas, num primeiro momento?

E: Em relação com os colegas foi bem tranquilo. Era uma turma bem bacana, bem nova, bem jovem. [...] Todo mundo estudava bastante, procurava se dar bem, tranquila a convivência. [...] Com os professores: eu acho que foi um ou outro professor com quem eu tive um pouquinho de problema. Mas **acho que era mais dificuldade minha na época, na verdade, do que problema com o professor em si**. [...] Um pouco em função das lacunas que eu já tinha. E outra parte **devido a eu não estudar da maneira correta**, em minha opinião. Porque eu tive um bom professor. (E8 Elet.)

P: Tu tá satisfeito com o teu curso? Como está sendo em relação ao que tu esperava?

E: É um curso muito legal, mas **quem disser que nunca pensou em desistir é mentira**. Pode ser o 01 como a gente fala, o primeiro no vestibular. É difícil, mas é muito legal. [...] **apesar do professor dar matéria assim, sem arrego, passou passou, não passou... a gente acaba aprendendo assim**. A maneira que os professores ensinam é muito bom, quem passa na matéria sabe mesmo. Se eu desistir do curso é porque é muito puxado mesmo. (E7 Elet.)

Percebo na fala dos estudantes que todos eles avaliam os professores de forma positiva, entendendo as atitudes destes como adequadas e até necessárias, mesmo elas sendo de caráter coercitivo e gerarem certa apreensão. Dessa maneira, os estudantes não conseguem questionar, deslocar o olhar, atribuindo somente a si mesmos as dificuldades enfrentadas em relação à aprendizagem. Vemos nos depoimentos forte ênfase no autogerenciamento e esforço próprio para o aprendizado, como expresso pelo estudante E8 Elet.: *“acho que era mais dificuldade minha na época, na verdade, do que problema com o professor em si”, “Um pouco em função das lacunas que eu já tinha. E outra parte devido a eu não estudar da maneira correta, em minha opinião. Porque eu tive um bom professor”*.

Ao atribuir a si o resultado pelo sucesso ou fracasso escolar, parece ocorrer a desresponsabilização dos outros elementos envolvidos no processo: professores, metodologia de ensino, estrutura da Universidade, horário das aulas, programas de apoio e assistência, etc. Vemos operando a racionalidade contemporânea na qual a educação deixa de ser apenas uma estratégia de governo em massa para ser um mecanismo de controle individual. Nessa lógica, cada sujeito é responsável pelo próprio aprendizado, tornando-se empreendedor de si mesmo. Como nos mostra Traversini (2003, p. 137), há na contemporaneidade uma série de investimentos na produção do “sujeito empresário de si”. A lógica que rege essa produção “seduz os indivíduos ao convencê-los de que a busca da realização pessoal e profissional depende de cada um” e “interpela-os para que acreditem

que a iniciativa, a flexibilidade e a autonomia são características indispensáveis para tornar cada indivíduo capaz de encontrar, por si e para si mesmo, os meios de seu autogerenciamento” (idem, *ibidem*, p. 137).

Loder (2009, p. 296) já havia identificado em seu estudo sobre a formação do Engenheiro Eletricista na UFRGS que

Nem sempre o ambiente do curso se apresenta como um ambiente acolhedor e promotor da autoestima do aluno. Ao contrário, muitas vezes, esse ambiente se revela altamente coercitivo e não propício ao aprender. Uma justificativa para isso parece ser o fato do professor entender que, quanto mais exigir do aluno, quanto mais estressá-lo moral e intelectualmente, maior vai ser a sua (do aluno) reação e motivação para superar os obstáculos interpostos pelo próprio professor e pelo conhecimento em si.

Mesmo de uma perspectiva teórica diferente da adotada nesta pesquisa, Loder (2009) faz considerações extremamente pertinentes para refletirmos sobre o papel assumido pelo aluno. Poderíamos dizer que, de forma geral, no curso de Engenharia Elétrica, a partir da pesquisa da autora, há “invisibilidade do aluno em relação aos seus professores” e “visibilidade do aluno em relação aos seus colegas” (LODER, 2009, p. 297). Talvez por serem vistos com indiferença pelos professores, os estudantes precisam fortalecer o vínculo com os colegas para apoiarem-se entre si na tentativa de permanecer no curso com desempenho satisfatório.

Ainda segundo a pesquisa de Loder (2009), no que tange o processo de aprendizagem, vê-se que é importante para os alunos do curso “uma pedagogia que seja compatível com a sua capacidade de aprender e que privilegie a atribuição de significado ao conteúdo tematizado” (idem, *ibidem*, p. 287).

A pesquisadora, ao comentar sobre os obstáculos epistemológicos e os obstáculos pedagógicos com os quais o aluno se defronta, divide-os em dificuldades reais e dificuldades artificiais. As dificuldades reais estariam relacionadas à complexidade do campo de conhecimento, enquanto as artificiais “são aquelas interpostas por ações pedagógicas que, ao invés de [sic] promover o aprendizado, cometem o equívoco pedagógico de dificultar o processo de aprendizagem do aluno” (idem, *ibidem*, p. 290). Nesse sentido, Loder passa a listar uma série de “equívocos pedagógicos” que concorrem para dificultar as aprendizagens, quase todos já comentados aqui e materializados nas falas dos estudantes. São eles: “ações

que partem de um pressuposto patamar de conhecimentos do aluno”, em vez de levar em conta seus reais conhecimentos; “uso de estratégias que interdita a ação do aluno dentro da sala de aula ao invés de [sic] promovê-la; uso de pedagogias focadas no resultado das aprendizagens e não no processo, em si; pedagogias centradas no ensino do professor; ações pedagógicas de caráter coercitivo” (ibidem, p. 290), dentre outras.

Vejo com isso que, no curso de Engenharia Elétrica em especial, o sucesso escolar mais do que uma questão de vocação, de habilidade ou de desenvolvimento das competências intelectuais para o exercício da profissão; é resultado do desenvolvimento de estratégias de sobrevivência dos estudantes que, na grande parte das vezes, buscam apoio nos colegas, como poderá ser visto adiante.

Um dos temas ainda tratados na entrevista com os estudantes diz respeito ao acesso aos programas de apoio e benefícios que a Universidade oferece.

De modo geral os dez estudantes cotistas autodeclarados negros que participaram da pesquisa tiveram pouco acesso aos programas de benefícios, talvez por desconhecimento. Entre os estudantes da Engenharia Elétrica somente um teve benefício no primeiro semestre do curso e possui bolsa permanência atualmente. Entre as estudantes da Pedagogia nenhuma delas chegou a acessar. Penso que o principal motivo para não usufruírem dos benefícios é o fato de praticamente todos possuírem vínculo empregatício, o que já elimina a possibilidade de acessar qualquer um dos benefícios. Parte dos estudantes também refere nem ter conhecimento sobre tais possibilidades ou o conhecimento que possuem não está de acordo com as ofertas e exigências atuais do programa. A falta de informação fica explícita entre as estudantes do curso de Pedagogia, que expressaram a necessidade de autenticação de documentos em cartório, o que as impossibilitou de solicitar o benefício devido ao custo. Essa foi uma exigência que, justamente por ter gerado problemas, foi alterada nos editais da Secretaria de Assistência Estudantil. No entanto, as estudantes permanecem com a informação que obtiveram em 2008. Outro obstáculo que apareceu com recorrência nas entrevistas, em especial entre as estudantes de Pedagogia, foi a grande quantidade de documentação exigida, como se nota nas falas.

E: No primeiro semestre, que eu tive que sair do meu emprego porque eu trabalhava 40h, eu procurei que tinha uma bolsa com a professora XXXX, até com aquele projeto Incluir sabe? Só que daí tinha que ser... era bolsa SAE né. E eu fui só que **me pediram muita papelada. E aí os documentos tinham que ser autenticados em cartório. Daí eu fui no cartório, dava 18 reais e na**

época eu não tinha. Tava muito apertada. Primeiro semestre, sem emprego, tinha que pagar contas. E aí **eu não consegui porque eu não tinha os papéis e aí depois eu nunca mais procurei a SAE.** (E2 Ped.)

E: Quando entrei aqui fiquei sabendo do SAE, fui até lá pra me inscrever, só que **eu tive problema com documentação, eu mandei tudo e me mandaram uma resposta dizendo que faltava [...]. E eu não sabia o que era, porque não fica explícito que tipo de documento que é. Aí eu peguei e desisti e nunca mais tentei.** [...] Daí eu disse “ah não, não dá, muita coisa”. **Eu achei que poderia ser mais facilitado um pouco.** (E5 Ped.)

Já os estudantes da Engenharia Elétrica apresentam menos conhecimento e, em geral, nem chegaram a procurar saber sobre os benefícios. Mencionam o fato de não poder por trabalharem ou por não possuírem os requisitos necessários, no caso, a exigência de desempenho mínimo. Para acesso aos benefícios, o aluno precisa comprovar carência, atestada por meio de uma análise socioeconômica, e aproveitamento acadêmico. Nesse segundo critério, se o aluno não for calouro, deve comprovar Taxa de Integralização Média (TIM) de, no mínimo, 50% do respectivo curso (12,3 na Engenharia Elétrica). Para calouros, os critérios são: não ser diplomado e estar regularmente matriculado e com vínculo ativo. Dos 16 estudantes analisados no curso de Engenharia Elétrica, somente um teria o desempenho exigido como pré-requisito para a solicitação dos benefícios. Vale lembrar que atualmente a SAE faz um acompanhamento Pedagógico dos alunos, sendo permitido que a eles, com justificativa plausível, seja permitido o recebimento dos benefícios mesmo sem ter o desempenho mínimo. Os alunos nessa situação são acompanhados pelas Pedagogas semestralmente. Esses só permanecerão com o benefício se apresentarem progresso no desempenho⁸⁴.

Uma impressão que tive é que os estudantes não têm conhecimento dessa possibilidade de justificativa e, ao não terem o desempenho exigido, nem procuram a Secretaria de Assistência Estudantil para esclarecimentos⁸⁵.

Entre esses estudantes considero interessante destacar a visão que parte expressa quando indagados sobre o acesso aos benefícios.

⁸⁴ Informação obtida em conversa com a Diretora da Divisão de Bolsas/SAE, registro em diário de campo.

⁸⁵ A possibilidade de manifestação do estudante quanto ao seu desempenho só foi colocada a público no edital de 2010/2, no qual foi acrescentado: “Caso o aluno apresente reprovações por falta de frequência – FF – em todas as disciplinas do semestre anterior ou não possua Taxa de Integralização Média – TIM – de, no mínimo, 50% do respectivo curso, terá de se manifestar justificando o seu desempenho acadêmico”.

P: Tu já teve acesso a algum benefício aqui da UFRGS?

E: **Fora entrar? Acho que não** [risos]. (E6 Elet.)

P: Que tu acha que a UFRGS poderia te oferecer além do que ela te oferece?

E: Que pode oferecer... de mais... que é legal né, **tu já não pagar teu ensino acho que já é uma grande diferença** né, não precisar pagar pra ti estudar. (E9 Elet.)

P: E o que tu acha que a UFRGS poderia te oferecer além do que ela te oferece? Teria alguma coisa?

E: Eu acho que não, o que a UFRGS oferece já tá de bom tamanho. Numa Universidade que a gente paga 1,30 pra almoçar. [...] acho que não teria nada mais, **acho que até dão demais**. [...] Pra mim não tem nada que falte. (E7 Elet.)

Percebo através desses depoimentos que os estudantes entendem o ingresso na Universidade já como um benefício concedido a eles, como um privilégio, e não como um direito conquistado. Assim, muitas vezes não conseguem se colocar em uma posição de sujeitos que podem exigir ou reivindicar melhorias ou estratégias viáveis que, de fato, contribuam com a sua permanência na Universidade.

Em relação à participação nas bolsas acadêmicas, entre as estudantes de Pedagogia somente duas têm/tiveram algum tipo de bolsa. Uma delas teve bolsa de pesquisa e monitoria e a outra bolsa de pesquisa e extensão, no Programa Conexões de Saberes. As três demais nunca acessaram nenhum tipo de bolsa.

Na Engenharia Elétrica dois alunos acessaram bolsa, um teve bolsa permanência e o outro bolsa de extensão, também no Programa Conexões de Saberes. Os três demais nunca acessaram nenhum tipo de bolsa.

Como citado na seção 4.2 do quarto capítulo desta dissertação, foi lançado pelo CNPq em 2009 um edital visando contemplar especificamente bolsas de iniciação científica para alunos ingressantes via Programa de Ações Afirmativas. Até o momento a UFRGS foi contemplada com 45 bolsas, distribuídas nas diversas áreas do conhecimento, conforme interesse expresso nos projetos dos professores orientadores. Porém, mesmo insistindo com a Pró-Reitoria de Pesquisa sobre o perfil dos estudantes que vêm ocupando tais bolsas, se de escola pública ou de escola pública autodeclarados negros, esta não retornou a solicitação. Pelo dado obtido nesta pesquisa, de pouca participação dos estudantes negros nas atividades de pesquisa, receio que essas cotas de bolsa estejam sendo preenchidas quase que exclusivamente por estudantes brancos vindos de escolas públicas. Ao aderir e implantar um programa nacional de iniciação científica para estudantes provenientes de

ações afirmativas, estaria a Universidade acreditando que esse programa, sem o devido acompanhamento, já seria suficiente para contemplar o público ao qual é endereçado?

Quando os estudantes foram questionados sobre o Programa de Apoio à Graduação (PAG), atividade de reforço oferecida aos sábados, entre as alunas da Pedagogia somente uma não conhecia o Programa. Entre as demais, duas participaram do PAG Português e as outras duas manifestaram interesse em participar. Entre os estudantes de Engenharia Elétrica aconteceu o mesmo. Somente um desconhecia o Programa. Os quatro demais já frequentaram PAG Cálculo e/ou Física. Os dois grupos de estudantes fizeram uma avaliação bastante positiva do Programa.

