

# As políticas de ações afirmativas no ensino superior sob a ótica dos gestores: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

The affirmative action policies in higher education from the perspective of managers: The case of the Federal University of Rio Grande do Sul

Gregório Durlo Grisa<sup>1</sup>  
grisagregorio@yahoo.com.br

Bernardo Mattes Caprara<sup>2</sup>  
bernardo.caprara@uffs.edu.br

## Resumo

*O artigo trata das representações sociais dos gestores acadêmicos acerca dos impactos objetivos e simbólicos das políticas de ações afirmativas no ensino superior, tendo como referência a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para entender as interpretações desses gestores sobre as ações afirmativas, foram utilizados conceitos como nova institucionalidade e racismo institucional, propostos por Santos e Silvério, respectivamente. Os resultados apontam um frágil acompanhamento da execução dessa política pública; salvo exceções, os gestores não dominam pormenores legais e históricos ligados às cotas e demonstram certo distanciamento no que tange ao compromisso político com seu êxito. Evidencia-se grande variedade de concepções acerca de pautas ligadas às cotas, como racismo e função social da universidade. Uma disputa por hegemonia política se verifica nos espaços de gestão, ao mesmo tempo em que visões de cunho elitista são identificadas. Por fim, nota-se que alguns cargos estratégicos estão ocupados por pessoas que veem legitimidade nas demandas de democratização da universidade e de reconhecimento de determinados grupos sociais.*

**Palavras-chave:** ações afirmativas, representações sociais, racismo.

## Abstract

*This article deals with the social representations of academic managers about the aims and symbolic impact of affirmative action policies in higher education, with reference to the experience of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). These managers' interpretations of affirmative action are understood using concepts such as new institutional framework and institutional racism, proposed by Santos and Silvério, respectively. The results show that there is a weak monitoring of the implementation of this public policy and that, with few exceptions, managers do not master the legal and historical details related to quotas and keep a certain distance from the political commitment to its success. There is a great variety of conceptions on matters linked to quotas, such as racism and the social role of the university. A dispute over political hegemony is observed in the management area and, at the same time, views of an elitist nature are identified. Finally, it is noteworthy that some strategic positions are occupied by people who see legitimacy in demands for the democratization of the university and for the recognition of certain social groups.*

**Keywords:** affirmative action, social representations, racism.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Av. Paulo Gama, 110, Bairro Farroupilha, 90040-060, Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. Rodovia ERS 135, km 72, n. 200, 99700-970, Erechim, RS, Brasil.

## Introdução

As ações afirmativas têm despertado, ao longo do debate que produziram e vêm produzindo, um amplo leque de perspectivas teóricas para justificá-las. Correntes consolidadas da teoria política ensaiam argumentos para subsidiar o advento de ações afirmativas. O comunitarismo, o multiculturalismo, o liberalismo igualitário e a teoria do reconhecimento se mostram as mais importantes. As cotas nas universidades, uma espécie de ação afirmativa, são defendidas e criticadas por inúmeros regimes discursivos. Diante das opções existentes, aquela que nos parece mais adequada se filia à perspectiva de que as cotas atendem demandas redistributivas e de reconhecimento (Fraser, 2006, 2007).

O espaço empírico da presente pesquisa foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com sede em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil. Fruto da união de várias faculdades e escolas, em 1934, foi criada a então chamada Universidade de Porto Alegre, que ganhou a atual nomenclatura em 1950, quando foi federalizada.

A instituição dispunha, em 2015, de 90 opções de cursos de graduação presenciais, de 72 programas de mestrado acadêmico, 69 de doutorado, nove de mestrado profissionalizante e 170 cursos de pós-graduação em nível de especialização, além das opções de educação básica com o Colégio de Aplicação. Todas essas alternativas englobam mais de 45 mil estudantes e mais de 5 mil servidores – entre docentes e técnico-administrativos. Sua estrutura é hierarquizada por conselhos, reitoria, unidades e departamentos. São 27 unidades universitárias, um hospital de clínicas, um hospital de clínicas veterinárias e cinco centros interdisciplinares.

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

Hoje as universidades federais devem obedecer a Lei 12.711/2012<sup>3</sup> no que tange às ações afirmativas. A UFRGS, na última renovação do Programa de Ações Afirmativas, em 2012, criou a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), órgão de gestão com status de pró-reitoria que passou a funcionar no ano de 2013.

A CAF é responsável por implantar a Lei das Cotas, avaliar e qualificar o programa, cabendo a ela também propor políticas

concretas de acolhimento e permanência e tratar de tudo que envolva os alunos cotistas. A UFRGS, apesar de todos os esforços de pessoas envolvidas com a temática nos últimos cinco anos, não conseguiu criar um corpo funcional com infraestrutura e pessoal para atender as demandas que uma política do porte das cotas exige. O processo de assimilação institucional é sempre mais lento do que a realidade da política pública em si.

## Explicações metodológicas

A pesquisa participante (Brandão e Streck, 2006) tem como característica a observação participante, fonte central para a organização dos dados e dos fenômenos a serem analisados em uma pesquisa. Imersas no contexto de implementação das cotas, nossas análises empíricas derivam da participação em inúmeros órgãos colegiados da UFRGS, como a Câmara de Pós-Graduação (CAMPG), a Câmara de Pesquisa (CAMPESQ), a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Conselho Universitário (CONSUN). Soma-se a essa vivência a participação nas diferentes Comissões de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, de 2009 até 2015.

