

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação — FaE

Yone Maria Gonzaga

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E POLÍTICAS
AFIRMATIVAS: O CASO DA UFMG.**

Belo Horizonte

2017

Yone Maria Gonzaga

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E POLÍTICAS
AFIRMATIVAS: O CASO DA UFMG.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha

BELO HORIZONTE

2017

G642g Gonzaga, Yone Maria, 1962-

T Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas : o caso da UFMG / Yone Maria Gonzaga. - Belo Horizonte, 2017.

225 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Antônia Vitória Soares Aranha.

Bibliografia : f. 212-221.

Apêndices: f. 222-225.

CDD- 378.1

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Margarida Aparecida Gonzaga, mulher forte e corajosa, que me ensina todos os dias a ter fé e a não desistir dos sonhos. Obrigada, mãe!

Ao meu pai, Manoel Raymundo Gonzaga, que se foi antes de ver a filha se tornar “Doutora”, mas sei que onde estiver, deve estar dando muitas risadas de alegria. Obrigada, Seu Ray!

Aos meus filhos, Vítor Gonzaga dos Santos e Tomás Antônio Gonzaga dos Santos, que me encham de alegria, esperança e coragem para lutar por um mundo menos desigual. Meus amores!

AGRADECIMENTOS

Outono de 2017. Finda-se a escrita da tese, é chegada a hora de agradecer às pessoas e às instituições que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço, primeiramente, a Deus, força suprema do universo, pela dádiva da vida e por me permitir trilhar caminhos tão elevados para a maioria das mulheres negras.

À Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito, na certeza de que intercedem por mim.

A minha irmã, aos meus irmãos, sobrinhas/os e cunhadas, pela vida compartilhada e pela amizade.

A Leni Gonzaga e Raquel Gonçalves, por contribuírem no processo de educação de meus filhos. Gratidão!

Às/aos tias/os, primas/os pela força ancestral e pela amizade. Em especial, Tia Teca.

A minha orientadora, Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha, pela acolhida desse projeto desafiador para ambas.

A Suely, pela amizade e pelos diálogos sempre enriquecedores. Gratidão!

Ao amigo Natalino e à amiga Jairza, pela acolhida em Ouro Preto e pela interlocução que me ajudou a negritar algumas categorias.

Aos membros da Banca de Qualificação, pelas sugestões que contribuíram para o aprimoramento do meu trabalho. Em especial, ao Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus, que só não está na banca final, por questões éticas.

Aos membros da Banca final, pela generosidade em acolher o meu convite e pelas brilhantes contribuições.

Ao Arthur Valle, amigo de tantas parcerias nessa UFMG, obrigada pelas ricas contribuições.

Às amigas Aline, Michele e Suely, pelo compartilhamento de ideias. Valeu, meninas!

Às minhas amigas e aos amigos de vida, caminhada, risos e lágrimas: Fátima Gomes, Conceição Felipe, Graça Moura; Irene Brochado, Rosário Oliveira, Rosânia Silva, Ângela Felício, Fátima Pompeu, Ana Amélia Reis; Silvilene Giovane, Zé Gomes e Sérgio Leite.

Às/aos amigas/os Rosângela Costa (Rô); Jonas Fróis e Isa Paula, pelo papo agradável nas horas de tensão.

Às gestoras e aos gestores entrevistadas/os, pela confiança em socializar algumas experiências na gestão.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE, pela convivência, troca de experiências e múltiplas aprendizagens. Em especial, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, Profa. Dra. Shirley Miranda, Prof. Dr. Luiz Alberto O. Gonçalves, Prof. Dr. Rogério Cunha, Prof. Dr. Leôncio Soares (Léo), Profa. Dra. Inês Teixeira, Prof. Dr. Geraldo Leão e Prof. Dr. Paulo Nogueira.

As/aos minhas/meus colegas de Doutorado, pelos momentos de risos na hora do cafezinho. Valeu!

Aos colegas Técnico-Administrativos em Educação da Faculdade de Educação, pela amizade e pelo trabalho competente, em especial, à equipe da Secretaria da Pós-Graduação e ao Sérgio, da Biblioteca.

Às/aos amigas/os e colegas da Faculdade de Odontologia, pela alegria da convivência.

A todos amigos e demais colegas Técnico-Administrativos em Educação da UFMG, pelas lutas e sonhos partilhados.

À Diretoria do SINDIFES, pela luta política em prol de nossa categoria.

Às/aos colegas da SEDPAC, pela luta em prol da igualdade racial em Minas Gerais.

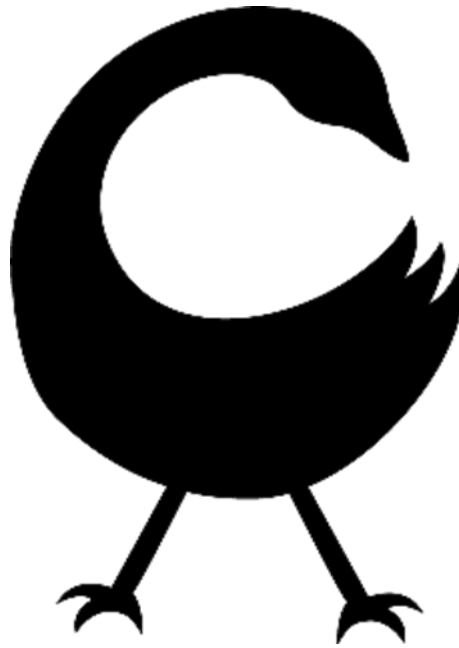
A Ana Gabriela, pela transcrição das entrevistas e comentários pertinentes.

Às/aos militantes do Movimento Negro com os/as quais aprendi a me afirmar politicamente.

À Faculdade de Educação, o melhor lugar para se estar dentro da UFMG.

De maneira especial, agradeço à querida Profa. Nilma Lino Gomes, por tudo o que me ensina, cotidianamente, pela sua luta por um mundo menos desigual e pelo carinho.

Finalmente, agradeço à Família “Ações Afirmativas”: Sou, porque somos! Ubuntu!



SANKOFA: Significado e Intenções O ideograma Sankofa pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan, chamado adinkra. A palavra, da língua dos povos akan da África Ocidental, sobretudo Gana e Costa do Marfim, tem uma conotação simbólica muito forte no sentido da recuperação e valorização das referências culturais africanas autóctones. Cada ideograma, ou adinkra, tem um significado complexo, representado através de ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. Sankofa significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”, sempre podemos retificar nossos erros. Aprender do passado, construir sobre as fundações do passado. Em outras palavras, volte às suas raízes e construa sobre elas para o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana. O ideograma parece originar-se de uma estilização do pássaro que vira a cabeça para trás. (SANKOFAO, 2011).

RESUMO

Gestão Universitária, diversidade étnico-racial e Políticas Afirmativas: o Caso da UFMG

Esta pesquisa teve como objetivo compreender se o ingresso de maior quantitativo de estudantes negros e negras na UFMG, por meio das políticas afirmativas (Bônus sociorracial e cotas), provocou impactos na estrutura da gestão universitária, principalmente, nas áreas acadêmica, administrativo-burocrática e de permanência. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo que utilizou o suporte quantitativo para embasar suas evidências. A coleta de dados foi realizada através de estudo de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas, com nove gestores/as: um Vice-reitora, sete Pró-Reitoras/es e um Diretor de Assistência Social da Fundação Universitária Mendes Pimentel. Os dados foram analisados à luz da Teoria da Análise Crítica do Discurso. Ao final do estudo, verificou-se que as ações destinadas à inclusão viabilizadas pela universidade são reações seletivas às demandas impostas pela presença da diversidade racial no corpo discente e não fruto de um planejamento integral para garantir a institucionalização da política pública afirmativa, resultante da luta histórica dos movimentos sociais negros pela justiça social através da educação. O que nos leva a concluir que a presença desses/as estudantes não provoca impactos na estrutura de gestão universitária. Criada para atender aos interesses “das elites”, a universidade nasce imersa no racismo institucional de origem e, por razões históricas e políticas, continua operando com imaginários de subalternização e inferiorização sobre os coletivos negros construídos pelo cientificismo do século XIX, e que se naturalizaram nos processos de gestão. Desta forma, em que pese a relevância das modificações introduzidas pela atual gestão nos campos acadêmico, administrativo-burocrático e da permanência, elas ainda não apresentam a radicalidade que a política afirmativa requer da universidade.

Palavras-chave: Gestão universitária; Políticas Públicas Afirmativas; Gestão Reativa Seletiva; Racismo Institucional de Origem.

ABSTRACT

University Management, ethnic-racial diversity and Affirmative Policies: the case of UFMG

The purpose of this research was to understand if the admission of a larger number of black and black students into the UFMG, through affirmative policies (socioracial bonus and quotas), had an impact on the structure of university management, mainly in the academic, administrative and bureaucratic Permanence. It is a case study of a qualitative character that used a quantitative support to base its evidence. Data collection was done through study of institutional documents and semi-structured interviews, with 09 managers: the Vice-Rector, 07 Pro-Rectors and the Director of Social Assistance of the University Foundation Mendes Pimentel. The data were analyzed in light of the Theory of Critical Discourse Analysis. At the end of the study, it was verified that the actions aimed at inclusion made possible by the university are selective reactions to the demands imposed by the presence of racial diversity in the student body and not the result of an integral planning to guarantee the institutionalization of the affirmative public policy, resulting from the struggle Historical development of black social movements through social justice through education, which leads us to conclude that the presence of these students does not have an impact on the university management structure. Created to meet the "elite" interests, the university is born immersed in institutional racism of origin and, for historical and political reasons, continues to operate with imagery of subalternization and inferiority on the black collectives built by scientism of the 19th century, Management processes. Thus, in spite of the relevance of the changes introduced by the current management in the academic, administrative and bureaucratic fields and permanence, they do not yet present the radicality that affirmative politics requires of the university.

Keywords: University Management; Affirmative Public Policies; Selective Reactive Management; Institutional Racism of Origin.

RESUMEN

La gestión universitaria, la diversidad y las políticas afirmativas étnicas y raciales: el caso de la UFMG

Esta investigación tuvo como objetivo comprender una mayor cantidad de afluencia de hombres y mujeres estudiantes negros de la Universidad, a través de políticas afirmativas (socio-racial y cuotas de bonificación), causó impactos sobre la estructura de la gestión universitaria, sobre todo en el ámbito académico, administrativo-burocrático y permanencia. Se trata de un estudio cualitativo de casos que se utilizó para el apoyo cuantitativo para apoyar sus pruebas. La recolección de datos se llevó a cabo a través del estudio de los documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas con 09 gestores / as: Vicerrector, 07 decanos / as y el Director de Bienestar Social de la Universidad Fundación Mendes Pimentel. Los datos fueron analizados de acuerdo a la Teoría de Análisis del habla Crítico. Al final del estudio, se encontró que las acciones dirigidas a la inclusión hecha posible por la universidad son reacciones selectivas a las exigencias impuestas por la presencia de la diversidad racial en el cuerpo del estudiante y no el resultado de una planificación integral para garantizar la institucionalización de las políticas públicas afirmativas como resultado de la lucha historia de los movimientos sociales negros para la justicia social a través de la educación, lo que nos lleva a la conclusión de que la presencia de éstos / las estudiantes no causa impactos en la estructura de la gestión universitaria. Creado para servir a los intereses "de las élites", la universidad nace inmerso en el racismo institucional de origen y, por razones históricas y políticas, sigue funcionando con la imaginaria de la subordinación y la inferioridad de los negros colectivos construidos por el cientificismo del siglo XIX y naturalizada los procesos de gestión. Por lo tanto, a pesar de la relevancia de los cambios introducidos por la actual gestión en el ámbito académico, administrativo-burocrático y permanencia, que no presentan el radicalismo que la política afirmativa requiere la universidad.

Palabras clave: Gestión Universitaria; Política Pública afirmativa; Gestión Reactiva selectiva; El racismo institucional Fuente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas	34
Figura 2 – Órgãos da Administração Superior da UFMG	73
Figura 3 – Análise do acesso à UFMG de acordo com cor/raça declarada	116
.....	
Figura 4 – Análise do acesso à UFMG, de acordo com o tipo de escola	117
.....	
Figura 5 – Análise do acesso à UFMG, de acordo com renda familiar mensal	118
.....	
Figura 6 – Efeito do Programa de Bônus de acordo com a cor ou raça declarada	119
.....	
Figura 7 – Percentual de alunos aprovados no vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial e cursos mais concorridos, 2009	120
Figura 8 – Percentual de alunos aprovados no vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial e cursos mais concorridos, 2010	121
Figura 9 – Histórico: Cor ou Raça Declarada	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Universidades Federais com campi em diferentes Estados	63
Quadro 2 –	Matrículas Cursos Presenciais – Brasil (em milhares)	65
Quadro 3 –	Legislação e Ações do Estado/População Negra e Questão Racial.....	67
Quadro 4 –	População Universitária	74
Quadro 5 –	Perfil corpo docente UFMG 2003-2005	106
Quadro 6 –	Cor/Raça declarada – 2011-2015	122
Quadro 7 –	Perfil do Alunado/UFMG – 20012-2015.....	123
Quadro 8 –	Perfil das/os gestoras/es	132
Quadro 9 –	Qualificação das/os gestoras/es	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Expansão da Rede Federal de Educação superior	62
.....		
Tabela 2 –	Expansão das Universidades federais no período 2002 a 2014 com Dados de vaga	62
.....		
Tabela 3 –	Expansão das Universidades/campi por região geográfica nos anos 2002 a 2014	63
Tabela 4 –	Estimativa de número de vagas reservadas para cada modalidade de Cotas	
.....		
Tabela 5 –	Porcentagem de vagas reservadas, segundo o conceito atribuído pelo INEP	
Tabela 6 –	Porcentagem de vagas reservadas por cotas raciais de acordo com o conceito atribuído à universidade pelo INEP	
.....		

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
AGU	Advocacia Geral da União
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior
APNs	Agentes de Pastoral Negros
CAIS	Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria Geral da União
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Colegiado Pleno
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONSUN	Conselho Universitário
COPENE	Congressos de Pesquisadores/as Negros/as
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
FAE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FALE	Faculdade de Letras

FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FLACSO	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – Brasil
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GEA	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra
GTEDEO	Grupo de Trabalho para a eliminação da discriminação no emprego e na ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
HGA	História Geral da África
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia/Brasília
LPP	Laboratório de Políticas Públicas/UERJ
MAD	Movimento Afirmando Direitos
MN	Movimentos Sociais Negros
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
NEPEM	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NUH	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
NUQ	Núcleo de Estudos em Populações Quilombolas e Tradicionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PRPq	Pró-Reitoria de Pesquisa
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial para Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Supremo Tribunal Federal
TAE's	Técnico-Administrativos em Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UC	University of Columbia
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal Fronteira do Sul
UFRB	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UMG	Universidade de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Da trajetória pessoal ao problema de pesquisa	21
1.2	Construindo referências: as categorias em destaque	28
1.3	A estrutura da Tese	36
2	COLONIALISMO E A COLONIALIDADE DO SABER: ELEMENTOS QUE PERPASSAM A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE MODERNA	37
2.1	Colonialismo/eurocentrismo	38
2.2	África: berço da humanidade e do conhecimento	40
2.3	As universidades e os discursos hegemônicos	42
2.4	A universidade pública brasileira: fragmentos da história	44
2.5	Governos neoliberais e a universidade pública brasileira	57
2.6	Anos 2000: a universidades nos governos Lula e Dilma: expansão	60
2.7	Negros/as nas Universidades: no princípio, a exclusão e ela se tornou histórica	65
2.8	Lócus da pesquisa: A Universidade Federal de Minas Gerais	71
3	A EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE PARA A POPULAÇÃO NEGRA	76
3.1	Reivindicando direitos: a luta da população negra pela educação	76
3.2	O Pós-escravismo: o protagonismo dos Movimentos Negros	77
3.3	Interrogando o Mito de Democracia Racial: Ações do Movimento Negro entre 1970 – 1990	81
3.4	Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida	84
3.5	Conferência de Durban: ampliação do debate sobre políticas afirmativas no ensino superior	88
3.6	Políticas de Ações Afirmativas: alguns conceitos	89
3.7	As Políticas Afirmativas na educação superior: algumas reflexões	95
3.8	As Políticas de Ação Afirmativa nas universidades públicas	96
4	Comissão de Estudo e Acompanhamento das Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG – CAIS	105
4.1	Comissão de Estudo e Acompanhamento das Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG – CAIS	112
4.2	Os impactos do Bônus e das cotas no acesso de estudantes na UFMG	

.....	114	
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	124
5.1	A construção do objeto de pesquisa	124
5.2	A definição metodológica e o caminho percorrido	125
5.3	As entrevistas	127
5.4	A relação entrevistadora/ entrevistados/as	128
5.5	Os discursos e suas negações	131
5.6	Os/as entrevistados/as	131
5.7	Órgãos de Responsabilidade dos/as gestores/as	135
6	A DIVERSIDADE RACIAL NA UFMG: DESAFIOS PARA A	
	GESTÃO	137
6.1	Dimensão 1- Participação do/a gestor/a na mobilização em prol das	
	Políticas Afirmativas	138
6.2	Dimensão 2 - Gestão Administrativo-Burocrática	142
6.2.1	Mudanças na Estrutura organizacional	142
6.2.2	Formulários e Legislações Institucionais	144
6.2.3	Comunicação Institucional	146
6.2.4	Gestão de Pessoas	150
6.2.4.1	Capacitação para a temática racial	150
6.2.4.2	Reserva de Vagas para negros/as em Concurso Público	153
6.3	Dimensão 3 - Gestão Acadêmica	157
6.3.1	Ensino – Currículos	157
6.3.2	Mudanças curriculares	165
6.3.3	Extensão	169
6.4	Dimensão 4 - Gestão da Permanência	170
6.4.1	O que disseram os/as gestores/as entrevistados/as sobre a permanência	
	174
6.4.2	As Políticas Afirmativas e o impacto na sociabilidade: percepção/ação	
	dos/as gestores/as	179
6.5	As Categorias de Análise	185
6.5.1	Reativa Seletiva	175
6.5.2	Gestão Democrática Universalista	191
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
7.1	Os “Novos Sujeitos” re-educam a gestão universitária	195
7.2	Rompendo com a colonialidade: epistemologias negras em evidência	
	200

7.2.1	Dimensão Administrativo-Burocrática	202
7.2.1.1	Gestão de Pessoas	202
7.2.2	Comunicação/Informação	203
7.3	Dimensão Acadêmica	203
7.4	Dimensão da Permanência	204
7.5	Concluindo	210
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICES	222

1 INTRODUÇÃO

1.1 Da trajetória pessoal ao problema de pesquisa

A universidade não está para nós¹ enquanto estudantes. Talvez, um dia, esteja para nossos filhos ou netos. E, se eles tiverem a graça de passar no vestibular, que consigam ficar, porque tudo por aqui é muito, muito difícil (trabalhador técnico-administrativo da UFMG, autodeclarado negro).

A universidade brasileira foi concebida em um contexto de negação da diversidade, principalmente, as de gênero e raça, e também das contribuições dos conhecimentos e valores civilizatórios elaborados por outros povos que não os ocidentais. E essa forma de concepção das instituições universitárias que se naturalizou ao longo dos séculos tem sido confrontada de maneira mais intensa, a partir da primeira década do século XXI, período em que o debate sobre a necessidade de aprovação das políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros e negras nas universidades públicas ganhou visibilidade no espaço público.

As Políticas de Ações Afirmativas (PAA) com recorte sociorracial em universidades brasileiras têm sido objeto de estudos de vários pesquisadores/as (Santos, 2013; Marçal, 2012; Valentim, 2012; Jesus, 2011; Magnoli, 2009; Zoninsein & Feres Júnior, 2008; Carvalho, 2006, Fry, 2004; Carneiro, 2002; Gomes, 2001, entre outros).

Se no primeiro momento, as pesquisas focavam nos argumentos históricos, sociológicos e jurídicos que envolviam as propostas de PAA (constitucionalidade/legalidade); modalidade (social/racial); impactos na atividade fim das universidades (sujeitos, mérito e qualidade de ensino), etc., o ingresso em maior quantidade dos sujeitos das PAA (“bonistas” ou “cotistas”) vem contribuindo para a emergência de indagações que têm se traduzidos em novas pesquisas, como por exemplo: quem são os/as sujeitos das PAA; a assistência/permanência estudantil, os currículos e a produção de conhecimentos. E é nesse contexto de mudanças conceituais e epistemológicas que essa pesquisa sobre a gestão universitária e a diversidade racial se insere.

O meu interesse pela temática decorre de meu pertencimento social e racial e de minhas trajetórias profissionais e políticas. Sou uma mulher negra, filha de pais que tiveram poucas oportunidades educacionais e a primeira geração de minha família a romper o funil do vestibular e ingressar na UFMG, no curso de Letras.

¹ Quando o trabalhador mencionou a palavra “nós” passou a mão sobre o braço apontando a pele preta, se identificando com a pesquisadora.

Durante a graduação, em várias disciplinas, era a única estudante negra em sala de aula. Naquela época, a política de reserva de vagas com critérios raciais para ingresso de estudantes negros/as no ensino superior era algo inimaginável para mim. Eu ainda não compreendia que a sub-representação de estudantes negros/as nas universidades, principalmente, as públicas federais, fazia parte de um conjunto de estratégias elaboradas e ativamente produzidas pelas elites brasileiras, com o objetivo de manutenção das vantagens que lhes eram propiciadas “pela branquidade” (LABORNE, 2014, p.12).

E os conhecimentos atinentes às desigualdades entre os segmentos populacionais brancos e negros, verificadas nos campos educacionais, profissionais, etc., somente foram deslindados a partir da militância no Movimento Social Negro – MN e não pela trajetória acadêmica na universidade.

Minhas leituras iniciais sobre as relações raciais no Brasil apontaram uma barreira invisível que colocava o/a negro/a em um lugar subalterno, sobretudo, as mulheres negras. Percebi, então, que ao ingressar na UFMG, na condição de estudante, eu começava a ultrapassar essa barreira, rompia com a representação social que confina as mulheres negras a determinados lugares sociais. Então entendi os olhares de estranhamento que me eram lançados por professores/as e trabalhadores/as técnico-administrativos quando constataavam que eu era estudante da Faculdade de Letras da UFMG, mas essa “leitura de mundo” eu só consegui realizar a partir da militância.

Após a conclusão de curso, lecionei por alguns anos na Educação Básica, nas Redes Estadual de Minas Gerais e Municipal de Belo Horizonte, o que contribuiu para a ampliação de meu conhecimento sobre as exclusões de crianças e jovens negros, mesmos quando inseridos no sistema escolar.

Em 2002, iniciei a minha trajetória como pesquisadora das relações étnico-raciais e temas correlatos. Em função do engajamento no Grupo de União e Consciência Negra-GRUCON/MG, fui convidada por uma professora do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR/UFMG, para integrar a equipe responsável pela Pesquisa Sexualidade-Raça e Saúde Reprodutiva. Foi um momento de discussões profícuas, uma vez que a temática racial e as suas múltiplas dimensões tinham sido objeto da *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, realizada em Durban, África do Sul.

Ampliando o processo de formação para as relações étnico-raciais, em 2006-7, participei, como voluntária, de duas pesquisas realizadas junto ao Programa Ações Afirmativas na Faculdade de Educação/UFMG, a saber: Memórias e percursos de gerações de

professores/as negros/as na UFMG e, Memórias e percursos de estudantes negros/as na Universidade Federal de Minas Gerais.

Reencontrei-me nas vozes dos/as estudantes negros/as que apontavam, quase duas décadas depois, situações semelhantes às vividas por mim na graduação, reforçando a ideia que o racismo institucional continuava presente dentro da UFMG, invisibilizando os sujeitos e desconsiderando as suas culturas e trajetórias, como nos alertava Washington Luiz Silva, aluno do Curso de Filosofia:

O professor quando entra na sala não quer saber se você veio de escola pública, se teve boa formação, se você fala língua estrangeira, se lê um ou dois idiomas. Ele não quer saber disso, ele não se interessa por isso. E eu tive muita dificuldade com a linguagem desses textos, o próprio linguajar da universidade era completamente distinto do que eu estava acostumado, então eu tive que bater muito a cabeça (TEIXEIRA *et al*, 2006, p.94).

Concomitantemente, à participação nos projetos de pesquisas, comecei a participar das atividades formativas do Programa Ações Afirmativas na UFMG e dos debates sobre as políticas afirmativas para inclusão de estudantes negros/as no ensino superior, principalmente, as cotas raciais, que ocorreram na UFMG.

Entre os anos de 2009 e 2011, fui aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado na FaE/UFMG, onde defendi a dissertação intitulada Trabalhadores e trabalhadoras Técnico-Administrativos em Educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida.

O trabalho teve como objetivo compreender quais eram os sentidos e significados de ser trabalhador/a negro/a ou trabalhador/a branco/a na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, construídos pelos Técnico-Administrativos em Educação dessa instituição durante as suas trajetórias profissionais e de vida.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, visitei diversos setores/órgãos da Universidade, a fim de localizar os/as respondentes do questionário de identificação étnico-racial e, seguidamente, os/as participantes das entrevistas. Tive a oportunidade de conversar com trabalhadores/as de todos os níveis funcionais e conhecer uma realidade institucional bastante complexa do ponto de vista estrutural, gerencial e das relações, o que foi reafirmado pelos depoimentos dos/as trabalhadores/as técnico-administrativos brancos/as e negros/as. Segundo os mesmos, a universidade era marcada por uma rígida hierarquia, onde as relações de saber e poder se articulavam e produziam impactos na sociabilidade e na organização do trabalho.

A pesquisa apontou que, na maioria das vezes, as situações de precariedade ocupacional eram mais agudas para os trabalhadores/as Técnico-Administrativos em Educação autodeclarados/as negros/as. Tal constatação vai ao encontro da literatura sobre as relações raciais e trabalho (BENTO, 2000; PAIXÃO, 2006; ARANHA e SALES, 2008; SOUZA, 2014) que analisam a persistência das desigualdades ocupacionais que permeiam a sociedade brasileira e incidem de forma mais contundente sobre o segmento populacional negro.

Foi durante um desses diálogos, que um trabalhador negro, lotado no Hospital Universitário, me disse uma frase que foi registrada no caderno de preciosidades²: “*a universidade não está para nós enquanto estudantes. Talvez, um dia, esteja para nossos filhos ou netos. E, se eles tiverem a graça de passar no vestibular, que consigam ficar, porque tudo por aqui é muito, muito difícil*”.

Ao revisitar o Caderno de Preciosidades, em 2012, encontrei a frase que, a princípio, parece simples, mas ao analisá-la, sob a ótica da Análise Crítica do discurso, compreendi a riqueza de seus elementos estruturais. Através da frase, pude resgatar fragmentos da história da instituição universitária.

(**A universidade não está para nós, negros**) - foi criada para atender aos interesses das elites brancas; (**Talvez, um dia, esteja para nossos filhos e netos**); nos convoca a pensar o processo de mudanças pelo qual a instituição precisa passar para se tornar, de fato, inclusiva; (**se eles tiverem a graça de passar no vestibular** precisa incorporar outros paradigmas de avaliação, repensar o mérito acadêmico; (**que consigam ficar**); a instituição precisa criar estratégias que garantam a permanência material e simbólica; (**porque tudo aqui é muito, muito difícil**); há que se mudar a estrutura, fomentar políticas que possibilitem a sociabilidade para que o ambiente seja acolhedor.

Essa frase preciosa produziu em mim dois movimentos de reflexão: o *primeiro* foi buscar em um passado não tão longínquo (meados de 1980), as lembranças do meu percurso enquanto estudante de graduação nessa universidade, para ver se os desafios por mim enfrentados poderiam ser utilizados para confirmar ou refutar a afirmação daquele trabalhador: “*a universidade não está para nós enquanto estudantes*”.

A frase funcionou como um dispositivo que acionou inúmeros pensamentos. Resgatei na memória, diversos elementos da minha trajetória pessoal e estudantil. Lembrei-me da falta

² Caderno de Preciosidades – denominação dada pela profa. Dra. Inês Teixeira de Castro ao diário de campo durante a pesquisa Memórias e Percursos de estudantes negros/as na UFMG, a qual foi por mim incorporada por julgá-la pertinente para este trabalho.

de representatividade negra no corpo docente da universidade, a ausência dos conhecimentos produzidos pelas escritoras e escritores africanos/as e afro-brasileiros/as nas grades curriculares, onde predominavam os cânones europeus. Da necessidade de conciliar trabalho e estudo, o que me impossibilitou vivenciar a vida acadêmica em sua potencialidade.

Tais questões tornaram-se mais agudas quando de minha participação como membro da Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no corpo discente da UFMG – CAIS, designada pelo Conselho Universitário/UFMG, para propor políticas para o público que ingressou na instituição a partir de 2009, utilizando a Política de Bônus. Durante o trabalho da CAIS, ouvi indagações de docentes e técnico-administrativos, se valeria a pena a universidade investir em sujeitos que não tinham o capital cultural requerido na/pela academia.

Diante disso, percebi que, à universidade não bastava apenas a aprovação da política de bônus que garantiria a inclusão de estudantes egressos de escolas públicas e negros, impunha-se à mesma a necessidade de implementação de uma política institucional, que contemplasse, além de mudança de cultura de toda a comunidade universitária, “modificações estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição e em sua burocracia” (MAYORGA e MIRANDA, 2012, p.2).

O segundo movimento reflexivo despertado pela afirmação daquele trabalhador foi o seguinte: as universidades públicas brasileiras vivem outro contexto a partir da implementação das PAA que garantem o ingresso de estudantes de camadas populares e negros e a UFMG está inserida nesse processo, uma vez que implantou a Política de Bônus Sociorracial, em 2009 e a de cotas sociais, em 2012. Então como a universidade tem se organizado para tornar a vida desses estudantes negros/as menos difícil?

Se àquele trabalhador negro não tinha sido possível adentrar à universidade na condição de estudante, a partir da adoção de políticas afirmativas destinadas à inclusão de negros no ensino superior, filhos/as e netos/as de outros tantos trabalhadores/as negros/as o fizeram. Então julguei oportuno investigar que estratégias a instituição tem organizado para garantir, não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico desses/as estudantes. Se os agentes públicos são capacitados/as institucionalmente para, no exercício de suas funções, seja como docentes ou técnico-administrativos, garantirem os direitos dos/as ingressantes pelas PAA; e, se a chegada desses estudantes negros/as produz impactos na estrutura da gestão acadêmica, administrativo-burocrática e de permanência?

Durante a revisão bibliográfica para a elaboração do projeto de doutorado, percebi a lacuna de trabalhos que tivessem como tema a gestão das Políticas de Ações Afirmativas

pelas universidades, o que me levou a apresentar o projeto inicial de pesquisa que objetivava compreender como se dava o processo de gestão da diversidade étnico-racial na UFMG e na Universidade de Brasília – UnB, primeira universidade federal a implantar o sistema de reserva de vagas com o recorte racial.

Como “o real se coloca para a gente é no meio da travessia”, segundo o escritor mineiro Guimarães Rosa, durante o percurso do Doutorado tive de reordenar o escopo da pesquisa, em função de questões pessoais e profissionais. Em junho de 2015, fui convidada a assumir o cargo de Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais – SEDPAC.

A atuação na SEDPAC tem contribuído significativamente para as minhas reflexões acerca da importância de se conceber as políticas voltadas para a promoção da igualdade racial de forma transversal e intersetorial; além da necessidade de formação técnica de gestores/as para a implementação de políticas de enfrentamento ao racismo. Estou responsável pela proposição e encaminhamento de políticas afirmativas voltadas para os segmentos mais vulneráveis da população, prioritariamente, o segmento negro.

No exercício profissional na SEDPAC venho aprimorando a minha compreensão sobre o ciclo da política pública, as dinâmicas e as relações de poder que se estabelecem em seus entornos. Estudos, como o realizado por (FERREIRA, 2014) têm apontado que a posição dos/as gestores/as e da equipe técnica diante de determinada política faz toda a diferença no processo de implementação. Por isso a capacitação profissional para a temática racial precisa ser incorporada pelas altas administrações, principalmente, porque os cargos de alto comando, ainda são ocupados, majoritariamente, por homens, brancos e formados “pelas universidades públicas federais” (SANTOS, 2015, p.171) que sustentam alguns ideários vigentes na época de sua fundação.