Tendo como base todas as informações expostas até aqui, não há dúvida de que o ingresso nesta Universidade pública, de qualidade reconhecida nacionalmente, tem grande significado na vida destes estudantes, de suas famílias e comunidades. Nesse sentido, a aprovação e implementação de um programa com caráter afirmativo contemplando a população negra na UFRGS se constitui como uma conquista importante na história da instituição. O que me parece pertinente neste momento é atentar para a operacionalização do programa, com especial interesse para a qualidade da permanência desses estudantes.

Como pudemos observar na exposição feita no capítulo anterior, a ampliação do acesso aos cursos de graduação, um dos objetivos do Programa, expresso na Decisão 134/07, vem sendo atingida, mesmo que ainda não ocorra o preenchimento total das vagas reservadas pelo grupo a qual se destinam. Porém, no que se refere ao apoio à promoção da educação das relações étnico-raciais, bem como ao desenvolvimento de ações visando apoiar a permanência mediante condições de manutenção e orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico, mesmo sendo aspectos centrais da política, muito precisa ser proposto, executado, avaliado e problematizado.

Destaco um trecho da entrevista realizada com o Vice Pró-Reitor de Pesquisa da UFRGS a fim de problematizar os sentidos produzidos através do modo com que é pensada a inclusão na Universidade. Ao ser questionado sobre a ocupação das bolsas de iniciação científica por estudantes cotistas autodeclarados negros, ele argumenta: “Essa informação a gente não tem. [...] até posso ver se é possível saber. É que a política que nós assumimos aqui na Propesq [Pró-Reitoria de Pesquisa] é assim de, quanto menos procurar diferenciar melhor, até porque é a política da Universidade”. Ainda nesse sentido, ao ser indagado quanto ao envolvimento dessa Pró-Reitoria na avaliação do Programa de Ações Afirmativas,

afirma: “A política da Universidade é não ter essa diferenciação, manter essa harmonia entre os alunos de graduação da Universidade. A diferença é como eles ingressaram, agora, no decorrer, são tratados iguais”. Do mesmo modo tal entendimento aparece na fala da professora coordenadora do curso de Pedagogia quando indagada sobre o envolvimento da Comissão de Graduação do curso com o Programa: “A ideia é que esse seria um critério de ingresso, apenas um critério de ingresso. Era uma ideia de que esse ingresso, como era feito antes, era desigual. [...] Tu é cotista no momento de inscrição no vestibular e na documentação. [Depois] tu passa a ser um aluno do curso. [...] É um critério pra dar acessibilidade, no momento que o aluno passou e apresentou a matrícula, ele é aluno do curso”. Na opinião do professor coordenador do curso de Engenharia Elétrica, vê-se que ele também se coloca contrariamente a haver qualquer tipo de tratamento diferenciado entre os alunos.

Tais discursos explicitam uma concepção que, ao mesmo tempo em que visa um cuidado na integração dos estudantes ao curso e na prevenção de atos discriminatórios, também aponta em certa medida a maneira como a Universidade vem gerindo o Programa de Ações Afirmativas. As respostas parecem justificar a inexistência de ações específicas para esses estudantes. Dessa forma, a partir do momento em que os alunos ingressam na Universidade são tratados como iguais, havendo uma tentativa de invisibilização de suas diferenças. Porém, essa pretensão de igualdade não se efetiva nas condições de permanência de tais estudantes, como fica claro quando analisado o acesso aos benefícios e aos programas de bolsas, por exemplo.

Candau (2008, p. 46), ao pensar sobre as tensões entre igualdade e diferença, o que se torna uma questão emergente na época atual em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, simplifica a questão afirmando que “toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade”. No entanto, ela aponta que hoje parece haver um deslocamento de ênfase, colocando muito mais em evidência o tema da diferença, permeado pelo discurso dos direitos humanos. Nesse sentido, a autora propõe a possibilidade de articulação entre igualdade e diferença, passando para a igualdade *na* diferença. Para a autora é na “dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam” (idem, *ibidem*, p. 49).

Ao encontro desta premissa, vemos que, para o aluno negro ingressante pela política de reserva de vagas, reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência no jogo. Porém, nem sempre é possível e fácil tornar-se igual. Também, será que esse é o objetivo dos estudantes, ao ingressarem na Universidade?

Assim, apesar de o Programa ter como objetivo promover a diversidade no âmbito acadêmico, para estar na academia é necessário ser como os outros. A pretensão da diversidade esbarra na necessidade de homogeneidade que a Universidade impõe, e, na medida em que a Universidade passa a ver diferentes como iguais, reforçam-se as desigualdades existentes. Nesse sentido, vemos que a Universidade ainda foca seu Programa na ampliação do acesso, porém não possibilita as condições necessárias para a permanência desses estudantes⁸⁶.

Ao Estado, representado nessa situação pela Universidade, cabe promover as condições de participação nesse jogo, aprovando e implementando políticas inclusivas. Porém, ao mesmo tempo em que há uma pretensão de igualar as oportunidades, as exigências permanecem as mesmas para todos. Desse modo, a justificativa para o fracasso se o estudante não conseguir permanecer na Universidade diz respeito somente a ele, a quem foram dadas as condições de permanência. No ensino superior se fortalece a noção de que cada um deve ser empreendedor de si mesmo e gestor da própria vida. Assim, a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso recai no estudante, que deve se encarregar da própria inclusão, desresponsabilizando o Estado e as instituições pela qualidade da permanência dos sujeitos.

Lopes, Lockmann e Hattge (2010, p. 2), ao tencionarem a temática da inclusão, afirmam que ela “para longe de leituras salvacionistas ou para longe de experiências pontuais, pode ser entendida como uma estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social”. Isso quer dizer que, ao incluir os sujeitos na universidade, na escola, no mercado de trabalho ou no mundo do consumo, “está-se, ao mesmo tempo, regulando e controlando suas formas de ser, agir e viver no mundo” (idem, ibidem, p. 2). Nesse sentido, o aparente abrandamento da presença do Estado neoliberal “não significa seu enfraquecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não. Em cada

⁸⁶ Guardadas as devidas proporções, pela experiência em Comgrad, tenho conhecimento de que as dificuldades apontadas pelos estudantes nesta pesquisa também são expressas por estudantes que ingressam pelo acesso universal.

sujeito, está o Estado; não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente” (LOPES, 2009, p. 166).

Em contrapartida às posições explicitadas pelos gestores, alguns dos estudantes entrevistados apontam outro sentido, como pode ser visto nos trechos que se seguem:

E: Acho que é bem injusta essa forma de avaliação, porque **tu tens uma forma de avaliação que mede o desempenho pressupondo que todos são iguais nas suas condições, mas as condições não são, os meios não são iguais, os recursos não são iguais**, então é isso. (E10 Elet.)

Referindo-se a um professor do curso:

E: Ter capacidade de pegar e te pedir pra tu pegar e resolver trabalhos, fazer pesquisa, um monte de coisas, em inglês. **Todo mundo tem que saber inglês, com certeza, é importante, mas partindo do pressuposto que isso é comum a todos**, sabe. (E10 Elet.)

P: E como foi no primeiro momento? Chegar na UFRGS, como é que tu te sentiu? Como tu foi acolhida?

A sensação que eu tenho é que os professores acham que tu sabe um nível, **esperam aquele nível de aluno, e na verdade não leva em consideração a trajetória**, da onde que veio, se veio de aluno de escola pública, se não veio. (E4 Ped.)

Ao ouvir e reler novamente as vozes dos estudantes me remeto a Skliar (2003), quando este nos propõe a voltar a olhar bem, no sentido de pensar para além do que é dado. O autor o faz para provocar que não continuemos “acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade” (SKLIAR, 2003, p. 20). Assim, poderíamos produzir práticas que também considerem tempos outros, linguagens outras, culturas outras. Parece-me que é a pensar e sentir de outro modo a relação com o outro e com o mundo em que vivemos que estes estudantes nos convidam!

5.3 (DES) ENCAIXE: A UFRGS NÃO É PRA MIM! OU DAS (IM) POSSIBILIDADES DE ESTAR NA UFRGS

A UFRGS, eu não sei se falar isso é uma coisa repetitiva, mas ela é uma Universidade, ela é muito elitizada. No próprio site tem ali quem são os alunos da UFRGS. Aquele perfil de aluno que tem ali, [...] eu não sei se está no ar ainda. Eu ficava entrando, entrando, entrando no site da UFRGS pra conhecer, pra ver foto, olhar o prédio da Faced, tudo antes. E eu não me encaixava naquele perfil ali de aluno. Que são alunos entre faixa etária até vinte e poucos anos, que tem uma família que tem uma renda bruta X. Então, tipo assim, aquele perfil eu não me encaixava. (E3 Ped.)

Um dos temas que emergiram com força durante as entrevistas realizadas trata-se da relação dos estudantes e de suas famílias com a educação. De modo geral, eles parecem ter uma expectativa bastante elevada no poder da educação em suas vidas e apostam no ensino superior como uma garantia de ascensão econômica/social.

No curso de Pedagogia, as cinco estudantes são as primeiras da família a ingressarem no ensino superior ou da primeira geração a fazê-lo. O grau de escolaridade de seus pais e mães varia desde “analfabeto” até ensino médio completo, tendo grande parte cursado somente até a 4ª série do ensino fundamental. Todas afirmam ter interesse em participar da iniciação científica, de atividades de extensão e, depois de formadas, de seguirem estudando, fazendo pós-graduação e trabalhar na área de formação. Explicitam também possuir incentivo da família para que estejam na Universidade e sigam estudando, como aparece na fala da estudante E6 Ped:

Eu escutei muito da minha família assim ‘que bom que alguém entrou, que bom que alguém conseguiu’. A minha mãe sempre falou assim: ‘Tu vai conseguir um pós lá dentro, vai! Tu precisa estudar pro mestrado, vai! Estuda pra passar na prova, porque quanto mais tu te especializar na tua área melhor’. [...] porque as pessoas dizem que é muito difícil. Mas nada foi fácil até agora.

No curso de Engenharia Elétrica, quatro dos cinco estudantes também são da primeira geração a acessar o ensino superior. Todos frequentaram ensino técnico profissionalizante. Quando questionados sobre o que gostariam de realizar dentro da UFRGS, dizem ter como primeiro objetivo formarem-se em seus cursos. Apesar de um deles demonstrar interesse em seguir carreira docente, de modo geral, ainda não visualizam

concretamente o campo de trabalho, não conseguindo projetar área de interesse, por exemplo. Alguns almejam seguir estudando, mas não vislumbram como algo muito possível. Um deles, inclusive, diz que tentaria pós-graduação em instituição privada porque na UFRGS leva-se muito em conta o currículo e o bom desempenho no curso, e ele não teria condições de preencher esses critérios. Também demonstram ter percorrido um longo percurso para chegar até a UFRGS: vários vestibulares, ingresso anterior em universidade paga sem ter concluído o curso.

Para tais estudantes e suas famílias o fato de terem conseguido acessar o ensino superior possui um significado simbólico de modelo para as próximas gerações. É importante para os jovens negros verem representantes de seus grupos bem-sucedidos como profissionais nas áreas mais nobres, como Engenharia, Direito, Medicina, entre outros. Como mostrei no terceiro capítulo, o direito à educação, através da instrução formal e da preparação profissional, foi a principal bandeira de luta dos negros organizados nas diferentes épocas. Assim, de algum modo, como inclusive aparece nas falas dos estudantes, chegar ao ensino superior é a concretização de um sonho coletivo, muito mais do que individual.

Um dos questionamentos feitos aos estudantes dizia respeito a quem ou a que instância eles recorriam quando precisavam de algum esclarecimento ou apoio em relação ao curso e à Universidade. O meu interesse ao fazer-lhes essa questão era observar a relação dos estudantes com os órgãos institucionais, em especial com a Comissão de Graduação e a coordenação de curso.

No curso de Pedagogia, ao serem perguntadas sobre o tema, as estudantes disseram buscar em primeiro lugar as próprias colegas, depois os professores e consultar a página virtual da Universidade, e, com menos frequência, a Comissão de Graduação (Comgrad) do curso, denotando que este espaço não se constitui como referência para as estudantes. Algumas delas expressaram que normalmente o contato com a Comgrad não era satisfatório por haver desencontro entre as informações fornecidas pela funcionária e pela professora coordenadora. Mencionaram que com a coordenação do curso estabeleciam uma relação distante, pois essa não se colocava no papel de apoio do processo educativo, orientando e acompanhando, mas sim numa postura de direcionamento a caminhos pontuais, posição criticada por parte das estudantes. Tais manifestações podem ser observadas nas falas que se seguem:

P: Quando tu precisas de alguma informação, tem dúvida em relação a alguma coisa, em relação ao curso ou a Universidade como um todo, a quem tu recorre?

E: Eu vou perguntando pras colegas que já estão uma barra antes e aí depois eu vou procurar algum professor. [...] Mas **o último lugar que eu vou é a Comgrad, que eu deveria ir. Pra conversar mesmo, pra tirar dúvidas, é a última instância.** Que aí eu vou no site, converso com um ou com outro. (E2 Ped.)

E: Bom, a gente conversa com uma colega ou outra. Aí umas informações elas têm, outras eu tenho, mas **eu, por exemplo, nunca fui na Comgrad, nunca entrei pra perguntar alguma coisa.** Eu sempre fui mesmo mais pelo site. E coisas que a gente vai ouvindo antes, dos professores em sala de aula, eles comentam alguma dica ou outra. E aí tu já fica sabendo antes. Se eu tenho uma dúvida eu presto atenção e já fica sanada. (E5 Ped.)