Com base nessas observações, escolhemos um conjunto de oito gestores acadêmicos para entrevistar, seis diretores de unidades acadêmicas e dois membros da administração central (pró-reitores). A escolha dos entrevistados buscou atender às diferentes áreas do conhecimento e ter acesso a gestores ligados às ações afirmativas.

Os diretores de unidade acadêmica ocupam posição estratégica; ao mesmo tempo em que têm contato direto com a administração central e suas políticas, eles têm relação constante com seus pares docentes, com discentes e com o corpo técnico administrativo. Essa realidade confere aos diretores a possibilidade de uma análise global da instituição, o que os torna "informantes-chaves" na visão aqui adotada:

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

Todos os entrevistados assinaram termo de consentimento que incluía a permissão da gravação das entrevistas. Nosso intuito maior foi capturar as representações sociais desses gestores acerca dos impactos reais e simbólicos das ações afirmativas e tratar de temas que circundam a implantação dessas políticas.

<sup>3</sup> A lei estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. As vagas reservadas pela Lei serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na UFRGS, metade dos 50% de vagas das cotas (25% do total) é reservada para pretos, pardos e indígenas.

As entrevistas completas continham dois eixos com quatro perguntas cada. Porém, para esse artigo, usaremos o material obtido apenas no primeiro eixo que tratou dos impactos das ações afirmativas adotadas na UFRGS, de mudanças nas respectivas áreas de conhecimento e cursos dos entrevistados, nas normas legais, nos currículos e no corpo discente como um todo. Questionamos se os informantes sabiam de ações da administração central sobre as cotas e se souberam de experiências de racismo nas suas unidades ou ambiente de trabalho. Ao final, deixamos uma questão aberta para que os gestores opinassem sobre as ações afirmativas no ensino superior.

Os nomes dos gestores entrevistados usados nos registros da pesquisa são fictícios. Suas áreas de conhecimento estão no Quadro 1.

**Quadro 1.** Nome fictício e área de atuação dos gestores entrevistados.

**Chart 1.** Fictitious name and area of expertise of the managers interviewed.

Nome fictício	Área de atuação
Érica	Administração Central
Joaquim	Administração Central
Dandara	Área da Comunicação
Abdias	Área das Humanidades
Nelson	Área das Engenharias
Martin	Área da Saúde
Conceição	Área da Psicologia
Rosa	Área da Educação

## A noção de representações sociais

A noção de representações sociais tem larga tradição nas ciências sociais. Pode-se dizer que ela surge quando Durkheim (1989) identifica as categorias e conceitos sociológicos como representações coletivas. Na psicologia social, destacam-se as contribuições de Moscovici (1979, 2003) e sua teoria das representações sociais, em que pensamento primitivo, senso comum e ciência são entendidos como representações e não realidades em si. Segundo esse autor, é em função das representações sociais (e não da realidade) que se movem indivíduos e coletividades, daí a relevância de entender como se formam tais representações.

Aqui, assumimos o conceito de representações sociais numa íntima relação com a obra do sociólogo Pierre Bourdieu (1983), sobretudo a partir do conceito de *habitus*. O *habitus* é, para Bourdieu, um sistema de disposições duráveis e intransfe-

ríveis, o articulador do senso prático, aquilo que nos fornece o conjunto de possibilidades que nos surgem em determinadas situações sociais. O *habitus* é a maneira como as estruturas sociais se imprimem na racionalidade e no corpo dos agentes, por meio da interiorização da exterioridade.

Trata-se de um princípio gerador, incrementado com improvisações mais ou menos duradouras. Vigem na homogeneidade objetiva do *habitus* de grupos ou classes o produto das relativamente homogêneas condições de existência, fato que institui a possibilidade de as práticas serem exercidas sem o uso de cálculos estratégicos ou indicações conscientes de uma regra ou norma. O *habitus* configura-se como uma lei imanente impressa no corpo dos agentes por intermédio de histórias semelhantes.

A síntese a seguir define nossa compreensão sobre as representações sociais que buscamos obter com as entrevistas, na proposta de relação dessas representações com a ideia de *habitus*.

*Pensando a noção de habitus como um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis que funcionam como princípios geradores e organizadores da prática, a noção de representação social, associada à noção de habitus, permite ultrapassar o caráter individual do que é transmitido pelo informante nas entrevistas durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais a que ele pertence. Assim sendo, as estruturas sociais e as estruturas internas da subjetividade são compreendidas como estados da mesma realidade, isto é, como história coletiva que se inscreve simultaneamente e indissociavelmente no indivíduo (Antuniassi, 2009, p. 68).*

A noção de representações sociais, nesse âmbito, pode ser entendida como um enunciado que traz o individual e o social, o objetivo e o subjetivo. É, dessa forma, um instrumento teórico interessante para os objetivos de análise congruentes a esse artigo.

## As representações sociais dos gestores da UFRGS sobre as ações afirmativas

### Questão 1

Literalmente, a primeira questão da entrevista foi a seguinte: *Quais impactos as ações afirmativas vêm provocando na/para sua área do conhecimento e quais medidas foram adotadas na sua unidade em relação às ações afirmativas?*<sup>4</sup>

As respostas a essa questão se dividem entre os que dizem que o impacto é pouco perceptível na sua área e os que afirmam ter notado mudanças importantes. Vejamos as falas de Dandara e Abdias. Dandara diz:

*As Congrats (Comissões de Graduação) ainda não perceberam uma diferença de como lidar com um aluno ou outro porque*

<sup>4</sup> Para fins didáticos, reproduziremos a questão feita no roteiro da entrevista, destacando-a em itálico.