Se, por um lado, a atuação na SEDPAC reduziu a disponibilidade de tempo impossibilitando-me de desenvolver o trabalho de campo na UnB, por outro, me fez aprofundar os estudos sobre a UFMG, ampliar o campo de observação e descobrir nesta instituição elementos suficientes para embasar a pesquisa que teve como **objetivo principal** compreender se a inserção de maior número de estudantes negros/as em decorrência da implementação das políticas afirmativas (bônus sociorracial e cotas) na UFMG impacta a estrutura de gestão universitária, principalmente, nas áreas acadêmica, administrativo-burocrática e de permanência.

A pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- Identificar se, a partir da chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as, a instituição promoveu alguma alteração curricular;
- Identificar através de análise documental possíveis alterações na gestão administrativo-burocrática e de pessoas incorporados pelas administrações universitárias a partir da implementação das Políticas de Ações Afirmativas na universidade pesquisada;
- Indagar as ações viabilizadas pela UFMG com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos/as ingressantes através das políticas de ações afirmativas (bônus ou cotas com recorte racial).

A minha hipótese era de que a chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as pelas políticas afirmativas, como nos informam (AMARAL, 2012; ARANHA, 2009) exigiria da universidade o esforço de se repensar enquanto instituição formadora e de promover as adequações administrativo-burocrática e acadêmicas, além do investimento na formação de pessoas, com vistas a garantir o direito à educação de qualidade, considerando as especificidades raciais desses estudantes.

A gestão atual tem realizado múltiplas ações, principalmente, por meio das Pró-Reitorias de Graduação e Assuntos Estudantis, como exemplo: criação do Grupo de Trabalho Estudantes-Mães; as Audiências Públicas para levantar as demandas dos coletivos estudantis; implementação de disciplinas de Formações Transversais para todo o corpo discente da universidade. Entretanto, são mudanças pontuais, geográfica e etnicamente localizadas, o que nos leva a afirmar que a inserção desses “novos sujeitos” (ARROYO, 2012), através das políticas afirmativas, não provoca impactos na estrutura de gestão universitária.

As ações destinadas à inclusão que vêm sendo implementadas pela universidade, derivam de uma reação seletiva à presença da diversidade racial no corpo discente e não de um planejamento integral para garantir a institucionalização da política pública afirmativa, resultante da luta histórica dos movimentos sociais negros pela justiça social, representada pela educação de qualidade.

Desta forma, o presente trabalho constitui-se em um estudo de caso que teve como objetivo compreender se a chegada de maior quantitativo de estudantes negras e negros, a partir da implantação de políticas afirmativas (bônus e cotas) impactou a estrutura de gestão acadêmica, administrativo-burocrática e de permanência na **Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG**.

1.2 Construindo referências: as categorias em destaque

Algumas categorias e conceitos se apresentaram de forma mais efetiva no trabalho e julgamos importante informar o sentido em que serão empregadas.

A **Diversidade** deve ser compreendida como um construto histórico, cultural e social das diferenças, as quais são construídas para além das características biológicas, observáveis a olho nu. Elas perpassam as ações dos sujeitos ao longo de sua vida social, política e histórica e se impõe em seu meio social e no contexto das relações de poder. Portanto, perceber e reconhecer as diferenças é um processo que se inicia com o nascimento de cada pessoa e se realiza no decorrer de toda a sua vida enquanto sujeitos sociais.

De acordo com Elvira de Souza Lima

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo (LIMA, 2006, p.17).

A diversidade está presente em todos os espaços sociais, na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas e científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagens. Na maioria das vezes, o processo de interação entre os diversos é marcado por tensões, haja vista que há uma tendência nas culturas de reconhecer e “valorizar como positivos e melhores os valores e atributos que lhes são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente” (GOMES, 2007, p.18)

No texto, *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, o sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2010) menciona que um dos grandes problemas do pensamento ocidental é que a diferença, muitas vezes, é interpretada de forma hierarquizante e os ditos “diferentes” (negros, os indígenas, etc. porque foram nomeados dessa forma pela cultura dominante racista) são inaudíveis e assumem o lugar da inexistência. Segundo esse autor,

Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2010, p.32).

E quais são os sujeitos pensados como diferentes, como o “Outro”? Todos aqueles/as cujos direitos são constantemente violados: as mulheres, os gays, os deficientes, os indígenas e os negros.

Ainda segundo o mesmo autor,

A classificação social assenta em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode mesmo ser considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior, por exemplo, “o fardo do homem branco” na sua missão civilizadora (SANTOS, 2008, p.103).

E continua,

A classificação racial foi mais profundamente reconstruída pelo capitalismo, como têm mostrado diversos autores (...) a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior (idem, 2008, p.103).

Considerando o passado colonialista e escravista e a forma como se estruturaram/estruturaram as relações raciais no Brasil, compreendemos a tensão criada por alguns setores conservadores da sociedade, com respaldo da mídia, quando as políticas afirmativas em forma de cotas raciais, começaram a ser implementadas nas universidades públicas, nos anos 2000.

Como conceber que sujeitos tidos como “diferentes”, porque negros, tivessem o direito a acessar as universidades, principalmente, as públicas federais, consideradas centros de excelência e formadora das elites brancas brasileiras?

Os/as opositores/as às cotas raciais já intuía(m) que elas representavam o início de cobrança de reconhecimento e reparação às desigualdades sofridas pela maioria da população negra, significavam “uma gota de um mar de dívidas contraídas pelos que sempre tornaram gorda a sua cota” (CUTI, 2007), garantida, na maioria das vezes, competência discursiva adquirida na academia.

Raça - O conceito de raça como classificação humana é recente. Ao longo de sua trajetória histórica, o conceito tem sido entendido de várias formas: designação, linhagem, subespécies, classe, construção social.

Estudos científicos, realizados por biólogos, geneticistas e cientistas sociais, por incumbência da Unesco, após a segunda guerra mundial, “concluíram que as diferenças entre

grupos humanos (fenotípicas, intelectuais, morais e culturais), são menos diferenças biológicas, e mais decorrentes de construções sociais e condicionamentos ambientais” (ADAO, 2002, p.49). A constituição genética dos indivíduos é semelhante o suficiente para que a pequena porcentagem de genes que se distinguem (que inclui a aparência física, a cor da pele etc.) não justifique a classificação da sociedade em raças.

Segundo o antropólogo, Claude Lévi-Strauss, (1980),

(...) resultaria em um esforço vão ter consagrado tanto talento tantos esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permite afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação a outra (LÉVIS-STRAUSS, 1980, p.47).

Racismo Institucional

Somente a partir da compreensão de que raça existe enquanto construção social e que opera no imaginário brasileiro será possível identificar um tipo de racismo que está impregnado nas estruturas sociais, o racismo institucional. Cunhado pelos ativistas Charles Hamilton e Stokely Carmichael, em 1968, este tipo de racismo se manifesta nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições públicas e privadas.

O conceito vem sendo apropriado, no Brasil, a partir de meados dos anos 1990, para a formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial e foi assim definido pelos técnicos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD

o fracasso coletivo de uma organização ou instituição em prover um serviço profissional e adequado a pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Sua manifestação pode ser identificada nas normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no trabalho cotidiano, resultantes da ignorância, da falta de atenção, preconceito ou estereótipo racista. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições e organizações (PNUD, 2005, p.6).

Mário César Crisóstomo (2010), classifica assim o racismo institucional,

É toda forma de ocorrência que coloca em uma situação de desigualdade um coletivo, neste caso, um coletivo étnico. Ele não difere dos outros tipos racismo, mas ele acontece através das instituições, coisa que não estamos acostumados a perceber. Então o processo de desenvolvimento institucional privilegia determinado tipo de grupo étnico em detrimento de outros. O racismo institucional pode ser encontrado, por exemplo, na hora das contratações no mercado de

trabalho ou quando o Estado deixa de eletrificar determinada comunidade rural, ribeirinha e desenvolve a mesma eletrificação em uma comunidade étnica (CRISOSTOMO, 2010).

Essa definição é importante e nos ajuda a compreender a análise feita por Rosemberg (2015). Segundo a autora, é necessário “pensar, simultaneamente, em condição socioeconômica e pertença racial para entender o racismo estrutural/material no caso brasileiro”. A pesquisadora Fúlvia Rosemberg afirma,

Há um equívoco ao se considerar que o racismo brasileiro é provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. Posso provocar ações racistas que redundam em discriminação contra os negros sem que eu mesma tenha ou expresse preconceito contra negros. Quando reduzo a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, essa redução terá impacto na manutenção das desigualdades materiais/estruturais contra os negros. (ROSEMBERG, 2015, p.103).

Uma das experiências mais destacada quando se fala de combate ao Racismo Institucional, porque deu visibilidade ao tema, foi implantada, em 2006: o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), desenvolvido pelo Ministério da Saúde - MS em parceria com organismos internacionais. O mesmo foi elaborado com a perspectiva de compreender o perfil de morbidade e mortalidade da população como um todo e enfrentar os agravos à saúde da população negra.

De acordo com Paixão (2011),

(...) os pretos e pardos comumente procuram menos o médico e o dentista. Uma vez procurando, possuem maiores probabilidades de não serem atendidos. Uma vez atendidos, tendem a se declarar menos satisfeitos com o serviço recebido (PAIXÃO, 2011, p.19).

Negro - A categoria *negro* engloba os sujeitos autotransclassificados como pretos e pardos, nos censos demográficos realizados pelo IBGE. Para os pesquisadores daquele Instituto, metodologicamente, é possível realizar esta junção uma vez que, baseado em estudos sociodemográficos, sujeitos pretos e pardos vivem em condições muito parecidas, mas ainda muito distantes dos brancos em termos de usufruto de bens, serviços e garantia dos direitos. Se isolarmos apenas os pretos, os dados revelam que, na maior parte das vezes, são eles os que apresentam os piores indicadores em termos de estudo, moradia, trabalho, renda lazer e segurança pública.

Políticas Públicas - O termo Políticas Públicas tem aparecido com frequência nos debates nacionais. De acordo com a pesquisadora SOUZA (2006, p. 20), o ressurgimento do mesmo é decorrente de três fatores: a política de contingenciamento de gastos imposta pela legislação de diretrizes orçamentária aos governos federal, estadual e municipal; o repensar do papel do Estado na proposição de políticas universalistas de bem-estar a todos os cidadãos; e, por último, as demandas por inclusão trazidas por setores historicamente alijados dos bens sociais, como educação, saúde, trabalho, segurança, lazer, transporte, alimentação, etc., sobretudo nos países em desenvolvimento, onde a convivência lado a lado de riqueza e bolsões de miséria, denota que a democracia não está de todo consolidada.

A política pública pode ser definida como um conjunto de decisões que produzem ações relativas à alocação imperativa de recursos por parte de instituições governamentais. Tais decisões são de caráter público, pois visam atender os interesses de uma sociedade ou parte dela. As ações conjugam decisões e interesses e são estrategicamente selecionadas “conforme a hierarquia da preferência dos atores envolvidos, expressando uma adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis para alcançá-los” (SIMAN, 2005, p.36).

Na concepção de Souza, as Políticas Públicas podem ser entendidas como:

A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

De acordo com o cientista social, Assis (2015), a tipologia de políticas públicas mais abrangente é a definida por Lowi (1964, 1972), e se divide em quatro:

Políticas distributivas alocam bens e serviços a grupos específicos, utilizando recursos difusos na sociedade. Seu impacto é mais restrito na medida em que beneficiam pequenos grupos de interesses organizados. Este é o tipo de política que atende a demandas pontuais e locais, gerando, portanto, benefícios concentrados.

Políticas redistributivas atendem a demandas e desejos particulares de grandes coletividades, impactando na redistribuição dos recursos na sociedade. Geralmente, estes recursos provêm de estratos sociais dotados de privilégios ou mais oportunidades. Seus custos são, deste modo concentrados. Estas políticas delineiam mais nitidamente quem ganha e quem perde com a sua implementação e, por isso, operam em ambientes de conflitos.

Políticas regulatórias referem-se à normatização do funcionamento de atividades e serviços públicos de determinado setor da ação governamental ou setor econômico. Estas

políticas se desenvolvem em arenas de barganha e negociação e seus custos e impactos são sentidos de maneira diversificada pelos distintos grupos sociais, conforme o interesse e os recursos de poder que eles dispõem.

Políticas constitutivas que estabelecem as regras do jogo político, da estrutura de governo e os procedimentos para a elaboração e implantação das políticas públicas. O ambiente de operação dessas políticas, também chamados de estruturadoras, é caracterizado pela negociação e busca de apoio entre partidos e lideranças políticas (LOWI, 1964, apud ASSIS, 2015, p.338).

À tipologia de Lowi (1964, 1972), acrescentamos as políticas compensatórias, definidas por Silva (2010):

Políticas compensatórias denotam as ações de governo cuja finalidade consiste em compensar as desigualdades de grupos sociais prejudicados e discriminados e promover a igualdade de oportunidades entre eles. O reconhecimento pelo Estado de que a economia de mercado provoca distorções no acesso a bens e serviços entre segmentos sociais, provocando, portanto, diferenças em suas condições de vida, implica o desenvolvimento de políticas de reparação destas diferenças (SILVA, 2010).

O pesquisador Gomes (2011, p. 19) chama a atenção para as disputas que se estabelecem quando se está diante da proposição de políticas públicas,

Toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do quantum de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade. Em toda sociedade o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas. A forte vinculação existente entre o poder social e políticas públicas nas sociedades capitalistas contemporâneas fundamenta o seu caráter disputado e conflituoso. No caso das políticas de educação, em termos gerais, pode-se dizer que os bens educativos constituem o capital por meio do qual se processa a (re)distribuição ou a concentração do poder social (Idem, p.20-21).

Corroborando a visão do pesquisador, Celina Souza reforça que a definição de uma política

(...) deve envolver vários atores sociais e níveis de decisão [...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após a sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA,2006, p.36-37).

Sintetizando, Reis (2010), nos informa o “ciclo de políticas”: (1) estabelecimento da agenda, (2) formulação e (3) implementação seriam etapas pelas quais toda política necessariamente passa (ainda que de forma não muito sistemática), idealmente seguidas de sua (4) monitoração e (5) avaliação (cf. RODRIGUES 2010, p. 46-52). Para que o ciclo da política pública seja completo é preciso incluir a etapa do monitoramento.

Figura 1. Ciclo de Políticas Públicas



Gestão Pública

Etimologicamente, a palavra Gestão advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e, de acordo com Bueno (2007, p.387), significa gerência ou administração. Para os pesquisadores Fidalgo e Machado (2000), gestão é “a ação de administrar e se ocupar de interesses, atividades ou situações, organizando e fazendo uso adequado dos meios disponíveis” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.172).

Para Neves (2012),

a gestão é um ramo das ciências humanas porque trata com um grupo de pessoas, procurando manter a sinergia entre elas, a estrutura organizacional e os recursos existentes e disponíveis, a fim de serem atingidos os objetivos pré-determinados.

A gestão surgiu quando, após a revolução industrial, os profissionais decidiram buscar solução para problemas que não existiam antes, usando vários métodos de ciências para administrar os negócios da época (NEVES, 2012p.222).

Diversos autores avaliam que administração pública e gestão pública são sinônimas. Entretanto, NEVES (2012) nos chama a atenção para as especificidades entre elas. Para o pesquisador,

A expressão “administração pública” tem um sentido mais amplo e genérico, mais abstrato, indicando um instrumento do Estado ou um conjunto de processos. Por outro lado, “gestão pública” se apresenta como algo mais restrito, mais específico, mais concreto, apontando para o efetivo exercício de uma determinada atividade (NEVES, 2012, p.235).

Na avaliação de MANNING, LAUDARES *et al*, a gestão pública pode ser entendida como

(...) a máquina que implementa as políticas públicas (órgãos governamentais, servidores públicos, sistema de gestão financeira e as regras processuais que os normatizam), em vez de uma máquina que elabora políticas públicas (corpos legislativos, gabinete, dirigentes, etc.) (MANNING, LAUDARES *et al*, 2009, p.98).

São prerrogativas do Estado prover e gerenciar as ações públicas que vão ao encontro das demandas da população, distinguindo que tipo de política se adequa a que tipo de necessidade garantindo a equidade “aos coletivos diversos - tratados historicamente como desiguais” (GOMES, 2010, p.6).

Considerando o tensionamento gerado na sociedade em torno da implementação de políticas de discriminação positiva no ensino superior e o período relativamente curto de efetividade de tais políticas em universidades brasileiras, o processo de gestão da diversidade étnico-racial configura-se como algo novo, um campo em aberto, e não será menos tenso, uma vez que envolverá interesses e posições variadas.

Segundo o pesquisador Zoninsein (2006):

As ações afirmativas não podem ser concebidas como mero processo burocrático de realocação de recursos disponíveis, com investimentos de baixo custo e a expectativa de resultados automáticos. Para serem efetivas, é necessário considerar a gestão das instituições envolvidas, bem como a proposição de mecanismos institucionais destinados a maximizar seus benefícios potenciais (ZONINSEIN, 2006, p.21).

Para este autor,

(...)essas ações devem ser desenhadas para combater especificamente as desigualdades herdadas, que resultam não só da falta de recursos econômicos

do indivíduo, mas também de sua identidade étnico-racial (FERES JR; ZONINSEIN, 2006, p. 21).

Neste sentido, não se pode perder de vista que o crescimento populacional registrado pelo IBGE, no censo de 2010, somado à complexidade e multiplicidade de demandas dos/as cidadãos/ãs, impõe ao Estado, de modo geral, e às universidades, de maneira específica, um desafio: a realização da gestão pública dos recursos disponíveis para propiciar oportunidades iguais para todos/as os/as estudantes, independentemente, da cor/raça e etnia.

A gestão pública precisa ser democrática e inclusiva e o será quanto mais possibilitar a participação e valorização das experiências e conhecimentos dos/as agentes públicos e do público ao qual a sua atividade se destina. Nas palavras de Cury, “a gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração (CURY, 2004, p.55).

1.3 Estrutura da Tese

Esta tese está estruturada em sete capítulos. Na Introdução, são destacados aspectos de minha trajetória pessoal que me levaram ao tema da pesquisa. São também evidenciados alguns conceitos centrais do trabalho. No segundo denominado *Colonialismo e a colonialidade do saber: elementos que perpassam a constituição da universidade moderna*, resgato alguns processos culturais, históricos e sociais que influenciaram/influenciam no formato ideológico e estrutural das universidades brasileiras, e, em especial, a UFMG. A *educação como horizonte para a população negra* é o tema do terceiro capítulo. Nele, lanço luz sobre as várias lutas dos movimentos negros e dos negros em movimento para garantir o direito à educação. No quarto capítulo, dedico-me a reflexão sobre *As políticas afirmativas na UFMG*. Os *Procedimentos metodológicos* são discutidos no quinto capítulo. O sexto capítulo é dedicado a compreender *A diversidade racial dentro da UFMG na perspectiva dos/as gestores*. E, no sétimo e último capítulo, apresento as *Considerações finais*.

2 COLONIALISMO E A COLONIALIDADE DO SABER: ELEMENTOS QUE PERPASSAM A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE MODERNA

O passado deve ser visto como a circunstância condicionadora do presente. Não cremos que o presente possa ser “compreendido” – no sentido de se

explicarem as relações entre diferentes formas institucionais contemporâneas – sem referência ao passado (MINTZ e PRICE, 2003).

Nos últimos vinte anos, a temática do enfrentamento às desigualdades raciais entrou definitivamente na agenda pública brasileira. Aos poucos, a discussão vem avançando e ganhando novos contornos, sobretudo no campo da educação superior onde os dados revelam a persistência das disparidades de acesso às universidades federais entre os segmentos brancos e negros, em que pese as políticas públicas afirmativas recentemente implementadas.

A visibilidade que a temática tem alcançado faz parte da inflexão do Estado brasileiro à capacidade de agência dos Movimentos Sociais Negros (MN) que denunciaram o alijamento da população negra do desenvolvimento social e econômico do país, provocaram os organismos oficiais de pesquisas que desenvolveram estudos comprovando que as denúncias tinham fundamento e, ainda, aos acordos internacionais de combate ao racismo e à discriminação racial, dos quais o Brasil é signatário.

Desde o início dos anos 2000, quando as universidades públicas brasileiras começaram o processo de implementação de políticas afirmativas com recorte social e racial, o corpo discente universitário tem ficado menos “branco e elitista” (SANTOS, 2015) e essa é uma realidade verificada também da UFMG, *locus* dessa pesquisa.

Porém, essa mudança no perfil étnico-racial dos/as estudantes não aconteceu/acontece sem grandes tensões, uma vez que a universidade enquanto uma instituição social “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003, p.5).

E essas tensões, derivadas das crenças advindas do passado colonial e escravista e que se impregnaram nas estruturas da universidade, concebida desde o início para atender às elites produzem clivagens de gênero e raça. Diante do exposto, torna-se relevante compreender que antecedentes históricos e políticos perpassam a constituição das universidades e que são ativamente acionados, contribuindo para o não-reconhecimento do segmento negro como sujeito de direito.

2.1 Colonialismo/eurocentrismo

O Colonialismo compreendido como um conjunto de práticas políticas, econômicas e militares tinha como objetivo a incorporação de territórios descobertos e conquistados e a exploração dos seus recursos naturais, além da criação de novos mercados para o país colonizador. Teve o seu apogeu entre os séculos XV e XIX e produziu marcas profundas na história política dos países colonizados e na vida dos homens e mulheres que foram envolvidos nesse processo.

A construção de um discurso colonial entendido como “um conjunto de práticas linguísticas unidas por uma visão comum das relações coloniais” e que “inclui desde a documentação burocrática até os romances” (HULME, 1986, *apud* VIEIRA, 2012) constituiu-se num elemento fundamental para a manutenção do colonialismo e de mundo não-europeu a partir da visão da Europa.

Esse conjunto de ideias sobre o universal e os valores relacionados a partir da construção eurocêntrica, fez com que o mundo fosse compreendido de forma bifurcada, ou seja, de um lado o Ocidente e do outro a “periferia”. Dito de outra forma: de um lado, “nós” e do outro “eles”. Assim, organizou-se a linguagem cotidiana em hierarquias binárias que, no passado, favoreceram a Europa e que alcançam os tempos atuais: “nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles” (SHOHA E STAM, 2006, p. 21). E, em todo esse processo, a ideia de raça era o elemento legitimador da relação de dominação.

Por longo tempo, o eurocentrismo significou uma perspectiva cognitiva, social e política, no qual todas as experiências dos indivíduos deveriam ser consideradas a partir desse referencial que não era passível de questionamentos.

No livro *Epistemologias do Sul* (2009), o sociólogo Boaventura Sousa Santos menciona que, embora a colonização tenha sido extinta, o sentimento colonial permanece incrustado nas ideias, nos discursos e nos modos de vida da maioria dos habitantes dos países colonizados.

Esse sentimento é assim descrito pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) a partir da interpretação das escritas de Santos:

A consideração da Europa ocidental vista como centro da civilização e da ciência moderna e entendida como forma acabada e universal de

conhecimento implica a aceitação de que existe uma periferia. Uma periferia não só geográfica, mas econômica, política e racial. Trata-se de uma dicotomia produzida nos contextos de poder, uma divisão entre universos socioculturais separados por um abismo que se apresenta intransponível e que não possibilita a convivência e a copresença igualitária desses dois universos, suas culturas, conhecimentos e sujeitos (GOMES, 2012, p.731).

Na visão do pesquisador Henrique Cunha Júnior, o eurocentrismo pode ser definido como a ideia de que o ocidente e a cultura ocidental trabalham como parte de uma dominação cultural. Segundo esse autor,

No trato dado ao universal desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura greco-romana, judaico-cristã. Estas culturas fundamentam o eurocentrismo. Esta visão anula as expressões de africanos e afrodescendentes nas culturas ocidentais (CUNHA JUNIOR, 2006, p. 88).

Em relação ao etnocentrismo, podemos dizer que é um conceito elaborado pela antropologia para fazer alusão à tendência que tem um grupo étnico em interpretar a realidade a partir dos seus próprios padrões culturais. É uma característica universal e inerente a todos os povos, sejam eles africanos, orientais, nativos da Américas ou europeus.

A distinção entre o eurocentrismo e o etnocentrismo é que o primeiro não corresponde a uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus. Mas ele se estabelece enquanto uma ideologia que abstraiu os elementos comuns a muitos grupos étnicos e articulou uma visão generalizada a partir de suas referências clássicas: as civilizações grega e romana. Trata-se, portanto, de um centrismo específico, ou seja, um modelo europeu.

No livro *História Geral da África – HGA* -, Silvério (2013) nos chama a atenção para compreendermos o quanto o processo colonial foi violento para os povos africanos que tiveram muitos aspectos de sua cultura subtraídos de forma acintosa pelos povos europeus.

De acordo com o autor

Surpreendente foi lenta a absorção do meio grego pelos egípcios. Ao que parece, os egípcios resistiram à pressão cultural. Por outro lado, através da língua grega toda uma herança egípcia se colocou à disposição do mundo”. (SILVERIO, 2013, p.186)

De acordo com a Declaração e o Programa de Ação definido durante a III Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas conexas de Intolerância, realizada em 2001, na África do Sul, “o colonialismo e o racismo foram considerados como crimes de lesa-humanidade, como elementos que têm afetado mais diretamente os africanos e

os afrodescendentes, as pessoas de origem asiática e os povos indígenas” (RIBEIRO, 2014, p.195).

2.2 África: berço da humanidade e do conhecimento

Por muito tempo, difundiu-se que o conhecimento africano teria ocorrido de forma exógena, que teria aportado no solo africano a partir das correntes migratórias vindas da Ásia. Essas teses eram sistematizadas e cristalizadas sob forma de doutrina por estudiosos alemães, etnógrafos e linguistas, nos primeiros decênios do século XIX, haja vista que a Alemanha detinha o principal centro de estudos africanos, à época.

Após a divisão do continente africano entre os países imperialistas, diversos estudiosos voltaram-se para compreender a vida e os costumes dos povos colonizados e em 1924, foi descoberto na província do Cabo (África do Sul), o *Australopithecus*, um dos gêneros de homínídeos que são considerados por muitos, ancestrais do homem atual. Outras descobertas ocorreram também no norte do continente. De acordo com SILVÉRIO (2013) esses estudos evidenciaram que:

O desenvolvimento do homem em toda a sua variedade racial teve lugar, desde as origens, no interior do continente africano. Assim, a teoria segundo a qual a África foi povoada por vagas migratórias provenientes do exterior tornou-se insustentável, sendo a África o único continente onde se encontram, numa linha evolutiva ininterrupta, todos os estágios do desenvolvimento do homem. Fica assim confirmada a teoria de Darwin que apontava a África como o lugar de origem do homem. (SILVÉRIO, 2013, p.72).

Os estudos e descobertas foram importantes também para se desfazer outro pensamento errôneo: de que não haveria em África um desenvolvimento cultural endógeno. As pinturas e gravuras rupestres do Atlas, do sul da África e do Saara são evidências indiscutíveis desse aspecto. Fica evidente, então, o papel da África como polo disseminador de homens, enquanto espécie, como também das técnicas, “em um dos mais importantes períodos da história humana, o Paleolítico Inferior” (Idem.p.72). Outro aspecto importante a destacar é a complexidade da estrutura linguística africana.

A cultura egípcia tem um papel relevante para toda a humanidade, sendo as pirâmides apenas parte de sua expressão. Do período faraônico vem uma herança valiosa para o campo da física, química, zoologia, geologia, geometria, matemática aplicada e medicina.

Estudos recentes apontam que o verdadeiro “pai da medicina” não foi o grego Hipócrates, cujo nome é lembrado no juramento profissional proferido pelos concluintes do

curso, e sim o cientista clínico egípcio Imhotep³, que, há três mil anos antes de Cristo, já praticava grande parte das técnicas básicas da Medicina, sendo grande conhecedor da farmacologia e da vacinação. Esses conhecimentos estavam presentes na prática de mumificação que permitiram aos egípcios o desenvolvimento de técnicas cirúrgicas desde os primeiros tempos de sua história” (id.175). Hipócrates, assim como outros médicos gregos, tinha acesso à biblioteca do templo de Imhotep, em Mênfis e tinha contato com os conhecimentos já sistematizados.

Embora o conhecimento médico do norte africano seja o mais difundido, na região que hoje compreende Uganda, país da África Central, já se fazia a cirurgia de cesariana antes do ano de 1879, quando o Dr. R. W. Felkin, cirurgião inglês, conheceu essa técnica.

A Astronomia é outra ciência presente no saber africano. Pesquisas feitas no Quênia, em 1978, pela equipe de Lynch e Robbins da Universidade de Michigan encontraram restos de um observatório astronômico. Eles concluíram que as evidências “atestam a complexidade do desenvolvimento cultural pré-histórico na África Subsaariana. E a pesquisa também sugere “que um sistema de calendário complexo e preciso, baseado nos cálculos astronômicos, foi desenvolvido até o primeiro Milênio a.C. na África Oriental” (NASCIMENTO, 1994).

Para medir o “tempo gasto na irrigação dos campos, uma vez que a água tinha de ser distribuída imparcialmente” os egípcios utilizavam o *gnomon*. Eles desenvolveram ainda, relógios de água que eram colocados no interior dos templos. “Esses relógios foram tomados de empréstimo e aperfeiçoados pelos gregos: são as clepsidras da Antiguidade que já eram feitos no Egito em 1580” (Idem, p. 177).

As contribuições das diversas nações africanas para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas, todavia têm sido histórica e ativamente invisibilizadas pela perspectiva eurocêntrica. O não-europeu (O “outro”), quando não é invisibilizado, é reconhecido apenas como subcategoria (específica), reduzido às suas expressões lúdico-corpóreas, contrapostas à ciência, moral e civilidade

No livro *O Poder Negro*, CHARMICHAEL aponta como o discurso produzido pelos colonizadores sobre a civilização ocidental impactou as culturas negras e contribuiu para a formação de estereótipos pejorativos:

³ O verdadeiro pai das ciências médicas, **Imhotep**, viveu no Egito antigo em (2700-2670 a.c), o significado do seu nome é: "aquele que vem em Paz". Foi também, administrador, teólogo, escritor, astrônomo e arquiteto. Por Walter Passos, historiador, Pan-africanista, Afrocentrista e Teólogo. Pseudônimo: Kefing Foluke, disponível em <http://cnnba.blogspot.com.br/2010/08/verdadeiro-pai-da-medicina-imhotep-ou.html>.

Acho que uma das maiores mentiras que a sociedade ocidental podia ter dito era de dar a si própria o nome de Civilização Ocidental. Agora por toda a história vimos estudando a Civilização Ocidental, e isso significava que tudo o mais era incivilizado. E as crianças brancas que hoje leem isto jamais reconhecem que lhes estão dizendo que elas são superiores a todos os outros porque produziram a civilização (...) sim a civilização ocidental tem sido tudo, menos civilizada. Na verdade, tem sido extremamente bárbara. Somos informados de que a civilização ocidental começa com os Gregos, e o epítome disso é Alexandre Magno. Só que posso lembrar a respeito de Alexandre Magno é que aos 26 anos de idade, ele chorou porque não tinha mais gente para matar, assassinar e saquear. E isso é o epítome da Civilização Ocidental. (CARMICHAEL, 1968, p.50)

Os construtos eurocêntricos introduzidos no país pelos colonizadores portugueses repercutem na vida social, política e econômica do país, de modo geral, e no cotidiano das universidades e na produção de conhecimentos, de modo específico. Nosso país “conta atualmente com a maior população originária de uma movimentação forçada, e, ainda assim, a importância das culturas africanas na formação do território nacional é desconhecida pela maioria dos brasileiros” (SILVÉRIO, 2013, p.14).

As desigualdades se manifestam em todos os aspectos da vida cultural e política brasileira e impacta os modos de ser e viver dos homens negros e das mulheres negras. Podem ser percebidas no modo como os trabalhadores são rechaçados/as no mercado de trabalho, as mulheres negras discriminadas nas redes sociais em virtude do seu cabelo crespo, ou no elevado número de jovens negros vítimas de homicídios.

No campo educacional, manifesta-se nas práticas cotidianas das instituições escolares de todos os níveis, quando estas não incluem histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos, como preceitua a Lei 10.639/2003, ou quando se posicionam contrárias à garantia de direitos de sujeitos negros acessarem o ensino superior utilizando-se de políticas públicas afirmativas com recorte racial.