E: É uma ótima pergunta. Porque **é o que eu mais sinto falta.** [...] a minha fonte é sempre a própria ferramenta da internet. [...] ou eu ligo pra cá. Mas **eu sinto muita falta de ter a quem recorrer.** Eu tento me informar. [...] pesquisando no site e conversando com os colegas mesmo. **Eu sinto que a maior parte dos colegas também não sabem a quem... Onde buscar as informações.** (E3 Ped.)

P: O que tu acha que a UFRGS poderia te oferecer além do que oferece? O que tu sente falta e poderia ser diferente?

Eu sinto falta de um orientador de curso. Que agora tu falou que eu poderia recorrer à Comgrad, mas **uma orientação quanto ao meu desempenho.** Eu sinto falta assim de conversar com alguém a respeito disso. E até de poder pensar que projeto eu poderia tentar pra fase seguinte. Isso acaba meio que sendo uma escolha que os alunos fazem de acordo com o acesso que eles têm a determinados professores. (E3 Ped.)

Vemos na fala da estudante E3 Ped. uma necessidade de acolhimento no momento de chegada no curso e de orientação da vida acadêmica no transcorrer dos semestres. Pela Decisão 134/07, que estabeleceu o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, em seu Artigo 11, Parágrafo Único, caberia a Comgrad de cada curso “acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento”.

Em relação a isso, a coordenação de curso confirma que não há um investimento específico em relação aos alunos cotistas e que, estes ingressando, por serem estudantes do curso como os demais, as listas que identificam quem são os estudantes cotistas no momento da matrícula são “extraviadas” para que eles não sejam identificados posteriormente. No entendimento da Comgrad/EDU, esse modo de agir condiz com a direção que a gestão tem dado à política.

P: Pelo que tu me disseste não há nada contínuo da Comgrad para tratar, que não seja da questão indígena, sobre as ações afirmativas. Eu queria saber como a Comgrad avalia o Programa até o momento.

Coordenadora Pedagogia: [...] **A Comgrad não tem essas ações visando o aluno cotista.** Agora, o que a Comgrad tem é uma presença frequente de quando é chamada a seminários, as discussões das ações afirmativas. **Isso diminuiu por iniciativa também da Universidade.** Como eu te disse, eu diria que **os anos de 2007 e 2008 foram anos intensos**, muito preocupados com essas questões do ingresso, mas foi intenso. Acho que o ano passado, em agosto do ano passado, que teve o Seminário de Ações Afirmativas. Aí [...] a nossa coordenadora substituta [...] participou em nome da Comgrad, trouxe as discussões. Nós temos nesses dispositivos participado.

A professora percebe que na gestão anterior da Universidade (2005-2008) o debate em relação às ações afirmativas era mais intenso. Inclusive, menciona uma série de reuniões realizadas em 2007, convocadas pelo Pró-Reitor de Graduação na época, e atual Reitor, na qual as Comgrads iam recebendo orientações em relação à decisão 134/07, principalmente no que se refere à matrícula dos estudantes cotistas. No entanto, a professora lembra que as coordenações de curso, de modo geral, mudam de dois em dois anos, havendo uma renovação dos quadros de professores que ocupam o cargo. Isso significa que grande parte dos professores que atualmente coordenam os cursos não participaram das discussões naquele período.

A coordenadora também aponta que não necessariamente a atual gestão da Universidade tenha tornado as ações afirmativas uma “bandeira de luta”. Assim, o debate intenso parece ter se esmaecido no decorrer do tempo. A fala da professora indica que a Universidade desde 2008 não tem provocado a comunidade como um todo para discutir a política, mas também mostra que a Comissão de Graduação do curso se interessa pela discussão e participa na medida do possível. Enquanto servidora também tenho a impressão que, de modo geral, as poucas ações que têm ocorrido no tocante às ações afirmativas parecem acontecer mais pelo empenho e interesse de alguns servidores envolvidos com o tema do que por efeito de uma diretriz institucional.

No que se refere ao acompanhamento dos estudantes pelas Comgrads, este, quando ocorre, ainda com iniciativas pontuais, tem sido feito especialmente pelos técnicos em assuntos educacionais lotados nas unidades de ensino⁸⁷. Registro que a Faculdade de Educação não possui esses profissionais em sua Comissão de Graduação, já que a Faculdade

⁸⁷ Com a expansão das universidades federais, a partir do Reuni, a UFRGS já contratou até o momento cerca de 50 novos técnicos em assuntos educacionais, cargo que exige nível superior com formação em licenciatura. Estes servidores já iniciam alguns projetos de acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação visando principalmente o combate à evasão e à qualificação da permanência dos estudantes em seus cursos. Informação obtida em conversa com servidora da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, registrada em diário de campo.

de Educação, juntamente com o Instituto de Letras, não integrou o Projeto de Reestruturação das Universidades (Reuni) – que apesar de controverso⁸⁸, vem ampliando o acesso e a permanência na educação superior.

No curso de Engenharia Elétrica o entendimento da Comissão de Graduação em relação ao Programa de Ações Afirmativas não é muito diferente, como se nota na fala do professor coordenador. Quando questionado sobre como a Comissão de Graduação avaliava o Programa, o professor afirmou: *“A gente nunca discutiu esse Programa na Comgrad. Como eu te dizia: a nossa política é tratar todo mundo igual. Essa é a política”*. No entanto, no decorrer da entrevista, o professor deixa claro diversas vezes que, principalmente após o estudo feito por professora pesquisadora do curso (LODER, 2009) e que apontava os motivos de evasão dos estudantes – entre eles a falta de acolhimento, a baixa autoestima, o sentimento dos alunos de estarem sozinhos num curso que gera um ambiente hostil a eles – tem se preocupado com estas questões. Nesse sentido, no ano de 2010-2011, o professor fez parte do Programa de Apoio à Graduação coordenando um grupo de pesquisa sobre evasão e retenção no curso.

Efeito desta preocupação e do estreitamento da parceria de trabalho com as técnicas em assuntos educacionais lotadas na Comissão de Graduação dos Cursos de Engenharia, que naquele momento já realizavam um acompanhamento sistemático dos estudantes do curso com índices baixos de desempenho⁸⁹, criou-se, no segundo semestre de 2009, uma Comissão de Boas-Vindas para acolhida dos calouros ingressantes naquele semestre, em sua maioria cotistas. A essa comissão, formada por estudantes e coordenada por uma servidora técnica em assuntos educacionais, coube recepcionar os ingressantes no momento da matrícula, organizar o trote de maneira responsável e propor atividades de integração entre estudantes calouros e entre esses e os demais estudantes do curso. O projeto seguiu sendo realizado nos semestres subsequentes. O professor coordenador fez uma avaliação bastante positiva do projeto e referiu que ele tem proporcionado o estabelecimento de um “senso de

⁸⁸ Há na academia diversas interpretações acerca da proposta do Reuni. Pesquisas apontam que o Programa, ao mesmo tempo em que representa uma expansão quantitativa de vagas no ensino superior, tem promovido, por exemplo, um processo de precarização do trabalho docente (LIMA, 2011).

⁸⁹ O acompanhamento pedagógico dos estudantes realizado pelas técnicas em assuntos educacionais da Comissão de Graduação da Escola de Engenharia é feito basicamente através de atendimentos individuais para os quais são chamados estudantes em processo de recusa de matrícula, prováveis recusados, estudantes retidos nos primeiros semestres dos cursos e outros que procurem a Comgrad por demandas próprias.

comunidade” entre os alunos do curso. Decorrência disso é o fato de o primeiro grupo de alunos a compor a Comissão de Boas-Vindas atualmente ter assumido a gestão do Subcentro de Estudantes da Engenharia Elétrica, interesse pelo qual a grande maioria dos estudantes do curso não costumava ter.

Nem todos os estudantes, quando indagados, dizem recorrer à Comgrad quando necessitam apoio ou informações. No entanto, aos poucos, parece que ela, a Comissão de Graduação, tem se constituído num espaço de orientação para os alunos, seja pelos atendimentos de acompanhamento pedagógico feitos individualmente, seja pela disponibilidade com que se coloca quando procurada pelos estudantes, pela recepção no momento da matrícula ou através das diferentes atividades que realiza, como fica expresso na fala do estudante E8 Elet.:

P: E quando tu precisa de alguém para te dar orientação relacionada ao curso ou relacionado a alguma outra instância da UFRGS, a quem tu recorre?

E: Sempre vou na Comgrad. É que **desde o primeiro dia nós tivemos o acompanhamento bem forte** – bem, de vocês também, na época da Letícia [TAE] junto... – como tinha a Comissão de Recepção, que eu fiz parte, então ficou um elo forte com a Comgrad, normalmente com a Letícia e o Alberto.

[...]

É, desde o primeiro dia sempre foram bem presentes. Eu lembro que meu primeiro dia, na primeira aula de Introdução que teve, acho que foi tu e a Letícia que estiveram na sala. [...] E até hoje permanece. Então, **sempre que tenho algum problema, alguma dúvida, eu converso primeiro com a Comgrad.** E, se não der com a Comgrad, eu converso com o Departamento. (E8 Elet.)

De acordo com Bardagi (2007), a transição para a universidade agrega uma série de rupturas para o aluno, em relação aos vínculos anteriores com o ambiente escolar, à metodologia de ensino etc. Nesse sentido, o estudante enfrenta tarefas complexas que podem ser sintetizadas em quatro domínios principais:

- a) acadêmico (adaptação aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, novo status de aluno e novos sistemas de ensino e avaliação); b) social (desenvolvimento de novos padrões de relacionamento com a família, professores e colegas, além de ampliação da rede social, relacionamentos de intimidade); c) pessoal (estabelecimento de um sentido mais forte de identidade, autoestima, maior conhecimento de si próprio e visão mais pessoal do mundo); e d) vocacional (desenvolvimento da identidade vocacional, com ênfase na especificação) (BARDAGI, 2007, p. 47).

Tendo em vista tantos obstáculos a serem enfrentados e que foram materializados nas falas dos estudantes, o acompanhamento dos alunos de graduação, em especial dos alunos cotistas, é um aspecto essencial para oportunizar a estes melhores condições de permanência e conclusão de seus cursos. Porém, esse acompanhamento precisa ser reconhecido pelos coordenadores de curso, instituído oficialmente pela Universidade e compor a agenda das Comissões de Graduação, para que não seja feito apenas quando “sobra tempo”, como tem sido na maioria dos cursos em que ocorre, conforme relato de diferentes técnicos em assuntos educacionais.

Na fala dos estudantes, vê-se que também apontam para a existência de um acesso diferenciado dos grupos de alunos às oportunidades acadêmicas. Pelo que já foi discutido até aqui, nota-se que os alunos cotistas autodeclarados negros, que em geral trabalham, apesar de demonstrarem grande interesse, raramente acessam bolsas de pesquisa, praticamente não conseguem frequentar e usufruir os demais espaços da Universidade, ficando restritos ao âmbito do ensino. As falas que se seguem corroboram esse argumento.

E: Eu to no quinto, fazendo disciplinas do quarto, do terceiro e **eu já tenho dificuldades de saber quem vai ser meu orientador** e tudo mais, porque isso é um processo que tem que começar agora sabe. Mas pra esse projeto acontecer, **tu tem que ser um aluno disciplinado, tu tem que participar de tudo assim. Tu tens que ter uma vida acadêmica bem intensa, senão é difícil.** (E3 Ped.)

P: Quais são os teus objetivos na UFRGS, enquanto tu tá aqui dentro?

E: Enquanto eu to aqui dentro é aproveitar o máximo. [...] porque depois que eu sair daqui não vai ter mais. [...] Então eu aproveito tudo. A gente tem a pressa de se formar mas ao mesmo tempo... Eu queria também pra minha experiência aqui dentro, **queria uma bolsa de iniciação científica. Eu só não peguei ainda porque não tem como me manter**, eu tenho mais uma pessoa na minha casa sabe. (E1 Ped.)

E: **Eu queria fazer um mestrado, um doutorado. Meu currículo é um horror**, tem um monte de C, só tem um B até agora, mas eu fico imaginando o seguinte: **eu me formar já vai ser muita coisa**, claro que eu tenho que querer almejar coisas maiores, mas já começando com isso e principalmente agora que eu vou ter uma filha, eu ter me formado e poder dizer pra ela que há outras possibilidades, já é muita coisa. **Aí quem sabe um dia eu pago um mestrado ou um doutorado**, de repente nem aqui, porque querendo ou não aqui a avaliação é um pouco complicada, porque avalia muito o currículo, leva muito peso na questão de aprovação ou não numa vaga de mestrado e doutorado. **Aí eu não sei, mas não me vejo fazendo outra coisa.** (E10 Elet.)

E: Eu sei que a função da bolsa é de permanência, mas fazer com que se integre mais pelas coisas que almeja ou aquilo que tem afinidade, eu acho que ajudaria mais. Porque, sinceramente, **eu não me sinto nada bem com essa questão de bolsa permanência, parece que eu estou pedindo um**

favor pra que me deem uma coisa pra fazer pra eu poder ficar aqui dentro. Só que **ao invés de te dar efetivamente uma ocupação, vamos dizer assim, que passa por te sentir bem com aquilo que tu tá fazendo, tem sentido, não, tu fica no trabalho administrativo.** Eu acho que é muito complicado isso porque **isso causa uma certa frustração**, pelo menos comigo. (E10 Elet.)

Os próprios estudantes percebem que, não tendo uma vida acadêmica intensa, com participação nos diferentes âmbitos (ensino, pesquisa e extensão) que fazem da UFRGS uma universidade, as possibilidades de produção de conhecimento, de intervenção na sociedade e todas as aprendizagens decorrentes de tais envolvimento, são menores. A eles acabam sendo relegados acessos de menor prestígio, como as bolsas permanência, por exemplo, como aparece na fala do estudante E10 Elet., ao mesmo tempo em que as oportunidades de produção científica estão reservadas para os estudantes brilhantes, aqueles da “dedicação exclusiva”.