*isso não é nada assim que venha à tona. Então, impactos acho que não há, mais impacto há em relação à universidade, aí sim, imagino que esteja tendo impacto.*

Abdias responde em direção semelhante:

*Diria que o impacto é muito pequeno em termos das mudanças que aconteceram internamente. Nós temos recebido, obviamente, estudantes que vêm das ações afirmativas, eu diria que não há uma preparação, no meu ponto de vista, adequada e até particular de atendimento a esse público.*

Nota-se que vai se constituindo um de grupo de gestores que enxerga pouco impacto das ações afirmativas nas suas respectivas unidades acadêmicas. Outro entrevistado que segue essa linha é Nelson. Entretanto, a razão de sua interpretação é um pouco distinta.

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

Nas três falas, além da compreensão comum de que não há um impacto visível das ações afirmativas nas suas áreas, notamos que não existem ações específicas das Unidades Acadêmicas dirigidas pelos entrevistados no sentido de acompanhar especialmente a trajetória dos alunos cotistas. Para esses gestores, não há necessidade de acompanhamento exclusivo, pois, após o ingresso, esses estudantes se tornam como os outros e há certa homogeneidade entre eles.

Concebendo representações sociais (Antuniassi, 2009) como elaborações subjetivas que expressam como os sujeitos interpretam suas condições materiais de vida, pode-se inferir que o entendimento dos três gestores acima de que "ao tratar todos os estudantes da mesma forma após o ingresso se estaria promovendo a igualdade" é uma representação social desse grupo.

Essa visão é passível de contestação. Pode-se questioná-la tendo como base os primeiros ensaios sobre o desempenho dos alunos cotistas (UFRGS, 2013, 2015). Os documentos mostram que os próximos anos exigirão postura diferente dessa que os gestores vêm adotando, pois há peculiaridades dos alunos ingressantes pelas cotas que precisam ser observadas no acompanhamento acadêmico, principalmente no grupo de cursos que abrange engenharias e exatas.

Com uma resposta diferente a essa questão estão os gestores que percebem alguns impactos das ações afirmativas. Esses impactos são de diferentes matizes, mas estão relacionados entre si. Sobre isso, vejamos o que diz Martin.

*Eu acho que o primeiro impacto foi o preconceito dos professores, principalmente, e de alunos em relação a ter um privilégio*

*de entrada na universidade que não fosse o mérito [...] porque a gente sempre trabalhou com a meritocracia, a medicina é uma área que tem uma excelência muito grande, pra entrar é superdifícil, são notas absurdamente altas.*

Este relato indica que as ações afirmativas causaram uma reação de desconfiança nos professores e alunos da medicina, curso marcado por grande competitividade no ingresso. Nos primeiros anos de cotas na UFRGS, pouquíssimos alunos cotistas negros ingressavam no curso. Isso ocorria porque, mesmo com a reserva de vagas, as notas de corte para medicina eram tão altas que reduziam o número de redações corrigidas dos candidatos cotistas. Naquele período, o vestibular funcionava da seguinte forma: multiplicava-se por quatro o número de vagas ofertadas e o resultado era o montante de redações corrigidas; isto é, em um curso de 100 vagas, os primeiros 400 candidatos tinham a redação corrigida, e o restante estava fora do certame.

Em 2011, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) modificou essa regra e a UFRGS passou a corrigir redações de quatro vezes o número de redações por vaga em cada modalidade de ingresso, não mais no geral ou seja, no curso que oferecia 100 vagas no total e 30 para cotas, foi garantido que pelo menos 120 (30 x 4) candidatos às cotas tivessem suas redações apreciadas, independentemente de eles estarem entre os 400 primeiros no geral. Isso fez com que mais candidatos às cotas tivessem suas redações corrigidas, e eles passaram a ocupar as vagas reservadas em medicina e em outros cursos disputados. Essa explicação é necessária para compreender a continuação da fala do gestor Martin.

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

Fica claro que os impactos aqui ressaltados são referentes ao perfil do aluno e ligados ao ensino. Fez-se uma relação entre o aumento da retenção e as cotas, sugerindo que os alunos das ações afirmativas seriam esses retidos em função de uma nota inferior no processo seletivo de ingresso (vestibular ou ENEM). Entendemos que não se pode ser tão apressado para afirmar isso. Seria necessária pesquisa específica para confirmar tal correlação; todavia, a representação social (Antuniassi, 2009) amplamente difundida por opositores da política de que "as cotas iriam diminuir a qualidade dos alunos e da instituição" se mostra viva nessa pré-avaliação.

O gestor também chamou a atenção para o fato de que está se criando a "turma A e a turma B", tendo em vista que, em cursos de duas entradas, os estudantes cotistas ingressam no segundo semestre. Martin salientou que se observa mais retenção

na turma que entra no segundo semestre, considerada turma "B", e que ele estaria preocupado com o *bullying* advindo de docentes em relação a isso.

Apesar de salientar que não há perseguição aos alunos em função de sua modalidade de ingresso, o gestor admite essa preocupação, principalmente nos três primeiros anos de curso, visto que, da metade do curso para a frente, as turmas se misturam mais. Esse problema do duplo ingresso e da composição de turmas diferentes, em que cotistas ingressam no segundo semestre, não é privilégio da medicina, pois se verifica em muitos cursos com dupla entrada; voltaremos a ele a seguir.

## Mudanças desencadeadas pelas ações afirmativas

Notamos que micromudanças no *habitus* (Bourdieu, 1983) acadêmico estão ocorrendo em função das ações afirmativas, tanto no fazer docente quanto no encorajamento político de alguns atores que passaram a expor pensamentos antes silenciados. A gestora Érica apontou que algumas experiências positivas que agora ocorrem apenas precisavam de um estímulo concreto, e as cotas, em certa medida, vêm representando esse estímulo para adequações em disciplinas e áreas que antes eram inimagináveis.