2.3 As universidades e os discursos hegemônicos

A instituição universitária se constituiu em um contexto de negação da diversidade, principalmente, as de gênero e raça, e também, sob a negação das contribuições históricas dos conhecimentos e valores civilizatórios construídos por outros povos que não os ocidentais.

No livro *Por que a ciência já nasceu machista*, o filósofo e historiador da ciência, Hilton Japiassu, retoma o pensamento do filósofo britânico David Hume, que, em sua investigação sobre o entendimento humano (1748) sentenciou:

Acredito que os negros, e de modo geral, todas as outras raças, são naturalmente inferiores aos brancos. Jamais houve natureza civilizada que não tivesse a tez branca, nem mesmo um único indivíduo eminente, tanto no plano da ação quanto no domínio da especulação. Entre eles (os negros), nada de manufaturas, nada de artes, nada de ciência (HUME *apud*: JAPIASSU, 2011, p.48).

Essa visão eurocêntrica que considera os brancos europeus seres superiores às demais raças impactou a constituição da universidade ocidental e foi criticada por Jonathan Lyons (2011) no livro *A casa da sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental*. De acordo com o autor, após a queda de Roma, numa época em que a Europa era uma região ignorante e atrasada, quem iluminava o mundo com inteligência e sabedoria eram os árabes. Ele lembra a construção da Casa da Sabedoria ou a Casa do Saber (*bait al-hikma*), pelo califa al-Mansur, como um projeto político de valorização dos saberes “uma expressão coletiva institucional e imperial da ambição intelectual e política oficial dos Abássidas” (LYONS, 2011, p. 88),

A partir das incorporações culturais e da ampliação das fronteiras, centros intelectuais importantes prosperaram em toda a região, entre cidades iranianas até regiões onde hoje é a atual Turquia, oferecendo aos abássidas um amplo corpo de habilidades linguísticas, talento científico e conhecimento cultural. A conquista abássida restaurou laços antigos entre centros históricos de civilização através de um imenso território. Os árabes desenvolveram a álgebra e mediram a circunferência da Terra. Adeptos da astronomia e da navegação, eles inventaram o astrolábio⁴. Traduziram os textos científicos e filosóficos gregos. A Casa da Sabedoria abrigava pensadores de origens e religiões diversas, que trabalhavam para conservar, difundir e aprofundar o conhecimento, como nos informa o pesquisador Silva Filho (2015):

(...) no Oriente Médio e África há relatos de outras experiências de pesquisa e ensino, inclusive com avanços científicos superiores aos europeus nessa fase histórica. Muito do conhecimento filosófico, matemático e científico dos árabes foi essencial para o Renascimento e para a expansão marítima (SILVA FILHO, 2015, p. 5).

⁴ O astrolábio é um instrumento antigo que serve para medir a altura dos astros acima do horizonte. Foi desenvolvido para resolver diversos problemas geométricos, como calcular a altura de uma construção ou a profundidade de um poço – não apenas para problemas astronômicos. Foi desenvolvido inteiramente durante os primeiros séculos do Islam. Era um instrumento muito valioso no Islã por causa de sua capacidade de determinar as horas do dia - e, portanto, a hora de oração - e também auxiliava na determinação da direção para Meca. Vale ressaltar que a astrologia era um elemento intrínseco na cultura islâmica, e esse também foi um dos principais usos do astrolábio, que se mudou com os islâmicos do norte da África para a Espanha, onde então foi introduzido na cultura europeia, sendo amplamente utilizado pelo continente nos séculos XV e XVI, onde foi adaptado para a navegação, com o desenvolvimento do astrolábio náutico de metal, pelo astrônomo Abraão Zacuto, em Lisboa. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Astrolabio>, acesso em janeiro 2016.

Entretanto, como os discursos hegemônicos engendram formas de pensar e agir, as universidades de Al Quarauiyine, fundada em 859, no Marrocos, e al-Azhar, de 988, localizada no Egito, ambas na África, não são reconhecidas como as mais antigas do mundo. A Universidade de Bolonha, fundada em 1088, na Itália, é considerada a mais longeva, porque foi a primeira a usar o termo *universitas* para as corporações de estudantes e mestres que vieram a definir a instituição.

Também a universidade brasileira foi criada sob as bases de discursos que não reconheciam os conhecimentos oriundos de segmentos não-hegemônicos (padrão europeu) e isso impactou sobremaneira a sua forma de atuação. Em seu livro *Universidade e Poder* (2000) FÁVERO enfatiza a necessidade de se compreender a universidade dentro da história de um país.

Segundo a autora, tão importante quanto conhecer as propostas teóricas a respeito da instituição universitária, faz-se necessário conhecer “as ações dos grupos ou pessoas de onde emanam as leis, portarias, normas, etc. os interesses que os moveram a tomar tais medidas, os fins que tinham em mira, a significação que para eles tinham tal evento, em determinado momento” (FÁVERO, 2000, p.16).

2.4 A universidade pública brasileira: fragmentos da história

A criação das universidades no Brasil é algo recente e este atraso resulta de um posicionamento político e ideológico da metrópole portuguesa, no primeiro momento e, “mais tarde, pela predominância de uma concepção liberal, autoritária e burocrática”. (FONSECA, 1996, p.21).

Diferentemente das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial, “Portugal nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora” (TEIXEIRA, 1999, p. 297) e uma das razões para a proibição era a tentativa de impedir a circulação de novas ideias que pudessem conduzir à independência, principalmente no século XVIII, a partir da influência do iluminismo e da Revolução Francesa. O receio de que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, fez-se sentir em vários pontos da América, somado à ausência de um sistema universitário mais avançado, como o da Espanha, e ainda, as divergências de opiniões e tensões entre Igreja e Estado motivaram a Coroa Portuguesa a não investir na educação superior.

Durante o período colonial, a Companhia de Jesus teve a intenção de criar universidade no Brasil, todavia as iniciativas foram frustradas por Portugal. Segundo o pesquisador Paiva (2000),

os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia e na religião (PAIVA, 2000, p. 44).

Em 1605, os jesuítas tiveram negado o reconhecimento do status de universidade ao Colégio da Bahia. Já no ano de 1675, a equiparação dos graus conferidos por aquele colégio aos de Coimbra também foi indeferida “o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2000, p. 18-19).

Em 1786, a Coroa se opôs à “criação do curso médico na Província de Minas Gerais, alegando tratar-se de uma questão política” (Idem, p.31). Desta forma, permanece inalterado o papel estabelecido pelo projeto colonialista para o ensino superior, qual seja, “formar quadros para a sustentação e desenvolvimento da estrutura social e do sistema produtivo coloniais” (FONSECA, 1996, p. 21).

Assim, durante o período colonial, os estudantes filhos dos grandes latifundiários, os altos funcionários da Igreja e da Coroa que desejassem prosseguir os estudos eram encaminhados para a Universidade de Coimbra, para cursarem Teologia ou Direito, ou para a França, onde estudariam Medicina.

Como o Estado “detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões” (CUNHA JÚNIOR, 2000, p. 85), tão logo os estudantes, filhos da elite, formada pelos senhores de engenho, criadores de gado, oficiais e funcionários públicos, concluíam seus cursos na Europa, ingressavam nos cargos públicos. Desta forma, garantiam o poder e os interesses sob controle dos mesmos grupos.

Com a transferência da família real para o Brasil, em 1808, houve a necessidade de instituir o ensino superior adequado ao estado nacional liberal. Nessa fase de transição entre a existência de educação superior atrelada à igreja e à criação da universidade laica, emergiu um movimento intermediário, que, de certa maneira, representou o prenúncio da instauração da universidade no Brasil, as chamadas Escolas Superiores.

Surgidas no início do século XIX, as primeiras escolas superiores eram mantidas e controladas pelo Estado e tinham um papel fundamental na formação de profissionais para atuação na burocracia estatal, o que concorria para a manutenção do poder vigente. Segundo Silva Filho,

O modelo do ensino superior brasileiro foi caracterizado a partir de 1808 por faculdades isoladas, dedicadas exclusivamente à formação profissional, voltadas apenas para o ensino e com um acesso extremamente restrito. Trata-se do modelo francês e português e foi um modelo para a elite, atendendo a um contingente inexpressivo de pessoas, refletindo a sociedade brasileira da época, bastante atrasada, ainda escravocrata, rural, baseada na monocultura e no latifúndio (SILVA FILHO, 2015, p. 6).

Os primeiros cursos de ensino superior criados no Brasil foram o de Cirurgia, na Bahia; e de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, ambos em 1808; as academias Real da Marinha e Real Militar, em 1810. O curso de Agricultura, a Escola Real de Ciências e Artes, datam de 1812. Ofícios, em 1816; Química, 1817, abrangendo Química industrial, Geologia, Mineralogia e Desenho Industrial, em 1818. Os cursos atendiam a necessidade de formação do corpo funcional do Estado e não para atender a demanda da sociedade.

No ano de 1828, foram criados cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda, os quais influenciaram a formação das elites e da mentalidade política do Império e contribuíram para o provimento de “quadro para as assembleias, assim como para o governo das províncias e governo central” (MOREIRA *apud* FÁVERO, 2000, p. 32).

Durante o período imperial, o governo foi gradualmente alterando esse panorama com o incentivo ao surgimento de faculdades isoladas. Após a Guerra do Paraguai, surgiu uma onda progressista com a expansão da economia cafeeira e a construção de ferrovias, estradas, portos e fábricas de tecido, gerando uma camada média ligada ao comércio e formada por operários nas cidades, que passaram a contar com uma série de serviços públicos, como iluminação a gás e água encanada. As mudanças provocadas pelo crescimento do aparelho burocrático do Estado fomentaram a demanda por profissionais melhor capacitados tecnicamente, gerando demanda pela qualificação.

Mais membros dos setores abastados se interessaram pelos postos no funcionalismo público, não somente pelo retorno financeiro, mas pelo *status* a ele agregado, todavia para se obter uma vaga era necessário possuir formação superior específica, o que gerou uma cultura de valorização dos bacharéis, aumentando a demanda por vagas nas faculdades. Além dos barões do café que começaram a pressionar o imperador para ampliar o acesso às faculdades,

também os filhos da classe média urbana queriam acessar o ensino superior com vistas a garantir emprego público e possibilidade de acesso à vida política.

Somente o Colégio Pedro II habilitava os concluintes de curso a ingressarem diretamente no ensino superior. No ano de 1879, foi proposto a ampliação dessa prerrogativa às demais escolas secundárias, o que não foi aprovado pela Assembleia Geral Legislativa, sob o argumento de que o ato poderia representar uma facilidade excessiva para os estudantes. Em 1890, a proposta foi novamente apreciada e aprovada, possibilitando a ampliação do acesso ao ensino superior e, a partir de então, surgiram escolas superiores livres ofertando cursos de outras áreas de conhecimento, independentes do Estado.

Com o objetivo de restringir o acesso ampliado e a entrada de estudantes inaptos ou com reduzido capital cultural ao ensino superior, foi promulgada em 1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República, a qual instituiu o Exame de Admissão, “que consistia em uma prova escrita de conhecimentos e uma prova oral sobre Línguas e Ciências” (CUNHA JÚNIOR, 1980), “que relacionavam ao capital social e cultural confiados aos membros de uma elite”. (MAYORGA, 2010, p.26)

Durante a vigência da Lei Orgânica (1911-1915), os cursos superiores foram bastante procurados pelas camadas abastadas. Nesse mesmo período, observou-se o surgimento de novas faculdades de Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia. Como a Lei Orgânica não exigia o controle rígido dos títulos, o número de doutores e bacharéis se multiplicou, gerando insatisfação por parte das classes dominantes que defendiam a ideia de que o título deveria selecionar os mais aptos.

Ao assumir a presidência, Venceslau Brás promulgou um decreto com o objetivo de reorganizar os ensinos secundário e superior. A legislação previa a implantação de critérios para a criação de escolas de ensino superior, o que contribuiu para a redução de novos estabelecimentos e o aperfeiçoamento dos exames de admissão que passaram a ser denominados por *exames vestibulares*.

O decreto funcionava como uma medida de regulação do número de vagas, uma vez que autorizava aos diretores das escolas superiores a definição de um quantitativo de vagas anuais, as quais eram preenchidas por ordem de classificação, o que significa dizer que, somente os candidatos com melhor preparo eram aprovados e tinham o direito à matrícula. Os excedentes ou reprovados eram obrigados a prestarem outro vestibular no ano seguinte, caso pretendessem ingressar naquele nível de ensino. Na interpretação de CUNHA JÚNIOR (2000),

(...) tal medida pretendia garantir mais eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos, como Medicina, Direito e Engenharia, e, ao mesmo tempo, estimular e conduzir os estudantes a cursos menos procurados. (CUNHA JÚNIOR, 2000)

Nesse sentido, observamos que a possibilidade de se frequentar uma instituição de ensino superior no Brasil, esteve, desde o início, restrita às elites. De acordo com a pesquisadora Maria de Lourdes Fávero,

Da Colônia à República, [houve] uma grande resistência à ideia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de Universidades foram apresentados, e não lograram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram. (FÁVERO, 2000, p. 33)

Na primeira década do século XX, foram criadas as primeiras universidades privadas, (Universidade de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Curitiba (1912), as quais foram extintas em decorrência da falta de apoio político e financeiro do Estado.

Em meio a esse processo, em 1920, sob o regime republicano, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), a partir da junção da Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das Escolas de Direito do Rio de Janeiro.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro foi importante porque trouxe à tona o debate acerca do problema universitário brasileiro, qual seja, a indefinição das prioridades da instituição por parte do governo. Assim como nos regimes colonial e monarquia, o ensino superior continuava a servir à formação de quadros profissionais da elite para dirigir o aparelho de Estado e, agora, “para organizar o sistema urbano, para gerir a indústria de transformação incipiente e para proporcionar assistência médica a pequenos grupos privilegiados” (FONSECA, 1996, p.22).

Na opinião de FÁVERO (2000), a indefinição da função universitária ganhou maior visibilidade em 1927, quando o governo federal autorizou a criação de outras universidades em vários estados do território nacional, dentre eles, o de Minas Gerais, amparado nos mesmos moldes da UFRJ, desconsiderando as críticas que lhes eram feitas.

Ainda segundo essa autora, as exigências colocadas pelo governo federal para a criação de novas instituições limitavam-se à capacidade financeira e patrimonial do Estado, uma vez que havia o interesse em desonerar a união. Como o modelo era o de “universidade-escola” (MACEDO, *apud* FONSECA, 1996, p. 23) não estavam evidentes as metas de como “apreender novas formulações científicas e muito menos como aplicá-las” (Idem, p.35). O

que nos leva a inferir que às elites políticas e intelectuais da época interessava mais construir as universidades para manter o *status* do que se preocupar com a necessidade de a instituição apresentar resposta à realidade concreta e aos interesses da nação.

Em 1927, foi criada por iniciativa do governo do estado, a Universidade de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Minas Gerais, por aglutinação das faculdades existentes em Belo Horizonte, a saber: Faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia.

No período compreendido entre os anos de 1920 e 1945, verificou-se a emergência de grupos envolvidos com os processos de industrialização e urbanização, frutos da dinâmica da economia exportadora e do processo de burocratização resultante da ampliação das funções do Estado e também da industrialização do país. Esse contexto condicionou tanto o estabelecimento de um sistema de educação de massa e também fomentou o surgimento de diferentes projetos de educação das elites responsáveis por controlar o processo global de transformação da sociedade brasileira, através da reorganização da escola secundária e do ensino superior.

Desse processo destacam-se dois documentos, os quais expressam as discussões ocorridas nos últimos anos da década de 1920, particularmente, sobre os rumos a serem atribuídos ao ensino superior. Um deles elaborado pelo jornal O Estado de São Paulo, no ano de 1926 e o outro pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928.

Os documentos eram substantivamente distintos. O primeiro inquérito foi conduzido por Fernando de Azevedo e serviu como fundamento para o projeto de universidade que se consolidou no ano de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP). O segundo, embora também se propusesse à construção de um consenso em torno da questão da universidade, aglutinava diferentes concepções que atravessavam o debate em torno dessa temática e que se confrontavam no interior da própria ABE.

As posições antagônicas dentro da ABE são interpretadas por CARVALHO (1998),

(...) enquanto a principal bandeira do grupo sediado na Seção de Ensino Secundário era a proposta de instalação de uma Escola Normal Superior que garantisse a formação especializada (e sua padronização) dos professores do ensino secundário e normal, o grupo instalado na Seção de Ensino Técnico e Superior lutava pela criação de verdadeiras universidades no Brasil, voltadas para o desenvolvimento da pesquisa científica e dos altos estudos desinteressados, instituições indispensáveis ao progresso do país.

Ainda segundo CARVALHO (1998),

O primeiro grupo, liderado pelos católicos, valorizava especialmente o papel da escola secundária, como agência de homogeneização de uma cultura média, dentro de um projeto de recuperação do país de caráter moralizante que passava pelo resgate da tradição católica na formação da alma nacional. Para o segundo grupo, constituído basicamente por professores egressos da Escola Politécnica, a ênfase estava posta nas universidades que deveriam se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico. Para esse grupo não era a tradição o cimento da unidade nacional, mas todo um conjunto de medidas de integração nacional, decorrentes da expansão do progresso. Dessa perspectiva, esse grupo defendia a criação de Faculdades de Ciências voltadas para a pesquisa científica pura ou desinteressada (CARVALHO, 1998).

Em 1931, foi realizada a Reforma Francisco Campos que se consubstanciou no *Estatuto das Universidades Brasileiras*, aprovado pelo Decreto nº 19.851/31, o qual tornou-se um marco estrutural da concepção da universidade no país. Com o Estatuto, a ideia de universidade começou a se configurar de maneira mais articulada em nosso país. Dentre as novidades apontadas no documento estava a possibilidade de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, entre as unidades que comporiam cada universidade.

A reforma veio de encontro dos interesses dos dois grupos anteriormente citados. O grupo da ABE criticava a excessiva ingerência do Estado na universidade, uma vez que defendiam a autonomia e o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Entre os católicos, a crítica recaía sobre os aspectos laicizante e centralizador do projeto. Dessa forma, a Reforma Campos não se tornou um elemento catalisador dos grupos que estavam imersos nas discussões sobre as questões estruturais da universidade e a mesma acabou não sendo regulamentada pelo governo.

Havia demarcado um processo de disputa pela hegemonia da Associação entre o grupo dos católicos e outro grupo emergente, esse último era formado por intelectuais que ficaram conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova. Esses intelectuais lançaram, em 1932, o Manifesto ao Povo e ao Governo, no qual explicitavam o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de verdadeiras universidades.

De acordo com o Manifesto, a universidade deveria se organizar em torno de três funções: “criadora de ciências (investigação); docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p. 74).

Na visão dos proponentes do Manifesto, a pesquisa deveria constituir-se no sistema central da Universidade pelo caráter estimulador e dinamizador dos processos de inovação,

cabendo aos pesquisadores as tarefas de pensar e planejar respostas aos problemas nacionais. O documento também propugnava às universidades como o espaço de formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores para todos os graus de ensino.

Em 1934, surgiu a Universidade de São Paulo (USP), sob a liderança de um grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal O Estado de São Paulo, e em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira.

A USP instaurou um novo modelo organizativo. Diferentemente das universidades anteriores, os cursos isolados mantinham ligação entre si e a Reitoria. A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras funcionava unidade de integração de diversos campos do saber. Além disso, a proposta da USP baseava-se em três vertentes que, mais tarde, caracterizariam as universidades atuais: ensino, pesquisa e extensão.

Em 1947, foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), com o objetivo de atender às necessidades de formação de pessoal de alto nível para atendimento à Aeronáutica. Naquele período, o governo estruturava o Ministério que seria o órgão responsável pela coordenação do sistema de transportes aéreos de todo o país, o que significou um passo importante rumo à modernização do ensino superior brasileiro.

A forma organizativa do ITA apresentava elementos distintos aos das universidades em vigência. Em lugar da estrutura de cátedra vitalícia, onde o titular tinha plenos poderes sobre a vida universitária, havia um corpo deliberativo que definia aspectos da vida acadêmica. O corpo docente era formado por pesquisadores estrangeiros e brasileiros, contratados segundo as regras trabalhistas, o que possibilitava a dispensa caso o desempenho dos mesmos não fosse satisfatório. Além disso, para o ingresso na carreira era exigido a formação em nível de pós-graduação.

O ITA substituiu as cátedras por estrutura departamental baseada nos padrões das universidades americanas. A instituição serviu como o embrião do que deveria ser uma universidade moderna, aos olhos dos americanos, e causou impacto sobre a própria burocracia governamental.

Ao longo dos anos 1950 e 1960, o ensino superior sofreu influência das ideologias vigentes no período, as quais se constituíram como base de sustentação dos governos até 1964. Essas ideologias influenciaram tendências diferentes e algumas vezes contraditórias que marcaram a forma como o ensino superior se desenvolveu durante o período.

Sob o impacto do populismo, ocorreu o primeiro processo de expansão do ensino superior quando o número de universidades existentes no país se ampliou de 5 para 37, entre

os anos de 1945 e 1964, respectivamente, enquanto nesse mesmo período, “as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564” (CUNHA, 1983 *apud* MENDONÇA, 2000, p. 142).

Ainda segundo CUNHA (1983), a agregação de escolas profissionalizantes continuava sendo o fator de formação das novas universidades católicas. No tocante, às universidades federais, o autor argumenta que o processo de expansão se deu em função da federalização “de faculdades estaduais ou particulares. A maioria das atuais universidades federais existentes hoje tem nesse processo a sua origem” (CUNHA, 1983).

O número de estudantes matriculados também cresceu no período e CUNHA (1983) salienta que essa expansão foi induzida pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias e pela própria ampliação do ensino médio público. Além disso, o autor chama a atenção para o “alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário”, que se iniciou nos anos 50 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961”. Ainda na avaliação do autor “esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos excedentes, posteriormente invocado como móvel imediato da Reforma Universitária de 1968” (CUNHA, 1983).

Os modelos até então vigentes para o ensino superior foram questionados em função do influxo do desenvolvimentismo que viria a alimentar as propostas de modernização desse nível de ensino, provocando a necessidade de adequá-lo às necessidades do desenvolvimento social e econômico do país. Essas diferentes formas de se conceber o ensino superior geraram também discussões e defesas polarizadas do tipo de reforma universitária que seria mais adequado ao país.

A pesquisadora MENDONÇA (2000, p.143) retoma as reflexões de GUSSO, CÓRDOVA e LUNO (1985), ao se referirem às tensões que marcaram o desenvolvimento do ensino superior ao final dos anos 50 e que se projetaram na década seguinte. Segundo os autores citados, entre os fatores que dificultaram a modernização universitária estavam o “conservantismo dos catedráticos e das congregações das universidades públicas, ampliadas com o processo das federalizações, que penetrava também os setores hegemônicos da burocracia educacional” (GUSSO, CÓRDOVA e LUNO (1985), *apud* MENDONÇA, 2000, p. 143).

A cátedra ocupava uma centralidade na organização universitária e estruturava as relações de poder nas universidades, agora maiores e mais complexas após o processo de federalização. A este respeito, FONSECA (1996) nos informa que:

Os professores catedráticos, plenipotenciários, além de comandarem todos os aspectos da vida acadêmica, controlavam absolutos, a totalidade das instâncias de poder político da instituição. Os demais segmentos do corpo docente – auxiliares de ensino, professores contratados e docentes livres – à exceção destes últimos, que tinham representação francamente minoritária em alguns colegiados, a rigor nada significavam, e em nada interferiam no processo político da vida universitária (FONSECA, 1996, p. 24).

Segundo os autores anteriormente citados por MENDONÇA (2000),

(...) os postos de maior poder, na universidade e no âmbito governamental continuavam nas mãos dos mesmos grupos que haviam concebido e executado as políticas educacionais do Estado Novo. Por essa razão, os órgãos centrais do governo se colocariam sistematicamente contra mudanças mais profundas nas estruturas do ensino superior contando com o respaldo do próprio Congresso, onde inclusive vários dos parlamentares eram oriundos das congregações tradicionais. A longa e acidentada tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) seria a expressão da força dessa resistência. Para os autores, essa força seria a justificativa para o fato de que, apesar das críticas e pressões provindas de diferentes setores sociais, não se tivesse conseguido encaminhar até meados da década de 1960 nenhum projeto mais abrangente de reforma universitária. A própria LDB é, a esse respeito, excessivamente tímida, praticamente nada incorporando do debate que então se travava sobre os rumos da universidade (GUSSO, CÓRDOVA e LUNO (1985), *apud* MENDONÇA, 2000. p.143)

Durante as discussões sobre a Reforma Universitária e os diferentes projetos de desenvolvimento do país, acadêmicos e estudantes tiveram papel relevante. Para o movimento estudantil, a mesma deveria ser articulada às reformas de base, tendo em vista o contexto político do país e as demandas dos demais segmentos da sociedade.

Os anos de 1960 marcaram definitivamente a vida econômica, social e política brasileira e os impactos na organização e estrutura universitária foram visíveis com a intervenção violenta nos campi universitários, prisão e desaparecimento de quadros docentes e técnico-administrativos, além da violenta repressão e da desarticulação do movimento estudantil.

Apesar das tensões provocadas pelo regime ditatorial, eram evidentes as mobilizações da comunidade universitária em vistas de transformações na instituição. Além disso, a pressão exercida pelas classes médias visando à ampliação da oferta para solucionar a questão dos excedentes, ou as cobranças de um projeto de modernização econômica para o país exigia um posicionamento do governo que, com as devidas restrições, encaminhou ao congresso um projeto de reorganização das universidades, traduzido pela Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei nº 5.540/1968 e legislação complementar. Dentre as mudanças

aprovadas pela legislação, figuraram a extinção das cátedras e a implementação do concurso público de provas e títulos como requisito para ingresso docente nos cargos.

Na avaliação de MENDONÇA (2000, p.148) a autonomia universitária requerida pela comunidade acadêmica não se efetivou com a nova legislação devido à justaposição de processos autoritários externos e internos à instituição universitária. Se por um lado, o regime autoritário impôs a centralização dos recursos materiais e financeiros pelo governo federal, atrelando o funcionamento às políticas governamentais. Por outro, a ampliação da autonomia não foi possível em função da própria cultura autoritária construída dentro das universidades.

Segundo a autora,

o governo da universidade estruturou-se por uma espécie de pacto entre as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, formando-se, de acordo com as peculiaridades históricas de cada instituição, diferentes tipos de composição entre essas partes que **definem uma estrutura de poder nem sempre orientada pela dimensão propriamente acadêmica** (MENDONÇA, p.148, grifos nossos).

Como as medidas aprovadas pela Lei nº 5.540/1968 não foram suficientes para resolver o problema de escassez de vagas, o governo autorizou com aquiescência do Conselho Federal de Educação – CFE, o atendimento da demanda pela iniciativa privada. O “milagre econômico” havia gerado um grande desenvolvimento econômico e a classe média brasileira diretamente beneficiada, aumentava a demanda de consumo e também por vagas nas universidades públicas.

Desta forma, nos anos de 1970, verificou-se a ampliação do número de instituições privadas de ensino superior, e o conseqüente aumento do número de matrículas, provocando uma massificação desse nível de ensino.

A inserção de faculdades particulares no campo do ensino superior produziu uma diferenciação interna no sistema. De um lado, ficaram as universidades públicas que promoviam o ensino, a pesquisa, o acesso às inovações tecnológicas e pós-graduação destinadas a um número reduzido de ingressantes/ano. De outro, figuravam as instituições privadas ofertando grande número de vagas em cursos isolados com funcionamento precário, a maioria dos cursos em turnos noturnos. É importante destacar que muitos trabalhadores/as puderam ingressar nos cursos dessas faculdades, uma vez que a poderiam conjugar trabalho-estudo. Observa-se, nesse período, o crescimento de grupos empresariais voltados para o ensino superior.

Desta forma, as universidades privadas supriam “a demanda crescente por educação superior, impossível de ser atendida pelas universidades públicas cuja expansão era limitada pelos altos custos acarretados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (MACEDO *et al.*, 2005 *apud* SOUZA, 2009 p. 35).

Se por um lado a disponibilização de maior número nas instituições privadas amenizava a situação da demanda por vagas, por outro, a qualidade do ensino por elas oferecido era questionada. O que significa dizer que o ingresso dos filhos da classe trabalhadora no ensino superior privado poderia não ensejar em mobilidade social ascendente almejada.

Após experimentar o processo expansionista durante os anos de 1970, na década seguinte o ensino superior sofreu um arrefecimento, com significativa diminuição no número de matrículas, o que pode ser creditado aos “efeitos da política econômica recessiva, como também pelo agravamento progressivo da crise do regime militar” FONSECA, 1996, p.103). Assim, durante os anos de 1980, as comunidades universitárias retomaram as agendas de discussões acerca da qualidade de ensino superior baseando-se em registros que davam mostras do esgotamento de medidas didático-pedagógicas aprovadas na Reforma de 1968.

O início dos anos de 1980 foi marcado pelo processo de reorganização dos movimentos sociais com vistas ao enfrentamento da situação de extrema desigualdade provocada pelos anos de ditadura militar. Entre os trabalhadores/as das universidades inicia-se um processo de construção de unidade em prol das bandeiras comuns como as demandas econômico-salariais e em setembro de 1983, “realiza-se na USP, o I Seminário Nacional de Reestruturação da Universidade, organizado pelas Entidades ANDES⁵, FASUBRA e UNE”, congregando pela primeira vez, os três segmentos universitários (docentes, técnico-administrativos e discentes) em torno de um tema que interessava a todos tanto no aspecto profissional quanto cidadão.

Várias associações de docentes e servidores técnico-administrativos se constituíram nesse processo de luta pela retomada da democracia e defendiam a ideia de que os problemas da universidade não poderiam interessar a apenas a um grupo reduzido de pessoas, mas a toda sociedade. Além das lutas pela recomposição salarial, ampliava-se entre os trabalhadores, a ideia de que caberia à universidade intervir nos processos que visavam à resolução dos

⁵ ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior;
FASUBRA – Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras;
UNE – União Nacional dos Estudantes

grandes problemas da nação, sobretudo, as sequelas deixadas pelo regime de exceção (FASUBRA, 1984).

Em 1985, chegou ao cargo máximo do executivo o ex-presidente José Sarney (1985-1990), em vaga deixada pelo falecimento do titular. Durante seu governo, buscou-se estabelecer algumas diretrizes para o ensino superior. À época foi constituída uma comissão que elaborou o documento intitulado *Uma nova política para a educação superior*, com proposições de mudanças que não chegaram a ser implementadas. A legitimidade da equipe de elaboração foi bastante questionada pelas associações representativas dos servidores docentes e técnico-administrativos, pela ausência de representação dos diferentes atores educacionais e, conseqüentemente, pela não incorporação das proposições das categorias.

Além da mobilização social dos anos de 1980, no tocante ao ensino superior há que se destacar a promulgação da Constituição Federal – CF/1988 que estabeleceu a aplicação de, no mínimo, 18% da receita anual de impostos federais no desenvolvimento da educação; gratuidade da educação pública; e criação do Regime Jurídico Único – RJU, que seria aprovado em 1990, entre outras medidas.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - Lei nº 9.394, de 23/12/96, marcando significativamente o ensino superior no Brasil. A LDBEN estabeleceu os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo; as bases legais da educação a distância; a garantia da qualidade; a qualificação docente; a avaliação sistemática; e a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para instituições de ensino superior, não universitárias (MORHY, 2004).

A LDBEN introduziu, como principais inovações na universidade brasileira, a avaliação sistemática dos cursos de graduação e das próprias instituições, além de estabelecer que, para ser considerada uma universidade e gozar de sua autonomia, a instituição deve possuir pelo menos um terço de seu corpo docente constituído por mestres ou doutores, e um terço do corpo docente em regime integral. Para Olive (2002), a busca pela qualificação do corpo docente, somada às avaliações periódicas e ao credenciamento das instituições e de seus cursos, favoreceu a institucionalização da pesquisa (OLIVE, 2002).

No entanto, MINTO (2004) critica o caráter fragmentário (intencional) da LDBEN, a qual teria a função de servir como pano de fundo (“moldura jurídica”, em suas palavras), para que posteriormente as lacunas pudessem ser preenchidas, em obediência as diretrizes dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com a nítida intenção de abrir o enorme mercado que a educação representa. Segundo o autor, ao não afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 43), abre-se um

caminho para a diversificação das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que “desintegra as atividades das universidades” (MINTO, 2004, p. 8), além de abrir um mercado gigantesco para o setor privado, “para o qual não convém ampliar a oferta de vagas nos moldes do ‘modelo único’” (MINTO, 2004, p. 8).