Vemos nesse caso a sutileza (nem tão sutil!) do funcionamento de alguns mecanismos e estratégias envolvidos com a produção de diferenças e desigualdades sociais e culturais. Os diferentes acessos possíveis aos estudantes vão gerando fronteiras que

não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas o que é mais importante de ser frisado, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais (MEYER, 2002, p. 62).

A mesma autora alerta para a necessidade de se prestar atenção às experiências que são vivenciadas na instituição escolar, “juntamente ou apesar (!) da aprendizagem de conteúdos específicos nas diferentes disciplinas escolares” (MEYER, 2002, p. 57). Com isso quer dizer que na escola e na universidade aprendemos a conhecer o mundo e a posicionar-nos nele, o que extrapola a dimensão da mera construção de conhecimento. Nesse sentido, a universidade, assim como a escola, está sempre ensinando modos de ser, lugares a ocupar, produzindo determinadas identidades sociais.

Aproximando-se dos sujeitos da política e estabelecendo este movimento de conversa, vão aparecendo questões que muitas vezes ainda não haviam sido pensadas pelos gestores do Programa. Oportunidades de participação em pesquisa à noite, nos finais de semana, nos períodos de recesso escolar, por exemplo, seriam possíveis? As possibilidades são muitas. O importante é que haja mudanças, movimento criativo, que se pense e

proponha outros modos de fazer, para que a Universidade venha a ser para alguns mais além do que já é.

Ao exporem as impressões que tinham antes e as que tiveram ao ingressar na UFRGS, os estudantes expressam uma variedade de sentimentos marcados por expectativas, receios, dúvidas, entusiasmo, entre tantos outros.

As falas das estudantes de Pedagogia que se seguem refletem alguns dos sentimentos e deslocamentos vividos por elas nesse momento de transição em sua trajetória escolar e de vida.

P: E como foi passar na UFRGS? Depois de um certo tempo?

E: Foi bem bacana. Porque era bem isso. **Eu me botei muita pressão que eu tinha que passar** [na UFRGS]. Então eu trabalhava o dia inteiro, e de noite eu vinha aqui pro Unificado do Centro. E aí eu chegava em casa e ainda ficava até as duas horas estudando. Porque eu tinha que passar! Cara, eu tava tentando. **Mas eu sempre pensava: "ah, será? Será? Será que não vou conseguir? Não é pra mim..."** Então, no vestibular [...] pra mim eu não tinha um pingão de chance. Não, eu não passei. Eu tava convencida daquilo. Não cheguei a conferir. Olha, pra ser sincera, não sabia nem o dia que ia sair o Listão. [...] E aí aconteceu que uma amiga minha me ligou e disse: "Ah, tu passou!" E aí eu estava atendendo na livraria e eu perguntei: "No que eu passei?" E ela: "Na UFRGS!". Ah, pelo amor de Deus, olha meu nome inteiro! Aí foi bem legal, fiquei muito feliz. Porque fui uma conquista que eu *não* esperava. **Por mais que eu fizesse, eu não achava que eu era capaz de passar. Eu pensava que a UFRGS não era para mim.** (E1 Ped.)

E: Eu terminei o ensino fundamental, eu tava na oitava série e tinha a ideia que eu ia fazer Psicologia. Já vem de longe... E aí eu disse, eu **vou fazer Psicologia**, eu vou ir para o ensino médio. Só que daí **quando eu fui pro ensino médio eu já me deparei com outra realidade, e eu vi que eu tava sonhando demais.** Aí aquelas coisas de dizerem que UFRGS era pra filhinho de papai, era pra quem tinha dinheiro. Eu fiquei um pouco assustada e tá, nem vou tentar. (E5 Ped.)

E: Era uma coisa nova para mim. Era aquela coisa assim: eu não tinha muito acesso a computador. Tinha um computador em casa: era uma carroça, sabe. E é aquela coisa: "Ai meu Deus, agora tenho que sair para comprar uma impressora. E o que são essas regras [ABNT...]?" Então, **o primeiro semestre parece que era como um outro mundo. Eu não conseguia me encaixar**, tanto que eu pensei: "o que eu fiz, porque eu larguei a livraria?" **"Isso não é pra mim, eu não entendo nada do que ela tá falando"**. Porque ela falava, falava por horas. E depois **fui conversar com as gurias: a gente viu que a gente tava tudo num transe. Igual, ninguém entendia nada, ninguém sabia de nada.** Depois nos outros semestres a gente foi vendo que era natural de entrar na faculdade. Ninguém entra "Ah, é isso aí!" Tinha razão. (E5 Ped.)

P: Tinha um período de adaptação...

E: Sim, mas eu ficava apavorada! Eu ficava [pensando]: "Ah, eu sou burra mesmo! Que estou fazendo aqui?" Sabe, eu não entendo nada, como é que pode? [...] ficava assim: "De que será que ela tá falando agora?" (E1 Ped.)

E: Eu falo pras pessoas elas dizem **"não, não, não vou tentar, não vou colocar meu dinheiro fora, não vou entrar de jeito nenhum"**. [...] Andei por comunidades assim, que as vezes a gente faz oficinas, com o pessoal do Hip Hop. [...] e as **pessoas não tem a menor perspectiva de estar**

dentro de uma universidade. A minoria são pessoas que pensam que podem chegar aqui dentro. **Tem gente que vem pra cá e não se sente bem aqui, pelos olhares, pela forma como as pessoas encaram.** (E4 Ped.)

Percebemos na fala das estudantes um estranhamento e/ou desconforto com as exigências acadêmicas e, junto disso, a sensação de “estar fora de lugar”, mas ao mesmo tempo de querer pertencer a esse espaço. A Universidade é vista como “um outro mundo” ao qual começam a se integrar e ao mesmo tempo sentem a necessidade de adequar-se a ele, gerando conflitos de pertencimento, como expresso na fala: *“Eu não conseguia me encaixar”*, da estudante E2 Ped.

Nas declarações: *“não é pra mim”*, *“eu não achava que eu era capaz”*, *“não ia conseguir”*, *“vi que eu tava sonhando demais”*, expressam sentirem-se inseguras e, em alguns momentos, até incapazes, frente aos desafios que se colocam. Esse imaginário de que *“a UFRGS não é pra mim”*, recorrente nas falas, parece que, em não sendo um espaço que se mostra aberto as suas experiências – que dialoga com os seus interesses, com os seus medos, as suas curiosidades, seus conhecimentos – de alguma forma é reforçado ao passar do tempo. Para quem então seria a universidade pública, senão para estes estudantes? É uma questão que devemos repetidamente nos fazer.

O fato de estarem na UFRGS gera uma série de sentimentos ambivalentes. Ao mesmo tempo em que se sentem felizes por terem o privilégio de pertencer hoje a esse mundo, como quando explicitam as vantagens no mercado de trabalho decorrentes de possuírem no currículo “a marca UFRGS” – expressas por E4 Ped.: *“de dez escolas que eu mostro o currículo, nove me ligam e pedem, marcam entrevista. Mesmo não me conhecendo, só por ver ali. E muitas vezes eu fico na frente de outras por causa dessa imagem que a UFRGS tem”*; e por E9 Elet.: *“o pessoal já sabe que faço faculdade, já quer te manter na empresa, isso aí já tá bastante visado. Principalmente se a gente faz UFRGS”* – também expõem a dificuldade de manterem-se nesse espaço. As falas dos estudantes de Engenharia Elétrica a seguir apontam para esta questão.

E: Até uma coisa que eu me informei já. Eu sei que **na PUC o primeiro lugar ganha bolsa integral.** E a PUC **tem Engenharia Elétrica totalmente noturno.** Então eu já entrei o ano estudando. Seja pra fazer as cadeiras de Cálculo e Física, pra fazer o vestibular de novo. Por isso eu já entrei o ano pensando nisso. (E6 Elet.)

E: Hoje mesmo eu até **to pretendendo mudar de curso**, porque eu achei que era mais uma coisa, mas é outra e, também meus horários estão bem complicados pra mim assim, tá bem difícil. [...] a

troca mesmo correu pelo... que é **muita matéria né, e o curso é diurno**. Aí tu tem que... não tem curso noturno. E na Administração já tem noturno, na Economia já tem noturno. Facilita bastante. (E9 Elet.)

As dificuldades de ordem prática adquirem tanta força que os estudantes acabam por não verem outra saída senão abandonar o curso. Vemos operando de forma muito explícita aí as práticas de in/exclusão. Os alunos ingressantes na UFRGS através da política afirmativa a qual se pretende inclusiva, em não conseguindo encaixar-se, tornar-se ideal para o perfil exigido pelo curso, vivenciam um processo de exclusão.

Eles passam toda a trajetória acadêmica como se estivessem equilibrando-se em um fio, na corda bamba da normalidade, oscilando entre os diferentes gradientes de in/exclusão. Incorporadas a essas práticas cotidianas formais e informais estão aprendizagens as quais nem questionamos, que já estão naturalizadas: nos processos avaliativos, na metodologia dos professores, nos critérios de seleção de bolsistas para pesquisa, nos critérios de acesso aos benefícios.

Em outras palavras, a Universidade segue mostrando para esses sujeitos que não podem, que não são capazes, que aqui não é o seu lugar. Parece que, mais do que conteúdos acadêmicos, a principal aprendizagem que a Universidade vem ensinando a esses alunos é de que *não está bem ser o que se é; está bem ser alguma coisa que nunca se poderá ser* (SKLIAR, 2002).

Muitos desses estudantes já vêm de experiências familiares, escolares, religiosas, de trabalho, etc. carregadas de sofrimentos psíquicos decorrentes de situações de discriminação, de relações assimétricas de poder, geradores de um sentimento de inferioridade que ainda hoje permeia a vida de muitos integrantes da população negra (ANDRÉ, 2008). Como mostra Fanon (2008), a inferiorização é o correlato da superiorização, ou seja, o inferior só é produzido quando existe algo ou alguém que se sente superior.

Assim, ao serem aprovados no vestibular, junto da alegria de se pensarem na UFRGS, carregam muitos temores, com os quais muitas vezes a instituição não sabe lidar, como aparece nas seguintes falas:

E: O meu **medo era que as pessoas começassem, por eu ser negra, a apontar: “ah olha ali a cotista”**, sabe? Porque se tu é cotista social, por exemplo, não tem como tá escrito na tua cara, né? Mas **se tu é negro não tem como esconder**. (E5 Ped.)

P: E como foi daí então. Sentiu na faculdade essa diferença? O que te ajudou a superar?

E: Eu acho assim. **Superar foi com as pessoas, foi o fato de não ter entrado apenas eu. Entraram várias pessoas. E a gente se juntou muito no início.** Por que na verdade, ninguém sabia ao certo quem era e quem não era [cotista]. [...] E aí, foi se juntando, se juntando, foi conversando... Fui vendo que não era todo aquele bicho, porque o que se mostrava muito era no pessoal da Medicina. **Eu imaginei que eu ia entrar e iam ter faixas discriminando, pessoas te apontando.** E não foi bem isso. Na Educação foi super tranquilo. Apesar de no nosso ano ter acontecido um fato de as meninas que fizeram o trote terem exagerado um pouco. (E1 Ped.)

E: Eu senti esse medo e quando comentavam na sala eu ficava um pouco espantada, com medo que a primeira pessoa que eles olhassem fosse pra mim. Claro que tinha outras colegas negras, mas deveriam pensar a mesma coisa, ou não, né? E **comentários das próprias pessoas que são negras, que utilizam isso também, muitas vezes como “ai, coitada de mim”, “sou cotista”, “eu não consigo ir bem numa prova, não consigo tirar notas boas porque eu sou cotista, porque eu tenho que trabalhar, porque eu sou pobre”,** isso eu também escutei bastante da parte delas. Ou qualquer coisinha “só porque eu sou cotista”. [...] tudo isso tu vai observando e vê que as vezes não é de fora. Da própria pessoa já traz isso consigo, talvez por medo também, que seja como uma forma de preconceito. Mas **no começo eu fiquei muito chocada com tudo e com medo.** (E5 Ped.)

E: Era o primeiro ano, então antes de entrar já tinha esse medo, sabe? **De que o trote fosse mais pesado** por conta disso. **Como uma forma de vingança,** sabe? Porque muitos perderam a vaga por causa dos cotistas. E também assim, depois começou o primeiro semestre e não tinha como fugir, né? E **as pessoas negras procuravam se unir em grupo com medo de se entrassem no outro não fossem aceitas.** (E5 Ped.)

P: E como é que tu tem te sentido agora em relação a isso?

E: Agora **to mais tranquila** porque parece que as coisas por um lado é bom, por outro lado não é tanto, **porque parece que as pessoas ficaram acomodadas,** sabe? Parece que é tudo muito normal, mas **ao mesmo tempo tu sabe que deveria ser mais discutido sobre isso, não deixar morrer,** sabe? Porque eu sei que **foi uma conquista, foi uma luta muito grande pra conseguir** e que também teria 5 anos pra... e tá chegando perto então. E eu sempre disse assim, não importa como os cotistas entram, importa como eles vão sair, né? Então não importa se entrou como cotas, porque fez vestibular do mesmo jeito. (E5 Ped.)

Interessante perceber que a insegurança inicial exposta pelas estudantes é minimizada pela confiança que encontram no grupo de iguais, no qual são acolhidas. Nesse grupo sentem-se aceitas e se fortalecem umas às outras. Outro elemento importante está colocado no último trecho, no qual a estudante E5 Ped., ao comentar que agora se sente mais tranquila por as coisas estarem mais acomodadas, também reflete sobre o fato de haver certo silêncio em relação à política de cotas, tecendo uma crítica sobre a necessidade de “não deixar morrer”, de seguir discutindo o assunto na Universidade.