*Em diversos focos nos quais o discurso acadêmico e a formação docente estava já pronta para produzir certa mudança, mas faltava um aporte, um vínculo com o corpo docente que recebia aquilo como um belo discurso que não lhe pertencia. E com a presença dos cotistas, eu vejo que isso se adensa de uma maneira diferente (Érica).*

Outra interpretação que identifica impactos é a da gestora Rosa, que introduz sua resposta dizendo: "O impacto é que a gente verifica uma nova cor na universidade, eu, como círculo aqui na UFRGS desde 1993, o número de estudantes negros era muito pequeno". Essa assertiva vai ao encontro da resposta da gestora Conceição, que diz: "O primeiro impacto é visual, a gente vê um número expressivamente maior de alunos cotistas, alunos negros fazendo os cursos, não que a gente não tivesse alunos negros, mas eram muito poucos".

Conceição também lembra o argumento de que as cotas poderiam diminuir a qualidade da universidade. Segundo ela, a própria vivência está mostrando que isso não ocorre, principalmente em sua área, a Psicologia.

*Um professor uma vez comentou isso, que aquele preconceito, ele não disse isso, mas era um preconceito, não tinha se confirmado, que os alunos iam muito bem. Que a média de alunos ruins que temos não aumentou com as ações afirmativas, e o grande pavor da universidade não se confirmou (Conceição).*

Esse impacto de desconstruir preconceitos foi bastante lembrado durante as entrevistas. Alguns gestores reconhecem

que muitas das resistências às ações afirmativas eram oriundas de preconceito e que, em muitas áreas, nada do que se temia vem se confirmando.

## Questão 2

*Existe alguma mudança significativa na universidade no que se refere ao currículo, temas e grupos de pesquisa e outras estruturas burocráticas e legais com as ações afirmativas?*

A maioria das respostas a essa questão foi de que poucas mudanças ocorreram nesse sentido. Dentre as que pensam assim, Érica ensaiou expressar algumas razões para que não se percebam modificações substanciais nos currículos. Diz ela:

*Eu não vi muito impacto nesse sentido, existe um entrave pra isso na minha visão, acho que talvez seja uma visão de gestora. [...] O entrave fundamental pra essa questão curricular é que a política de cotas não veio acompanhada por uma política de contratação docente, isso da parte da mantenedora, e a disputa por vagas docente, sem crescimento estratégico do bolo de vagas docente, ela é muito dificilmente perturbada por uma dinâmica que não seja a reprodução do conhecimento consolidado (Érica).*

Segundo a gestora, dificilmente uma área consolidada do conhecimento perde espaço para novas agendas se a lógica de concursos e disputas por vagas docentes continuar a mesma. Mesmo que essa nova agenda tenha potencial de se tornar uma área de excelência ou vanguarda, ainda assim ela teria que "entrar na fila", na medida em que as demandas pela contratação de docentes se dão em uma disputa orçamentária e de planejamento estratégico, em que os conhecimentos tradicionais têm grande hegemonia.

Por outro lado, alguns entrevistados destacaram a institucionalização da CAF em 2012 como um avanço da UFRGS e, também, salientaram o fato de o tema das cotas ter se tornado objeto de pesquisa em muitas áreas da pós-graduação.

*Então as pessoas trabalham com essa ideia de trazer a questão racial como um aspecto determinante pra pensar essas questões. Hoje não tem como discutir classe ou gênero sem entrar essas outras variáveis. Eu não te diria que foi uma decorrência do programa, diria que foi algo concomitante talvez pela própria experiência que esse programa de ações afirmativas vem trazendo, coincide com esse momento tu ter pesquisador se dedicando a pensar essa questão (Conceição).*

A criação de órgão de gestão específico para as ações afirmativas, a constatação da presença de mais alunos negros e um volume maior de estudos sobre relações raciais, fato relacionado por Conceição com a implementação das ações afirmativas, são fenômenos que nos remetem à consolidação de uma nova institucionalidade (Santos, 2010).

Em uma avaliação mais subjetiva e distanciada, o professor Nelson defende em sua resposta que, diante do fato do mérito não ser mais o único critério para o ingresso na universidade,

deve-se ter uma formação eficiente com os cotistas para extrair o melhor deles. Diz ele:

*Todo programa de compensação, ele tem um preço, que é tu, de alguma maneira, abandonar o conceito fundamental da universidade de mérito puro e simples [...] se nós fizermos esse sacrifício daquele princípio inicial da universidade por causa de outra dimensão de valor, a gente tem que estar conseguindo extrair esse valor dessa dimensão (Nelson).*

Aqui há uma interpretação, apesar de favorável, de que as ações afirmativas no ensino superior são medidas compensatórias e que a universidade estaria abrindo um precedente, fazendo um sacrifício ao adotá-las. Não trabalhamos com essa compreensão; do ponto de vista da justificativa política das ações afirmativas, filiamo-nos à ideia de que elas representam a democratização do acesso ao ensino superior (Batista, 2015) e ao direito à educação.

*Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (Lewandowski, 2012, p. 5).*

Por sua vez, o gestor Joaquim entende que as ações afirmativas e outras políticas de inclusão estão tensionando algumas normativas internas das universidades. Elas trouxeram demandas novas que dão legitimidade para que grupos progressistas da universidade sejam mais propositivos e apoiados. Segundo ele, "nossas normas internas estavam, e ainda estão, boa parte delas, dentro de uma racionalidade que escondia a diferença social" (Joaquim).