2.5 Governos neoliberais e a universidade pública brasileira

A ideologia neoliberal chegou ao Brasil com algum atraso em relação aos países centrais (TRENDRIH, 1991) e tem como referência a crítica teórica e política elaborada por Hayek⁶ e seus seguidores ao estado intervencionista e ao estado de bem-estar social, contra “qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995). Tendo como pano de fundo duas grandes crises do modo de acumulação capitalista (1973 e 1979) o ideário neoliberal foi implantado em diferentes países com destaque para a Inglaterra, de Margareth Thatcher, eleita primeira-ministra em 1979 e, no ano seguinte, com Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1982, com Helmut Kohl na Alemanha. O Governo ditatorial de Pinochet, no Chile é o primeiro embrião na América do Sul e, posteriormente, com Nemen, na Argentina em 1989, e Fujimori, no Peru, no ano seguinte.

A forma com a qual o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) enfrentou estes problemas nos leva a refletir que o objetivo era exatamente o de agregar condições favoráveis ao novo padrão de acumulação do capital, ou seja, seguir a cartilha neoliberal,

(...) através da apologia do mercado e da empresa privada, como espaços da eficiência e da iniciativa inovadora e progressista, e a correspondente condenação do Estado e das empresas públicas, como o espaço do desperdício, do burocratismo e dos privilégios ... que ganharam a condição de verdadeiro ‘senso comum’, difundindo-se e penetrando, de modo desigual e às vezes contraditório, porém largamente, no conjunto da sociedade brasileira, inclusive, portanto, nas classes populares” (BOITO JÚNIOR, 1996.).

Para o governo da época, a falência do Estado resultava da crise financeira e do engessamento produzidos pelos avanços sociais contidos na Carta Magna (1988) e as contrapartidas exigidas do Estado. A “moldura” ideológica de sustentação do projeto do governo FHC foi a elaboração, em 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de

⁶ A obra de referência de Friedrich Hayek, escrita em 1994, intitula-se “O caminho da servidão”.

Estado⁷ O projeto de cunho marcadamente direcionamento às políticas neoliberais que se pautavam na redução das responsabilidades do Estado e previa “cortes nos gastos públicos, controle inflacionário, abertura econômica e privatização de setores econômicos estatais produtivos” (VALLE, 2014, 108). Aliado a estes fatores, a reforma do Estado se faria necessária, “como elemento de ampliação da lógica da economia de mercado para toda a sociedade” (CORTES DA COSTA, 2006).

As políticas apresentadas pelo governo impactaram sobremaneira o processo de desenvolvimento das universidades, durante o governo FHC, cuja gestão perdurou por dois mandatos (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002).

Segundo VALLE (2014)

O neoliberalismo tem como condição básica a estabilidade financeira e fiscal, obtida pela contenção dos gastos sociais pela retirada do Estado da esfera econômica, deixando ao mercado com sua lógica a regulação desta atividade, a desregulamentação das relações de trabalho, a abertura (via flexibilização de regras) do mercado financeiro interno ao capital internacional, privatizações, com conseqüente abertura de novos nichos de negócio, tendo como foco o enorme mercado representado pela área da saúde, educação e previdência (VALLE, 2014).

Dessa forma, a opção política “tornou-se inseparável da mudança da forma de acumulação do capital, hoje conhecida como ‘acumulação flexível’, que incentiva a especulação financeira, em vez do investimento na produção” (CHAUÍ, 2000) e fez com que as universidades tivessem reduzidos o seu quadro de pessoal.

Sob forte pressão de agentes internacionais, o governo impôs à sociedade brasileira o verdadeiro sucateamento das instituições públicas. Nesse período, as universidades tiveram grande dificuldade em ofertar à sociedade seus serviços, em virtude de aposentadorias prematuras de parte de seu quadro docente e técnico-administrativo, suspensão de concursos públicos e contingenciamento de recursos, impossibilitando os investimentos em formação/qualificação profissional e infraestrutura.

As universidades públicas foram sucateadas durante as gestões do ex-presidente FHC, “*não houve expansão de vagas*” (...) *fazendo com que a escala social de acesso ao ensino*

⁷ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado e posteriormente aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, constituída por: Clóvis Carvalho, Ministro Chefe da Casa Civil; Luís Carlos Bresser Pereira, do MARE; Paulo Paiva, Ministro do Trabalho; Pedro Malan, Ministro da Fazenda; José Serra, Ministro do Planejamento e Orçamento; General Benedito Onofre Bezerra Leonel, Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas. Foi aprovado, na seqüência, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

público e gratuito se verticalizasse cada vez mais (MATTEI, 2014)⁸. Em função do histórico de exclusão registrado nas histórias das universidades, o acesso às instituições continuava reservado, em sua maioria, aos estudantes oriundos de famílias com maior poder aquisitivo e com capital cultural capaz de garantir o êxito no vestibular.

Durante a vigência do governo FHC disseminou-se na sociedade brasileira a ideia de que as ações de contingenciamento de recursos e privatização eram necessárias para se construir um Estado mais eficiente e que o fosso social verificado era consequência da falta de investimento das gestões anteriores. Entretanto, as políticas adotadas pelos governos neoliberais (Fernando Collor de Mello e FHC) podem ser interpretadas como uma nova forma de respostas às exigências do capitalismo e provocaram o aprofundamento das desigualdades sociais.

No tocante às instituições universitárias, o professor Lauro Mattei, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sintetizou em artigo, os problemas que aprofundaram a crise nesse setor durante as gestões de governos com posições neoliberais, dentre as quais destacou: a falta de concurso público, a restrição orçamentária e o congelamento de vagas nas universidades, o que corrobora a posição de Silva Filho de que “as décadas de 1980 e 1990 foram perdidas para o Ensino Superior Público do ponto de vista do apoio do Estado” (SILVA FILHO, 2015, p. 7)

O espaço reservado às universidades federais no Plano Diretor estava nas chamadas “atividades não exclusivas do Estado”, compreendidas como propriedade pública não estatal, ou seja, que estão entre o público e o mercado e que são realizadas por ambos os espaços. Nesta situação estariam também as áreas de saúde, pesquisa e cultura. Segundo VALLE (2014),

Na concepção deste modelo, as entidades públicas não-estatais celebrariam contratos de gestão com o Governo para a realização de suas atividades, com autonomia de gestão administrativa e financeira ampliadas, através da extinção das atuais instituições e sua posterior transformação em fundações públicas de direito privado, sob o nome de Organizações sociais. As entidades criadas desta forma receberiam em situação precária os bens das instituições extintas e os servidores públicos da nova forma organizacional seriam colocados em quadro em extinção, ou seja, à medida que se retirassem do serviço público por qualquer motivo, estas vagas não seriam repostas. As contratações necessárias para as novas organizações sociais seriam feitas sob o regime da CLT. Dando consequência à intenção formulada no Plano Diretor foi aprovada, em 15 de maio de 1998, a Lei Federal 9.637, que “dispõe sobre a qualificação de entidades como

⁸ As universidades federais nos oito anos de governo do PSDB, disponível em <https://www.brasildefato.com.br/node/30280/>, acessado em 21.11.2016.

organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências” (VALLE, 2014, pp. 130 e 131).

A concepção das organizações sociais acabou não se concretizando nas universidades. Bresser Pereira (1996) compreendeu o fato, julgando ser uma permanência da cultura burocrática conservadora das elites, que estaria obstaculizando a melhoria na prestação de serviços públicos à população. Em suas palavras:

No nível federal, em relação às organizações sociais, tornou-se claro, desde meados de 1995, que não seria possível implantá-las nas universidades federais, dada a resistência de professores e funcionários, que identificaram a publicização proposta com um processo de privatização. Na verdade, a resistência à mudança nesta área está ligada à concepção burocrática do Estado brasileiro, ainda prevalente em nossas elites, segundo a qual certas instituições que prestam serviços fundamentais ao Estado, e por ele são pagas, como é o caso das universidades federais, devem ter o monopólio das receitas do Estado naquele setor – no caso, o monopólio dos recursos destinados ao ensino e à pesquisa. Enquanto esse tipo de cultura burocrática não for mudado, enquanto não houver o amplo entendimento de que quem presta serviço ao Estado deve fazê-lo de forma eficiente e competitiva, será difícil transformar o estado brasileiro em uma instituição realmente democrática, a serviço dos cidadãos, e não em uma organização a serviço dos funcionários e capitalistas que têm poder suficiente para privatizá-lo (PEREIRA, 1996, p. 294).

2.6 Anos 2000: a universidades nos governos Lula e Dilma: expansão

A situação das universidades começou a apresentar mudanças, a partir de 2003, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula - (2003-2010). A chegada de um governo eleito pelas forças de centro-esquerda trouxe para a cena pública várias agendas que vinham sendo gestadas pelos movimentos sociais, desde os anos de 1980, durante o processo de redemocratização do país e que haviam sido postergadas pelo governo neoliberal. Ganham espaço as denúncias de elitização das universidades públicas federais e a dificuldade de acesso ao ensino superior público pelos setores populares.

Em seu programa de governo *Um Brasil para todos*⁹, o presidente Lula afirmava a necessidade de se estabelecer um “novo contrato social” que tivesse como objetivo o “nascimento de uma cultura política de defesa das liberdades civis, dos direitos humanos e da construção de um país mais justo econômica e socialmente”. Para a concretização desse

⁹ Um Brasil para Todos – programa de governo Lula 2002, disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>, acessado em janeiro/17.

contrato, dever-se-ia “incluir e beneficiar os setores historicamente marginalizados e sem voz na sociedade brasileira” (...) e “desprivatizar o Estado”, o que implicava também em “um compromisso radical com a defesa da coisa pública”.

Já na primeira gestão, o ex-presidente Lula apresentou o Decreto 20/2003 que estabeleceu a criação de um grupo de trabalho interministerial composto pelo Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda, com a função de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior.

Após o trabalho do GT, constatou-se que a crise verificada nas IFES era também uma realidade para o conjunto das instituições privadas, no tocante à capacidade de expansão, custeio de mensalidades por parte dos alunos. Foram então apresentadas duas proposições: a) criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda (Brasil, 2003). A segunda proposta estaria vinculada, necessariamente, ao aumento do número de docentes, aumento de vagas, financiamento, autonomia universitária e educação a distância.

A primeira proposta desdobrou-se nos: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O REUNI foi instituído formalmente pelo Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e concebido como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que teria vigência de ação no período 2003-2012.

Já o PROUNI estimulava o acesso de estudantes às instituições privadas através de bolsas subsidiadas pelo governo federal em troca de incentivos e de renúncia fiscal. Essa iniciativa foi bastante criticada por alguns setores da sociedade, principalmente os servidores públicos que questionavam o fato de os recursos públicos servirem para financiar a iniciativa privada. O critério estabelecido é que o estudante tenha estudado em escola pública e atenda a critérios específicos de renda. O benefício é concedido pelas faculdades.

O PRONATEC tem como objetivos: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as

oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio, envolvendo uma série de iniciativas.

O programa destacava como inadiável a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas, evento que percebido no período de 2002 a 2014, quando se verifica um crescimento significativo em relação à quantidade de novas instituições, novos campi, novos cursos e novas vagas, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Campus/Unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios Atendidos	114	230	275

Fonte: Sesu/MEC

Tabela 2 - Expansão das universidades federais no período 2002 a 2014 com dados de vagas

Item	2002	2014	% crescimento
Universidades Federais	45	63	40
Campus	148	321	117
Cursos graduação presencial	2.047	4.867	138
Vagas graduação presencial	113.263	254.983	117
Matrículas Graduação presencial	500.459	932.263	(Continuação)
Matrículas educação a distância	11.964	83.605	(Continua)
Matrículas na pós-graduação	48.925	203.717	310

Fonte: Brasil, 2015, p.31

Verificamos que o crescimento quantitativo do número de universidades foi expressivo tomando-se por base o curto período (2002-2014), para a instalação de novos

campi, criação de novas universidades federais e ampliação de vagas/cursos em universidades consolidadas.

Um aspecto que vale a pena evidenciar é a interiorização dessas instituições alcançada pelo processo de expansão, potencializando o “desenvolvimento científico e tecnológico do país e a transformação da realidade na qual estão inseridas” (BRASIL, 2015).

De acordo com o documento *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*, elaborado pelo Ministério da Educação,

(...) a expansão foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país. O processo englobou três frentes de ação – a interiorização, iniciada em 2003, e posteriormente a integração e a regionalização da educação superior (BRASIL, 2015, p. 31).

Porém, observamos que as regiões Sul e Sudeste mantêm um crescimento dessa oferta superior às demais regiões, mantendo uma lógica histórica de mais recursos federais para as regiões que sempre receberam esses aportes (BRASIL, 2015-b).

Tabela 3 - Expansão das universidades/campi por região geográfica nos anos 2002 e 2014

Universidades Federais			Crescimento %	Campi		Crescimento %
Região	2002	2014		2002	2014	
Norte	8	10	25	24	56	133
Nordeste	12	18	50	30	90	200
Sul	6	11	83	29	63	117
Sudeste	15	19	27	46	81	76
Centro-Oeste	4	9	25	19	31	63

Fonte: Brasil, 2015, p.34

Dentre as universidades criadas no período, observamos que algumas são *multicampi* estando presentes em diferentes estados da federação, privilegiando a lógica regional. São elas: a Universidade Federal do Vale do São Francisco - UFVFS, Universidade da Integração Internacional Luso-Afro-brasileira – UNILAB e Universidade Federal Fronteira do Sul – UFFS.

Quadro 1- Universidades Federais com campi em diferentes Estados

Universidade	Campi em Estados diferentes	
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UFVFS	Pernambuco	Petrolina (sede)
	Bahia	Juazeiro, Senhor do Bonfim
	Piauí	São Raimundo Nonato
Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira - UNILAB	Ceará	Redenção (sede), Acarape
	Bahia	São Francisco do Conde
Universidade Federal Fronteira do Sul - UFFS	Rio Grande do Sul	Passo Fundo, Cerro Largo, Erechim
	Santa Catarina	Chapecó (sede)
	Paraná	Laranjeira do Sul, Realeza

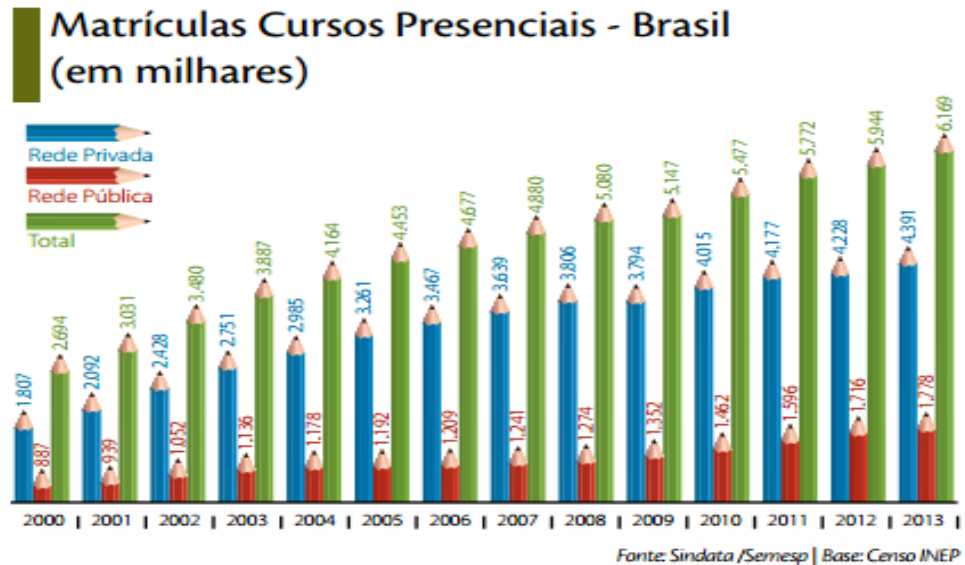
Fonte: site institucional das universidades.

A expansão representou a ampliação do número de estudantes atendidos/matrículas. Segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em 2015,

(...) o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas do Brasil aumentou de forma expressiva nas últimas três décadas. De 2000 a 2013 chegou a crescer 129%. Em 2013, havia cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%), totalizando 6,1 milhões de matrículas. No ano anterior, esse total era de 5,9 milhões de matrículas, das quais 1,7 milhão na rede pública e 4,2 milhões em IES privadas. Esses números representam um crescimento total de 3,8%, sendo 3,6% na rede de ensino pública e 3,9%, na rede privada. (INEP, 2015).

Ressalte-se que os dados apresentados pelo INEP são globais não havendo distinção entre estudantes brancos e negros. Todavia, os estudos mostram que considerando o aspecto histórico de elitização das universidades brasileiras, o percentual de discentes que chegam ao ensino superior oriundos de instituições públicas é bastante aquém dos que ingressam via ensino privado.

Quadro 2 – Matrículas Cursos Presenciais – Brasil (em milhares)



Sintetizando, o pesquisador ALMEIDA (2014, p. 240) organiza a história da constituição das universidades no Brasil em três momentos:

Primeiro: que se estendeu do século XVI ao início do XIX, denominado “*seleção entre muito poucos*”, foi um período restrito à aristocracia brasileira, no qual os filhos da classe dominante eram enviados à metrópole portuguesa e lá, sobretudo na Universidade de Coimbra, desenvolviam seus estudos. O **segundo** momento, chamado de “*seleção entre poucos*” remete à vinda da família real portuguesa para o Brasil e perdurou até meados do século XX. Nesta fase, ainda que houvesse a entrada de alguns indivíduos das camadas médias, manteve-se o perfil elitista da etapa anterior. Por fim, estaríamos no **terceiro** momento relativo ao ingresso no ensino superior, marcado por uma “*seleção entre muitos*” (ALMEIDA, 2014, p. 239).

Embora durante a gestão do ex-presidente Lula não tenha sido implementada “nenhuma política de ação afirmativa *de ingresso*, para estudantes negros, nas instituições de ensino público superior brasileiras” como nos lembra SANTOS (2015, p. 23), os investimentos na expansão dos *campi* universitários e cursos da rede federal e em programas como o ProUNI foram significativos, considerando o passivo histórico deixado pelas gestões anteriores, possibilitando o acesso de jovens negros e negras ao ensino superior.

2.7 Negros/as nas Universidades: no princípio era a exclusão e ela se tornou histórica

Como vimos nesse texto, podemos traçar uma síntese da história das universidades públicas no Brasil sem nos atermos ao perfil étnico-racial dos públicos por elas atendidos. Isso somente se tornou possível porque desde o início, essas instituições foram modeladas pelos valores das classes dominantes e planejadas para atender aos filhos homens da elite branca e rica, que buscavam no curso superior a manutenção do *status* social, garantia de ocupação de cargos públicos ou a inserção na vida política (FÁVERO, 2006; CUNHA, 1980).

Pesquisadores dos campos da Educação, Filosofia e da Sociologia, como (CHAUÍ, 2003; VALLE, 2014; JESUS, 2011; etc.) nos informam que não podemos pensar as universidades dissociadas da concepção de Estado, uma vez que elas retratam o contexto social em que se inserem e os ideais defendidos pelos sujeitos que ocupavam/ocupam os espaços de poder estão balizados por este contexto. Portanto, há que se localizar historicamente as instituições universitárias para compreender que o perfil das pessoas consideradas aptas a nelas ingressarem não se dissocia desse contexto.

Muitos dos

(...) valores da modernidade e da racionalidade que estavam moldando a construção das nações-estado modernas na Europa foram assimilados pela elite da época e incorporados à cultura nacional, permanecendo vigentes no cotidiano das universidades fazendo com que a invisibilidade e a subalternização de determinados segmentos fossem “ativamente produzidas” (GONZAGA, 2011, 166).

A estrutura político-institucional que se consolidou no Brasil foi inspirada nos modelos vigentes na sociedade portuguesa e perdurou durante os períodos da Colônia e Império, tendo como “características a centralização decisória do Estado e sua capacidade de regulamentação econômica” (HELAL *et al*, 2011, p. 172). As primeiras modificações nessa estrutura ocorreram em 1981, porém não produziram nenhuma modificação mais substantiva no funcionamento do aparato administrativo.

De acordo com os autores citados,

O aparato administrativo governamental brasileiro foi patriarcal no Brasil Colônia e patrimonial no Império e na Primeira República. O patrimonialismo pode ser considerado um dos traços constitutivos da formação do Estado Brasileiro e da própria nação (HELAL *et al*, 2011, p.172).

Segundo o pesquisador SCHWARTZMAN (1975, *apud* HELAL, 2011), “o patrimonialismo é um tipo de organização política que se desenvolve por extensão do poder

patriarcal, familiar, sobre as áreas extrapatrimoniais e súditos políticos (HELAL *et al*, 2011, p.172). Corroborando essa informação, Helal et al (2011), Raimundo Faoro (2001) no livro *Os donos do poder*, nos informa.

As relações patrimonialistas ficaram evidenciadas na escolha dos donatários das capitânias, escolhidas entre aquele fieis à Coroa e não entre os homens de negócios. Ressaltam-se o fato de que Portugal não se ajustou ao tipo clássico de organização feudal, o que repercutiu no estabelecimento do Governo Geral em 1548 e na mudança da Corte Portuguesa para o Rio, em 1808. Em ambos os momentos, a estrutura de governo centralizada, de caráter burocrático e patrimonialista, foi transplantada para o Brasil. Ao chegar ao Rio, Dom João VI promove a replicação da estrutura burocrática lisboeta, reproduzindo os órgãos existentes em Portugal, ainda que sem qualquer utilidade na nova terra, para garantir a acomodação de interesse privados (HELAL, *et al*, 2011, p.172).

Assim, tomando como referência a leitura do texto *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* (2010) do sociólogo português, Boaventura Sousa Santos, compreendemos que as clivagens de gênero, classe e raça já estavam previamente demarcadas desde o surgimento das universidades no Brasil e, os “ditos diferentes”, (mulheres, pobres e, sobretudo, os negros, construídos assim pela cultura dominante) tornaram-se inaudíveis e inexistentes para essas instituições.

Segundo esse autor,

(...) inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2010, p. 32).

Considerando o contexto de criação da instituição universitária e as clivagens de gênero, classe e raça, concluímos que a universidade já nasce imersa no racismo institucional de origem. Visando demonstrar a nossa tese, organizamos o quadro seguinte que traz um paralelo de algumas ações organizadas pelo do Estado e as confrontamos com relações raciais no Brasil.

Quadro 3 – Legislação e Ações do Estado/População Negra e Questão Racial

Século XIX		
Período	Legislações e Ações do Estado	População Negra e Questão Racial
1808	Surgem os primeiros cursos superiores: Cirurgia, na Bahia e Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro	Período escravista - Descendentes de escravizados sofrem uma desvantagem competitiva impingida desde o nascimento.
Anos 1820-1830	<p>Crescem os cursos Direito, Medicina e engenharias.</p> <p>Lei nº 4 de 10 de junho de 1835 – Define pena de morte aos réus escravos “que matarem, ferirem ou cometerem outra qualquer offensa physica contra seus senhores, etc”</p>	Insurreições negras. Ex. Revolta dos Malês – Bahia.
1850	<p>Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Promulgada a Lei Eusébio de Queirós - estabelece repressão do tráfico de africanos.</p> <p>Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 – conhecida como a Lei de Terras - estabelece critérios para concessão e venda de terras no Brasil.</p>	Período escravista Movimento abolicionista.
1854	<p>Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 - Reformas Couto Ferraz Ministro do Império - Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.</p> <p>Art. 69.- Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 3º Os escravos.</p>	Período escravista
1871	<p>Lei do Ventre Livre - nº 2.040, de 28 de setembro de 1871</p> <p>Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.</p> <p>§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de crial-os e tratal-os até a idade de oito annos completos.</p> <p>Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãi terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos.</p> <p>No primeiro caso, o Governo receberá o menor,</p>	

	e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.	
1888	Lei N. 3353 - De 13 De Maio De 1888 - Lei Áurea - Abolição Formal da Escravatura. Desobrigação do Estado em garantir direitos aos ex-escravizados	Africanos e seus descendentes têm o status jurídico alterado, mas permanece o abandono estatal.
1889	Proclamação da República do Brasil	Permanência da subcidadania de ex-escravizados.
1890	Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890 - Da introdução de imigrantes - Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indígenas, da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.	Negros são preteridos para os trabalhos no novo modelo econômico.

Elaboração da Autora

Século XX		
Anos 1920	Surgem as universidades institucionalizadas pela ação do Estado. 1920 Criação da primeira universidade no Brasil UFRJ; 1927 – UMG	Imprensa Alternativa Negra - jornais elaborados e publicados por negros visando ampliar desejo de participação política e luta pela educação formal.
Anos 1930	1933 – Raimundo Nina Rodrigues – Os Africanos no Brasil; 1934 – Gilberto Freyre – Casa Grande e Senzala - a Democracia Racial; 1934 – Criação da Universidade de São Paulo – USP, que se tornou referência entre as instituições congêneres.	1931 – Frente Negra Brasileira – FNB – reivindicação de direitos sociais e políticos iguais para todos.
Anos 1940	2ª. Guerra Mundial – segregação racial.	1944 – Teatro Experimental do Negro TEN – associação político-cultural que visava reduzir as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros.
Anos 1950	Unesco estimula a produção de conhecimento científico a respeito do racismo, abordando as	1950 – Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo negro e um dos principais pensadores sobre o nacionalismo, relações raciais e desenvolvimento

	<p>motivações, os efeitos e as possíveis formas de superação do fenômeno, após a Segunda Guerra Mundial. O Brasil representava a possibilidade de oferecer ao mundo uma consciência política que primasse pela harmonia entre as raças, disseminada sobretudo, pelas obras de Gilberto Freyre.</p>	<p>da nação não integra a equipe do projeto Unesco.</p> <p>1951 - O Congresso aprovou a Lei 1390, de 3 de julho de 1951, que ficou conhecida como Lei Afonso Arinos. A mesma transformava em contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito de raça ou cor. O que vai de encontro à propaganda da democracia racial.</p>
Anos 1960	<p>1964 –Florestan Fernandes publica A integração do negro na sociedade de classes - estudo das relações raciais no Brasil);</p> <p>Regime Militar - Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968;</p> <p>Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida como Lei do Boi - destinava 50% das vagas para ingresso em cursos técnicos e superiores da área de Ciências Agrárias aos filhos de fazendeiros e agricultores.</p> <p>Reforma Universitária;</p>	<p>Associativismo negro;</p> <p>Luta pelos Direitos Cívicos nos Estados Unidos da América influencia ativistas brasileiros.</p>
Anos 1970	<p>Ditadura Militar</p> <p>Expansão universidades privadas.</p>	<p>1978 - Criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNUCDR</p> <p>Denúncia do Mito da Democracia Racial.</p>
Anos 1980	<p>Assembleia Constituinte.</p> <p>Redemocratização.</p> <p>1988 – Promulgação da Constituição Federal – CF/1988.</p>	<p>Emergência de Entidades do Movimento Social Negro no Brasil.</p> <p>Movimentos negros e as denúncias das discriminações raciais.</p> <p>CF 1988 - Racismo crime inafiançável;</p>
Anos 1990	<p>1996 - Lei nº 9.394, de 23/12/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)</p> <p>Gestão de Fernando Henrique Cardoso.</p>	<p>1995 – Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida.</p> <p>Movimentos negros reivindicam políticas públicas para acesso à educação.</p> <p>Alguns militantes negros chegam à Pós-Graduação.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Século XXI		
Anos 2000	<p>Institucionalização da temática racial</p> <p>2003 – Governo Lula</p>	<p>2001 –III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial,</p>

	<p>2003- SEPPIR 2004 - SECAD 2004 – Universidade de Brasília – primeira universidade federal a adotar cotas com recorte racial.</p> <p>Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI.</p>	<p>Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.</p> <p>MN e o debate sobre as Políticas Afirmativas (cotas) para acesso de estudantes negros ao ensino superior.</p> <p>Criação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN;</p> <p>Realização de Congressos de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE.</p> <p>Lei 10639/2003 – torna obrigatório a inclusão História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos.</p>
Anos 2010	<p>Expansão das universidades públicas federais.</p> <p>Supremo Tribunal Federal aprova constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).</p> <p>2012 – Lei 12711 –Lei de Cotas - estabelece a reserva de 50% das vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de estudantes oriundos de escolas públicas.</p>	<p>Pesquisas revelam o desempenho acadêmico satisfatório de estudantes ingressantes por cotas com critério racial.</p> <p>A permanência de negros nas universidades constitui-se um novo desafio para os/as estudantes.</p> <p>Negros/as nas universidades e a leitura crítica sobre a produção do conhecimento.</p> <p>Negros/as no ensino superior e a ruptura com os padrões epistemológicos.</p>

Elaboração da Autora

2.8 Lócus da pesquisa: A Universidade Federal de Minas Gerais

A Universidade de Minas Gerais (UMG), foi criada em 07 de setembro de 1927, através da Lei Estadual nº 956/27, concretizando um projeto político dos Inconfidentes de Vila Rica. A instituição surgiu a partir da aglutinação da Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Engenharia e da Escola Livre de Odontologia e Farmácia, todas como sede em Belo Horizonte.

Na década de 1940, uma extensa área na região da Pampulha, foi incorporada ao patrimônio territorial da Universidade para a construção da Cidade Universitária. Os primeiros prédios erguidos foram o do Instituto de Mecânica (atual Colégio Técnico) e o da Reitoria. O campus só começou a ser efetivamente ocupado pela comunidade universitária

nos anos de 1960, com o início da construção das edificações que hoje abrigam a maioria das unidades acadêmicas e administrativas.

A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. À época, a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas já integravam a estrutura universitária. Mais tarde, foram criadas novas unidades e cursos: a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e Escola de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969). O nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – somente foi adotado em 1965.

A Universidade Federal de Minas Gerais é pessoa jurídica de direito público, mantida com recursos da União. É dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, constituindo-se como uma comunidade de professores, estudantes e pessoal técnico-administrativo, que tem por objetivos precípuos a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma articulada entre si e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica. Este papel fundamenta-se nas disposições do art. 207 da Constituição Federal, sendo balizada pelas disposições da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

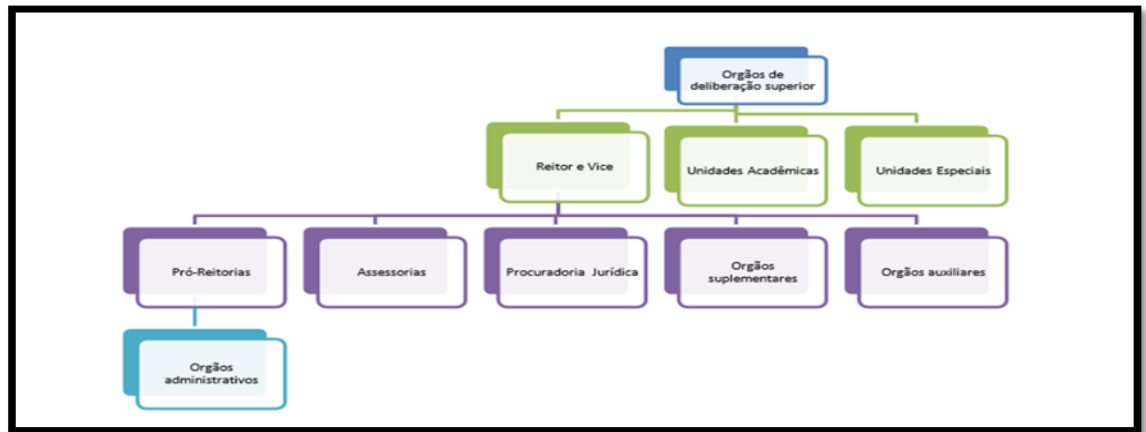
O modelo organizacional da UFMG é bastante similar ao da maioria das universidades públicas no Brasil, vinculadas ao Sistema Federal de Ensino, em que predominam as decisões colegiadas. A instituição tem três Colegiados Superiores: o Conselho Universitário, responsável pelo estabelecimento das políticas gerais da universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), responsável por detalhar e coordenar as políticas acadêmicas e o Conselho Curadores, encarregado de fiscalizar as contas da Universidade.

A estrutura da Reitoria, órgão básico da Administração Central da UFMG incorpora também as Pró-Reitorias, as Diretorias, as Coordenadorias e demais instâncias administrativas que têm como objetivo dar concretude às deliberações do Conselho Universitário e do CEPE. O Reitor é a autoridade máxima da Instituição e o Conselho Universitário o colegiado máximo de deliberação.