Para encerrar essa seção, provoco a pensar o seguinte: De que modo os mecanismos de in/exclusão que vêm sendo apontados se materializam em práticas institucionais que podem ser lidas como práticas de racismo acadêmico? É possível identificarmos práticas de racismo institucional em uma Universidade que assume um Programa de Ações Afirmativas?

Tendo sido aprovado no vestibular, uma porta se abre, mas outros obstáculos e desafios se colocam na vida do estudante. Estar matriculado na Universidade não garante a permanência, nem faz com que o aluno se sinta incluído nesse ambiente. Há aí uma nova população com características econômicas, sociais e culturais diferenciadas que precisam ser levadas em conta. O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço nos currículos acadêmicos, que sejam tema de pesquisa e que movimentem o campus universitário. Contudo, pelo que os alunos entrevistados trazem, a Universidade tem se movimentado pouco nesse sentido.

A partir de outra perspectiva teórica, os estudos de Silvério (2002), Carvalho (2006) e Guimarães (1999) indicam a existência de um processo denominado de racismo institucional, ou seja, a discriminação racial em uma configuração institucional, legitimada historicamente pelo Estado. É a modalidade de racismo que funciona à revelia dos indivíduos, através de mecanismos discriminatórios inscritos na operação do sistema social. O racismo individual, mais comumente conhecido, apresenta-se nas relações interpessoais como atos manifestos por motivos raciais contra a vida e a propriedade de um indivíduo, geralmente de forma violenta. Já o racismo institucional dá-se no cotidiano de forma mais imperceptível, através de práticas contínuas que acabam por fixar lugares, posições, relações hierárquicas de poder, perpetuando as desigualdades existentes.

Tendo em vista a exposição feita até aqui, é possível perceber nas falas dos estudantes que, nas relações interpessoais cotidianas, praticamente não há manifestações visíveis de racismo. Porém, minha hipótese é a de que há manifestações de racismo institucional que fica evidente nos mecanismos de exclusão. Como indícios da materialização do racismo institucional, podemos citar a dificuldade de acesso aos benefícios de assistência estudantil e à iniciação científica, por exemplo.

Ao mesmo tempo em que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sinaliza que as ações de assistência estudantil devem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, vemos que um dos grupos considerados como principal alvo desse Programa acaba não sendo contemplado devido aos critérios estabelecidos para concessão dos benefícios e pela falta de comunicação na Universidade. Em relação às bolsas de iniciação científica, também vejo concretizar-se tal forma de exclusão. Como mencionado anteriormente, a Universidade oferece atualmente 25

bolsas do CNPq para atender exclusivamente estudantes cotistas; além delas, a UFRGS possui hoje em torno de 1000 cotas de bolsas de iniciação científica. Entretanto, dos dez estudantes entrevistados, somente duas (do curso de Pedagogia) possuem vínculo com a pesquisa, seja por terem baixo desempenho e nem se arriscarem a disputar uma bolsa, seja por não terem sido selecionados por algum professor, ou ainda por trabalharem e não terem a possibilidade de realizar a atividade em um horário alternativo.

Da mesma forma, é apontada pelos estudantes as diferenças entre os grupos em relação às oportunidades acadêmicas e à falta de acompanhamento pedagógico. Desse modo, manifestações de racismo institucional podem ser percebidas na ausência de ações efetivas que visem promover outras formas de permanência voltadas a esses novos sujeitos acadêmicos.

Percebe-se que a Universidade enfrenta dificuldades de transformar suas práticas, buscando rever modos cristalizados que já há algum tempo pouco conseguem atender às especificidades dos alunos. Enquanto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul seguir pautada pelos mesmos critérios, pelos mesmos valores, pelas mesmas lógicas de produção do conhecimento, valorizando os mesmos saberes e culturas, seguirá formando os mesmos estudantes que sempre formou. Pois a pluralidade racial tem entrado na Universidade, colorido as salas de aula, mas infelizmente, em alguns cursos, continua sendo expulsa. Temos permitido que o outro esteja entre nós enquanto estiver se esforçando e resistindo para se parecer a um de nós. Quando não suportar mais, não haverá mais lugar aqui para ele.

A preocupação é que, se não houver mudança em relação ao exposto, esta Universidade pode continuar produzindo exclusão no interior da inclusão, perpetuando as desigualdades existentes fora dela. Ao mesmo tempo em que são incluídos, estudantes permanecem excluídos das oportunidades acadêmicas, de viver o “clima universitário”, de sentir-se parte e fortalecidos em suas especificidades e diferenças.

5.4 RACHADURAS/FRESTAS/FISSURAS – PROVOCANDO OUTROS MODOS DE SER DA UNIVERSIDADE E DO ALUNO ESTAR AQUI

Reconheço que os espaços “conquistados” para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da transgressão perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta.
(HALL, 2009, p. 321).

Hall (2009), nesta passagem do livro *A Diáspora*, aponta para questões que considero pertinentes para esta pesquisa. Regulação, controle, subfinanciamento, cooptação, como o autor enfatiza, são alguns dos obstáculos enfrentados nos poucos espaços conquistados para a diferença, como inclusive pudemos observar neste trabalho. Hall (2009) alerta ao final do excerto para o risco de depreciarmos a visibilidade que as políticas da diferença já possuem. Ao voltar o olhar para as práticas cotidianas buscando fazer uma crítica radical, incorremos no perigo de ao identificar o que permanece, o que na Universidade segue sendo “o mesmo”, não nos darmos conta das potências que irrompem ao lado da aparente “mesmidade”. Lembremo-nos que para Foucault (1976, p. 125-126), “onde há poder há resistência”. É nesse sentido que irá esta seção. O interesse aqui está em olhar para as práticas e estratégias culturais, provenientes das ações afirmativas, capazes de fazer diferença e de deslocar as disposições do poder, capazes de provocar outros modos de ser da Universidade e dos alunos habitarem este espaço. Que rachaduras, frestas, fissuras, a presença dos estudantes cotistas tem provocado na academia?

A presença destes estudantes tem sim feito diferença no ambiente universitário. Talvez mais do que para eles mesmos, essa experiência tem sido produtiva para nós, os mesmos, pois tem nos provocado a voltar a olhar para si, repensar o que nos foi pensado, como fomos pensados, como fomos colonizados. O que estamos fazendo, o que somos e o que pensamos.

Os estudantes, em suas falas, explicitam que o fato de a UFRGS ter implementado um sistema de reserva de vagas teve como efeito um incentivo a mais para tentarem uma vaga

na Universidade, pois viam uma possibilidade maior no ingresso. Nos excertos que se seguem busquei selecionar um conjunto de expressões dos alunos relacionadas à necessidade da existência de ações afirmativas na Universidade.

P: Eu queria saber como foi quando tu ficou sabendo que foram aprovadas as ações afirmativas. Se fez diferença pra ti em algum momento. Ou não? O que passou?

E: Eu lembro que eu pensei duas coisas assim, **pensei que era uma possibilidade, uma possibilidade maior pra eu ingressar.** Porque **eu já havia tentado antes, não tinha conseguido.** Eu achava que, realmente, era difícil, mas não era impossível. E eu vi num primeiro momento como uma possibilidade. Uma possibilidade a mais pra eu conseguir ingressar na UFRGS. E num segundo momento, eu tive uma certa... não uma preocupação, mas um **receio de como a universidade iria receber esses alunos. E de como os outros alunos iriam receber isso.** Porque a UFRGS, eu não sei se falar isso é uma coisa repetitiva, mas ela é uma universidade muito elitizada. (E3 Ped.)

E: Agora que me fez pensar que teve **esse ingresso dos alunos e isso significou mais alunos, mais alunos cotistas, mais alunos negros.** Mas com que cuidado sabe, **que cuidado esse alunos vão ter?** (E3 Ped.)

E: Um dia a gente tava conversando lá em casa e tudo... por o Brasil ser a miscigenação que é de pessoas, **tinha que ter mais negros na faculdade, resumindo, e não tem porque não tem instrução mesmo.** Acho que essa é uma forma de ter, porque se for pegar assim, vamos dizer, a população toda brasileira, no Rio Grande do Sul aqui, na Região Metropolitana, se não 50 por 50 de brancos e negros, é mais ou menos isso. Não sei a estimativa como funciona, ou 60/40, não sei, mas se for botar, **pega em qualquer cadeira, de qualquer curso, vai ter 90% brancos e 10 negros. Acho que isso é uma forma de...** não tem que ser pra sempre né, mas esse **é um caminho de começar todo mundo ser, vamos dizer, mais parecido** né, tanto na instrução. Acho que é mais ou menos isso. (E9 Elet.)

E: Na minha primeira prova de Física, eu esqueci de colocar unidade lá, o cálculo tava correto, aí eu não coloquei a unidade e colocaram lá, apontando para o valor: bananas? Só que aí eu te faço a seguinte pergunta, eu não tava presente, **não posso dizer que é racismo. Mas e a falta de respeito para com o aluno.** [...] Aí tava bem no início do sistema de cotas, aí **é mais um motivo pra discussão, é lamento pros dois lados né. “Ah, ele é burro, não botou as unidades na prova. Viu como ele é desqualificado pra entrar na universidade?” “Não, isso é racismo, por causa que o indivíduo tá pegando e vendo a cor da pele dele”.** Acontece que ele não viu quem eu sou. (E10 Elet.)

E: Uma vez ocorreu um fato, eu discutindo com o Daniel, que é um outro engenheiro lá, e eu dizendo: Não, **política de cotas tem que ser aprovada até pela questão de representatividade.** Aí eu perguntei pro Daniel: **quantas vezes tu viu um engenheiro negro ser chamado na televisão pra dar sua opinião sobre alguma coisa?** (E10 Elet.)

Os estudantes apontam para uma série de questões que precisam ser postas na nossa conversa. Ao mesmo tempo em que expressam opiniões críticas em relação às suas vivências, como o estudante E10 Elet., que se posiciona ao ter passado por uma situação no mínimo embaraçosa e, em minha opinião, discriminatória, outros deles, como o estudante E7 Elet., expressam uma posição mais passiva: *“não era uma coisa que eu achava que a gente*

precisava [as cotas], que eu lutasse por isso. Mas foi a maneira mais fácil de entrar na faculdade, simplesmente isso". Percebo que quanto mais os estudantes participam de espaços formativos, em sala de aula ou fora dela, que tratem de temas sociais de modo geral, mais tornam-se críticos e passam a atentar para as próprias vivências de modo a perceber situações de desvantagem, por exemplo, que talvez não fossem identificadas.

Outra questão latente nas falas é a mudança, vista como necessária, que a política tem gerado no perfil racial dos estudantes. Junto disso aparece a necessidade de representação. Quando o estudante E10 Elet. conta ter perguntado para um colega de trabalho: "*Quantas vezes tu viu um engenheiro negro ser chamado na televisão pra dar sua opinião sobre alguma coisa?*", mostra o quão é importante ver-se representado nos espaços sociais de maior prestígio. Woodward (2004) compreende a representação como um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas, estreitamente ligada às relações de poder. Desse modo,

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos *tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar*. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2004, p. 17, grifos da autora).

Assim, para o aluno negro que não se vê representado, ou se vê na maior parte das vezes ocupando papéis subalternos, torna-se ainda mais difícil pensar que um dia possa ocupar o lugar do engenheiro que aparece na televisão dando a sua opinião sobre algo importante. Ao mesmo tempo, ao estar na Universidade cursando uma das engenharias, o estudante já parece conseguir minimamente projetar esta possibilidade e se imaginar ocupando aquele lugar.

Se formos pensar nos docentes da Universidade – que são ainda os que ocupam os principais espaços de decisão na instituição e, para os alunos, são aqueles que representam o saber instituído –, a UFRGS se constitui como uma das instituições de ensino superior mais desiguais no que diz respeito à distribuição racial dos seus docentes. Com base nos dados de

2005 do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Superior (Sinaes)⁹⁰, somente em torno de 1,6% dos professores universitários de todo o país são negros. Dos 2044 docentes da UFRGS naquele período, 1881 se autodeclaravam brancos, 15 amarelos, 32 pardos, 8 negros, 5 indígenas e 103 não declararam sua raça/cor. Considerando esses dados vemos que não chegava a 0,5% o percentual de professores negros na UFRGS.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 15-16) indica que

a ausência entre os quadros das universidades brasileiras de acadêmicos negros produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação deixou essas instituições com pouca capacidade para refletir sobre sua própria política racial e de autoavaliar-se adequadamente nesse respeito.

O visível desequilíbrio no que diz respeito à quantidade de professores negros e não negros no quadro docente da Universidade produz efeitos, cria sentidos que levam os estudantes a constituírem suas identidades raciais de um modo e não de outro. Os espaços de poder na Universidade são racializados, sendo ocupados basicamente por uma mesma raça/cor.

As ações afirmativas, nesse sentido, tensionam estas disposições de poder, mexem com a estrutura da Universidade. Ao ter mais jovens negros chegando ao ensino superior espera-se que eles possam formar-se, ingressar em programas de pós-graduação e muitos deles na carreira docente. Para Carvalho (2006), os sistemas de reserva de vagas deveriam inclusive serem ampliados para a pós-graduação, garantindo que os estudantes negros possam ingressar nesse nível de ensino mesmo tendo um perfil diferenciado, como já foi tantas vezes referido aqui. Com isso, também se espera promover, além de maior diversidade no corpo discente e docente das Universidades, nas cores que a compõe, a diversidade de saberes, de práticas, de compreensões de mundo.