O debate sobre a dupla entrada (uma turma por semestre), lembrado acima, é um exemplo que o gestor usou na entrevista. Formar as turmas dos dois semestres apenas pelo escore na prova de seleção, ou seja, pelo ordenamento tradicional, é naturalizar uma segregação; por isso se está propondo uma mudança dessa norma, para que a proporção da reserva de vagas também seja usada na composição das turmas no ingresso dos calouros de cursos com duas entradas.

Medidas como essa se coadunam com o intento de formular uma nova institucionalidade (Santos, 2010), novas dinâmicas que desnaturalizem medidas e normativas tidas como justas, intocáveis e imutáveis. A proposta dessa nova institucionalidade por parte de Santos (2010) compreende democratização interna e externa e avaliação participativa, e tais ações ganharam notável energia com as políticas afirmativas.

### Questão 3

Dando continuidade à análise das entrevistas, chegamos à terceira questão do primeiro eixo: *O(A) senhor(a) percebe*

*alguma diferença no corpo discente nos últimos anos devido às ações afirmativas? Há racismo no meio acadêmico?*

Conforme a área de conhecimento do entrevistado, as respostas sobre mudanças no corpo discente se dividem entre os dois que pouco notaram tais modificações, em função dos cursos já serem heterogêneos antes das cotas, segundo eles, e entre os dois que já notam algumas mudanças no perfil e na movimentação dos estudantes.

Acerca da mudança de perfil dos estudantes, há um dado interessante narrado por Joaquim sobre pesquisa feita por uma orientanda sua de mestrado.

*Te falei da dissertação dessa minha aluna e apareceu uma coisa muito interessante, a porcentagem de alunos cotistas não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que são a segunda geração na universidade é relativamente pequena em relação ao todo da universidade, mas em relação aos pretos, pardos e indígenas é muito grande. Os negros estavam realmente alijados da universidade (Joaquim).*

Esse é um levantamento que diz muito sobre a primeira parte dessa questão da entrevista, mostrando o quanto o recorte racial (Doebber e Grisa, 2011) das ações afirmativas é fundamental para garantir o acesso específico da população negra, independentemente do seu corte de renda.

Na maioria das respostas há referência a uma "sensação" de que temos um corpo discente mais diversificado, mas que isso não teria se notado em cursos muito disputados e que em cursos como as licenciaturas tal diversidade já era notada. Porém, diante da crescente ocupação das vagas reservadas para alunos pretos e pardos nos últimos anos (UFRGS, 2014) em cursos de prestígio, a diversidade dos estudantes se faz mais patente.

Os dados nacionais mais recentes mostram que o perfil de cor e de renda dos estudantes universitários no Brasil vem mudando. Em pesquisa (Ristoff, 2014) pautada no questionário respondido pelos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), verifica-se que a participação quase exclusiva de alunos brancos tem diminuído lentamente, em especial em cursos de alto prestígio, o que não elimina ainda a desigualdade étnico-racial significativa no ensino superior.

No que se refere ao perfil de renda, as mudanças têm sido mais aceleradas. A parcela de estudantes de graduação com renda familiar acima de dez salários mínimos é muito expressiva em cursos como medicina, odontologia e psicologia. Essa presença tem caído de modo significativo em função das políticas de inclusão no ensino superior, dentre elas as ações afirmativas. Há cerca de oito anos, 70% dos estudantes de medicina, no Brasil, tinham renda familiar acima de dez salários mínimos, e hoje essa proporção é de 44%, frisando-se que, na sociedade em geral, apenas 7% das pessoas têm tal renda familiar.

Essa questão da entrevista também tratava da existência de racismo no meio acadêmico. Alguns atores entrevistados diagnosticaram que, como gestores, nunca tiveram que lidar com casos de racismo. Uns salientam que sabem de acontecimentos,

mas sem maiores informações. Nesse perfil de resposta, temos uma clara alusão ao racismo como fenômeno ligado a ofensas raciais, interpessoais ou preconceitos ocorridos em sala de aula.

Esses fatos também são expressões de racismo; entretanto, o racismo não se resume a esses exemplos, pois há também sua face estruturante e institucional. Érica tocou nessa dimensão:

*A gente é assolado por um ideário e uma cultura, cultura aqui no sentido de conjunto de símbolos para o controle social, nessa acepção de cultura. A gente é quase estruturado, não gosto de ser estruturalista, acho que uma visão discursiva e mais dinâmica que permite alguma agência pra gente é mais fiel ao funcionamento humano, mas, de todo modo, a cultura tá aí pra efetivar o controle social por meio de dispositivos simbólicos. [...] Os brasileiros, em especial os brancos, fazem o exercício cotidiano desse racismo inconsciente recebido pela tradição herdada de qual é o lugar do negro e qual é a vantagem de não se ter uma cultura combativa, guerreira, litigiosa e permanentemente tematizadora dessas coisas. Enfim, a naturalização da violência contra os negros é muito robusta na mentalidade do brasileiro e dos brancos em especial. [...] Porque nós, os brancos brasileiros, educados e de gozo de oportunidades sociais relativamente privilegiadas, como os docentes da UFRGS, a gente é muito racista no âmago, culturalmente mesmo, e acho que isso só pode ter consequências institucionais.*

Nessa refinada reflexão, a docente esmiúça o conteúdo do racismo institucional (Silvério, 2002) que constitui o espaço acadêmico, em uma autoanálise como sujeito histórico branco que passou a refletir sobre as desigualdades raciais a partir do debate das cotas na universidade.