A organização da UFMG inclui, ainda, as Unidades Acadêmicas e Unidades Especiais, com atribuições específicas nos campos do ensino, pesquisa e extensão. Os departamentos e cursos são subordinados às Unidades Acadêmicas. Cada curso é administrado por um

Colegiado, cuja autoridade máxima é o coordenador”. O corpo discente está vinculado ao colegiado de cada curso.

Figura 2. Órgãos da Administração Superior da UFMG



Fonte: Revista Viver UFMG, 2016

A UFMG é uma instituição de referência para muitas congêneres e continua em processo de expansão. Atualmente, fazem parte de sua estrutura organizacional:

Quatro campi: o Campus Pampulha, que reúne a Reitoria, os órgãos da administração central, a maioria das unidades acadêmicas e administrativas; o Campus Saúde, onde se localizam a Faculdade de Medicina, a Escola de Enfermagem e o Complexo do Hospital Universitário; o Campus de Montes Claros, onde está localizado o Instituto de Ciências Agrárias (ICA); o Campus Cultural em Tiradentes.

Unidades Acadêmicas: 20 (vinte), sendo: Escola de Arquitetura; Escola de Belas Artes, Escola de Ciência da Informação; Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Escola de Enfermagem; Escola de Engenharia; Escola de Música, Escola de Veterinária; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Faculdade de Letras; Faculdade de Medicina; Faculdade de Odontologia; Instituto de Ciências Agrárias; Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas; e o Instituto de Geociências.

Unidades Especiais: 03 (três) - Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), constituída pelos Centro Pedagógico, Colégio Técnico e Teatro Universitário; Hospital Universitário de Clínicas; e Hospital Universitário Risoleta Tolentino Neves.

Pró-Reitorias: 08 (oito) - Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa; Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento; Pró-Reitoria de Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

Integram também a estrutura da UFMG: assessorias; órgãos suplementares, auxiliares e administrativos com a sua missão de prover ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

A população universitária está assim constituída:

Quadro 4 – População Universitária

Corpo discente	
Estudantes da graduação (presencial e a distância)	33.242
Estudantes de pós-graduação	14.013
Estudantes da Educação básica e profissionalizante	1.694
Corpo docente	
Magistério Superior	2818
Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	111
Corpo Técnico-Administrativo	
Técnicos e Administrativos em Educação	4299

Fonte: site UFMG

A UFMG oferece atualmente, 75 opções de cursos de graduação, nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes.

Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a universidade oferece 63 cursos de Doutorado e 77 Cursos de Mestrado. São 68 cursos de Especialização Lato sensu. Em 2015, a extensão ofertava 174 programas; 1016 projetos e 228 cursos.

A UFMG é reconhecida no país pela excelência dos cursos de graduação e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento e pelos seus indicadores de desempenho acadêmicos.

De acordo com a Revista Viver UFMG/ 2016,

Em 2014, a Scopus – considerada a maior base mundial de dados de resumos e citações de literatura científica revisada por pares nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades – registrou uma publicação média de três mil artigos em periódicos de alto impacto internacional. Entre os professores, 734 são pesquisadores do CNPq. O número de patentes nacionais e internacionais registradas pela UFMG também tem crescido nos últimos anos, alcançando um total de 760 no fim de 2014 (VIVER/UFMG, p. 8).

Ao longo desses quase noventa anos de existência, a UFMG foi testemunha e participou ativamente da vida cultural, econômica, social e política do país. Em muitos momentos, profissionais egressos de seus cursos assumiram cargos de expressão nacional, o que vem ao encontro da afirmação do sociólogo SANTOS (2015) de que “há uma forte correlação entre estudar em universidades públicas e ocupar cargos de prestígio, influência e/ou poder” (p. 171).

A UFMG ainda carece de planejamento para incorporar as mudanças que vêm ocorrendo no campo da educação, principalmente, a chegada de “novos sujeitos de direito” aos seus campi, como verificamos durante o trabalho de campo. De acordo com a gestora da Pró-Reitora Adjunta de Extensão: “a universidade está em processo de mudança e precisa se repensar para não promover a inclusão subalterna desses estudantes que chegam por cotas” (Pró-Reitora Adjunta de Extensão, autodeclarada parda).

3 A EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE PARA A POPULAÇÃO NEGRA

Pode parecer que a reivindicação negra por educação formal teve início na primeira década do século XXI, tendo em vista os debates travados na sociedade brasileira quando os movimentos sociais pautaram na cena política a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior para ingresso de estudantes negros/as nas universidades públicas. Porém, a

luta dos segmentos negros pela educação remonta ao período escravista e se intensificou no período republicano expondo o descompromisso do Estado brasileiro e de grande parte da sociedade brasileira com a vida da população negra.

3.1 Reivindicando direitos: a luta da população negra pela educação

Os segmentos negros sempre lutaram pela educação, pois a entendiam como um importante instrumento de integração social, mobilidade ascendente e constituição de cidadania. Durante o período escravista, “parte da população negra já estava incorporando a ideia da educação formal como um valor, um bem supremo, reivindicando-a e/ou exercendo-a, quando possível” (SANTOS, 2014, p. 44). O trecho de carta escrita em 1853, pelo professor Pretextato dos Passos e Silva (autodeclarado preto), dirigida ao Conselheiro de Estado, Inspector Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, corrobora essa informação.

Diz Pretextato dos Passos e Silva:

Tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda, visto que em algumas escolas ou colégios os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombreiem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes admitem na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega no.313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são Leitura, doutrina, as quatro operações, a aritmética e escrita, pelo método de Ventura. (SILVA, 2000, apud SANTOS, 2014, p. 45, grifos do autor).¹⁰

¹⁰ Vale a pena nota explicativa sobre as categorias de cor utilizada por Adriana Maria Paulo da Silva (2000) que se baseia em definições utilizadas pela historiadora Hebe Castro (1995). Segundo Castro (1995:34), a partir da documentação analisada, todas as testemunhas nascidas livres foram mencionadas como brancas ou pardas. Quanto à expressão “brancos” não julga a autora, necessidade de nota explicativa. Contudo, segundo a mesma o termo “pardo” servia para designar a condição mais geral de não-branco, ou seja, designava os escravos descendentes de brancos, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana – fosse mestiço ou não.

As designações de “crioulo” ou “preto” eram utilizadas para referenciar os escravos e forros recentes. Entretanto, por “crioulos” compreendia-se os escravos brasileiros e os “pretos” eram preferencialmente, até a primeira metade do século XIX, os escravos africanos. Dessa forma, a designação “pardo” referenciava, ao mesmo tempo, uma classificação racial (não-branco) e social (livre) no mundo escravista. Para tornarem-se simplesmente “pardos”, os homens livres descendentes de africanos dependiam de um reconhecimento social de sua condição de livres, construído com base nas relações pessoais e comunitárias que estabeleciam” (SANTOS, apud Castro, 1995 p. 45).

O extrato acima nos apresenta três elementos que julgamos importantes para compreendermos o protagonismo negro na luta pela educação: o contexto histórico em que se deu a reivindicação (escravismo, regime que proibia formalmente, a instrução escolar aos escravos); os pais negros e as mães negras, atentos/as aos impactos das discriminações sofridas pelos/as estudantes no contexto escolar, por isso almejavam garantir-lhes um ambiente acolhedor; e a representatividade identificada na figura do professor Pretextato dos Passos e Silva que tinha o mesmo perfil racial dos/as interessados/as.

A partir dessa etapa do texto, destacaremos algumas ações ocorridas no período pós-abolição e que tinham a educação dos negros como foco central. A nossa pretensão não é realizar um estudo aprofundado sobre cada uma dessas ações, mas trazê-las à visibilidade, uma vez que elas nos ajudam a compreender que o processo de reivindicação por políticas de ações afirmativas, especialmente, as voltadas para o campo educacional, não era algo tão recente ou importado de outros países, quanto alguns pesquisadores/as e comunicadores/as tentaram incutir em nossas cabeças.

3.2 O Pós-escravismo: o protagonismo dos Movimentos Negros

O Estado brasileiro não se incumbiu de garantir direitos aos ex-escravizados, após o dia 13 de maio de 1888. O que significa dizer que a extinção da escravatura não foi acompanhada por mudanças estruturais nos poderes político e econômico vigentes, o que significa dizer que não houve a incorporação dos ex-escravizados “ao mercado de trabalho, ao sistema educacional, ao acesso a moradia digna e à posse da terra” (PAIXÃO, 2006, p. 36).

Dessa forma, coube a esse segmento, que concebia educação formal “como o único canal possível de integração à sociedade e de ascensão social” (SISS, 2003, p. 38), a responsabilidade de lutar para garanti-la e muitas foram as estratégias utilizadas para esse fim. Já no início do século XX, as entidades negras¹¹ iniciaram o processo de organização de escolas primárias nos grandes centros urbanos do Brasil, como descrevem Gonçalves e Silva:

¹¹ Por entidades negras ou Movimento Social Negro (MN), adotaremos a conceituação de Cardoso (2002). Para esse autor, O Movimento Negro é um conjunto heterogêneo de grupos, entidades e organizações sociais, políticas, culturais, religiosas e recreativas da comunidade negra, constituído por associações da sociedade civil, instituições religiosas organizadas em comunidades-terreiro de candomblé e umbanda, irmandades religiosas de devoção a Nossa Senhora do Rosário, instituições culturais e recreativas como as escolas de samba, grupos de capoeira, grupos de dança afro-brasileira, fóruns de mulheres negras, grupos de consciência negra, grupos de combate ao racismo vinculados aos partidos políticos e aos sindicatos, cuja união e unidade é permanentemente reafirmada na luta política contra o racismo e na valorização do patrimônio cultural da população negra brasileira (CARDOSO, 2002).

No início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles, reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 337).

No período pós-abolição, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro que concentravam as forças e poder que se deslocaram do nordeste brasileiro, sediaram as primeiras mobilizações organizadas contra o racismo manifestado nas múltiplas violações de direito, notadamente, nas exclusões no mercado de trabalho. De acordo com Santos (2014), “no Rio de Janeiro os afro-brasileiros tiveram maiores possibilidades de integração à sociedade do trabalho livre que em São Paulo” (SANTOS, 2014, p. 57).

Embora a organização para reivindicar oportunidades de trabalho fosse a mais vital para os afro-brasileiros, tendo em vista a necessidade de garantir a sobrevivência material, foi o campo da cultura o responsável pela maior aproximação dos afro-brasileiros, naquela época. Devidos aos estereótipos e estigmas de inferioridade negra, histórica e politicamente produzidos pelas elites, os pretos e pardos que alcançavam algum tipo de ascensão naqueles estados eram sistematicamente impedidos de frequentar os mesmos locais de entretenimento e lazer que os brancos. Então, eles se organizaram e criaram os seus próprios clubes sociais, sociedades de dança e clubes de futebol.

Essas organizações culturais organizavam boletins informativos e de divulgação de atividades aos usuários. Assim os primeiros jornais, principalmente, em São Paulo, vinculavam-se a essas organizações culturais e associações beneficentes.

Entre os anos de 1920 a 1937, a Imprensa Alternativa Negra (IAN) foi um grande veículo de divulgação, mobilização, organização e conscientização política dos “homens de cor”. Através dos periódicos, os editores instigavam-nos para o retorno às salas de aula, como se verifica na matéria publicada pelo jornal “O ‘Propugnador’, de 1907, da Sociedade Propugnadora 13 de maio, o qual conclama os interessados/os a continuidade de aulas

oferecidas nos turnos diurno e noturno pela Irmandade Nossa Senhora do Rosário” SISS (2003, p. 39).

A importância da educação pode ser também verificada nos documentos produzidos durante o curto período de existência da Frente Negra Brasileira (FNB) importante organização do Movimento Negro, fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo. Com destacada atuação nos campos educacional e político, a FNB atuou entre os anos de 1930 -1937. Os membros da FNB realizaram “protestos contra a discriminação racial e de cor em lugares públicos, sob a perspectiva de integrar os negros na sociedade nacional, (...) o que lembrava muito os movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos”¹².

Apesar de divergências ideológicas e políticas entre seus membros, a educação era um consenso dentro da FNB, o que possibilitou a realização de diversos projetos voltados à população negra, dentre os quais se destaca a publicação do jornal *A voz da Raça*.

De acordo com Siss (2003),

A FNB criou e manteve, nas suas dependências e sob responsabilidade, escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, formação social, ginasial, secundário e comercial. As escolas primárias contavam com professoras nomeadas pelo Estado e pagas pelas lideranças negras ou por suas respectivas organizações (SISS, 2003, p.43).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e outros e que funcionou entre 1944-1966, também foi um grande incentivador da educação dos negros. Além de protestar contra a discriminação sofrida pelas negras e negros no cotidiano, o TEN tinha como objetivo formar atrizes/atores e dramaturgos e resgatar a herança africana em sua expressão brasileira. Os mentores do TEN marcavam um posicionamento político contrário à dramaturgia do momento, que, além de desconsiderar os textos referentes à arte negra, apresentava atrizes e atores brancos/os pintados/os de preto, quando as obras requeriam a presença de profissionais com fenótipos negros.

Os organizadores do TEN promoviam a alfabetização de seus integrantes, a maioria operários, empregadas domésticas, funcionários públicos modestos e mulheres e homens sem profissões definidas. Promoviam a formação cultural, oportunizando lhes conhecer parte da história africana e afro-brasileira, como estratégia de empoderamento político-racial.

O TEN publicou o jornal Quilombo (1948-1950), onde divulgava de maneira especial o seu Programa de Ação destacando as metas voltadas para a educação: ensino gratuito para

¹² Trecho de depoimento de Abdias do Nascimento sobre a Frente Negra Brasileira, disponível em http://www.abdias.com.br/movimento_negro/frente.htm, acessado em 31.01.2016.

todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação da discriminação racial e pobreza, além do combate ao racismo na cultura e educação, o qual impedia a formação da autoimagem positiva dos negros.

Entre as ações realizadas pelos mentores do TEN, merece destaque a organização do Congresso do Negro Brasileiro, em parceria com o Instituto Nacional do Negro, dirigido por Guerreiro Ramos. Em 1945, foi fundado no Rio de Janeiro o Comitê Democrático Afro-brasileiro, considerado braço político do TEN – o qual elabora a Declaração de Princípios, diante do contexto social e político da época.

Observamos que alguns itens constantes da Carta de Princípios elaborada pelo TEN nos idos de 1940, ainda hoje, constituem-se em bandeiras de luta dos movimentos sociais negros e militantes antirracistas contra a persistência do racismo brasileiro.

São eles: plena integração do negro no mercado de trabalho, fim das seleções com base no critério da raça para cargos diplomáticos e escolas militares, punição a empresas que acionarem o critério racial contra candidatos negros; liberdade de culto das religiões afro-brasileiras (SISS, 2003, p. 53).

O pesquisador SISS (2003) destaca que foi com o TEN que o termo afro-brasileiro aparece pela primeira vez como demarcador da diversidade. De acordo com esse autor,

Os negros brasileiros são caracterizados como descendentes de africanos nascidos no Brasil. Esse grupo étnico-racial constitui-se como um sujeito histórico diferenciado, com história, cultura e subjetividades próprias, mas nem por isso, desiguais. (...) A educação entrava nesse processo, não mais como um mecanismo homogeneizador de “corpos, corações e mentes”, mas fundamentalmente enquanto potencializador do respeito à diversidade (SISS, 2003, p. 62).

As conquistas observadas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais contemporâneas foram gestadas pelos movimentos negros. Os princípios educativos definidos no texto da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana coadunam com as reivindicações constantes do Plano de Ação do TEN.

As Diretrizes têm por meta “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção da nação democrática” (BRASIL, 2004).

Entre as décadas de 1950-1970, o ativismo negro se configurou em formatos variados: em associações culturais; intercâmbios com ativistas afro-americanos ligados à luta pelos direitos civis e participação junto aos ativistas africanos nas lutas emancipatórias naquele continente. E em todas essas frentes, a educação era uma das bandeiras.

3.3 Interrogando o Mito de Democracia Racial: Ações do Movimento Negro entre 1970 – 1990

A percepção das iniquidades sociais e raciais e da violação de direitos sofridas pela população negra, principalmente, durante a vigência do regime militar, aprofundou a compreensão dos/as militantes negros/as de que a democracia racial, “ institucionalizada durante a ditadura Vargas, era um amálgama de narrativas elaboradas por escritores modernistas e cientistas sociais de renome nos anos de 1940” (GUIMARÃES, 2016, p. 97), propagada inclusive internacionalmente e que propugnava a igualdade das três raças no Brasil, não passava de um Mito.

Corroborando essa perspectiva, GUIMARÃES (2016) nos informa que:

Os militares elevaram a narrativa da democracia racial à condição de doutrina de política externa (Davilla,2010); já a solidificação da indústria cultural, nos anos de 1970, cujos carros-chefes foram as telenovelas, levou-a a todos os rincões do país. Depois de séculos de formação em que descontinuidades narrativas haviam sido recosturadas em novos amálgamas, cristalizara-se o imaginário nacional (o mito das três raças, o embranquecimento, o país mestiço e cordial, a inexistência do racismo) em algo tão sólido quanto aquilo que nossa percepção chama de realidade. (Guimarães, 2016, p. 97).

A compreensão por parte de setores sociais que começavam a se organizar de que os discursos camuflavam uma perversa realidade foi fundamental para o aprofundamento das discussões sobre a necessidade de se alterar a dinâmica social desfavorável aos/as negros/as. Assim, no final dos anos de 1970, em pleno período de Ditadura Militar, os/as ativistas negros/as ocuparam as ruas de São Paulo em protesto contra a morte do trabalhador negro Robson da Luz e o impedimento de quatro jovens atletas negros de entrarem em um clube da cidade. Dessa intensa mobilização negra originou-se o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), posteriormente denominado como Movimento Negro Unificado (MNU).

O MNU foi um importante ator social que trouxe para a cena pública a denúncia da persistência do racismo revelado nas múltiplas formas de exclusão negra e imprimiu um caráter mais político às reivindicações, dando às atividades culturais um viés politizado e afirmativo, enaltecendo a raça negra e exigindo o reconhecimento da participação efetiva da população negra na construção do país. O protagonismo do MNU na politização das reivindicações negras foi fundamental e fortaleceu os discursos dos grupos e entidades negras que emergiram no período, marcando a retomada da luta em outros patamares políticos e ideológicos. Buscava-se, a partir de então, não apenas a inserção negra na sociedade brasileira, mas o reconhecimento da contribuição negra na construção social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira.

As entidades negras surgidas nos anos 1980, como o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON), Agentes de Pastoral Negros (APNs), etc. que se aliaram “à frente ampla pela redemocratização souberam se aproveitar da reconstrução democrática dos anos de 1980-1990, agindo de forma coerente com o que nesta se afigurava: uma crise da narrativa nacional” (GUIMARÃES, 2016, p. 98).

Imbuídas do compromisso efetivo com a formação crítica de novas lideranças, os/as ativistas vinculados às entidades procuravam desnudar o caráter estrutural do racismo e seu impacto nos campos da educação e mercado de trabalho. Em suas formações teórico-políticas, destacavam o papel da escola na manutenção e reprodução das desigualdades, das hierarquias sociais, de invisibilidade do legado africano à história e cultura negra e, principalmente, de discriminação dos/as estudantes negros/as, em função de seus atributos estético-corpóreos, demarcados pela cor da pele e cabelo crespo.

As denúncias de discriminação sofrida pelos estudantes negros no contexto escolar trazida pelos MN nos anos de 1980 eram semelhantes à apresentada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva ao Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, em 1853 e coadunavam com os achados da pesquisa de Mestrado “*O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*” (1985), do professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves.

Defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMG, no ano de 1985, ou seja, cento e trinta e dois anos após a solicitação do professor Pretextato. No trabalho o autor classificou a discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau, 1ª a 4ª série. Os resultados do estudo realizado por Gonçalves (1985), indicaram

(...) as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negras (GONÇALVES, 1985).

As evidências de discriminação racial no contexto escolar apontavam a necessidade de mudanças estruturais nos currículos, os quais deveriam incorporar os conteúdos africanos e afro-brasileiros, como forma de contribuir para a formação de uma imagem positiva de estudantes negros e negras.

As indagações das iniquidades raciais, outrora encobertas pela narrativa do Mito da Democracia Racial e emergência do debate de redemocratização do país contribuíram para que se tomasse como uma das estratégias de luta dos MN a proposição de não deixar a “cor passar em branco”. A consciência política de que precisavam nomear o racismo através de indicadores desagregados por raça/cor foi um consenso e os MN reivindicaram “a reintrodução do quesito censitário de autodeclaração da cor no Censo de 1980” (GUIMARÃES, 2016, p. 98). Os/as militantes antirracismo mostravam “à sociedade os efeitos perversos do racismo sobre a vida da população afrodescendente, manifestado na manutenção de desigualdades históricas e socialmente produzidas em relações assimétricas de poder” (GONZAGA, 2011, p. 32).

As mobilizações negras foram crescentes e os militantes conseguiram ter uma participação ativa no processo da Constituinte. A promulgação da Constituição Federal de 1988 significou um avanço na luta antirracista, uma vez que foram incluídos na legislação constitucional o racismo foi qualificado como um crime inafiançável e imprescritível; a educação como direito de todos e dever do Estado e o reconhecimento da propriedade coletiva dos territórios quilombolas.

O reconhecimento formal da igualdade, independentemente, de raça, cor crença religiosa e a prescrição do racismo como crime não foram suficientes para romper com as estruturas racistas brasileiras. A militância começou a transmutar o foco da luta antirracista das discriminações para as desigualdades raciais e as “políticas que efetivamente reduzissem as desigualdades sociais (de renda, saúde, moradia, emprego, educação) entre brancos e negros passaram a ser vistas como prioritárias” (GUIMARÃES, 2016, p. 102).

A militância negra percebeu, também, a necessidade de articular a luta com setores sociais dos campos centro–esquerda para tentar construir consensos, principalmente, para defesa de temas de interesse do segmento, em votação no congresso, espaço destacado de sub-representação negra.

As ações políticas das organizações negras dos anos de 1980-90 foram incentivadoras “de uma geração de intelectuais negras/os que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2012, p.738). Alguns desses/as militantes conseguiram romper a barreira do vestibular nos anos de 1980/90, chegaram às universidades contrariando expectativas de parte dos MN que consideravam-na “um lugar de brancos” e de reprodução do racismo.

Compreendendo a lógica do “racismo acadêmico” (CARVALHO, 2006) que alimentava os discursos produzidos sobre os negros/as, transformando-os/as em meros “objetos de pesquisa ou categorias de análise” (CARNEIRO, 2005), ao se inserirem em Programas de Pós-Graduação, esses/as militantes acadêmicos agiram estrategicamente, trazendo para as instituições temas de pesquisa até então, invisibilizados pela dinâmica do “racismo à brasileira” e contribuíram teórica e ativamente no processo de mudança de agenda das políticas brasileiras e implementação de políticas de ações afirmativas.

3.4 Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida

O consenso formado entre os ativistas do antirracismo e os pesquisadores de que as desigualdades de oportunidades entre brancos e negros eram condenáveis e deveriam ser combatidas com políticas públicas de caráter afirmativo, balizaram a organização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, em comemoração ao tricentenário de imortalidade de Zumbi dos Palmares.

O processo de preparação para a Marcha envolveu um grande número de ativistas em eventos culturais, seminários e congressos marcando a importância da data e do resgate da imagem do negro no processo de construção da história social, política e econômica do país. Um desses eventos foi o I Encontro Nacional das Entidades Negras brasileiras, realizado em São Paulo, em 1990, onde se discutiu, dentre outros temas, a necessidade de formar quadros negros/as para atuação em todas as áreas e, para isso, a estratégia deveria ser o investimento em um modelo de educação que rompesse “com a colonização intelectual, o eurocentrismo (ou brancocentrismo) e os problemas atinentes à autoestima e à evasão escolar dos/as discentes negros/as, decorrentes dos prismas ideológicos sustentados pelo sistema educacional” (SANTOS, 2014, p. 129).

As mulheres negras tiveram participação destacada na articulação da Marcha, propondo debates de temas emergentes como o racismo institucional e genocídio da juventude negra. De acordo com a filósofa e feminista, Sueli Carneiro,

Depois de longos anos de militância nesses dois movimentos (negro e feminista), algumas mulheres negras entenderam que tinham de assumir a responsabilidade de encaminhar politicamente as suas questões específicas e que essa era a única maneira de sensibilizar os demais movimentos sociais para as suas reivindicações (CARNEIRO, 1996, p. 133).

A organização da Marcha possibilitou a formatação de alguns consensos entre os vários movimentos sociais negros, tais como: a defesa da educação de qualidade em todos os níveis para a população negra; implementação de ações afirmativas para ingresso de negros/as no ensino superior público. Na avaliação do cientista social do cientista social, Sales Santos, essa articulação “possibilitou o aumento da capacidade de pressão aqueles movimentos junto ao governo brasileiro” (SANTOS, 2014, p. 150).

A Marcha impactou simbólica e politicamente a trajetória dos movimentos negros e fortalecendo o desejo de luta pela garantia de direitos. Pela primeira vez na história republicana, milhares de homens negros e mulheres negras, organizados em entidades negras, partidos políticos, grupos culturais, etc. marcharam pela capital do país, dando visibilidade ao seu processo de organização e apresentando ao Estado brasileiro propostas para o enfrentamento das desigualdades.

Essa capacidade organizativa foi potencializada pelo diálogo entre a militância, as organizações negras e representantes das esferas governamentais, o que possibilitou maior repercussão da questão racial no cenário político. Em destaque a atuação da deputada federal Benedita da Silva (PT/RJ) e do deputado Luiz Alberto (PT/BA) e do senador Paulo Paim (PT/RS).

A pressão produzida pela Marcha e a articulação política conseguiram “pautar na agenda política brasileira uma das principais reivindicações contemporâneas desses movimentos na área da educação, qual seja, a discussão sobre a implementação de políticas afirmativas para os negros” (SANTOS, 2014, p. 150). E, novamente, parte de ação protagonizada pelos movimentos sociais negros contemporâneos, inspirados em lutas históricas.

Como resposta às reivindicações apresentadas durante a Marcha, em fevereiro de 1996, o governo de FHC criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra - (GTI) com o objetivo de formular propostas para implementação da

temática étnico-racial nos vários campos da vida social e “estabelecer interlocução com os diversos ministérios e entes estatais, com vistas à promoção da igualdade racial por meio da discussão, elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas à população negra” (SANTOS, 2014, p.141).

Na perspectiva do sociólogo Santos (2014), as ações realizadas pelo GTI foram significativas e abriram “brechas para que a questão racial fosse paulatinamente incluída no interior da estrutura burocrático-administrativa brasileira, ministérios, autarquias, fundações e universidades” (SANTOS, 2014, p. 142).

Em março de 1996, FHC instituiu por meio de Decreto, o Grupo de Trabalho para a eliminação da discriminação no emprego e na ocupação - GTEDEO, vinculando-o ao Ministério do Trabalho. A motivação para a criação do GTEDEO foi a “denúncia do não cumprimento da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho” (SANTOS, 2015, p.36), encaminhada pelo Sindicato dos Bancários de Florianópolis e representada pelo Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT).

Em 13 de maio de 1996, data considerada pelos movimentos sociais negros como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, o governo FHC editou o Decreto 1904, criando o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). No prefácio do documento, o presidente anunciava que não havia “como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, as formas variadas de exclusão e as violações reiterada aos direitos humanos que ocorrem no país” (FHC, 1996, p. 5) e que juntos, governo e sociedade haviam iniciado “uma caminhada para pregar os direitos humanos como um direito de todos, para proteger os excluídos e desamparados”.

O governante mencionou no prefácio do PNDH, a sua participação nas comemorações do tricentenário de Zumbi dos Palmares e os compromissos assumidos perante o movimento social. Vale destacar que algumas propostas contidas no PNDH remontavam às propostas pelos/as integrantes do Teatro Experimental do Negro, na década de 1940, depois retomadas pelas organizações negras das décadas de 1980-90 e impressas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, entregue ao presidente naquele dia 20 de novembro.

Propostas para a população negra:

Curto prazo

- Apoiar o grupo de trabalho interministerial criado por Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995, com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra;

Médio prazo

- Inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos.
- Criar banco de dados sobre a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra na sociedade brasileira que oriente políticas afirmativas visando à promoção dessa comunidade;
- Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.
- Estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações.

Longo prazo

- Formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra. (Brasil, 1996 a, p. 29-30)

No ano de 1996, o Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça realizou, na Universidade de Brasília, o Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados contemporâneos. Durante o evento, o então presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficial e publicamente a desigualdade racial no país e falou da necessidade de um posicionamento de combate ao racismo. Disse o Presidente em seu discurso:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito [...], a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1997, p. 14-16).

O reconhecimento do racismo e seu papel estruturante das desigualdades pelo então presidente ratificou as denúncias do movimento social de que era vigente no país o Mito da Democracia Racial. Embora o presidente FHC tenha reconhecido a existência do racismo na sociedade brasileira, informado da necessidade de “uma ação obstinada do conjunto de governo com a mobilização da sociedade civil” (PNDH, 1996, p.6) para reverter os alarmantes índices de desigualdade, as ações governamentais não tiveram a radicalidade de

seu discurso, exigiram dos MN o desenvolvimento de outras estratégias de atuação e estabelecimento de parcerias com outros atores sociais.

3.5 Conferência de Durban: ampliação do debate sobre políticas afirmativas no ensino superior

Orientados pela prática social e, munidos de resultados de pesquisas elaboradas pelo IPEA (HENRIQUES, 2001) que confirmavam as iniquidades raciais já relatadas pelos MN os militantes e intelectuais negros ratificavam a necessidade de investimentos do Estado em políticas educacionais que contribuíssem para o enfrentamento ao racismo, além de mitigarem as desvantagens e contribuíssem para o acesso ao mercado de trabalho em cargos e empregos de melhor repercussão financeira, além da possibilidade de formação de quadros intelectuais e políticos para atuação em espaços de poder.

As pesquisas empíricas realizadas pelo IPEA foram elementos balizadores das discussões havidas durante a preparação da delegação brasileira participante da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul em 2001.

A Conferência de Durban integrou um ciclo de eventos realizados pela ONU, como a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1994) e Conferência Mundial sobre a Mulher (1995). Realizada sete anos após o fim do regime de Apartheid, a “intenção das instituições organizadoras foi chamar a atenção para aquela realidade, em exercício de reestruturação política e construção da democracia” (RIBEIRO, 2014, p. 193).

De acordo com a Declaração e o Programa de Ação definido em Durban,

(...) o sistema de supremacia e de privilégio da raça branca constitui um componente fundamental de racismo estrutural, fortalecido com o acúmulo de riqueza e status, através de um aparato coercitivo; e que toda forma de discriminação racial e de racismo pode ser intensificada, entre outras coisas, pela não distribuição equitativa da riqueza, o que gera marginalização e a exclusão social (Idem, p. 196).

Enquanto signatário do relatório final de Durban, o governo brasileiro foi impelido a reconhecer os princípios dos direitos iguais e da autodeterminação dos povos; a lembrar que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos; que a igualdade deve ser protegida como questão de prioridade máxima e a reconhecer o dever do Estado em tomar medidas

rápidas, decisivas e apropriadas visando eliminar todas as formas de discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

De acordo com o artigo 99, do referido Relatório, os “Estados Nacionais deveriam criar condições para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não discriminação.” (DURBAN, 2001 p. 12).

Desta forma, o Estado brasileiro comprometeu-se a elaborar políticas que coadunassem com as deliberações da Conferência de Durban. Após a Conferência, temas como políticas de ações afirmativas com recorte étnico-racial para ingresso nas universidades e no trabalho, saúde da população negra, racismo institucional, etc. conquistaram maior visibilidade no contexto nacional e provocaram disputas reais e simbólicas. Segundo GOMES (2010) “as demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social” (p. 5) e por que não afirmarmos, como um direito humano.

3.6 Políticas de Ações Afirmativas: alguns conceitos

Quando mencionamos a expressão “políticas afirmativas” em determinados contextos, não é incomum verificarmos que, em geral, as pessoas tendem a associá-la a cotas, sobretudo, às cotas raciais, em virtude do debate travado na sociedade brasileira na primeira década dos anos 2000, em torno da implementação de políticas públicas de ações afirmativas para garantia de acesso a estudantes negros/as ao ensino superior público. Embora o debate seja recente no Brasil, as PAA são experiências conhecidas em vários países.