Nessa linha, a Universidade de Brasília tem se destacado pelo desenvolvimento do Projeto Encontro de Saberes, iniciativa inovadora na promoção de diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e de outras comunidades tradicionais. O projeto tem como principal objetivo “incluir no ensino superior como docentes os mestres e mestras representantes da rica diversidade de saberes e práticas tradicionais em todas as áreas do conhecimento (arte, tecnologia, saúde, psicologia,

⁹⁰ Pesquisa realizada no site do MEC em 2009. Ao buscar dados mais atuais para finalizar a dissertação percebi que esses dados não estavam mais disponíveis.

cuidado com o meio ambiente, cosmologia, espiritualidade)”, assim busca “reconhecer plenamente o valor desses saberes e o protagonismo de seus mestres como sujeitos da arte e do pensamento humanos”⁹¹. Por meio do projeto está sendo oferecida regularmente para todos os cursos a disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, ministrada por mestres dos saberes tradicionais em parceria com professores da Universidade.

Bonin (2007), ao estudar as representações sobre os povos indígenas e as práticas pedagógicas que produzem identidades e diferenças, traz elementos inspiradores também para esta discussão. A autora aponta a necessidade de “abertura para outras práticas culturais, para discursos articulados desde outros lugares, para narrativas produzidas por estes povos” (BONIN, 2007, p. 14). Nesse sentido também assinala a importância de pensar em

processos de discussão que envolvam pesquisa, problematização, produção ativa dos estudantes, ampliação de fontes de informação de modo a possibilitar que outras narrativas, outras articulações, outras palavras venham “habitar” e conferir sentido aos discursos que produzimos – e que nos produzem como sujeitos (idem, ibidem, p. 14).

Um aspecto que me pareceu significativo nesse grupo de alunos trata-se da importância que atribuem à coletividade, à comunidade a que pertencem, aos laços familiares e à relação com os pares. Ao contrário do que expõem Silva e Fabris (2010, p. 358), sobre a constituição de um sujeito universitário na contemporaneidade, quando apontam que em tempos neoliberais “estar na universidade é enunciado como uma conquista em um tempo-espço marcados pela individualização das responsabilidades”, estes alunos parecem irromper com outras formas de entender e habitar este espaço. Nas falas que se seguem evidenciam a segurança encontrada no grupo, nos seus pares, nos iguais.

E: Quando eu entrei tava meio receosa com os professores. Como é que eles iam tratar, sabe. **Era todo um ambiente diferente, eram pessoas diferentes.** Mas daí é bem isso: **a gente se juntou num grupinho para se defender**, mais ou menos. **Mas não, os professores reagiram super bem. A maioria disse: “Ah, tantas diversidade, que bom!” Conversou, sabe.** (E1 Ped.)

E: Quando eu cheguei aqui, eu acabei... **O primeiro contato com meu grupo tinham várias cotistas. Então meio que se formou** assim, não um clã, a gente não tinha nenhuma dificuldade,

⁹¹ Disponível em: <<http://www.encontrodesaberes.com.br>> para outras informações. Acesso em: 18 jul. 2011.

mas **um grupo muito legal no primeiro semestre**. Tanto é que o primeiro semestre até hoje foi o meu melhor na faculdade. Porque eu fiz nove disciplinas [...] fui aprovada em todas, com uma aprovação excelente. E a partir do segundo semestre começou a ficar bem difícil. O segundo, o terceiro e o quarto, foram muito difíceis pra mim. (E3 Ped.)

P: E qual o teu trânsito entre os espaços da UFRGS? Tem algum lugar da UFRGS que tu te sente bem, que gosta de ir com os colegas?

E: Olha, depois do segundo semestre assim, o que eu mais fiz foi **marcar jogo de futebol com os colegas** e só. [...] no início a gente tinha marcado churrasco de início de semestre e um de fim de semestre. [...] Com os mesmos... não com os mesmo colegas de turma, que eu to fazendo Física agora não. É com os colegas que começaram o curso comigo.

P: E o que tu acha disso, desses encontros?

E: **Um incentivo pra continuar. Falando com quem já tá mais adiantado no curso, eu penso, ah, vou continuar.** (E6 Elet.)

E: Eu me lembro que até teve uma colega minha de serviço que eu **comecei a estudar com ela pra ela passar**, e ela passou em Engenharia de Energia. E quando ela passou **eu comecei a estudar junto com ela e mais um outro colega, fazendo um grupo de estudos pra Cálculo e Física**. Assim eu fiz. Tem uma biblioteca do SENAC, que fica aberta até as 11, 11 e meia da noite. (E6 Elet.)

P: Tu gosta de estudar aqui na biblioteca? Tu estuda sozinho ou costuma fazer grupo? Como é?

E: No começo do semestre procuro estudar sozinho e depois **a gente vai formando os grupos**. Sempre tem dificuldades, **a gente procura ajudar o outro**. Não é sempre que o professor tem horário disponível, ou tem horário na monitoria. Então, normalmente a gente tentou estudar em grupo mesmo. Isso sempre funciona desde o início da faculdade. Sempre desta forma: no início do semestre, sozinho; e, conforme o semestre vai andando, vai evoluindo, a gente vai fazendo grupinho e vai avançando. (E8 Elet.)

Nas falas vemos que os estudantes buscam e encontram no convívio com os pares a superação das dificuldades encontradas, servindo como apoio e estímulo. Logo nos primeiros dias de aula já se aproximam daqueles que mais se parecem, ao grupo que se sentem pertencentes, e realizam atividades de sociabilidade, recreativas e de estudo, fortalecendo-se uns aos outros.

A importância que atribuem à família é interessante no sentido de que “a conquista” de estar na Universidade parece que, além de ser do próprio sujeito, adquire significado particular também para o grupo familiar. De alguma forma eles, estando na Universidade, mobilizam os demais. Os estudantes expressam a expectativa de estarem abrindo caminho para os que virão depois.

E: Pra mim é uma conquista, agora que, o primeiro da família [a estar no ensino superior] sou eu né, meu irmão já quase começou e não quis. [...] Mas tá bem legal assim, **o futuro aí, a gente estudando, correndo, pra ser bem melhor pra todo mundo, família, tudo, filhos, netos**, por aí. (E9 Elet.)

P: E a tua **mãe** terminou o segundo grau?

E: Terminou o segundo grau. **Agora está fazendo o técnico.**

P: Que legal!

E: Parece que deu um *up* na vida. “Passando na universidade, agora tá criado, eu vou dar um jeito na minha vida” [pensamento da mãe]. (E10 Elet.)

E: Eu fiquei muito feliz assim, quando veio a questão das cotas, de pensar nessa possibilidade. Mas **não só minha** também né, mas se for pensar assim, na comunidade de onde eu vim, da minha família, que eu sou a primeira que estou entrando na Universidade, **de saber que a partir daí...** claro que tem toda a questão das lutas né, que teve pra ter as cotas. Mas bom, eu sou a primeira, mas **meus sobrinhos também vão ter essa oportunidade** né. (E2 Ped.)

Vemos que, mesmo que consideremos existir um “currículo universitário”, com regras, planos, modos mais adequados de ser aluno, que indique que o trajeto universitário deve ser percorrido individualmente, de forma competitiva, “haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso” (LOURO, 2004, p. 16).

Ao anunciar “eu gostaria que a própria Universidade fosse um espaço mais coletivo, não tão individual” (E3 Ped.), a estudante manifesta o desejo de viver este espaço-tempo de outro modo. Como também aparece no exemplo contado pelo estudante E7 Elet. quando perguntei a ele sobre a relação que estabelece com os colegas.

E: Me dou bem com todos eles, apesar de serem um pouco diferente de mim.

P: Diferente em que sentido?

E: Tu sabe como é a engenharia né. Diferente assim, não sei, **eles falam... tem um pensamento diferente de mim. Não sei explicar o que. Tem uns que não gostam de futebol, só pensam em estudar, não saem pra festa.** É um pouco diferente.

P: E teve algum grupo que tu te fechou mais?

E: Eu me dou bem com todo mundo, converso assim, mas são todos meus conhecidos. **Tem um só que, dois, que eram bem meus amigos.** O XXX e o XXX [dois estudantes cotistas negros]. **Esses dois aí são mais malandros assim, eles gostam de jogar futebol, sair às vezes.** Esses são meus amigos. (E7 Elet.)

Como referem Silva e Fabris (2010, p. 358), uma das táticas que atua na multiplicação da estratégia da conquista de estar na universidade – “apontada não apenas como sedução, merecimento ou vitória em uma jornada, mas conquista em *sentido concorrencial*, objeto de uma ação disputada e vencida contra alguém” – refere-se à gestão do tempo. Esta tática parte da perspectiva de que é preciso conciliar o tempo de lazer e o tempo de estudo, priorizando sempre o segundo.

Esses estudantes, ao viverem a Universidade em temporalidades outras, como vimos na fala do estudante E7 Elet., com dedicações e prioridades também outras, desafiam a

lógica posta, resistindo-se a entrar no jogo neoliberal. Enquanto os demais “só pensam em estudar”, esses alunos continuam com as atividades de sociabilidade que já valorizavam: jogar futebol, sair para festas. Junto disso, ao assumir tal postura esses estudantes também recebem dos colegas e professores a marca da anormalidade, sendo vistos como aqueles que não se esforçam, que não possuem força de vontade para estudar com tanto afinco, que não vestiram a identidade *nerd*, necessária para o sucesso no curso. Penso que esses jeitos de ser e estar no espaço acadêmico talvez sejam uma das grandes potencialidades que emergem das ações afirmativas e para as quais devemos atentar.

Pode-se também identificar fissuras nas práticas institucionais quando observamos, por exemplo, os relatos dos estudantes em relação à experiência que tiveram ao participarem do Programa de Apoio à Graduação (PAG). As estudantes de Pedagogia explicam que procuraram o PAG Português visando diminuir as lacunas trazidas de sua escolaridade anterior em relação à escrita. Expressam que gostavam do “*sistema deles, de não ser por gramática, ser exatamente nos trabalhos que tu realiza em sala de aula*” (E1 Ped.). As atividades normalmente realizavam-se através de produções textuais que eram lidas diante dos colegas, se assim sentissem-se a vontade. Afirmam ter contribuído significativamente para a melhora da escrita acadêmica.

Os estudantes de Engenharia Elétrica também avaliam de forma bastante positiva a participação no Programa. Eles destacam principalmente a mudança de postura dos professores, que se colocam de forma mais acessível, explicando o conteúdo quantas vezes forem necessárias e com mais tempo do que o dispensado normalmente nas aulas. Também comentam mudança na metodologia utilizada pelos professores, que aproxima mais os conteúdos à realidade, facilitando o entendimento. Há uma ênfase na participação dos monitores, que se mostram disponíveis e animados com a atividade. A participação de alunos ensinando alunos se mostra eficiente, pois eles conseguem “*falar na mesma linguagem*” e transformar algo que parecia tão abstrato em concreto, como o estudante E10 Elet. enfatiza: “*eles botam o conceito no teu âmbito, no teu patamar*”. Neste ambiente favorável à aprendizagem os alunos sentem-se mais a vontade para perguntar, exporem suas dúvidas, reconhecer os não saberes e, ao mesmo tempo, empoderam-se das suas aprendizagens. Nas falas que se seguem podem ser observados alguns desses destaques.

E: Parece que o professor muda. O mesmo professor que dava aula de noite e dava aula no PAG, parece que é outro professor. Mais acessível né, porque durante a aula eles não falam muito, só

passam a matéria e passam a matéria correndo, parece que é cronometrado. Ele olha e diz que 10 minutos dá pra uma parte e outros 10 a outra parte. E na aula do PAG ele fica 20 minutos naquilo que ele dava em 1 minuto durante a aula. E explica, explica, explica, se tiver dúvida ele explica de novo e durante a aula ele explica no máximo duas vezes né. Explica uma vez, explicou a segunda, e já to perdendo muito tempo [...] **No PAG ele explica, explica e explica quantas vezes for necessário.** [...] O mesmo professor. (E6 Elet.)

E: Eu fiz poucas aulas assim, mas foi bom. Fiz com a professora Liana, é uma professora boa. **Os monitores vinham, dá pra ver que eles gostam de ensinar bastante. Tu pode perguntar a coisa mais idiota do mundo e eles explicam direitinho.** (E7 Elet.)

E: Foi bem interessante. Porque **eles conseguiram ajudar naquelas lacunas que tinha.** Tanto que, depois, no outro semestre quando eu fiz física, eu consegui ir bem melhor. O rendimento foi bem maior. O resultado foi bem influenciado pela ajuda deles. (E8 Elet.)

E: O curso em si, o PAG, é ótimo, não tenho uma crítica pra fazer, pelo contrário, só elogios. Eu vejo que ela [a professora] cobra com razão, [...] é uma ótima professora. E os alunos da monitoria melhor ainda, porque **eles botam o conceito no teu âmbito, no teu patamar.** [...] Ela se preocupa com o aluno, exige dele cada vez mais o que ele pode dar. [...] O PAG é essencial pras pessoas saírem do lugar. **Tu não pode exigir do indivíduo algo que ele nunca... não vou dizer que nunca viu, mas que ele não consegue dominar. É muito recompensador começar a entender a matéria,** porque em 20 minutos, ou em 40 minutos de aula, é difícil tu entender todo um conceito sendo que a gente ficava o dia todo trabalhando só em cima de um conceito entendeu? (E10 Elet.)

Olhando para o relato dos alunos e o Programa de Apoio à Graduação, desde o lugar de alguém que contribuiu na elaboração do Programa e que de certa forma acompanhou o seu desenvolvimento, percebo que há operando um duplo movimento sobre o qual podemos refletir. Se, por um lado, o Programa provoca uma série de deslocamentos no modo em que a Universidade concebe os modelos de ensino e aprendizagem, a relação professor/aluno, os espaços e tempos do aprender e ensinar, por outro, na medida em que busca sanar os déficits dos alunos, diminuir as diferenças, preencher as faltas, trazê-los para mais perto do ideal (ou do normal), pode se constituir em um processo de assimilação da alteridade, de anulação, de apagamento das diferenças, de captura do outro buscando transformá-lo em o mesmo. É importante compreender que o estudante negro quer, sim, aprender os conteúdos acadêmicos, porque essa é a chave suscetível de abrir as portas que, há apenas algumas décadas, ainda lhes eram interditadas. Entretanto, esse movimento pedagógico, ao buscar integrar o outro na cultura que se considera hóspede, o diminui, afirma o que o outro deveria saber, deveria pensar, a partir de uma consciência de que os outros deveriam ser e pensar como nós. Para Skliar (2002, p. 8), a *pedagogia do outro como hóspede*

é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “autorreforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo.