Evidenciamos como é necessário recorrer ao conceito de racismo institucional para explicar não só as desigualdades raciais, como também as desigualdades sociais no caso brasileiro. Enquanto o Estado, através de suas instituições, não levar em conta a variável racial na elaboração de políticas públicas, prestar-se-á a reproduzir desigualdades que só podem ser atacadas, na composição da sociedade atual, com políticas antirracistas transversais na esfera pública. Interessamo-nos em questionar sobre o racismo para além das dimensões personalizadas por concordar com Silvério (2002, p. 223) quando ele defende que "as discriminações e os racismos são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira e operam menos no plano individual e mais no plano institucional".

O gestor Nelson, ao responder sobre a existência de racismo, diz:

*Acho que existia certo ranço, não racismo em si, não era uma questão de cor da pele, mas era uma questão de que, olha, porque estamos derivando do princípio norteador de mérito, que é um princípio que, bem ou mal, é aceito, é o que permeia muitas das políticas acadêmicas.*

É interessante notar que o "ranço" existente em alguns professores (o que podemos chamar preconceito em sua acepção de pré-julgamento daqueles que estariam ingressando pelo sis-

tema de cotas) é característica daqueles que, em tom de imparcialidade, apresentam-se interessados estritamente na formação e capacitação dos profissionais egressos da universidade. A fala desse grupo preocupado em garantir o mérito como único critério, distanciada dos grandes problemas sociais, tem diferentes gradações. Enquanto alguns de seus representantes evocam a neutralidade científica, sem nenhum constrangimento de serem considerados elitistas, outros constroem um discurso de que há boa convivência em seus meios entre grupos raciais e sociais diferentes, sem abdicar de preceitos excludentes em suas visões, e isso é bastante notório na área da saúde.

Vejamos a fala de Martin, quando questionado sobre o racismo no meio acadêmico, para ilustrar melhor essa questão.

*A medicina sempre foi uma área social, é muito raro a gente ter uma discriminação importante em relação aos negros, a gente trabalha com eles, eles são nossos pacientes. O Hospital de Clínicas aqui, a porcentagem de negros que tem entre os funcionários é enorme, é mais que a média da população, então a gente não tem uma segregação importante dentro da universidade (Martin).*

Essa passagem é emblemática, pois nega qualquer tipo de racismo na medicina, em função de grande número dos pacientes e funcionários do hospital serem negros. Afirma-se isso sem questionar a não presença de negros entre os professores, os médicos e os estudantes de medicina. Retorna aqui a ideia de racismo como uma dinâmica negativa de convivência interpessoal e não como um aspecto estruturante da sociedade que se reproduz na universidade, e a carreira de medicina é uma das que mais reflete a manutenção da população branca em posições privilegiadas.

A fala do gestor, que visa negar a existência de alguma "discriminação importante em relação aos negros", apoia-se em exemplos que expressam exatamente o contrário do que seu discurso pretende salientar. Esse exemplo nos remete ao reforço do mito da democracia racial (Fernandes, 1965). O racismo institucional (Silvério, 2002) está revelado na sua forma mais radical na naturalização do lugar dos negros como funcionários e pacientes.

O racismo não está somente nas agressões mais caricatas, mas também opera na produção de realidades racialmente desiguais, na distribuição de bens e lugares sociais. Não perceber essa presença estrutural do racismo é muito comum entre membros da comunidade acadêmica, principalmente entre os que não se dedicam a pensar problemas sociais de fundo, como desigualdade social, exclusão e outros.

#### Questão 4

*Há conhecimento de ações da gestão da UFRGS que se dirijam ao programa de ações afirmativas? Como pensa que deve ser a avaliação dessa política?*

Em geral, as respostas trazem afirmações genéricas de que pouco se vê acerca de medidas de gestão para alunos

cotistas, além das já oferecidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). A maioria dos gestores afirma que medidas de acompanhamento são feitas pelas Comissões de Graduação de cada curso e que ações operacionais chegam pouco ao universo das direções de unidade, por exemplo. Abdias responde a questão da seguinte forma: "Tivemos só uma visita aqui de uma pessoa responsável que fazia essas avaliações, [...] mas uma coisa bem estruturada ainda não existe".

A avaliação formal da política de cotas na UFRGS ocorre com base em um relatório geral, enviado anualmente pela CAF ao CONSUN, como estabelecido pela Decisão 268/2012 desse mesmo conselho. Bianualmente, esse relatório tem de tratar de permanência e desempenho dos alunos cotistas. Diante disso, pulverizou-se a ideia de que a avaliação do programa passa, necessariamente, pelos resultados do desempenho dos alunos.

Sabemos que, com o incremento do critério de renda, desde 2012, para cumprir a Lei das Cotas, as realidades de desempenho e acompanhamento dos alunos, em cada instituição do país, serão afetadas, tendo em vista que os recursos, infraestrutura e programas de permanência de cada universidade são distintos.

Do ponto de vista da avaliação nacional das ações afirmativas, foi criado um Comitê de Avaliação pelo Ministério de Educação (MEC). Esse terá o papel de, ao fim da vigência de dez anos da lei, oferecer uma avaliação que sirva de base para o Congresso Nacional e o Executivo Federal na decisão de permanecer com a política ou não.

## Questão 5

A última foi uma *questão aberta acerca da opinião do entrevistado sobre as cotas, acerca da situação atual da UFRGS e os desafios com o novo público da universidade*. Iniciamos com o depoimento do gestor Martin e sua resposta quando perguntado sobre o que pensa sobre as ações afirmativas no ensino superior.