A origem das ações afirmativas quase sempre é atribuída aos Estados Unidos, quando o *Civil Rights Movement* nos anos de 1950 e 1960, iniciou o processo de lutas pela implementação de políticas públicas dirigidas à população norte-americana, visando à equalização das desigualdades entre as condições de vida de negros e brancos no pós-abolição.

Em 1960, diante das pressões dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente o Movimento Negro norte-americano, nas suas várias formas e estratégias de atuação, orientados por lideranças como Martin Luther King e Malcom X, na luta pelos

direitos civis afro-americanos, o presidente Lyndon Johnson¹³ sinaliza com a possibilidade de o Estado garantir a implementação de políticas afirmativas, com vistas a alterar o quadro de iniquidades entre o conjunto da população.

Para o pesquisador cubano Carlos Moore, o criador do sistema de cotas foi o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder da casta dos *dalits* - ou os “intocáveis”, da Índia. Ambedkar, que lutou desde os anos de 1920 contra o sistema de castas existente em seu país, o qual garantia aos membros da casta dominante, os Brahmin, todo o poder. A reivindicação do indiano era para que às “classes atrasadas” (os *dalits* ou intocáveis) tivessem acesso a empregos públicos e às universidades.

Para Carlos Moore, as ações afirmativas tiveram visibilidade quando foram implantadas pelo governo norte-americano, com a promulgação das Leis dos Direitos Civis (1964). Ao contrário de Martin Luther King, que foi influenciado por Ghandi, em seu posicionamento da não-violência, as novas lideranças tinham nos escritos de Franz Fanon (1968) e nas lutas de libertação das colônias africanas, a sua fonte de inspiração.

Os segmentos, principalmente o dos negros muçulmanos, liderados por Malcom X, clamavam pela separação das raças, o que poderia ser alcançado através do retorno à África ou da ocupação de um território exclusivo, fornecido pelo governo federal. Essa atitude radical se constituía na antítese da filosofia da integração que orientou o movimento pelos direitos civis.

No artigo “*A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior*”, WEISSKOPP desenvolve interessante comparação entre as AA implantadas no contexto americano e no indiano. O autor chama a atenção para o contexto sociocultural dos dois países e informa que,

na Índia, as PAA implantadas tomaram forma de reserva (posições ou assentos reservados). Os beneficiários têm acesso sem competir com indivíduos não contemplados e o tamanho da cota é definido segundo a proporcionalidade em relação à população geral. Já nos Estados Unidos, as PAA tomaram uma forma de vantagem adicional (boost) (WEISSKOPP, 2008, p. 37), ou seja, aos beneficiários é dada “maior competitividade em processos seletivos” (p. 37).

¹³ Lyndon Baine Johnson foi o trigésimo sexto presidente dos Estados Unidos. Vice-presidente na Chapa de John Kennedy, assumiu o cargo após o assassinato do mesmo. Foi em seguida, eleito presidente em 1964. Importante líder do Partido Democrata dos Estados Unidos, Johnson foi responsável pela criação da lei da “Grande Sociedade”, programa que incorpora os direitos civis, sistema de saúde pública, conhecido nos EUA como Medicare, assistência à educação e a “Guerra contra a Pobreza”. Envolveu-se na Guerra do Vietnã, o que resultou em descrédito diante da população em virtude do elevado número de norte-americanos mortos na guerra.

Outra diferença apresentada pelo autor é que na Índia, a implantação das PAA era uma prerrogativa do governo (Estado intervencionista), enquanto que nos EUA, apesar de ter iniciado sob orientação estatal na gestão de Lyndon Johnson, as instituições da sociedade civil (ONGs e empresas) tiveram uma participação efetiva.

Nas palavras de Kabengele Munanga (1999 pp. 79-94) observamos ainda que “as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista”. Nos países onde foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Nova Zelândia, Malásia, entre outros), elas vieram oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens acumuladas em virtude da situação de vítima de racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*” ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Segundo MOEHLECKE (2002), as políticas afirmativas assumiram formatos diferentes, nos vários países em que foram implantadas (ações voluntárias, de caráter obrigatório, estratégias mistas, programas governamentais, orientações jurídicas, etc.) e foram destinadas a públicos distintos (minorias étnicas, raciais e mulheres). Esse aspecto é importante para informar que as políticas afirmativas não se limitam apenas às cotas. Elas podem ser entendidas como medidas implementadas para mitigar as desigualdades.

Os movimentos sociais brasileiros que lutaram pela implementação de políticas afirmativas foram fortemente influenciados pelo *Civil Rights Moviments*, principalmente, em função das relações políticas e acadêmicas estabelecidas entre os militantes antirracistas brasileiros e norte-americanos.

Na visão de JESUS (2011),

os militantes antirracistas do Brasil defendiam as AA como modelo de outro formato de políticas públicas orientadas por uma lógica multicultural que possibilitasse o reconhecimento das diferenças, tanto no âmbito da educação escolar, quanto em outras esferas da vida social (JESUS, 2011, p.109).

Embora, no Brasil, a polêmica sobre as PAA tenha se instaurado no período pós-Durban, quando da proposição de cotas para acesso de estudantes negros ao ensino superior, as ações afirmativas não eram novidade no contexto brasileiro. Conforme informa Joaquim B. Barbosa Gomes (2002), “se a teoria das ações afirmativas é praticamente desconhecida no Brasil, a sua prática, no entanto, não é de toda estranha à nossa vida administrativa”.

Segundo o autor, o país experimentou uma modalidade de ação afirmativa materializada através da Lei 5.465/68, conhecida como Lei do Boi, ainda no período da ditadura. O artigo primeiro da referida Lei prescrevia que:

os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filho destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimento de ensino médio (GOMES, 2002, p. 5).

Outra experiência de PAA lembrada por Guimarães (1997) foi a Lei dos Dois Terços, implementada por Getúlio Vargas e que exigia a contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestina (GUIMARAES, 1997 *apud* SANTOS, 2015, p.155). O autor chama a atenção para o fato de que ambas as medidas foram amplamente justificadas e aceitas por grupos sociais que, na atualidade, rejeitam as políticas de discriminação positiva voltadas ao segmento negro.

O Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) foi responsável por traduzir conceitualmente as ações afirmativas, considerando as especificidades brasileiras e espelhando-se nas influências “estadunidenses tendentes a enfatizar o postulado da justiça compensatória ou de reparação”. De acordo com um dos documentos do GTI,

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar as perdas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997).

A conceituação realizada pelos membros do GTI coloca sob a égide do Estado a responsabilidade de implementação políticas públicas de ações Afirmativas. A esse respeito analisa positivamente, o cientista Ahyas Siss,

(...) quando há resposta e engajamento políticos do Estado com o objetivo de eliminar ou, no mínimo, de reduzir os elevados índices de discriminações – sejam de raça, cor, etnia ou gênero -, as relações poderão ser positivamente

modificadas. É que pressão direta do Estado, nesse sentido sempre proporciona resultados favoráveis. Daí ser grande a responsabilidade desse Estado em elaborar mecanismos políticos de implementação da equidade, de cidadania plena, que levem à democratização da sociedade. As desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. São elas mecanismos iníquos e escandalosos de estratificação social. São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos (SISS, 2003, p. 130).

As políticas de Ações Afirmativas podem ser compreendidas como estratégias de reparação e reconhecimento de grupos classificadas como minorias em função das discriminações sofridas no passado e presente. Diante disso, temos a definição:

Políticas de reparação e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p. 12).

Segundo o cientista social SILVÉRIO (2001), as políticas afirmativas representam um conjunto de ações e orientações do governo para proteger os direitos de coletivos discriminados no passado. Ainda segundo o autor “as organizações devem agir positiva, afirmativa agressivamente para remover todas as barreiras mesmo que informais e sutis” (SILVÉRIO, 2001, p. 123).

Já o cientista social, MARÇAL (2012), destaca o aspecto de justiça social presente nas políticas afirmativas, uma vez que a “justiça social combate à desigualdade do presente, sem considerar desvantagens arraigadas, social e historicamente, por um determinado grupo social”. O autor observa a necessidade de se “pensar em políticas, projetando os seus resultados, inclusive com a necessidade de garantia de reconhecimento da diversidade racial da população brasileira” (MARÇAL, 2012, p. 91).

Ainda segundo o mesmo autor,

Tendo como perspectiva imediata o argumento de justiça social e da reparação difusa é possível destacar três aspectos das PAAs para negros no contexto brasileiro: 1. elas não são, em última análise, para indivíduos, e sim para um grupo social a que os indivíduos beneficiados pertencem, ou seja, elas são de natureza coletiva; 2. Elas visam alterar a estrutura social marcada pela desigualdade; e, 3. Elas tendem a ser implementadas em setores sociais emblemáticos como a educação e o mercado de trabalho, a exemplo de países como a Índia e os Estados Unidos, entre outros (MARÇAL, 2012, p. 92).

As políticas afirmativas visam à justiça compensatória uma vez que o ponto de partida para a obtenção de direitos legais e legítimos na sociedade não são os mesmos para os sujeitos negros e brancos. Desta forma, o jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes destaca que as políticas erigidas para a promoção de grupos socialmente discriminados deveriam ir além de reserva de vagas em espaços determinados, notadamente naqueles em que os membros destes grupos não se veem representados, como nas universidades públicas, na alta gerência, em cargos da magistratura, dentre outros.

Na concepção de Gomes (2001), as PAA, “ao invés de fundarem-se em aspectos compensatórios, restitutivos ou jurídicos punitivos, deveriam estar ancoradas também em aspectos de promoção de identidades positivas, que possibilitassem a reversão do quadro simbólico depreciativo sobre as populações discriminadas (GOMES, 2001, citado por JESUS, 2011, p.109). Essa proposição é corroborada por DAFLON, FERES JÚNIOR e CAMPOS (2012), quando informam que:

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados (DAFLON, FERES JÚNIOR e CAMPOS, 2013, p. 307).

Nesse trabalho, acompanho a definição de Políticas de Ações Afirmativas cunhada pelo jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes, em função de sua amplitude,

As Ações Afirmativas podem ser compreendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticadas no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade e de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo apenas proibitivo, que singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm uma natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é – formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos (...) com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido -, o da efetiva

igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p.40-41).

Corroborando a conceituação de Gomes (2001), o cientista social Santos (2014), faz uma ponderação com a qual concordamos, sobre o papel do Estado em relação às PAA. Segundo ele, o Estado tem um “papel indispensável para o planejamento e a implementação das políticas” (p. 167). O que não afasta a responsabilidades das forças sociais em participar ativamente acompanhando a “realização ou concretização e fiscalização”. Garantindo-se assim, o controle democrático de todas as fases da política pública que, foram adotadas, no Brasil. No contexto dessa pesquisa, esperávamos que as políticas afirmativas assumidas pela universidade fossem balizadoras do planejamento institucional. Contudo, não foi o que se verificou no trabalho de campo, como veremos nos capítulos 6 e 7.

3.7 As Políticas Afirmativas na educação superior: algumas reflexões

O período imediatamente posterior à Conferência de Durban coincidiu com a transição de gestão entre os ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

Desde o início da primeira gestão do ex-presidente Lula (2003-2006), que as ações visando à promoção da igualdade racial começaram a ganhar institucionalidade. Lula nomeou três ministros negros (Gilberto Gil, Joaquim Benedito Barbosa Gomes e Matilde Ribeiro); promulgou a Lei 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incorporando os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira aos currículos da educação básica; criou a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério e com a atribuição de “formular, coordenar e articular as políticas de promoção da igualdade racial, as políticas de ação afirmativa, assim como a proteção de direitos de indivíduos e grupos raciais afetados pela discriminação racial, com ênfase na população negra” (SEPPIR, 2003).

O ex-presidente Lula criou também o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), através da Medida Provisória 213/2004, sancionada pela *Lei 11.096/2005*, garantindo o “aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas que seriam ocupadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência” em troca de renúncia fiscal” (HERINGER, 2006, p.100). Garantida a estudantes egressos da educação básica pública ou que tivessem estudado em escolas particulares com bolsa integral ou parciais e que tivessem renda familiar per capita de até três salários mínimos.

Ao implantar o PROUNI, “o país conciliou o atendimento de uma demanda popular com os interesses do setor empresarial atuante no mercado educacional” (SILVÉRIO e MEDEIROS, 2016, p. 85). O Programa foi alvo de debate entre os segmentos profissionais das universidades públicas, que alegavam que o governo privilegiava o setor privado em lugar de garantir recursos e condições de funcionamento digno ao setor público (FASUBRA, 2006).

Embora questionado, o Programa alcançou certa “legitimidade social” garantindo aos estudantes de baixa renda, inclusive alunos autodeclarados negros, o “benefício simbólico do diploma àqueles que conseguiram permanecer no sistema e (...) estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade” (CARVALHO, 2006). Segundo o pesquisador Renato Ferreira, citado por Santos (2015) “o PROUNI já concedeu mais de 1,1 milhão de bolsas (de estudo), das quais cerca de 535 mil (49%) foram para estudantes negros” (SANTOS, 2015, p. 63).

Os pesquisadores Silvério e Medeiros (2016, p. 84), nos chamam a atenção para o fato de

(...) que as cotas com critério racial, estabelecidas pelo PROUNI foram alvo de poucas críticas por parte da mídia e das elites. Ainda que a Lei 11.096, que deu origem ao PROUNI, tenha sido arguida em sua constitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, ela vigora nos dias atuais sem maiores percalços (SILVÉRIO e MEDEIROS, 2016, p. 84).

Na avaliação dos autores “a entrada de estudantes negros nas universidades privadas incomoda menos do que seu ingresso nas universidades públicas” (Idem. p. 85), o que corrobora as seguintes teses: de que a universidade pública brasileira foi criada para atender a um determinado perfil social de alunos (FÁVERO, 2006); a de “que há uma forte correlação entre estudar em universidades públicas e ocupar espaços de prestígio, influência e poder” (SANTOS, 2015, p.171) e a defendida por nós nesse trabalho de que a universidade nasce em um contexto de racismo, o que nos leva a afirmar que ela está imbuída do racismo institucional de origem e essa característica tornou-se expressiva durante o processo de discussão e implantação das políticas públicas afirmativas (cotas) com recorte racial.

3.8 As Políticas de Ação Afirmativa nas universidades públicas

Em 28 de dezembro de 2000, o governo do Estado do Rio de Janeiro sancionou a Lei no. 3.524, que estabelecia que o percentual de 50% das vagas de cada curso de graduação das universidades públicas do estado, ou seja, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) deveriam ser reservadas aos estudantes que cursaram os ensinamentos fundamental e médio em escolas mantidas pelo poder público daquele Estado.

Embora a medida atendesse à demanda de alguns setores da sociedade, a aprovação da lei causou tensão no contexto universitário, uma vez que a mesma foi aprovada pela Assembleia Legislativa e “somente após a aprovação da lei no plenário da Câmara estadual, a UERJ foi chamada a participar do processo de organização do vestibular para atender às orientações legais” (WANDERLEY, 2008, p. 171).

Segundo a autora, a comunidade universitária dividiu-se entre os favoráveis à medida, que entenderam o seu caráter inclusivo, e os contrários, que negavam a sua validade, devido ao fato de a mesma ter sido aprovada pelo Legislativo e não pelo seu Conselho Superior.

Em 09 de setembro de 2001, foi aprovada a Lei nº 3.708, de, estabelecendo a reserva de 40% das vagas de cada uma das turmas dos cursos de graduação aos estudantes pretos e pardos. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto 30.766/2002, tornando a UERJ a primeira universidade pública brasileira a implementar uma modalidade de política afirmativa.

A partir da realização do primeiro vestibular e do ingresso dos primeiros coletivos de “cotistas”, iniciou-se no cenário público, um debate acerca da legalidade da medida e da possível quebra da qualidade do ensino, a partir da entrada dos estudantes com perfis social e étnico diferentes do perfil hegemônico, ou seja, branco. A implementação de políticas afirmativas em forma de reservas de vagas pela UERJ serviu de incentivo e mobilizou a discussão acerca da eficácia das mesmas em outras universidades.

Em 2003, a Universidade de Brasília, tornou-se a primeira universidade pública federal a implantar o sistema de reserva de vagas. Segundo o pesquisador José Jorge de Carvalho, desde 1999, um pequeno grupo de professores refletia sobre a seletividade racial dentro da UnB, porém a discussão foi acelerada devido à ocorrência do “Caso Ari”. Ariovaldo Santos Lima foi o primeiro estudante negro a ingressar no doutorado, no Programa da Antropologia, e também o primeiro a ser reprovado em uma disciplina obrigatória.

O estudante recorreu do resultado obtido e o “caso” se arrastou em um processo lento e foi finalizado com a aprovação do aluno por determinação do Conselho Acadêmico daquela universidade ao departamento para que procedesse à alteração da nota do discente. De acordo com José Jorge de Carvalho (2010), “a luta de Ari por revisar a sua nota e por manter-se no programa foi a inspiração e intuição para que Rita Segato e eu formulássemos, em novembro de 1999, uma proposta de cotas para negros na UnB” (CARVALHO, 2010, 215).

O Plano de Metas de Inclusão étnico-racial da UnB, apresentado pelos professores alertava para a necessidade de implementação de políticas afirmativas pela universidade, como forma de combate ao racismo. De acordo com o pesquisador CARVALHO (2007, p. 57),

o que motivou a escolha da UnB, por cotas e não outra alternativa de inclusão social foi a percepção da intensa desigualdade entre as pessoas declaradas brancas e as pessoas negras no usufruto de bens socialmente produzidos, com destaque para a educação (CARVALHO, 2007, p.57).

Ainda seguindo o autor,

(...) embora a população negra representasse 47% da população brasileira, à época, os estudantes universitários negros somavam 2%, contra 98% de estudantes brancos. Do total de professores da UnB, 99% também eram brancos, o que mostrava de forma inequívoca o descompasso entre o perfil étnico racial na maioria da população brasileira e o dos corpos discente e docente daquela universidade (Idem, p.57).

Da implantação da reserva de vagas para coletivos sub-representados, principalmente, negros nas universidades do Estado do Rio de Janeiro até 2012, quando a foi sancionada a Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, vários modelos de políticas afirmativas foram implantados pelas universidades brasileiras. Porém, as cotas (sociais/raciais) prevaleceram sobre outras formas de inclusão, como a bonificação, aprovada pela UFMG, em 2008.

De acordo com levantamento realizado pelo pesquisador MARÇAL (2012, p. 187), “cento e trinta e três instituições de ensino federais, estaduais ou municipais haviam implantado alguma modalidade de ações afirmativas até maio de 2012”, garantindo, assim, a ampliação de maior número de discentes negros/as nas universidades públicas.

Durante o processo de mobilização e implementação das PAA, três atores sociais se destacaram: os movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro, que, de forma resistente e estratégica, conseguiu introduzir a temática na agenda política; pesquisadores/as negros/as e brancos/as envolvidos na luta antirracista; e os/as gestores/as das instituições de ensino superior.

Os movimentos negros, os participantes de pré-vestibulares populares, pastorais religiosas, etc. constituíram-se em elementos de pressão sobre as instituições durante as várias etapas do processo. Introduziram e sustentaram o debate sobre as PAA, com o objetivo de sensibilizar as universidades e parte da sociedade, incluindo-se, muitos negros/as contrários às

cotas. Segundo (D´ADESKY, 2003, p. 93), esses grupos haviam incorporado as “imagens depreciativas” articuladas nos discursos de subalternidade e inferioridade produzidos pelas elites brancas, como estratégia de manter a estrutura de seus privilégios.

Da mesma forma como os militantes, os/as intelectuais negros/as inseridos nas universidades, e os/as brancos/as envolvidos na luta antirracista tiveram um papel central, tanto na articulação com os movimentos sociais, quanto na sensibilização de membros dos corpos docente e discente para a aprovação das PAA. Eles/as atuaram em comissões, criaram grupos de estudos e espaços de debates sobre a temática, elaboraram justificativas técnicas e normativas em defesa das políticas afirmativas, como nos informa MELO (2007):

Com a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSM – NEAB/UFSM em 2003, teve início um processo de discussão sobre a adoção de política de ações afirmativas na universidade e, neste ano foi realizado o *I Seminário Negritude na Escola*, debatendo as experiências de cotas raciais nas universidades e trazendo o movimento social negro para dentro da instituição. Logo após, os três segmentos da comunidade universitária passaram a promover este debate no ambiente da universidade (MELO, 2007 *apud* SILVEIRA, 2012, p. 213).

Além disso, em alguns momentos, esses negros intelectuais atuaram como intermediários entre a burocracia acadêmica e a mídia, que se mostrou ávida por informações relativas à temática, principalmente, aquelas que expusessem as dificuldades enfrentadas pelas instituições que aderiram às políticas. Exemplo dessa ação midiática pode ser conferido no “*Caso dos irmãos gêmeos*”, candidatos ao vestibular e que foram classificados racialmente de forma diferente pela Comissão de Verificação da UnB. O episódio foi bastante criticado, sendo, inclusive, retratado em capa de revista de circulação nacional¹⁴.

O terceiro ator social destacado nos processos desencadeados para a aprovação das PAA foi constituído pelos/as gestores/as engajados/as em militância política social. Como exemplo, dessa articulação militância-gestão pública voltada para a temática racial, JESUS (2014, p. 229) nos apresentou a reitora Ivete Sacramento, da Universidade Estadual da Bahia. Influenciada pelas deliberações de Durban e sensível a toda a mobilização em torno das políticas públicas afirmativas, tão logo assumiu a reitoria, a gestora criou uma comissão que propôs ao Conselho Universitário o projeto de cotas para negros, tendo como parâmetro o modelo utilizado pela UERJ.

¹⁴ Raça não existe! Matéria de capa de revista disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/veja-4-materia-de-capa-raca-nao-existe>, acesso em 04.04.2015.

Na UFBA, as resistências internas às PAA exigiram dos/as gestores/as cautela e articulação política, uma vez que necessitavam romper com a oposição que se camuflava durante os fóruns específicos para debater a temática, mas se expressava de forma subliminar em comunicações internas. No artigo *As Cotas na Universidade Federal da Bahia*, os pesquisadores SANTOS e QUEIROZ (2012, p. 42) revelam o debate virtual travado entre membros do corpo docente daquela instituição, no qual eram apresentados argumentos favoráveis e contrários (maioria) à política de cotas.

Destacamos um exemplo desse debate ocorrido na UFBA, instituição localizada no estado brasileiro com maior percentual de população negra. É um argumento que questiona a identidade racial no Brasil, e que foi bastante recorrente ao longo da implantação das PAA, inclusive, pelos proponentes do manifesto contrários às cotas, intitulado: "*Todos têm direitos iguais na República Democrática*" encaminhado ao Congresso Nacional, em maio de 2006.

- Me preocupa uma questão básica: *de que negro estamos falando?* Dos 85% da população baiana identificada como tal pelo IBGE? A grande maioria da população nordestina miscigenada e segregada como definida por Euclides da Cunha? Ou os descendentes desses que se miscigenaram mais ainda desde então? (extraído de: SANTOS e QUEIROZ, 2012, p.63).

O questionamento “de que negro estamos falando” pode nos parecer anacrônico, mas ainda vigora nos discursos articulados por gestores/as brancos, como os/as entrevistados/as para essa pesquisa, os quais se pautam nas Teorias de Miscigenação, construídas no século XIX, confirmando as palavras de MUNANGA (2004) de que “num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não”, nem romper com os imaginários, dele advindos.

Além do exemplo anterior retirado da experiência da UFBA, que aludia que o modelo de miscigenação ocorrido em nosso país impediria a identificação dos negros e não-negros, outros discursos de objeção às cotas se apresentaram ao longo do processo: as cotas sacrificariam o mérito acadêmico; o problema que impedia o acesso dos estudantes negros ao ensino superior público era a má qualidade do ensino básico; as cotas raciais criariam cisões entre brancos e negros no ambiente universitário, criando ou potencializando o racismo; o sistema de cotas era inconstitucional.

Todas essas argumentações foram competentemente trabalhadas e defendidas ao longo do período de implantação das políticas públicas nas instituições universitárias por grande número de pesquisadora/as (GOMES, 2016; 2014; 2010; PAIXÃO, 2014; SANTOS, 2014;

JESUS, 2011; PEIXOTO E ARANHA, 2008; FERES, 2008; CARVALHO, 2006, GOMES, 2005; FRY E MAGGIE, 2004; entre outros).

As modalidades de política de ações afirmativas definidas e implantadas pelas instituições eram bastante heterogêneas (cotas; bônus; cotas e bônus; acréscimo de vagas, bônus e crescimento de vagas) e espelhavam os consensos e dissensos dos debates, a correlação de forças dos agentes investidos nas atividades e, até mesmo, o posicionamento institucional e comprometimento dos/as gestores/as com a temática.

Paulatinamente, os conselhos universitários foram aprovando algum tipo de medida (reserva de vagas/cotas sociais ou raciais, ou bonificação) visando à inclusão de segmentos sub-representados na sociedade. Desta forma, a luta iniciada e assumida com maior vigor pelos movimentos negros beneficiou também outros segmentos como os oriundos de escola pública, brancos pobres, indígenas, pessoas com deficiência, professor da rede pública, quilombolas, etc.

No artigo *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*, os pesquisadores do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, DALFLON, FERES JÚNIOR e CAMPOS (2013), realizaram um estudo analítico das políticas de ações afirmativas implantadas no Brasil, no período anterior à Lei 12.711/2012, que ficou conhecida como “Lei de Cotas”.

Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que “na ausência de um retrato mais abrangente e detalhado da ação afirmativa no Brasil, a tarefa de sumarizar para o público os aspectos procedimentais dessas políticas têm sido deixadas para a grande mídia que, amparada por “critérios próprios de noticiabilidade, produz representações fortemente enviesadas da realidade” (DAFLON, FERES JUNIOR e CAMPOS, 2013, p. 303).

O grupo analisou leis, regimentos e resoluções que instituíram e regulamentaram as ações afirmativas em 70 universidades públicas estaduais e federais do país, na tentativa de traçar um panorama das políticas de inclusão no ensino superior público, tendo como referências as seguintes variáveis: tipo de norma que regulamentou as políticas, público beneficiário, critérios de seleção e potencial inclusivo, e ainda o perfil regional e acadêmico das instituições que as adotaram.

Com esse trabalho analítico, os autores reafirmaram a necessidade de se compreender as políticas afirmativas como políticas públicas, orientadas por um ciclo clássico que vai do procedimento preliminar de caráter diagnóstico à identificação e discussão do problema que dá origem a uma determinada política. Seguido da avaliação da concepção e procedimentos dessa política, salientando sua viabilidade, consistência e coerência diagnóstica. Os passos

seguintes consistem no monitoramento de sua execução e, por fim, na compilação e análise de dados a respeito dos seus resultados.

Dito de outra maneira: as PAA são respostas do Estado às demandas sociais e objetivam à garantia dos direitos constitucionais dos cidadãos/ãs às quais elas se destinam. No contexto de nossa pesquisa, essa concepção de PAA é importante, pois nos pareceu que a maioria dos/as gestores/as entrevistados/as não o entendimento do caráter processual de uma política (o que será analisado no quarto capítulo dessa tese).

Os resultados da pesquisa de DAFLON, FERES JÚNIOR e CAMPOS revelam aspectos já detalhados em outros trabalhos empíricos, como: a heterogeneidade de modalidades de PAA implantadas pelas instituições, o perfil sociorracial dos beneficiários, a persistência de discursos contrários ou que interrogam a positividade das cotas, “exclusivamente nos programas para negros” (DAFLON, FERES JÚNIOR e CAMPOS, 2011) e que motivaram os questionamentos da constitucionalidade das cotas da UnB, e que culminou na “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa, realizada em março de 2010, em Brasília, como subsídio para o julgamento do Supremo Tribunal Federal de uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental, impetrada pelo Partido Democratas” (JESUS, 2011, p.21).

Os aspectos que nos chamaram a atenção pelo aspecto inovador e que passaremos a abordar foi a qualificação do potencial inclusivo das cotas. Para chegarem aos resultados, foram cruzados os dados relativos ao percentual de vagas reservadas nos programas de ação afirmativa, com os microdados do INEP, que proporcionam informações sobre o número de vagas oferecidas nos vestibulares das universidades.

A partir dos percentuais de vagas reservadas, foi possível calcular uma estimativa do número de vagas, asseguradas em 2012, aos alunos provenientes de escolas públicas e candidatos pretos e pardos em regime de cotas nas universidades brasileiras¹⁵.

¹⁵ Os cálculos são aproximados e não foram consideradas universidades municipais, faculdades, institutos superiores, centros universitários etc. Foram levadas em conta apenas as vagas para cursos presenciais oferecidas em regime regular, isto é, não foram incluídas outras formas de ingresso na universidade, como avaliação seriada ou outros tipos de seleção. Com isso, o cálculo foi feito tendo como base 239.943 vagas oferecidas anualmente nas universidades estaduais e federais (dados de 2008). É importante salientar ainda que não foi possível considerar no cálculo as 3 universidades que praticam um regime flexível de cotas, estipulando-as de acordo com a demanda no vestibular (Universidade do Estado do Amapá – UEAP –, Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA – e Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT). Por motivos óbvios, o cálculo também não abrange o sistema de bonificação no vestibular, que têm resultado variável de acordo com o desempenho dos candidatos, o que representa 8 programas, entre os quais apenas dois beneficiam candidatos pretos e pardos – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e Unicamp. Tampouco pudemos incluir universidades de criação pós-2008, pois os microdados do Inep ainda não as abrangiam. Com isso, no cálculo total foram consideradas 90 das 96 universidades hoje existentes e 55 dos 70 programas de ação afirmativa atualmente em prática

As estimativas apontam alguns resultados interessantes. À época, 9,3% das vagas disponíveis nos vestibulares de 1º e 2º semestre das universidades públicas estaduais e federais em todo o Brasil estavam reservadas para candidatos pretos e pardos pelo regime de cotas fixas. Esse percentual era de 11,3% para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda. Outros candidatos (indígenas, deficientes etc.) usufruíram de reserva de 2% das vagas, desconsiderados os programas de acréscimo de vagas, que, aliás, não apresentaram números muito expressivos.

Tabela 4 - Estimativa do número de vagas reservadas para cada modalidade de cotas

Modalidade de Cota	Vagas Reservadas	
	N	%
Racial	22.289	9,3
Social	27.229	11,3
Outra	4.516	2,0
Total	54.034	22,6

Fonte: elaboração dos autores de dados do Inep (Brasil, 2013)

Outra análise importante destacada pela equipe de pesquisadores é a de que as universidades com melhor conceituação, de acordo com exames nacionais promovidos pelo Inep, não parecem ser particularmente refratárias às políticas de ação afirmativa. Todavia, resta saber qual a proporção de vagas destinadas pelas mesmas à ação afirmativa para, enfim, avaliar em que medida elas aderem à política. E esse cálculo foi revelador: A tabela seguinte mostra que o percentual de vagas reservadas para a ação afirmativa decresce à medida que o conceito da universidade sobe.

Tabela 5 – Porcentagem de vagas reservadas, segundo o conceito atribuído à universidade pelo INEP

Avaliação INEP	Total de Vagas	Vagas reservadas	Percentual de vagas reservadas
Conceito 2	13.958	4.249	30,4%
Conceito 3	89.745	21.503,3	24%
Conceito 4	101.421	22.352,5	22%
Conceito 5	25.586	1.413,9	5,5%

Fonte: elaboração dos autores de dados do Inep (Brasil, 2013)

Considerando apenas as cotas raciais, foi verificado fenômeno semelhante, mas com uma queda ainda mais acentuada do percentual de vagas reservadas nas universidades com conceitos 4 e 5:

Tabela 6: Porcentagem de vagas reservadas por cotas raciais de acordo com o conceito atribuído à universidade pelo Inep.