Não podemos perder de vista que a universidade é, sim, o local do saber escolarizado, reconhecido, legitimado, e não pode abdicar de tais conhecimentos, pois é a partir deles que se fará a luta política por uma “sociedade menos injusta com aqueles que ocupam posições desiguais em termos de direitos sociais” (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p. 2). Contudo, será possível, nos perguntamos, pensar em outros modos educativos que, além dos conteúdos tradicionais, agregue outros conhecimentos, parta de outros lugares, intencione chegar a outros ainda, no qual o estudante deixe de ser pensado somente como o sujeito da falta, mas seja reconhecido como outro, um “outro que reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2002)?

Incluir implica desarrumar a casa, desorganizar aquilo que imaginávamos estar organizado, nos diria Lopes (2005). A autora contribui, ao falar da inclusão escolar, para que possamos pensar a inclusão também no ensino superior. Nesse sentido, a autora aponta que este movimento de problematizar as estruturas, tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, “é uma condição para que a escola [e entendo que também a universidade] possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas – o que não significa dar conta de uma totalidade” (LOPES, 2005, p. 2).

Por último, saliento que os estudantes parecem valorizar em seus depoimentos os espaços em que lhes são proporcionados a fala e a escuta. Quando perguntei às estudantes de Pedagogia se havia algum/a professor/a que elas destacariam no curso por algum motivo, três delas apontaram a mesma professora do primeiro semestre que as marcou por ter proporcionado em suas aulas um espaço de diálogo no qual valorizava a presença das estudantes cotistas. A professora expressava que, finalmente, poderiam ser discutidas algumas questões referentes às escolas públicas, às classes populares, por exemplo, com a presença expressiva de pessoas que fazem parte desse grupo. Um dos estudantes da Engenharia Elétrica (E10 Elet.) também apontou a participação no Programa Conexões de Saberes e o aprendizado da importância de se discutir com pessoas que pensam de forma

diferente, pois é justamente isso que poderá enriquecer o debate no sentido de perceber o que não está bem e que precisa ser revisto. Ainda ressalto aqui o Projeto Conversações Afirmativas/Deds/Prorext, desenvolvido na UFRGS em 2010, o qual, pautado pela ideia da conversa sobre ações afirmativas, proporcionou espaços de troca, partilha de experiências, indagações, geração de demandas, entre os diferentes segmentos da Universidade. Abaixo exponho alguns excertos das entrevistas com os estudantes nos quais eles mostram o quanto valorizam esses espaços.

P: De modo geral os professores eram bem compreensivos assim?

E: Alguns né, eu **lembro de uma professora que no primeiro semestre falava dessa riqueza de ter as cotas [porque antes] se discutia a questão das comunidades sem ter essas pessoas, e agora tava vindo a base pra discutir junto** né. (E2 Ped.)

P: Teria algum professor que tu diria “ah, esse aqui foi aquele que lá no início me ajudou”?

E: No primeiro semestre, a professora de Seminário, XXXXX, eu não sei o sobrenome dela, no primeiro semestre foi ela. Assim que eu me lembro que até hoje... foi uma **professora que abriu espaço exatamente pra esse tipo de diálogo, exatamente pra essa coisa de tá entrando na faculdade, de ser egresso de escola pública. Ela deu espaço pra esse debate.** Então ela focava nisso, nesses assuntos. (E4 Ped.)

E: Eu **fico contente de saber que vão ter pessoas pensando nisso na faculdade** [a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas]. **Que vai ter um espaço de discussão pra justamente superar aquela discussão inicial, se é a favor, ou não. [...] E nada melhor do que os próprios alunos pra darem a sua contribuição.** (E3 Ped.)

P: E a **bolsa do Conexões de Saberes?**

E: Olha, eu vou te dizer que foi **a melhor bolsa**, porque foi pra trabalhar no cursinho onde eu comecei né. Então eu dava aula de física, tinha contato com as pessoas que estavam almejando entrar dentro da universidade também e era na comunidade. Tive contato com outros diversos alunos, uns a favor outros contra a política atual da universidade com a questão das cotas e estou pra te dizer que **abriu meu horizonte** assim sabe. Porque **não adianta tu discutir**, tu discute política, ou até as coisas da vida comum, com relação a emprego, dinheiro, que tu vê que realmente tu não tem muito problema perto de outros colegas que estão aí dentro da universidade, que são **aqueles que têm um consenso contigo, eles pensam da mesma forma. Tem que pegar e discutir isso com pessoas que pensam diferente pra tu simplesmente poder abrir um pouco mais e ver que de repente o sistema não é perfeito.** (E10 Elet.)

Vejo que talvez resida aí outra potência das ações afirmativas na Universidade. Provocar espaços de conversa, em que as diferenças possam aparecer e ser discutidas. Que não sejam silenciadas ou invisibilizadas. Que estudantes, professores, técnicos, funcionários terceirizados, comunidade externa, possam participar das conversas e das decisões tomadas, “que as diferentes vozes possam dizer de si” (LOPES, 2007, p. 27). Que a educação superior

deixe de ser um “discurso ‘acerca’ e/ou ‘sobre’ e/ou ‘ao redor’ dos outros” para uma “conversa com eles, e sobretudo, uma conversa entre eles” (idem, ibidem, p. 23).

Retomo aqui a epígrafe que abre esta dissertação para dizer que, ao longo da pesquisa, percebi que pensar em conversações pode permitir sair dos “automatismos do pensar”, dos “automatismos do dizer” (LARROSA, 2003, p. 214) e dos automatismos do fazer, que atravessam a prática institucionalizada, para vislumbrar as rupturas que estão se produzindo no interior dessas mesmas práticas.

6 FINALIZAR... PARA SEGUIR PERGUNTANDO

Ao finalizar este estudo, tenho presente que não se trata agora de chegar a uma conclusão, de dizer algo definitivo sobre o tema que escolhi investigar. Propus-me a pensar a partir de um movimento diferente, o de pensar de outro modo, com um olhar de quem olha de dentro, procurando perceber a experiência dos sujeitos que são o outro da política. A partir desse movimento investigativo chego neste momento a alguns “achados de pesquisa”. E esses me levam a novas interrogações, a vontade de seguir perguntando, aprofundando a discussão, de seguir a conversa.

Ao buscar compreender que práticas institucionais a Universidade Federal do Rio Grande do Sul vem colocando em funcionamento e como elas operam na inclusão de estudantes autodeclarados negros ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas da mesma instituição, tracei dois objetivos quando iniciei esta trajetória. Foram eles: 1) identificar ações, nos diferentes setores da Universidade, que visam integrar os alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas, mais especificamente os estudantes autodeclarados negros; 2) analisar os efeitos das práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade na constituição dos estudantes autodeclarados negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFRGS. O primeiro objetivo foi desenvolvido por meio do mapeamento de programas acadêmicos e apresentado no quarto capítulo da dissertação. Destaquei as ações realizadas no âmbito do ensino, da extensão, da assistência estudantil e os programas de bolsas acadêmicas. Este mapeamento serviu para gerar informações que contribuíram para o desenvolvimento do segundo objetivo proposto.

A partir dessa trajetória investigativa, na qual atentei para as práticas institucionais, para a forma como os estudantes cotistas autodeclarados negros narram tais práticas e os efeitos dessas em suas experiências, posso levantar algumas contribuições para se pensar a Universidade hoje e os movimentos inclusivos neste espaço:

- a) É possível identificar na Universidade práticas avaliativas de acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas, porém a permanência não tem se colocado como foco de avaliação. Com o mapeamento dos programas voltados à graduação vemos a ampliação do investimento da Universidade em programas que objetivam qualificar a

permanência dos estudantes em seus cursos. Porém, existem poucos programas na Universidade que possuem como foco a permanência dos estudantes cotistas. Isso parece ocorrer devido ao entendimento da instituição de que, após ter ingressado, o estudante passa a ser um aluno UFRGS, tratado como os demais, pouco necessitando de ações específicas. Mesmo os programas existentes parecem não realizar um acompanhamento para saber em que medida estão cumprindo com os seus objetivos e se, de fato, contribuem para que o estudante esteja mais integrado à vida acadêmica.

- b) O objetivo de ampliação do acesso aos cursos de graduação se cumpre; no entanto não o é de forma efetiva. Após a instituição do Programa de Ações Afirmativas, houve o aumento no ingresso em média de 30% de estudantes egressos do ensino médio público. Além disso, passaram a ingressar na Universidade três vezes mais estudantes autodeclarados negros egressos do ensino médio público. Por outro lado, vemos a subutilização das vagas reservadas para estudantes de escola pública autodeclarados negros, não chegando a 40% de ocupação pelo grupo-alvo da política. Isso se deve ao formato utilizado para a classificação no vestibular, que, ao se utilizar de um ponto de corte, elimina aqueles candidatos que não obtiveram pontuação suficiente para que sua redação fosse corrigida, ou seja, não se aproximaram do padrão de normalidade marcado pelos candidatos de ingresso universal. Esses permanecem excluídos do sistema, e as vagas são destinadas àqueles que são “mais normais” que eles. Assim, a política afirmativa, que se pretende inclusiva, torna-se excludente já no momento do acesso.
- c) As práticas institucionais analisadas podem ser consideradas como de in/exclusão. Isso porque, mesmo um conjunto de práticas da Universidade que poderiam ser consideradas inclusivas, exercem exclusão no seu interior, através de mecanismos próprios da Universidade que visam normalizar os indivíduos, produzindo um gradiente com diferentes níveis de participação na vida acadêmica.
- d) Na primeira unidade analítica – *Tornar-se igual para permanecer na Universidade* –, foi possível notar que os processos de in/exclusão na Universidade operam a partir de uma tensão. De um lado, é preciso mostrar a diferença de raça e/ou

classe social (nesse caso marcada pela procedência escolar) para acessar a Universidade; por outro lado, após o ingresso, é necessário um esforço cotidiano para diluir as marcas da diferença. Essa seria a condição para permanecer e ter sucesso na Universidade.

- e) A estrutura dos cursos permanece praticamente inalterada, tendo sofrido modificações pouco significativas que venham atender de forma satisfatória este novo público que é, em grande parte, composto por outro perfil de estudante. Isso pode ser visto nos relatos sobre a dificuldade em conciliar a rotina de trabalho e estudo; as poucas possibilidades de horário para cursar as disciplinas; a diferença que os estudantes identificam entre a dinâmica e exigência do ensino superior em relação ao ensino médio – em relação aos conteúdos, à estrutura universitária, ao acompanhamento, à linguagem acadêmica. Assim, é necessário que os estudantes se transformem para fazer parte do mundo acadêmico, para encaixar-se ao modelo de aluno ideal. Nesse sentido, vemos operando nas práticas institucionais mecanismos de normalização que estão sempre prescrevendo de que forma os estudantes devem agir, que traços identitários devem ser apagados para que se aproximem de uma zona de normalidade. O investimento é para que todos se pareçam os mesmos e se dilua a diferença. Apesar de o Programa ter como objetivo promover a diversidade no âmbito acadêmico, para se estar na academia é necessário ser como os outros. Nesse sentido, algumas práticas dessa instituição de ensino superior, evidenciadas na estrutura dos cursos, nas estratégias de acolhimento, na didática dos professores, nas formas de avaliação, por exemplo, seguem produzindo mais desigualdades ao não atentarem para as diferenças dos estudantes.
- f) Na segunda unidade analítica – *(Des) encaixe: a UFRGS não é pra mim! Ou das (im) possibilidades de estar na UFRGS* –, mostro que as práticas institucionais levam muitas vezes os estudantes a um estranhamento e/ou desconforto com as exigências acadêmicas, e junto disso a sensação de “estar fora de lugar”, mas ao mesmo tempo de querer pertencer a esse espaço. Esses estudantes e suas famílias depositam grande expectativa na educação, e o fato de terem conseguido acessar o ensino superior possui um significado simbólico de modelo para as próximas gerações. É importante para os jovens negros verem

representantes de seus grupos bem-sucedidos como profissionais nas áreas consideradas mais nobres.

- g) O acompanhamento dos alunos de graduação, em especial dos cotistas, coloca-se como um aspecto essencial para oportunizar a eles melhores condições de permanência e conclusão de seus cursos. Nesse sentido, faz-se necessário que as Comissões de Graduação se tornem referência de orientação aos estudantes.
- h) É possível perceber que há um acesso diferenciado entre os grupos de estudantes às oportunidades acadêmicas. Mesmo demonstrando terem interesse, os estudantes cotistas negros participantes da investigação quase não acessam bolsas de pesquisa e pouco usufruem os demais espaços da Universidade, ficando restritos ao âmbito do ensino. Não tendo uma vida acadêmica com participação nos diferentes âmbitos (ensino, pesquisa e extensão), as possibilidades de produção de conhecimento, de intervenção na sociedade e todas as aprendizagens decorrentes de tais envolvimento são menores. Vemos operando mecanismos e estratégias envolvidos com a produção de diferenças e desigualdades sociais e culturais. Os diferentes acessos possíveis aos estudantes vão criando fronteiras que agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais.
- i) Durante a pesquisa, recorrentemente se colocava a questão: Mais do que conteúdos acadêmicos, a principal aprendizagem que a Universidade vem ensinando a esses alunos é de que não devem ser quem são? Será que a Universidade segue mostrando para esses sujeitos que não podem, que não são capazes, que aqui não é o seu lugar? As dificuldades de ordem prática adquirem tanta força, especialmente no curso de Engenharia Elétrica, que os estudantes acabam por não verem outra saída senão abandonar o curso. Vemos operando de forma muito explícita aí as práticas de in/exclusão. Os alunos ingressantes na UFRGS através da política afirmativa a qual se pretende inclusiva, em não conseguindo encaixar-se, tornar-se ideal para o perfil exigido pelo curso, vivenciam um processo de exclusão.
- j) Parece ser possível identificar em algumas práticas da Universidade a existência de racismo institucional que se materializa nos mecanismos de exclusão. Nesse

sentido cito a dificuldade de acesso aos benefícios de assistência estudantil, à iniciação científica, as diferenças entre os grupos em relação às oportunidades acadêmicas e a falta de acompanhamento pedagógico. Desse modo, o racismo institucional pode ser percebido na ausência de ações efetivas que visem promover outras formas de permanência voltadas a esses novos sujeitos acadêmicos.