*Eu não tenho uma opinião definitiva sobre esse assunto. No início eu tive algum preconceito em relação às ações afirmativas. Tenho um conceito que o governo federal deveria investir na área primária do ensino. Na minha geração, eu tinha colégios públicos maravilhosos, sou de colégio privado, mas tínhamos uma disputa muito parelha, o Julinho tinha um monte de cara bom, o Aplicação era excelente, o Militar, o Farroupilha, se tinha opção de escolha. [...] E um assunto, por exemplo, deve um aluno que pode pagar, pagar a universidade pública? De repente, se tiver que pagar e tiver um ensino superior de qualidade, por que não pagar? (Martin).*

Sem ser questionado especificamente sobre a reserva de vagas para alunos indígenas, o gestor emendou a fala a seguir:

*Tem uma ação afirmativa que eu acho que é totalmente errada, que é a questão do índio. Isso eu tenho um conceito, não é um preconceito. [...] Acho que nós estamos tirando o índio da sua população e ele tá tentando se adaptar a outra sociedade*

*que ele não quer se adaptar. Qual é a dificuldade que temos com o índio hoje? De ele conviver socialmente, ler computador, coisas básicas. Eu não sei se eles têm que aprender isso, tenho minhas dúvidas, acho que eles têm que viver na comunidade deles. Temos que arranjar meios de suprir as necessidades deles, o que é outra coisa. Talvez alguns cursos se adaptem melhor, como enfermagem e letras, matemática, alguma coisa mais específica, mas estamos sentindo que a medicina é muito complexa para o índio, esse índio que não tem nada, não tem conhecimento da comunidade, da sociedade em geral (Martin).*

Aqui temos muitos elementos para dialogar. Ao comparar escolas públicas de hoje com as do passado, o gestor não leva em conta que, naquele período histórico, estava-se muito longe da universalização do acesso ao ensino fundamental, e no nível médio apenas as elites locais tinham acesso às escolas da capital. Martin também cai no fácil argumento de que o correto deveria ser investir na educação básica, como se tal investimento e a adoção de ações afirmativas fossem políticas contraditórias; esse argumento foi bastante usado por opositores das cotas e é questionado na medida em que visa "usar do não feito para não fazer".

Em seguida, o professor sugere que o pagamento de mensalidades em universidades públicas deve ser uma possibilidade, relativizando com isso, do nosso ponto de vista, uma conquista de um direito histórico que é a educação superior pública e gratuita no Brasil, inclusive, exemplo para muitos países da Europa e América cujos sistemas de ensino superior não são gratuitos, mesmo os públicos. E, finalmente, com seu comentário sobre cotas para indígenas, o gestor demonstra grande dificuldade de reconhecer nessa população atores titulares de direitos subjetivos, como é o caso da educação.

Ao afirmar que não sabe se os índios têm de aprender a lidar com a informática, com a formação acadêmica, está naturalizando a histórica negação do direito da população indígena de acessar, através de instituições do Estado, como qualquer cidadão, o conhecimento historicamente construído. Como afirma Cury (2007, p. 268):

*O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.*

O preceito constitucional da pluralidade é garantia de que é necessário reconhecer saberes e ofertar acesso aos mais elevados níveis de conhecimento para todas as pessoas, em especial as historicamente excluídas desse processo. Daí que se deve ler com atenção os artigos 231 e 232 da Constituição, bem como o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tratam das diretrizes para a educação dos povos indígenas.

Infelizmente, identifica-se, na fala do gestor, a reprodução de estereótipos em relação aos indígenas, de que eles não têm interesse e capacidade de interagir com os demais, de que o



ideal de vida para eles é o isolamento em comunidades, de que é papel exclusivo dos alunos indígenas se inteirarem de como as coisas funcionam na universidade, sob pena de os acadêmicos "se arrependerem das chances que estão dando".

Ainda sobre essa última questão das entrevistas, o entendimento sobre o formato que a política de cotas passou a ter com a Lei das Cotas (12.711/2012) é bem variado. Alguns entrevistados criticam o modo como foi conduzida a implantação da lei. Nelson, por exemplo, achou impositiva a decisão vinda de Brasília. Segundo ele, os atores que já vinham trabalhando com programas de ações afirmativas em suas universidades não foram ouvidos. A decisão de reservar 50% das vagas para cotas também foi questionada pelo gestor; a UFRGS estaria sendo responsável, a seu ver, em escolher 30% com possibilidade de ampliação no decorrer dos anos.

Dandara acredita que as universidades públicas deveriam ter 100% de suas vagas reservadas para alunos de escolas públicas, sem que haja nenhum outro critério, nem racial, nem de renda. É uma compreensão bastante diferente. A gestora se disse um pouco distante do debate das cotas e sem muito conhecimento sobre como havia ficado o formato da Lei das Cotas, mas opinou que a transição do ensino médio público para o ensino superior público, que deveria ser direta e harmônica, é um grande desafio a ser enfrentado para o futuro.

Sobre a inclusão do critério de renda entre as condicionantes das cotas, Érica, que está à frente do processo de matrícula e tem responsabilidade de pensar políticas de permanência, avalia que as cotas não nasceram com o intuito de atacar diretamente a pobreza e que tais políticas deveriam priorizar critérios raciais e de escolaridade, cujos meios de comprovação (autodeclaração e apresentação de histórico escolar) são mais familiares à universidade.