Avaliação INEP	Total de Vagas	Vagas Reservadas	Porcentagem
Conceito 2	13.958	1.833,6	13,1%
Conceito 3	89.745	11.161,4	12,4%
Conceito 4	101.421	7.966	7,9%
Conceito 5	25.586	767,1	3%

Fonte: elaboração dos autores de dados do Inep (Brasil, 2013)

Os pesquisadores perceberam que, embora algumas das universidades positivamente avaliadas pelo MEC e de elevado prestígio social adotassem programas de ação afirmativa, elas o faziam com menos entusiasmo em relação às metas de inclusão, “estipulando cotas mais reduzidas ou optando pelo sistema de bonificação no vestibular que, como já vimos, tem resultados modestos” (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 321). Sintetizando, os resultados da pesquisa indicaram que entre os articuladores das ações afirmativas nas instituições pesquisadas, predominou a percepção de que as desigualdades de classe eram mais relevantes do que as desigualdades raciais. E,

ainda que as demandas por dessegregação do espaço universitário tenham avançado, principalmente pela atuação do Movimento Negro, tanto o número de programas voltados para alunos de escolas públicas e de baixa renda como também o percentual total de vagas que são para eles disponibilizadas superava, até 2012, os programas e as vagas destinadas a candidatos pretos e pardos. É possível que o fato de as ações afirmativas raciais nas universidades adotarem critérios e procedimentos um tanto confusos tenha contribuído para esse quadro, o que repercutiu negativamente na mídia, já avessa a essas medidas, e na opinião pública dividida entre o “mito” ou o “sonho” da democracia racial e as demandas legítimas de combate à desigualdade e discriminação racial (Idem, p. 324)

4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFMG

Em 2003, o debate sobre as políticas afirmativas já ganhava corpo no cenário nacional, em virtude da implementação das mesmas pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Mas na UFMG não havia consenso de que aquela poderia ser a medida mais eficiente para se promover a inclusão de maior número de estudantes das camadas populares e de negros/as. Então, outros mecanismos de inclusão social eram analisados e defendidos por setores da Administração Central e corpo docente, como a expansão de vagas no turno da noite e o acréscimo de pontos às notas obtidas no vestibular, medida adotada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A universidade instituiu comissão para realizar estudos comparativos dos perfis socioeconômicos dos estudantes de seus cursos diurnos e noturnos. Esses estudos “indicaram o potencial elevado que a expansão de vagas no período noturno possui para incorporar ao corpo discente estudantes de camadas mais pobres da população, bem como promover a inclusão de segmentos étnicos mais desprivilegiados (BRAGA e PEIXOTO, 2008, p. 93).

Diante das tais evidências, em 20 de fevereiro de 2003, o Conselho Universitário “deliberou por tornar a expansão de vagas no período noturno como o mecanismo prioritário de promoção da inclusão social nesta universidade” (BRAGA e PEIXOTO, 2008, p. 93), o que se seu imediatamente à aprovação.

Refletindo sobre a definição institucional, o pesquisador Fonseca (2007), que defendia a reserva de vagas (cotas), declarou que, ao apresentar a proposta de inclusão através da expansão de vagas nos cursos oferecidos no período da noite, a instituição procurava “satisfazer as exigências de democracia sem, contudo, incorporar plenamente a ideia de igualdade” (FONSECA, 2007, p. 9).

Em maio de 2003, a universidade, com o apoio da Associação de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior – ANDIFES - promoveu, no Campus Pampulha, o *Seminário “Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática”*, com o objetivo de se debater as modalidades de políticas que as outras instituições congêneres estavam implantando e apresentar a sua estratégia de inclusão social.

Em meio aos debates sobre qual deveria ser a proposta de inclusão a ser assumida pela UFMG, a reitora Ana Lúcia Gazzola, gestão 2002-2006, manifestou-se contrária às PAA com recorte racial. Segundo a ex-reitora:

(...) o princípio que está por trás das cotas está correto. A democratização do acesso às universidades públicas é inadiável, urgente, pois vivemos um problema sério de inclusão social. A Universidade tem confirmado essa exclusão, na medida em que, em alguns cursos, a presença de alunos de

classes sociais menos privilegiadas é pequena. Não sou favorável a cotas étnicas, pois todos os estudos indicam que as chances de alunos brancos e negros que vêm de escola pública é a mesma. Da mesma forma que alunos brancos e negros de escolas privadas também têm chances iguais. Se estabelecermos cota étnica, separada da questão socioeconômica, estaremos privilegiando os mais ricos dentro das etnias. Há outras maneiras de garantir a inclusão, sem reservas de vagas (UFMG Diversa. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Ano 2, no. 5, junho de 2004. Edição Vestibular. Entrevista: Por dentro da UFMG).

Observamos que a argumentação da ex-reitora não difere de tantas outras apresentadas pelos setores contrários às políticas com recorte racial, onde a questão de classe econômica se sobrepõe à de raça. De acordo com JESUS (2014, p. 267) “essa foi uma das formas de resistência apresentadas pelas elites [acadêmicas] ao sistema de cota racial”.

Uma comissão designada pela Reitoria foi incumbida de analisar os dados referentes ao Censo Socioeconômico dos Alunos de Graduação da UFMG, ingressantes no período entre 2003-2005. A mesma constatou que do ponto de vista étnico racial, a UFMG necessitava fazer algum investimento.

Em 2006, em meio ao processo de discussão das políticas afirmativas nas universidades brasileiras, a universidade divulgou o resultado do Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação na UFMG, elaborado pelos professores Mauro Braga e Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, relativos aos ingressantes por vestibular na instituição nos anos de 2003, 2004 e 2005. Esse era o perfil do alunado da universidade:

Quadro 5– Perfil corpo discente UFMG 2003-2005

Branco, solteiro, oriundo de classe média, 18 ou 19 anos de idade, tendo concluído o curso médio em escolas da rede privada, no turno diurno. Não trabalhava à época da inscrição no vestibular. Possuía pelo menos um dos pais com formação superior. Dentre os aprovados que responderam à questão raça/cor, 70,3% consideravam-se brancos, enquanto apenas 28% declaravam-se negros, dos quais, 24,4% pardos e 3,6% pretos.

Fonte: Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação na UFMG

O estudo reafirmou a sob-rerepresentação branca no corpo discente da UFMG, o que vinha ao encontro dos diagnósticos elaborados pelos integrantes dos movimentos sociais

negros e militantes antirracistas e defendidos nos debates de implementação de políticas afirmativas pelas universidades.

Todavia nem mesmo os dados da composição estudantil, que apontavam um perfil diverso da composição étnica do Estado de Minas Gerais, ou a aprovação de cotas sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, foram suficientes para sensibilizar a maioria dos segmentos docente, técnico-administrativo em educação e discente de que aprovar as políticas afirmativas com reserva de vagas e recorte racial era uma forma de promover a justiça social no espaço acadêmico. E a direção da UFMG continuava a defesa de vagas noturnas como estratégia de inclusão de estudantes pobres e trabalhadores ao corpo discente.

No período de 07 a 10 de novembro de 2006, a UFMG organizou o segundo seminário sobre a democratização do ensino superior denominado “*Universidade Pública e Inclusão social: experiência e imaginação*”. Durante o evento, pesquisadores/as de várias partes do país abordaram concepções e análises de experiências de inclusão social e ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas – cotas – e apresentaram algumas perspectivas. O mérito acadêmico e a autonomia universitária foram elementos centrais de defesa de alguns pesquisadores/as que se apresentavam contrários às PAA.

Em artigo denominado *A inclusão social e a exclusão da ideia de universidade*, Brandão (2008), coordenador do Instituto de Estudos Avançados e Transdisciplinares da UFMG, enfatizava que não lhe parecia ser a “inclusão social o elemento central da fundação das universidades e do seu papel na contemporaneidade internacional e brasileira” [...] “as universidades públicas foram fundadas para instalar uma competência técnica e intelectual no país, sobretudo, a partir das áreas do Direito, das Engenharias e da Medicina” (BRANDÃO, 2008, p. 239-240).

Na tentativa de justificar o seu voto contrário às cotas raciais, por entendê-las como reivindicação de movimentos corporativos ou políticos, o autor menciona que as mesmas deveriam ser implementadas em todos os locais da vida pública.

Não me parece justificável a adoção do regime de cotas raciais na universidade sem, simultaneamente, levá-lo a todos os outros locais, como às câmaras, às assembleias, aos ministérios, ao Instituto Rio Branco, aos fóruns e tribunais, às empresas de comunicação, à Embraer, à Petrobrás, aos partidos políticos e seus candidatos, às corporações e sindicatos, às congregações e ordens religiosas e acadêmicas, às premiações e cargos honoríficos, aos times de futebol, às novelas de TV, às empresas privadas e às escolas particulares. Também essas escolas têm deveres que vão além da geração de lucros e bastaria que fossem obrigadas também às cotas para que

parassem de engrossar a defesa de adoção delas nas universidades públicas. Pode-se objetar que as empresas e instituições de ensino privados têm seus próprios critérios, objetivos, competências e habilidades técnicas requeridas. O que se estranha é que a universidade pública autônoma não possa vir a ter seus próprios critérios voltados para a produção do conhecimento e do saber, sobretudo o avançado. Em resumo: **ou se coloca cotas raciais em tudo, ou não se coloca em nada**. Mesmo porque, no caso da UFMG, uma instituição pública que há muito se volta para promover a inclusão social que lhe compete, os índices indicam que ela já vem cumprindo, em parte, este papel. (BRANDÃO, 2008, p. 242, grifos nossos).

Em seu artigo *Ação Afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social na Unicamp*, publicado nos Anais do evento realizado na UFMG, o pesquisador Leandro Tessler argumentava que o vestibular era “uma instituição sólida no Brasil” (TESSLER, 2008, p.71) e que a sua instituição investia pesadamente em propagandas para atrair candidatos de vários estados da Federação.

E continuava,

(...) apesar de apenas 3 mil em um universo de mais ou menos 50 mil candidatos conseguirem a vaga eram “raras as contestações sobre a legalidade do processo para determinar os mais aptos ao estudo superior. (...) O vestibular deve selecionar não os candidatos que memorizaram mais fatos e equações, mas aqueles que podem da melhor forma aproveitar o investimento feito pelo Estado em sua educação (TESSLER, 2008, p. 71).

De acordo com TESSLER (2008), para garantir a legitimidade do processo, deveria se garantir a autonomia “um dos valores mais caros à comunidade universitária” e, antes das deliberações institucionais acerca das políticas universitárias seria oportuno promover uma “discussão interna de forma que o programa reflita o desejo da maioria do corpo docente”. (p.75).

A UFMG se espelhou na proposta de inclusão realizada pela UNICAMP, que não garantia a reserva de vaga ao/à estudante considerando o seu perfil étnico-racial e também guardava grande concordância como os argumentos acerca da autonomia universitária, o que será discutido em quarto capítulo.

Elementos do discurso de TESSLER (2008) pautado na meritocracia e autonomia universitária para gerir os seus processos, foram também verificados durante a realização do trabalho de campo para essa pesquisa. Ouvimos de gestores e gestoras que o desacordo em relação às cotas persiste nas universidades, apesar da Lei 12.711/2012, porque elas não respeitaram a autonomia da universidade.

As argumentações dos pesquisadores corroboram a observação feita por CARVALHO (2006),

No país da suposta democracia racial, os negros excluídos das universidades exigem as cotas; e a maioria dos acadêmicos brancos, que ocupam quase todos os postos de importância dentro e fora das universidades, é contra as cotas, mesmo sem apresentar uma alternativa convincente de inclusão. (CARVALHO, 2006, p. 8).

O que a ex-reitora Gazzola e os pesquisadores Brandão e Tessler se recusaram a perceber era que, da maneira como se organizavam os processos de seleção nos vestibulares, as universidades públicas já reservavam as vagas para sujeitos autodeclarados brancos. Essa posição é apresentada pela pesquisadora Bento (2005), no artigo *Branquitude e poder - a questão das cotas para negros*. De acordo com a autora, “as cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade, não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas e foram naturalizadas” (BENTO, 2005).

Em entrevista concedida à Revista Diversa/UFMG, o reitor Ronaldo Tadeu Penna, gestão 2006-2010, manifestou a sua defesa ao modelo de política de bonificação implementado pela UNICAMP,

PENNA – Para mim, a solução de cota continua simplista. Eu entendo o seguinte: existem pobres, e o que a gente precisa é de estratégias que favoreçam pessoas que chegam perto de entrar [à universidade] e não entram, sobretudo nos cursos mais concorridos. Por exemplo, eu gosto de citar sempre o que é emblemático, que é a Medicina: os candidatos ficam embolados na faixa dos 70 a 75 por cento dos pontos. Então esta é a minha opinião, não é justo você falar assim: este tirou 73,415 e este 73,412, então um passa no vestibular e o outro não. Então eu entendo que a gente tem de pensar, discutir, raciocinar, conversar sobre o tema. Uma solução interessante, que nós não vamos propor esse ano e nem sabemos se a Universidade vai adotar algum dia, é a solução da Unicamp. Ela dá pontos a mais para quem é oriundo de escola pública. Eu quero propor isso para a Universidade, mas não para este ano. Seria uma proposta para o ano que vem. (UFMG Diversa. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Ano 6 – n. 12 – julho de 2007 – Edição do Vestibular. Entrevista: Estamos preocupados com o que ainda não sabemos).

Para além do debate interno em favor ou contrário às PAA, a universidade havia aderido ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, que tinha como uma de suas metas a ampliação da inclusão “a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos

os cidadãos” (BRASIL, 2007-a). E a proposta de ampliação de vagas no noturno ou criação de novos cursos era uma realidade.

Por outro lado, desde o início da implementação das PAA, especificamente, as cotas para negros nas universidades públicas, que parte da elite conservadora se manifestou contrária à proposição e a contestou inclusive juridicamente.

Em 2008, “quando o STF preparava-se para se pronunciar sobre duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade”¹⁶ (MARÇAL, 2012, p.110), foi entregue ao seu presidente um manifesto. Um dos *Centro e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra Leis Raciais*, signatário do documento, era o geneticista Sérgio Pena, professor titular do Departamento de Bioquímica e Imunologia da UFMG e membro titular da Academia Brasileira de Ciências.

Seus argumentos enfatizando a ausência das raças e a efetividade da miscigenação na formação da população brasileira foram assimilados e defendidos por grande número de pessoas contrárias às cotas sob a alegação de que era difícil definir quem é negro no Brasil. Tais argumentos foram debatidos na UFMG e publicados no Boletim da universidade¹⁷. Por ser um renomado cientista, acreditamos suas pesquisas tenham influenciado as posições contrárias às cotas na UFMG.

Segundo as constatações do pesquisador Sérgio Pena, incluídas no Manifesto *Centro e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra Leis Raciais*,

Raças humanas não existem. A genética comprovou que as diferenças icônicas das chamadas “raças” humanas são características físicas superficiais, que dependem de parcela ínfima dos 25 mil genes estimados do genoma humano. A cor da pele, uma adaptação evolutiva aos níveis de radiação ultravioleta vigentes em diferentes áreas do mundo, é expressa em menos de 10 genes! Nas palavras do geneticista Sérgio Pena: “O fato assim cientificamente comprovado da inexistência das ‘raças’ deve ser absorvido pela sociedade e incorporado às suas convicções e atitudes morais (Manifesto¹⁸, 2008).

A posição contrária às cotas raciais manifestada em posicionamentos ou silenciamentos dentro da comunidade acadêmica da UFMG, foi enfrentada com veemência por um grupo de docentes, trabalhadores/as técnico-administrativos e discentes que provocaram o debate interno acerca da necessidade de implantação das políticas de ações

¹⁶ ADI 3.330, contra o PROUNI e a ADI 3.197, contra as universidades estaduais do Rio de Janeiro (PAULA, 2008, p.234, nota7).

¹⁷ Nosso retrato em preto e branco – Boletim UFMG. Disponível em <https://www.ufmg.br/boletim/bol1576/segunda.shtml>, acesso em 10.03.2017.

¹⁸ Manifesto Centro e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra Leis Raciais, disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>, Acesso em: 10.03.2017.

afirmativas (cotas raciais) pela universidade, à semelhança do que vinha ocorrendo em outras instituições.

Baseando-se em estudos empíricos que versavam sobre a baixa representatividade de estudantes negros nos campi da UFMG, os/as defensores/as das cotas raciais argumentavam que a estratégia de inclusão social através da ampliação de vagas no curso noturno, definida em 2003, pela universidade, revelava-se um mecanismo insuficiente para se contrapor ao quadro de intensa desigualdade racial no campo da educação, diagnosticada pela Comissão designada pelo Conselho Universitário.

Além disso, os apoiadores/as das cotas raciais alertavam para o fato de que a definição positiva da UFMG pela reserva de vagas/cotas, com critério racial, poderia influenciar outras instituições de menor porte a se posicionarem nessa mesma linha, tendo em vista a sua posição e reconhecimento entre as demais instituições congêneres.

O grupo Pró-cotas na UFMG desenvolveu estratégias políticas e de sensibilização, como a articulação com os movimentos sociais de Belo Horizonte e o movimento de estudantes da UFMG, visando pressionar a Administração da universidade em favor das cotas. Em agosto de 2007, esse coletivo liderado pelos/as integrantes do Programa Ações Afirmativas¹⁹ na UFMG, entregaram à Vice-Reitora, uma carta assinada por 47 docentes de diversas cursos e áreas do conhecimento, em defesa das políticas afirmativas. Em abril de 2008, publicaram um artigo no Boletim da UFMG apresentando os aspectos relevantes da política de cotas, destacando, inclusive, as experiências favoráveis verificadas nas instituições que a haviam implementado.

Apesar das ações realizadas internamente pelo grupo favorável às cotas, a UFMG “manteve-se fiel a um ideário” que privilegia o mérito e, “sem se incomodar com a sub-representatividade dos grupos sociais para os quais não foi inicialmente planejada” (LABORNE, 2014, p.137), em 15 de maio de 2008, o Conselho Universitário aprovou o bônus sociorracial como medida de inclusão em seu vestibular.

No dia da votação das propostas no Conselho Universitário, uma representante da articulação pró-cotas na UFMG, fez a defesa da proposta aos membros do Colegiado, o que garantiu a inclusão do critério de raça/cor como medida adicional ao bônus de escola pública.

¹⁹ Criado em 2002, o **Programa Ações Afirmativas na UFMG** é um programa de pesquisa, ensino e extensão, sediado na Faculdade de Educação da UFMG, voltado para um grupo étnico/racial e social específico: alunos (as) negros (as), sobretudo os de baixa renda, regularmente matriculados em qualquer curso de graduação dessa universidade. Atualmente, integram a equipe do Programa professores/as da Faculdade Educação (FaE), Escola da Ciência da Informação (ECI) e Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), além de membros do corpo docente de diversas unidades acadêmicas da UFMG.

A política²⁰ consistiu na aplicação de bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tivessem cursado os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclarassem negros (pretos e pardos), seguindo classificação do IBGE.

Com essa proposta de inclusão, a questão racial ficou alocada em um segundo plano, porque não se aprovou a reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros/as, e, uma vez que somente poderiam usufruir dos 5%, os/as estudantes que tivessem cursado, prioritariamente, o ensino médio em escola pública.

Fazendo uma retrospectiva no processo de implementação de PAA pelas universidades públicas, é possível dizer que houve avanços em relação às mesmas. O quantitativo de estudantes negras/os que acessaram às universidades também é significativo.

Relendo o Manifesto “*Centro e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra Leis Raciais*” (2008), quase uma década após sua publicação e contrapondo-o aos resultados do nosso trabalho de campo, vimos que ideias defendidas pelos pesquisadores/as, signatários do documento e produzidas nos séculos XIX e início do XX e que nos remetem ao racismo científico e à miscigenação, ainda povoam o imaginário da comunidade acadêmica, inclusive, dos/as gestores/as e servem para justificar a sua pseudoneutralidade e silenciamento diante das iniquidades educacionais entre os segmentos negros e brancos.

As PAA ainda não são entendidas como estratégia de reparação de um processo histórico de discriminação e desigualdades. A ausência de estudantes negros em proporção, no mínimo, igual ao número presente na sociedade não é entendido como resultante de uma estrutura de privilégios que beneficia o segmento branco.

Como nos diz a gestora da Pró-Reitoria de Pesquisa:

(...) não sei se precisa de lei para cotas. O brasileiro é cordial, é um povo cordial, **vindo de uma mistura de todas as raças o que é muito bom**. Não precisa de cotas. (Pró-Reitora de Pesquisa, autodeclarada branca, grifos nossos).

4.1 Comissão de Estudo e Acompanhamento das Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG – CAIS

²⁰ Comissão de Estudo e Acompanhamento das Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG – CAIS, disponível em <https://www2.ufmg.br/cais/cais/home/A-POLITICA-DE-BONUS-NA-UFMG>, acesso em 05.12.2015.

Com a aprovação do Bônus sociorracial, o Conselho Universitário criou a Comissão de Estudo e Acompanhamento das Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG – CAIS, que tinha como objetivo central de:

propor políticas institucionais de inclusão social para que o público que ingressou na UFMG, a partir de 2009 via bônus, assim como aqueles que já são estudantes desta Universidade vivenciem o direito à igualdade de oportunidades no ensino superior. Visa, portanto, ações voltadas para a democratização do acesso e para a garantia de condições de permanência bem-sucedida do corpo discente da UFMG (Boletim CAIS, 2010).

Alguns/mas participantes do grupo Pró-Cotas raciais, integraram a equipe da CAIS, embora considerassem a medida adotada “uma resposta tímida e fraca diante do potencial político e pedagógico de uma universidade do porte da UFMG e das demandas de democratização do acesso em curso que articulam a questão socioeconômica com a étnico-racial” (ARANHA *et al*, 2008, p.2).

Desde o início de atuação, a equipe da CAIS se deparou com alguns problemas político-estruturais que estavam relacionados à falta de planejamento institucional para colocar em operacionalidade a política afirmativa aprovada pelo Conselho Universitário.

A CAIS teve dificuldade de acessar os dados sobre “bonistas”. Além disso, não contava com uma equipe técnica de suporte (psicólogo/a, advogado/a, assistente social, dentre outros profissionais para realizar as atividades), para realizar as ações de acolhimento, orientação e acompanhamento dos/as estudantes “bonistas” dentro de suas necessidades educacionais e de convivência no ambiente universitário.

A esse respeito, se manifestou a gestora da Pró-Reitora Adjunta de Extensão:

A Comissão institucional estava ligada ao gabinete da vice-reitora, que na época era a Heloisa Starling. Tinha a participação de professores, estudantes e técnicos. Na gestão do [Clélio] Campolina, a Antônia, Pró-Reitora de Graduação assumiu a Comissão, o que contribuiu para que a comissão se tornasse mais institucional. O vínculo ao gabinete da vice-reitora, obviamente, é institucional, mas ela funcionava como uma demanda prioritária do gabinete. A partir da lotação na PROGRAD, uma série de estudos e levantamentos foi sendo processado.

A gente precisava de uma estrutura organizada para divulgar a política, receber os “bonistas”, preparar os diagnósticos. Mas não dava para fazer tudo isso, além do tanto de encargos que cada um já tinha. Era um trabalho político, feito de forma meio que voluntária porque a gente acreditava, a gente queria mais [estudantes] negros e de camadas populares na universidade. Mas isso não tinha uma importância institucional, não tínhamos nem um setor com técnicos que ajudassem (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

Apesar do baixo envolvimento e investimento institucional, a equipe da CAIS realizou diversas atividades que buscaram agregar novos sujeitos e ações em prol da temática étnico-racial, como: lançamento da campanha “Política de Bônus: A UFMG além dos padrões”, divulgando a política para a comunidade acadêmica interna e, também para os cursinhos pré-vestibulares. Participação em mesas redondas seminários e atividades congêneres com docentes de outras instituições federais de ensino que já haviam implantado a política de reserva de vagas (cotas ou bônus) para aprender com a experiência dos mesmos; participação em debates com setores da sociedade civil; participação na Semana da Consciência Negra promovida pelo Sindicato da categoria dos trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação; aulas públicas de cidadania, Recepção de calouros/as, visando maior aproximação com o corpo discente; parcerias em atividades culturais que priorizavam a questão racial, dentre outras.

A CAIS elaborou, em parceria com outros programas institucionais, proposta de oferta de cursos de Língua Inglesa; redação de textos acadêmicos; reforço para a Disciplina de Cálculos 1, disciplina com grande índice de reprovação de estudantes da área de exatas, independentemente da modalidade de ingresso; além da orientação de estudantes “bonistas” para participação em projetos de pesquisas e de extensão, como os organizados pelos/as docentes do Programa Ações Afirmativas na UFMG e Conexões de Saberes.

As experiências desenvolvidas no período de implementação do bônus foram registradas em artigos acadêmicos publicados em revistas científicas e também no Boletim oficial da instituição. As atividades realizadas pela CAIS em parceria com os Programas Ações Afirmativas e Conexões de Saberes contribuíram para que um maior número de pessoas da comunidade universitária tomasse contato com a temática racial e começasse a entender as políticas com o recorte racial como direitos garantidos constitucionalmente a grupos historicamente excluídos da universidade.

A partir do momento em que algumas atividades antes realizadas pela equipe da CAIS, (diagnósticos, relatórios de desempenho de bonistas, etc) foram incorporadas pela PROGRAD, e, diante dos entraves mencionados, a Comissão acabou se extinguindo.

4.2 Os impactos do Bônus e das cotas no acesso de estudantes na UFMG

A política de bonificação definida pelo Conselho Universitário da UFMG foi implantada a partir do vestibular de 2009, com previsão de uma avaliação mais detalhada,

para possível adequação da proposta, em no máximo quatro anos. O bônus previa um adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tivessem cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclarassem negros (pretos e pardos).

Além da implantação da política de bônus, foram criadas mais 1.236 novas vagas no vestibular de 2009 e de mais 650 vagas no ano seguinte, em virtude da adesão da UFMG ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni). (Instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, o ReUni integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e foi criado com o objetivo de estabelecer as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior brasileira no nível de graduação).

Analisando os dados do primeiro vestibular utilizando o critério de bonificação na UFMG como forma de garantir a inclusão social, a medida mostrou-se exitosa para um quantitativo de estudantes negros/as, como nos afirma ARANHA (2009),

um total de 34% dos alunos aprovados no Vestibular 2009 em todos os cursos foi beneficiado pelo sistema de bônus. Se verificarmos os dados de alguns cursos, o quadro é ainda mais expressivo: em Medicina, um dos cursos mais elitizados da UFMG, seriam aprovados, sem o bônus, apenas 19 alunos (5,8%) com as características dos atuais “bonistas”. Com o bônus foram aprovados 92 candidatos, ou seja, 28,75%. Se fizermos o mesmo cálculo para os cursos de Medicina Veterinária e Direito, os resultados também são animadores: no caso do primeiro, foram aprovados 47 “bonistas” (39,2%). Sem o bônus, apenas 21 alunos (17%) das escolas públicas teriam sido aprovados. Direito Noturno aprovou 82 “bonistas” (41%). Sem o programa, teriam sido apenas 28 (14%). (ARANHA, 2009, p. 2).

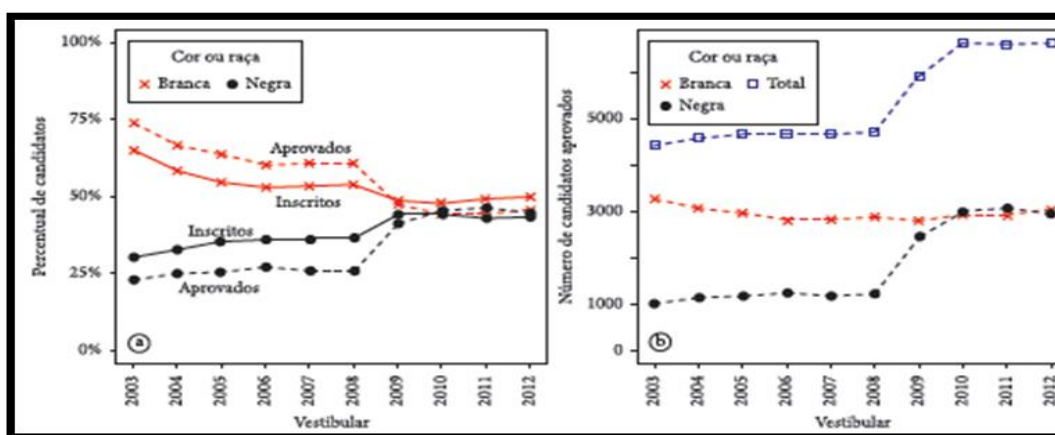
No artigo *Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência*, Aranha et al (2012), apresentam resultados de estudo temporal baseado em dados dos vestibulares de 2003 a 2012²¹ realizados pela UFMG, contemplando nesse percurso, os quatro primeiros anos de aplicação do bônus. Para efeito de comparação com os anos anteriores, uma vez que o bônus beneficiava estudantes que realizaram os sete últimos anos da educação básica em escolas públicas, os autores consideraram “como egresso de escola pública aquele que tiver cursado o ensino médio, integralmente ou na maior parte nesse tipo de escola. O segundo aspecto a ser

²¹ A partir de 2013, a UFMG aderiu à política de cotas estabelecida pela Lei 12711/2012.

mencionado é que a UFMG só dispõe da informação referente à autodeclaração de cor ou raça dos vestibulandos a partir de 2003” (ARANHA *et al*, 2012).

Para construção do estudo, os autores utilizaram dados fornecidos pela Comissão Permanente de Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) e pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG. Os gráficos apresentados a seguir foram extraídos do trabalho mencionado e apresentam a proporção de candidatos inscritos e aprovados considerando os recortes raciais, procedência escolar (pública ou privada) e renda familiar.

Figura 3. Análise do acesso à UFMG de acordo com cor/raça declarada



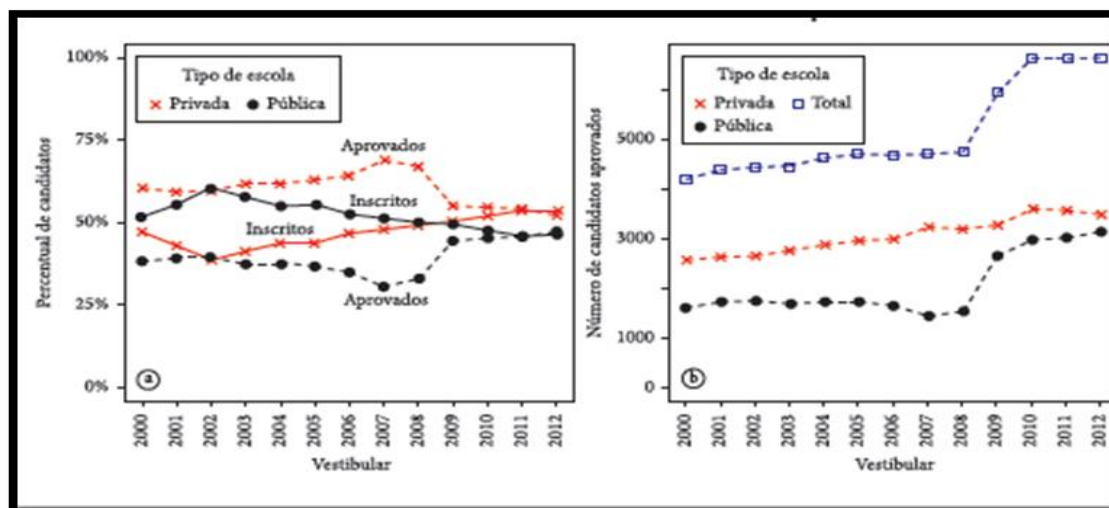
Fonte: PROGRAD/UFMG.

Observando a figura, verifica-se que até o vestibular de 2009, a proporção de negros aprovados sempre esteve abaixo da proporção de inscritos, o que caracterizava a sub-representação desse segmento dentro da UFMG. O percentual de candidatos que se declararam negros e foram aprovados no vestibular no período de 2003 a 2008 variou entre 23% e 28%. Em 2009 esse percentual ultrapassou 40% e nos vestibulares de 2010, 2011, 2012 ele ficou em torno de 45%. Houve também crescimento do percentual de inscritos que se declararam negros; em 2008 esse percentual não chegava a 37% e nos vestibulares subsequentes ele subiu para quase 45%.

Os autores chamam a atenção para o aumento dos candidatos que se autodeclararam negros e conjecturam que isso poderia ser uma estratégia utilizada por alguns estudantes brancos para burlarem a lei e atenderem ao perfil exigido pela política. Não desconhecendo essa possibilidade, haja vista que outras instituições também já verificaram esse crime, de nossa parte, inferimos que também o maior número de autodeclaração racial para negros, deve-se à decisiva atuação de entidades culturais e educativas negras que agiram para criar,

reavivar ou expandir o sentimento de pertencimento racial negro (GUIMARAES, 2016, p.99).