- k) Na terceira unidade analítica – *Rachaduras/frestas/fissuras – provocando outros modos de ser da Universidade e do aluno estar aqui* –, aponto para algumas práticas institucionais que, ao tensionar as disposições de poder, podem promover rupturas tanto nos modos de ser da Universidade como nos modos de estar na Universidade. Assim, identifico na alteração do perfil racial dos estudantes, nas mudanças de metodologia dos professores do Programa de Apoio à Graduação, nos momentos de conversa em sala de aula e em outros espaços (projetos, reuniões etc.), algumas das potências do Programa de Ações Afirmativas, tensionando transformações na Universidade. Por outro lado, a valorização do coletivo em detrimento do individual, a vontade de ver-se representado nos espaços privilegiados, os outros modos de viver o tempo e espaço acadêmicos, indicam por parte dos estudantes, práticas de resistência que também desacomodam o *modus operandi* UFRGS.

Os achados desta pesquisa podem provocar a sensação de que a política de ações afirmativas, ao ser analisada no detalhe, é corroída por dentro. Alguns pressupostos que costumamos ter em relação à inclusão são postos em xeque. No entanto, é necessário ter em vista que as transformações institucionais são processos lentos e que quatro anos é pouco tempo para a efetivação de uma política. Por isso a continuidade do Programa aliada a uma postura vigilante e investigativa, que se propõe a apontar desafios e possibilidades, é imprescindível neste momento.

“E se o outro não estivesse aí? Certamente, se o outro não estivesse aí, não haveria palavra, não haveria relação, não haveria vida humana” (LARA, 2003, p. 14), não haveria conversa, aprendizado, ensino...

Iniciei este texto propondo estabelecer uma conversa com aqueles que se sentem envolvidos pelo tema aqui estudado. Encerro-o, querendo provocar para que, aos seguirmos

essa conversa, nos deixemos inquietar pelos achados de nossas pesquisas e que nos atentemos para as rupturas necessárias nas práticas das instituições em que atuamos. Pensando a partir das ações afirmativas na Universidade, pergunto: De que valerá a inclusão se ela não constituir, ao mesmo tempo, um ato de resistência? Estaria a Universidade, ao incluir esses sujeitos sem, de fato, voltar e olhar-se, reforçando a hegemonia da normalidade? Enfim... A diferença está fadada a não fazer diferença alguma?

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas, Educação e Àbá (Pensamento) Negro-brasileiro diaspórico**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil: Uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro – A construção de subjetividades em afro-brasileiros**. Brasília: LGE Editora, 2008.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: OLIVEIRA, Iolanda de. et alii (org.) **Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007. p. 39-55.
- BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre: UFRGS, 2007. OK
- BAUMAN, Zygmund. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- 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. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, 2ª Ed.
- BONIN, Iara Tatiana. E por falar em povos indígenas... Uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3330--Int.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2010.
- BRASIL. MEC/INEP. **Indicadores sobre a Educação Superior**. SINAES. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: 28 nov. 2009.
- _____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.
- _____. **Subsídios à II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília/DF: SEPPIR, 2009.

BRUGALLI, Marlene, COELHO, Michelle Leão; FELIPE, Cristiane Berto; HELBICH, Luciane; PARÉ, Marilene Leal. **Mitos, monstros ou anjos**: um estudo sobre heterogeneidade – gênero, raça e tempo de escolaridade. Porto Alegre: 1998.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos; SABAT, Ruth Francini Ramos; RODRIGUES, Tatiana do Prado. A Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato et alii (org.). **Por uma política de ações afirmativas**: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. Pró-Reitoria de Extensão/Editora da UFRGS, 2008, p. 126-127.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. V. 13, n. 37, jan/abr., 2008.

CARLOS, Maria Adélia Pinhal de; MEIRA, Maria Cristina Pastro; MACEDO, Roberto (org.). **Vestibular da UFRGS 2009**: provas comentadas; processo de avaliação/ COPERSE/UFRGS. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2006, 2ª Ed.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DECRETO N. 07.234. PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. 2010. Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/sae/legislacao/pnaes>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Processos de in/exclusão na Universidade**: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnico-racial. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. GT Educação das Relações Étnico-Raciais, n. 21. Caxambu: ANPED, 2010, 15p.

_____. TRAVERSINI, Clarice Salete. Os processos de in/exclusão na Universidade: uma análise sobre ingresso e permanência de estudantes cotistas negros nos cursos de Engenharia da UFRGS. In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz: EDUNISC, 2011.

_____; LOPEZ, Danusa Mansur; MARTINS, Débora Markus. A beleza das nossas origens: ações do projeto UNIALFAS – Séries Iniciais do Colégio de Aplicação/UFRGS – no contexto da Lei 10639/03. In: **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre: UFRGS/ Colégio de Aplicação. v. 19. N. ½. Jan./Dez./2006.

FABRIS, Eli T. H.; TRAVERSINI, Clarice S. **Conhecimentos escolares sob outras configurações**: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. GT Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2011, 17p.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, Adauto Martins Soares et alii. **Análise da mortalidade por homicídios no Brasil**. Epidemiologia e Serviço de Saúde, mar. 2007, vol. 16, n. 1, p. 7-18. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v16n1/v16n1a02.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos III**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**, vol. V. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **História da sexualidade I**. Paris: Gallimard, 1976.

FRY, Peter. Que imagem do Brasil está por detrás das cotas raciais? In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (org.). **Universidade pública e inclusão social**: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 139-154.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, Januário. **25 anos (1980-2005) – movimento negro no Brasil – 25 years of the Black movement in Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. ANPED. N. 15. Set/Out/Nov/Dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2011.

GRISA, Gregório Durlo. **As Ações Afirmativas na UFRGS**: uma análise do processo de implantação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et alii. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 3ª Ed. P. 103-133.

HASENBALG, Carlos. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 235-249.

_____. Relações raciais no contexto nacional e internacional. In: HASENBALG, Carlos; MUNANGA, Kanbengele; SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói/RJ: EDUFF, 1998, p. 9-41.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Escola de Engenharia/UFRGS – Um século**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1996.

HOFBAUER, Andreas. Raça, Cultura e Identidade e o “Racismo à Brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et alii (org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 51-68.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais** – uma análise das condições de vida da população brasileira. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em: 02 jul. 2011.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

KERN, Maria Cristina Lunardi. **Universidade pública e inclusão social**: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2011.

LARA, Nuria Perez de. Prefácio. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: **Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. Eixo 9: Marxismo, educação e universidade.** Florianópolis: UFSC/PPGE, 2011. Disponível em CD-ROM.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LODER, Liane Ludwig. **Engenheiro em Formação: o sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LOPES, Maura Concini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: Governamentalidade e Educação. **Revista Educação & Realidade.** Vol. 34, N. 2, 2009, p. 153-169. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>>. Acesso em: 12 abr. 2010

LOPES, Maura Corcini et alii. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU ideias.** São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010.

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007.

_____. Inclusão Escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH.** Novo Hamburgo, 2005. Suplemento NH na Escola, p. 2-2, 12 nov. 2005.

_____. **Parecer Avaliativo da Proposta de Dissertação de Graciele Marjana Kramer.** PPGEDU/UFRGS, 2010 (texto inédito).

_____; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. A articulação entre inclusão e biopolítica. Entrevista concedida ao IHU em 21 de set. 2010. **Revista IHU Online**, n. 344, 21 set. 2010.

LÓPEZ, Laura Cecília. **“Que América Latina se sincere”:** Uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone

Sul. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (org.). **Experiências Étnico-Culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidades Traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MOEHLECKHE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, P. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

MÜLLER, Tanise. **Tecendo tramas, trançando gentes**: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003, p. 117-128.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 5ª edição. p. 7-38.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/148/84>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas**: produzindo “atitudes de inclusão”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

ROBERT, Sarah A. Misturando-se nas universidades brasileiras: analisando processos de globalização em políticas de ação afirmativa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, p. 193-213, Jan/Jun 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/robert.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 117-138.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 41-58.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/Mari/Unesco, 1995.

SILVA, Joselina da. **A União dos Homens de Cor**: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 2, 2003, p. 215-235. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n2/a02v25n2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. V. 15, n. 44, Maio/Ago., 2010. p. 352-363.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 3ª Ed. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos III**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o combate ao racismo no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SITO, Luanda Rejane Soares; FERREIRA, Junara Nascimento; RODRIGUES, Tatiana do Prado. O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato et alii (org.). **Por uma política de ações afirmativas**: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. Pró-Reitoria de Extensão/Editora da UFRGS, 2008, p. 119-125.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentres milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: **Prâksis** – Revista do ICHLA. Ano 1, Vol. 1, 2004, Novo Hamburgo: Ed. Feevale.

_____. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, João Vicente Silva. “A Universidade precisa acolher a diversidade que está fora dela”. Porto Alegre: 2009. **Revista Adverso**, Porto Alegre, p. 5-9, Nov. 2009. Entrevista concedida a Marco Aurélio Weissheimer.

_____. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** portas entreabertas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato et alii (org.). **Por uma política de ações afirmativas:** problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. Pró-Reitoria de Extensão/Editora da UFRGS, 2008.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária:** o governo de todos e de cada um. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

UFRGS. **DECISÃO 134/07.** Conselho Universitário. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec134-07.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

_____. **RESOLUÇÃO N. 38/95.** Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. Normas para jubramento e recusa de matrícula. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res38-95.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-72.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

_____; LOPES, Maura Corcini. Identidade, Cultura e Semelhanças de Família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o Outro.** Porto: Universidade do Porto, 2007a. P. 19-25.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. Brasília: Ed. UnB, 1982.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.693. Coleção Educação para todos. Brasília, 2005, p. 133-166.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 3ª Ed.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; KLEIN, Madalena; SABAT, Ruth. Marcas das Diferenças nas Políticas de Inclusão Social. **Revista Educação & Realidade**. Jan/Jun 2007, p. 75-90. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE COMGRAD

1) Entendimento sobre Ações Afirmativas:

- Esta unidade participou das discussões, no ano de 2006 e 2007, sobre a implementação do Programa de Ações Afirmativas?
- Saberia me dizer de que forma esta unidade se manifestou no momento da discussão sobre a implementação de um programa de ações afirmativas na universidade, em 2007?
- A Comgrad se envolveu nesse processo?
- De que forma vê o programa?
- Em sua gestão, como vem tratando em relação ao Programa de Ações Afirmativas?
- A aprovação do sistema de reserva de vagas provocou alguma reação na Comgrad do seu curso? E nos professores de maneira geral?

2) Acompanhamento em relação ao programa:

- Que atendimento é feito aos alunos do Programa de Ações Afirmativas na Comgrad?
- A implementação dessa política provocou a elaboração de alguma proposta, projeto, iniciativa, em relação ao acompanhamento dos alunos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas?
- Em algum momento já foi proposta alguma ação para a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas?

3) Perspectivas da instituição:

- De que forma avalia o programa até o momento?
- Você considera que o programa, da forma que está configurado, vem atingindo os objetivos propostos na resolução 134/2007? Em que medida?
- O que precisaria avançar?

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

1) Perfil do estudante:

- Idade, onde mora, com quem, forma de sustento.
- Escolaridade dos pais e irmãos.

2) Trajetória Escolar:

- Como foi a trajetória escolar, como foi o ensino médio, como chegou no curso.
- Fez vestibulares antes, pra qual curso. Motivo de escolha do curso.

3) Trajetória acadêmica:

- Como ficou sabendo que poderia se inscrever para concorrer à vaga na UFRGS pelo Programa de Ações Afirmativas.
- Como foi o primeiro semestre do curso, como tem sido até agora, como tem se sentido. Desempenho, dificuldades. Quais facilidades e problemas foram ou estão sendo enfrentados em termos de adaptação às tarefas e deveres exigidos pelo curso?
- Satisfação com o curso escolhido. Como é sua relação com os professores? E a relação com os colegas?
- Quando precisas de alguma informação, tens alguma dúvida, para onde ou quem recorres?
- De que forma organiza o tempo, que tipos de lazer tem.
- Quais são teus objetivos na UFRGS e depois que te formares?
- O que achas que a UFRGS poderia te oferecer além do que já é oferecido?
- Acha que consegue aproveitar os espaços que a UFRGS oferece (museu, bibliotecas, cursos de línguas, cinema, teatro, UNIMÚSICA, dentre outros)? Se não, quais os obstáculos ou o que deveria ser mudado para que pudesse aproveitá-los mais?
- Como é o trânsito nos vários espaços da UFRGS? Quais locais gosta de ir? Quais não gosta, não frequenta? Por que não? Onde se encontra com os amigos/colegas? Quem vai?

4) Acesso aos Programas e Benefícios:

- Tem algum tipo de Benefício de Assistência? Qual? Se não, por quê?
- Já acessaste algum dos Programas da UFRGS (de bolsas de IC, Extensão, SAE, PAG)?