A aplicabilidade do critério de renda tem sido razão de desgaste institucional para algumas universidades, que precisam fazer mutirões para avaliar documentações comprobatórias, por vezes sem pessoas preparadas para isso. Acreditamos que a exigência da formação escolar em escola pública ataca, em alguma medida, a questão socioeconômica; o critério de renda não pode ser pensado no abstrato, sob pena de, em algumas regiões do país, restringir a possibilidade de participação de candidatos que poderiam se enquadrar nos critérios étnico-raciais e de escolaridade. Sem precaução, ao se utilizar o critério de renda, podem-se excluir os candidatos mais preparados para usufruir deste direito e ainda encontrar problemas de baixa ocupação das vagas.

O cálculo de renda e seus mecanismos comprobatórios são complexos e suscetíveis a inúmeras interpretações no Brasil, e os casos de não ciência por parte dos candidatos de como apresentar sua documentação e a quantidade de matrículas negadas já são indícios do problema. O critério de renda poderia ter sido flexibilizado na Lei das Cotas; assim, cada universidade, com base na autonomia prevista na Constituição Federal, poderia definir se usaria a dimensão de renda em sua política de inclusão ou não e, em caso positivo, decidir como isso seria feito.

## Considerações finais

As entrevistas mostraram que os gestores universitários, com exceção dos que estão em postos diretamente ligados às cotas, não acompanham detalhadamente o debate e a execução das políticas afirmativas. Apesar de seus cargos serem importantes do ponto de vista político, eles também envolvem questões burocráticas, orçamentárias e operacionais. Isso faz com que, em muitos casos, os debates de fundo e mesmo informações mais precisas sobre as ações afirmativas passem ao largo. Ficou clara a desinformação a respeito dos aspectos legais, processuais e temporais do tema por parte de alguns gestores.

Notou-se um grau de distanciamento de alguns gestores em relação ao compromisso político com o êxito das cotas; algumas preocupações enunciadas têm um caráter mais protocolar do que concreto. A naturalização de papéis sociais atribuídos às pessoas negras verificada nas entrevistas pode ser interpretada como a materialização do racismo institucional (Silvério, 2002); as instituições são organizadas e geridas por pessoas, e o racismo institucional só se operacionaliza se os valores que o sustentam são reproduzidos.

Para um grupo de gestores, as pautas das ações afirmativas são secundárias para a universidade, e o discurso captado em algumas entrevistas de que as cotas são um "esforço" ou um "auxílio" deriva de representações sociais (Antuniassi, 2009) indiferentes com relação a políticas afirmativas.

Hoje alguns cargos estratégicos estão ocupados por pessoas mais críticas ao modelo tradicional de universidade, e isso faz com que as pautas ligadas à democratização e ao necessário reconhecimento de determinados grupos sociais sejam colocadas em relevo. Uma nova institucionalidade (Santos, 2010), conceito calcado na democratização e na avaliação participativa, insinua-se nos relatos de democratização dos temas de pesquisa e de reavaliação de métodos de ensino. Esses movimentos passaram a ocorrer em função ou junto das cotas, e as observações que realizamos por mais de cinco anos corroboram a coerência dessa correlação.

Do ponto de vista histórico, os grupos políticos que detinham uma visão ligada exclusivamente à meritocracia tinham hegemonia política na instituição. Esse cenário vem se modificando. Um olhar mais crítico, o compromisso político e as raízes sociais de determinados gestores permitem algumas rasuras progressistas no *habitus* (Bourdieu, 1983) acadêmico, o que sugere perspectivas otimistas em relação ao futuro da universidade, mesmo ela estando em permanente disputa.

O diagnóstico mais refinado acerca dos limites estruturais e políticos da universidade, feito por alguns gestores, indica o alastramento de uma visão mais arejada do que a tradicional, o que nos faz inferir que o flanco de democratização aberto pelas ações afirmativas tem potencial para se consolidar e ser aperfeiçoado.

## Referências

- ANTUNIASSI, M.H.R. 2009. A noção de representação social e a pesquisa nas ciências sociais. In: Encontro Nacional do CERU, 33, São Paulo, 2006. *Anais...* São Paulo, 1:67-73.
- BATISTA, N.C. 2015. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86):95-128. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362015000100004>
- BOURDIEU, P. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 208 p.
- BRANDÃO, C.R.; STRECK, D. (orgs.). 2006. *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, Ideias e Letras, 296 p.
- CURY, C.R.J. 2007. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAAE*, 23(3):483-495.
- DOEBBER, M.; GRISA, G.D. 2011. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232):577-598.
- DURKHEIM, É. 1989. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo, Edições Paulinas, 184 p.
- FERNANDES, F. 1965. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 440 p.
- FRASER, N. 2006. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *Cadernos de Campo*, 14/15:231-239.
- FRASER, N. 2007. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, 70:213-222. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64452007000100006>
- LEWANDOWSKI, R. 2012. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 19/06/2016.
- MOSCOVICI, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Ed. Huemul, 366 p.
- MOSCOVICI, S. 2003. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 408 p.
- RISTOFF, D. 2014. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3):723-747. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- SANTOS, B.S. 2010. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez, 120 p.
- SILVÉRIO, V. 2002. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117:219-246. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. 2013. *Programa de Ações Afirmativas da UFRGS: 2008-2012. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão ad hoc de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 192.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. 2014. Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesaafirmativas/relatorio/relatorio-final/view>. Acesso em: 14/06/2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. 2015. Relatório Bi-anual do Programa de Ações Afirmativas: Permanência e desempenho discente 2013-2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesaafirmativas/relatorio/relatorio-2015/relatorio-caf-2015/view>. Acesso em: 19/06/2016.

Submetido: 27/04/2016

Aceito: 21/06/2016