Figura 4 – Análise do acesso à UFMG, de acordo com o tipo de escola



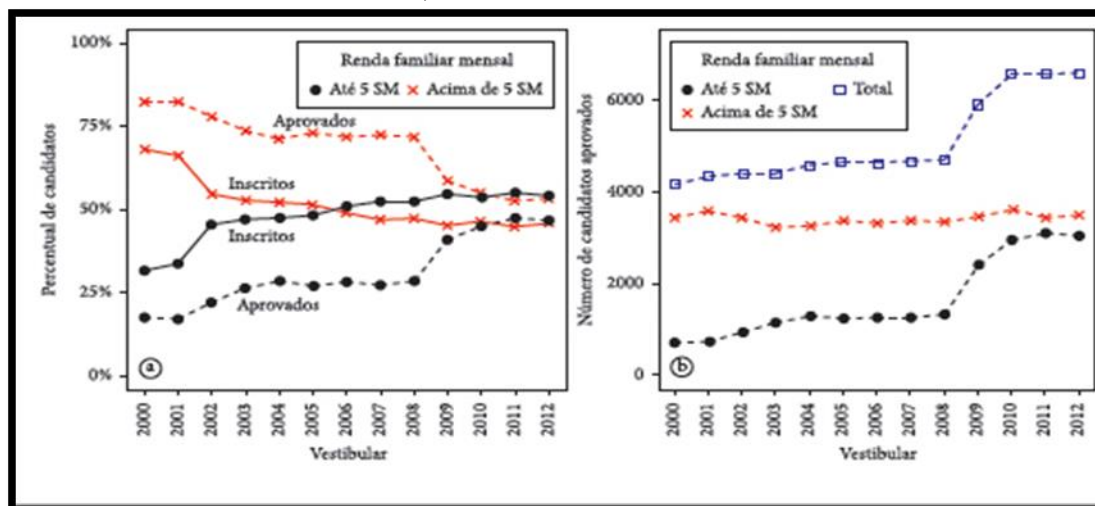
No gráfico (a), pode-se verificar que até a adoção do Programa de Bônus e do ReUni, a escola pública esteve fortemente sub-representada entre os aprovados da UFMG em todo o período avaliado. No vestibular de 2008, por exemplo, enquanto mais de 50% dos inscritos no concurso eram provenientes do ensino público, menos de 35% dos aprovados eram estudantes da rede pública.

As diferenças entre a proporção de inscritos e aprovados variaram de 13 a 21 pontos percentuais entre 2000 e 2008. No vestibular de 2009 essa diferença caiu para cerca de 5% e nos vestibulares de 2011 e 2012 a proporção de inscritos e aprovados da rede pública na UFMG praticamente se equiparou. A partir do segundo ano de adoção do bônus (2010), a proporção de aprovados na UFMG provenientes da escola pública ultrapassou 45%.

Ressalta-se, entretanto, que, apesar da adoção de medidas de ação afirmativa, a proporção de inscritos da rede pública vem caindo desde o vestibular 2002; a partir do vestibular de 2009 o número de inscritos da rede privada no vestibular da UFMG passou a superar o número de inscritos da rede pública.

No gráfico (b) da Figura 2 verifica-se que em 2009 houve um aumento acentuado do número de candidatas aprovados da rede pública. O aumento de vagas na UFMG associado ao Programa de Bônus parece ter propiciado maior inclusão de alunos da rede pública na UFMG, diferentemente do crescimento do número de estudantes da rede privada dentro da UFMG, que foi muito pequeno em relação à expansão do número de vagas.

Figura 5 – Análise do acesso à UFMG, de acordo com renda familiar mensal



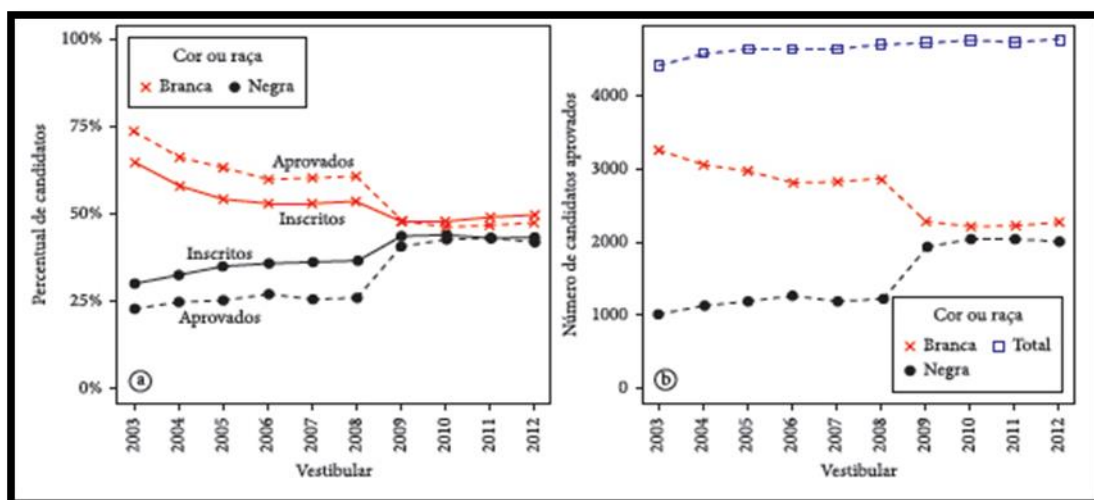
Fonte: PROGRAD/UFMG

Observando o gráfico (a) da Figura 3, os autores do estudo apresentam a seguinte análise: verifica-se que em todo o período avaliado houve um crescimento da proporção de inscritos com renda familiar de até cinco salários mínimos. No vestibular de 2000 a proporção de inscritos com esse perfil era menor do que 35%, no vestibular de 2002 essa proporção aumentou para mais de 45% e nos vestibulares de 2011 e de 2012 ficou em torno de 55%. A proporção de aprovados nessa faixa de renda também cresceu em todo o período, embora somente a partir da adoção do bônus e do Reuni tenha sido observado um salto nesse crescimento.

No vestibular de 2000, menos de 20% dos aprovados apresentavam renda familiar mensal inferior a cinco salários mínimos; no vestibular de 2008 foram quase 30% e nos vestibulares de 2011 e de 2012 mais de 45%.

No gráfico (b) da Figura 3 pode-se observar que a partir do vestibular de 2009 houve um grande aumento do número de candidatas aprovados na UFMG com renda familiar mensal de até cinco salários mínimos. Nota-se que apesar da expansão de vagas apresentada pela UFMG, o número de candidatas aprovadas com renda familiar mensal superior a cinco salários mínimos manteve-se aproximadamente constante, não acompanhando o crescimento da universidade.

Figura 6 – Efeito do Programa de Bônus de acordo com a cor ou raça declarada.



Fonte: PROGRAD/UFMG

Objetivando analisar os efeitos da inclusão a partir da adoção do Programa de Bônus e sem a presença do Reuni, os autores queriam “avaliar se o ingresso na UFMG de candidatos oriundos de grupos sub-representados ocorreu de forma efetiva nas vagas que existiam tradicionalmente na UFMG ou se a inclusão mostrada nesse artigo é fruto fundamentalmente das novas vagas e dos novos cursos abertos pelo Reuni” (ARANHA *et al*, 2012). Considerando somente as vagas tradicionalmente ofertadas pela UFMG antes da adesão ao REUNI, pode-se verificar na figura 4 que, no Vestibular de 2008, cerca de 25% dos aprovados se declararam negros, após a adoção do Programa de Bônus esse percentual ultrapassou 40%.

É importante também verificar em quais cursos os/as estudantes negros/as e oriundos/as de escola pública tiveram acesso. No estudo, *Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus sociorracial*, AMARAL *et al*, (2012) analisaram o perfil dos candidatos aprovados na Universidade a partir da implantação da política de bônus, nos anos de 2009 e 2010. A pesquisa empírica apontou que, “os candidatos aprovados e não favorecidos pelo bônus sociorracial são, em sua maioria, alunos de escolas particulares e brancos”, o que confirma outras investigações no campo das relações raciais que deixam explícito que “os cursos mais concorridos no ensino superior são muito excludentes, no que se refere ao acesso de alunos oriundos de escolas públicas e negros” (AMARAL, 2012, p. 108). Dentre os 65 cursos de graduação oferecidos à época pela universidade, os autores selecionaram aqueles que apareceram no topo da concorrência nos

dois anos pesquisados, conforme tabela 1. Todavia, observou-se que houve o aumento no percentual de candidatos aprovados no vestibular autodeclarados negros e egressos de escolas públicas, o que confirma que embora não reservasse vagas para grupos em condições econômicas desfavoráveis, a política apresentou um aspecto afirmativo.

Figura 7 – Percentual de alunos aprovados no vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial e cursos mais concorridos, 2009.

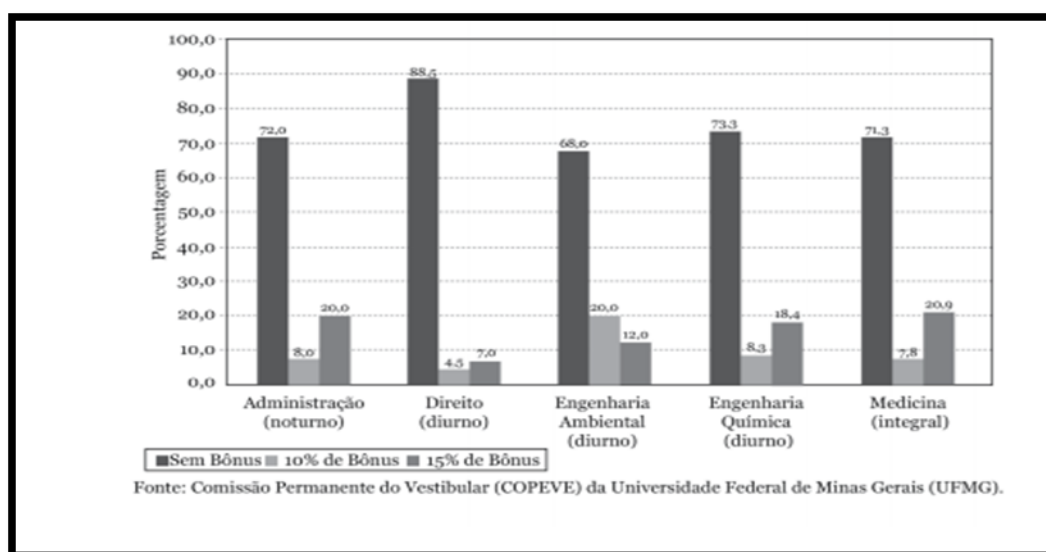
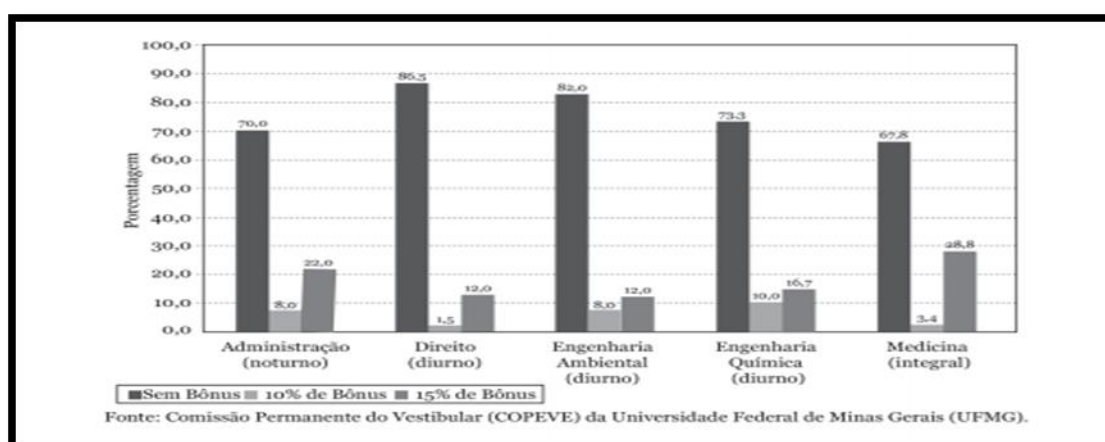


Figura 8 – Percentual de alunos aprovados no vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial e cursos mais concorridos, 2010.



Em pesquisa realizada, com o objetivo de avaliar a política de bônus sociorracial da UFMG, NEVES (2011, p. 63), concluiu que, embora não tivesse sido estabelecido metas

oficiais pelos órgãos colegiados superiores da UFMG, a investigação comprovou a eficácia da medida. Segundo o autor,

(...) no que tange às notas do vestibular, a política de bônus foi eficaz na medida em que se produziram alterações nas características dos alunos, ao comparar os dados de 2008 (sem a política) com os dados de 2009 e 2010 (com a política). Deste modo, mudanças nas variáveis relacionadas aos capitais econômico, cultural e social e em variáveis demográficas possibilitaram a mensuração dos efeitos do bônus. (NEVES, 2011, p.64).

A política de bônus vigorou entre os anos de 2009 e 2012, quando foi aprovada a Lei 12.711/12.

A aprovação da “Lei de Cotas” surpreendeu aos/às militantes dos movimentos sociais negros. Com a votação de constitucionalidade das cotas na UnB pelo STF, tinha-se a perspectiva de que a política de ação afirmativa se consolidaria nas universidades federais. Depois de uma década de tramitação, o texto aprovado resultante de uma série de negociações políticas, não contemplou as cotas conforme reivindicadas pelos movimentos sociais negros. A lei de cotas uniformizou as múltiplas experiências que vinham sendo implementadas pelas instituições a partir de definições dos seus conselhos superiores. Prevaleceu a proposta de cotas sociais, “mais aceitas pela elite. Dessa forma, ignora-se o racismo como princípio das ações afirmativas” (JESUS (2014, p.296).

De acordo com o autor citado,

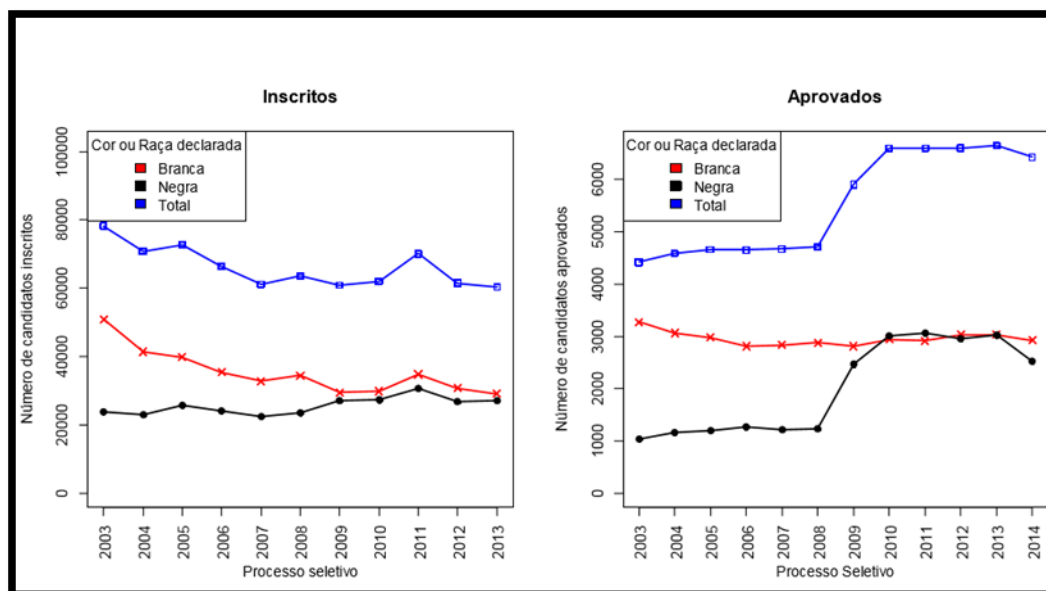
A preterição da questão racial se dá quando é emitida uma sequência de critérios para a concessão da reserva de vagas: em primeiro plano, atende aos egressos da rede pública de ensino. Segundo plano aqueles de baixa renda e no terceiro plano, negros e indígenas. Esse ordenamento lembra a estratificação racial determinada pela teoria racialista dos séculos XVIII e XIX (JESUS (2014, p.296),

De acordo com o texto legal, no ano de 2013, “as instituições deveriam reservar, no mínimo, 12,5% de vagas. Mais da metade das federais de Minas Gerais, ou seja, seis das onze universidades reservaram mais do que esse índice, enquanto que cinco se limitaram a ele” (SANTOS, 2016, p.37). Entre as últimas, estava a UFMG.

Com a adesão da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a competitividade cresceu e pode-se verificar uma queda no percentual de ingressantes negros que vinha se processando desde a implantação do bônus. Segundo informações constantes do Relatório PROGRAD, 2016, após a adesão ao SISU, houve aumento da diversidade geográfica; cresceu número de alunos com maior renda familiar média; eleva-se o percentual de alunos vindos do

ensino privado e do ensino público federal e decresce o percentual de egressos do ensino público estadual, assim como o de autodeclarados pretos ou pardos.

Figura 9: Histórico: Cor ou Raça Declarada



Quadro 6: Cor/Raça declarada – 2011-2015

Qual é a sua cor ou raça?	Vestibular 2011		Vestibular 2012		Vestibular 2013		SISU 2014		SISU 2015	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Amarela	67	1,08%	71	1,16%	93	1,50%	61	1,06%	32	0,91%
Branca	2594	41,99%	2709	44,20%	2775	44,76%	2650	45,94%	1647	47,00%
Indígena	11	0,18%	8	0,13%	6	0,10%	12	0,21%	3	0,09%
Parda	2377	38,48%	2266	36,97%	2291	36,95%	1895	32,85%	1291	36,84%
Negra	645	10,44%	613	10,00%	611	9,85%	378	6,55%	231	6,59%
Não desejo declarar	483	7,82%	462	7,54%	424	6,84%	765	13,26%	299	8,53%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	8	0,14%	1	0,03%
Total	6177	100%	6129	100%	6200	100%	5769	100%	3504	100%

Quadro 7 – Perfil do Alunado/UFMG – 2012-2015

Perfil do Alunado				
	Até 2012	2013	2014	2015
Menos de 2 salários mínimos	14%	13%	12%	14%
2 a 5 salários mínimos	35%	36%	30%	32%
5 a 10 salários mínimos	24%	24%	28%	26%
Mais de 10 salários mínimos	27%	26%	29%	28%

	Até 2012	2013	2014	2015
Branca	44%	45%	46%	47%
Parda ou Negra	48%	47%	39%	43%
Não declarou	8%	7%	13%	9%

Todavia “a presença negra no corpo discente da UFMG cresceu nos últimos anos, em relação ao que era há 10 anos atrás. As políticas adotadas pela universidade foram significativas para isso” (vice-reitora, autodeclarada branca).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 A construção do objeto de pesquisa

Ao longo dos anos 2000, observamos o aumento significativo de pesquisas empíricas versando sobre a temática racial e as políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Esse incremento nos estudos das relações raciais e ensino superior pode ser creditado ao contexto histórico e político nacional, onde as ações coletivas desencadeadas pelos movimentos sociais negros trouxeram para a cena pública a demanda pela democratização do acesso de jovens negros ao ensino superior.

O processo de implementação das políticas afirmativas nas instituições de ensino superior pública, principalmente, a modalidade de cotas raciais, foi acompanhado de tensões e debates acalorados e o discurso dos favoráveis “viu-se encurralado em posição crescentemente conservadora” (GUIMARAES, 2016, p.115). Dentre os argumentos

contrários mereceram destaque a dificuldade de indefinição racial no Brasil, em função da miscigenação, o mérito acadêmico ou a inconstitucionalidade das cotas.

Decorridos catorze anos de implementação das cotas nas primeiras universidades, esses argumentos vêm sendo derrubados paulatinamente. As cotas favoreceram a autoclassificação racial negra, como observou GUIMARÃES em obra citada. Diversas avaliações institucionais comprovaram o desempenho dos cotistas e o argumento de inconstitucionalidade foi derrubado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em votação histórica ocorrida em 26 de abril de 2012, quando esta instância máxima do judiciário decidiu que as políticas de cotas raciais nas universidades estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil.

Apesar dessa votação histórica em favor das cotas raciais, em 2012, foi promulgada a Lei 12.711, que privilegia as cotas sociais, o que vai ao encontro da argumentação de GUIMARÃES (2016, p. 119) ao dizer que “as cotas, no Brasil, se justificaram para corrigir condições sociais de desigualdades aceitáveis” e não, para reparar o passado histórico de discriminação impostas aos/às negros/as.

Quando a desigualdade é tematizada nos estudos acadêmicos, na maioria das vezes, ela é qualificada como uma questão de natureza socioeconômica e não, um problema resultante do processo de colonização e escravização, aprofundada pelo sistema capitalista.

Segundo PRAXEDES *et al* (2009),

Não poderíamos esperar outro quadro na vida acadêmica no Brasil, tendo em vista os processos históricos da formação social brasileira, marcados por estruturas constitutivas de desigualdades sociais, de exploração e opressão de várias ordens. Processos inscritos em injustiças, em etnocentrismos, hierarquias e clivagens socioeconômicas implicados em sistemas simbólicos demarcados por uma cultura eurocêntrica, branca, machista nos quais os pobres e negros, ou de outra forma, os negros pobres foram, desde tempos remotos aliados dos conhecimentos e das instituições acadêmico-científicas (p.17).

A UFMG implantou o bônus sociorracial em 2008 e, por força de lei, as cotas sociais, em 2012. Nesse período, verificamos o crescimento de ingresso de estudantes negros/as nos *campi da* universidade (PROGRAD, 2015). Por essa razão, nos interessamos em compreender se a chegada desse coletivo impactou a estrutura da gestão universitária.

5.2 A definição metodológica e o caminho percorrido

Definir a metodologia de uma pesquisa é uma tarefa complexa, principalmente, quando o desenvolvimento do trabalho nos aponta caminhos diferentes dos anteriormente traçados, demandando ampliação ou encolhimento do escopo, ou ainda redimensionamento das análises, como nos ocorreu.

Desta forma, os autores ALVEZ-MAZZOTI e GEWANSZANAJDER (1999) asseguram-nos:

(...) o planejamento de estudos qualitativos não é fácil. Ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma gama de casos. Além disso, as pesquisas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (p. 147).

RICHARDSON (1999) caracteriza assim a pesquisa qualitativa:

(...) as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (p. 80).

Para o autor, há três situações que normalmente implicam a realização de estudos qualitativos: quando focalizam fatos passados ou grupos a respeito dos quais dispõem-se de poucas informações; quando objetivam compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos; e nas situações em que as observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.

Essa pesquisa de caráter qualitativa teve como objetivo compreender se a chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as impactou a estrutura de gestão da UFMG, principalmente nos campos acadêmico, administrativo-burocrático e da permanência.

Para atender aos objetivos propostos, foi escolhida a Metodologia de Estudo de Caso baseada nos trabalhos de YIN (1990). Para este autor, o estudo de caso é um dos caminhos para a realização de pesquisa no campo da ciência social. Em geral, estes tipos de estudos são estratégicos quando se quer investigar uma realidade e as questões envolvidas são: "como" ou "por que" e, ainda, "de que forma acontece". Casos em que o/a investigador/a tem um pequeno controle sobre os eventos.

Segundo o autor, o estudo de caso e os experimentos não representam uma “prova” e a meta do investigador é expandir e generalizar (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

De acordo com ALVEZ-MAZZOTI & GEWANDSZANAJDER (1999), as pesquisas qualitativas, são multimetodológicas, ou seja, podem utilizar vários tipos de procedimentos e instrumentos para a realização da coleta de dados.

No início do trabalho, realizamos o levantamento bibliográfico acerca dos seguintes temas: Políticas Afirmativas, Gestão Pública e Educação Superior. Concomitantemente, privilegiamos a análise de documentos institucionais como as atas do Conselho Universitário do dia de votação do Bônus sociorracial, resoluções e portarias emitidas pela Administração Central durante o processo de implementação da política afirmativa (bônus e cotas), e outros documentos que pudessem contribuir para o conhecimento da realidade institucional.

Elaboramos o Roteiro de Entrevista com questões gerais a serem respondidas pelos/as entrevistados/as. O roteiro funcionou como instrumento orientador de levantamento de dados empíricos sobre o processo anterior à implantação das Políticas afirmativas e, posteriormente, a gestão da diversidade étnico-racial na UFMG.

Para complementação de dados, foram realizadas 09 (nove) entrevistas semiestruturadas com os/as gestores/as, sendo: vice-reitora, Diretor de Assistência Estudantil da Fundação Universitária Mendes Pimentel; Pró-Reitor de Graduação; Pró-Reitor-Adjunto de Assuntos Estudantis; Pró-Reitora Adjunta de Extensão, Pró-Reitora de Pesquisa; Pró-Reitora de Recursos Humanos, Pró-Reitora de Pós-Graduação; Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento.

Tínhamos a intenção de entrevistar a Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Chegamos a agendar o encontro, mas em virtude de viagens a trabalho e, posteriormente, licença saúde da diretora, a entrevista não foi realizada.

Como estratégia de aproximação com os sujeitos da pesquisa, enviamos a cada gestor/a um e-mail apresentando o objetivo geral da pesquisa, mencionando que a mesma fora submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da universidade. Em seguida, solicitamos a concessão de entrevista.

Dois gestores/as solicitaram às secretárias que confirmassem se o endereçamento do e-mail estava correto e, se precisavam participar da entrevista, uma vez que as políticas afirmativas não era objeto central daquela Pró-Reitoria. Após informar às secretárias o objetivo da pesquisa e meu interesse em ouvir todos/as os/as gestores/as, eles/as responderam positivamente à solicitação.

As entrevistas com os/as gestores/as da UFMG foram realizadas nas respectivas salas de trabalho, no prédio da Reitoria e na FUMP e duraram, em média, uma hora e meia. Todas foram gravadas com consentimento dos/as entrevistados, e, posteriormente, transcritas. Com exceção do Diretor de Assistência Social da FUMP, os/as demais autorizaram a utilização do nome próprio.

Entretanto, decidimos por nos referir aos/as gestores/as pelo cargo ocupado na Administração da universidade, acrescido da sua autodeclaração racial. Tínhamos com intenção, corroborar pesquisas no campo das relações raciais que comprovam a sub-representação negra em cargos de poder no serviço público (OSÓRIO, 2006; PRAXEDES, 2009; SANTOS, 2015). A história da UFMG pode ser interpretada como um exemplo dessa presença reduzida de negros/as em postos de comando, uma vez que em seus 90 anos de existência, teve apenas um reitor negro.

As entrevistas ocorreram em dois momentos distintos: antes e após o Exame de Qualificação. Desta forma, ao final deste trabalho, dois dos respondentes já não faziam mais parte da equipe de gestores/as da universidade: o Diretor de Assistência Social da FUMP e a Pró-Reitora de Pesquisa.

5.3 As entrevistas

A escolha pela coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas foi embasada na perspectiva de Alda Mazzoti e Fernando Gewandszajner (1999) que avaliam que a mesma nos possibilita uma aproximação com a complexidade de determinados fenômenos, a partir do estabelecimento do diálogo gente a frente.

Para Flick (2004), a principal característica da entrevista é possibilitar a manobra do roteiro que, partindo de questões centrais, não se esgota nelas. Essa estratégia foi bastante utilizada nesse trabalho, tendo em vista a especificidade da área de atuação de cada gestor/a demandou perguntas também específicas.

As perguntas giraram em torno de quatro grandes blocos: participação na mobilização em prol das políticas afirmativas; organização da estrutura institucional após a aprovação das PAA; os impactos das PAA nos processos de gestão acadêmica, administrativo-burocrática e permanência; e um bloco com questões abertas.

5.4 A relação entrevistadora/ entrevistados/as

Foram entrevistados nove gestores/as, destes, seis se autodeclararam brancos/as. O momento de realização de entrevista foi marcado por algumas surpresas. Devido ao fato de eu ser Trabalhadora Técnico-Administrativo em Educação na universidade e ter uma atuação política dentro da instituição, conhecia pessoalmente três gestores/as, o que facilitou o contato e a resposta positiva à concessão da entrevista, mas não reduziu a tensão do encontro.

Durante as entrevistas, observamos as linguagens corporais, os silêncios, os não-ditos ou a discursos que nos remeteram à demarcação de uma posição hierárquica. A nosso ver, as mensagens eram compatíveis com a posição assumida pela maioria dos docentes da UFMG durante o processo de luta pelas PAA, à maneira como se articulam as relações saber/poder dentro da instituição e, ainda, a demarcação de hierarquia docente sobre os trabalhadores/as Técnico-Administrativos em Educação (TAE), embora, ali, eu estivesse na condição de doutoranda-pesquisadora.

Dentro do grupo dos que se autodeclararam brancos, observamos comentários do tipo: “nossa população é miscigenada”; “a pele é só um elemento constitutivo da identidade”; ou “sou branca, mas venho de uma família muito pobre”, como se quisessem justificar a sua posição diante da pesquisadora negra.

No desenvolver do trabalho, procuramos manter a naturalidade, a discrição e a ética. Mas não podemos negar que, em certos momentos, sentimo-nos incomodadas com as respostas evasivas dos/as gestores/as em relação às PAA e temáticas correlatas, as quais se pautaram em suas vivências, percepções, ideários e ideologias, denotando pouco embasamento teórico, apesar do número crescente de pesquisas sobre a temática realizadas, inclusive, por pesquisadores/as brancos/as de diversas instituições universitárias, como (CARVALHO, 2005; LABORNE, 2014; GUIMARÃES, 2016).

Em uma das entrevistas, quando perguntada sobre mudanças na sociabilidade do *campus* a partir do ingresso de maior quantitativo de estudantes negros/as, a entrevistada nos respondeu: “eu acho que não mudou nada, vamos absorvendo muitos negros (silêncio) eu acho interessante saber o que mudou. Precisa de uma pesquisa. **Você não quer fazer essa pesquisa?**”. Respondi de forma pausada, porém, firme, que o meu objeto de estudo já tinha sido delimitado e a pesquisa estava em andamento.

À luz da Teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD), compreendemos que o tema de estudo poderia estar incomodando a gestora, uma vez que não é algo simples falar sobre o racismo e temas congêneres no Brasil, porque eles revelam as desigualdades entre os segmentos negros e brancos, observadas em vários indicadores do Desenvolvimento Humano

(IDH). E, em se tratando de PAA para o ensino superior, elas desnudam o silenciamento estratégico da classe docente diante da sub-representação negra no corpo discente.

A ADC é uma abordagem transdisciplinar, o que significa dizer que não está circunscrita a uma única teoria. Por princípio, ela rompe com as fronteiras epistemológicas, contribuindo para tornar acessível os discursos nas mais diversas situações comunicacionais.

Aprofundando nossos estudos sobre a o discurso, encontramos no artigo *A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo* de MAGALHÃES (2001) citando pesquisas de FAIRCLOUGH (1992), a seguinte afirmação:

O discurso é mais que apenas o uso da linguagem: é o uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social. O discurso constitui o social. Três dimensões do social são consideradas – o conhecimento, as relações sociais e a identidade social. O discurso é formado por relações de poder e investido de ideologias (MAGALHÃES, 2001, p. 15).

A linguagem é adaptada às situações em que os discursos se processam e podem expressar, encobrir, tergiversar ou simplesmente revelar aquilo que é o desejo do respondente. O momento da entrevista pode significar também o instante da reflexividade, quando o/a entrevistado/a se depara com elementos novos ou se põe a indagar sobre algo já dado, porém, até aquele instante, não fazia parte de seu foco de atenção. “Interessante! Eu preciso aprofundar essa reflexão. (conteúdos com a temática racial nos cursos da Faculdade de Ciências Econômicas).

Ao serem questionados/as se tinham conhecimento sobre alguma situação de discriminação a estudantes negros/as na UFMG, alguns/mas gestores/as respondiam de maneira evasiva, demonstrando não se sentirem à vontade para falar sobre a questão. O que me levou a refletir se esse comportamento advinha do fato de estarem diante de uma pesquisadora negra, o que vai ao encontro das análises de PIZA (2002, p. 59) de que “entrevistas sobre assuntos raciais feitos por pesquisadores da mesma raça/cor do pesquisado apresentam maior índice de respostas não-evasivas”, ou pelo fato de eles/as, pesquisadores/as brancos/as, estarem na condição de objetos de pesquisa.

Essa inversão de lugares entre negros e brancos na produção de pesquisas e de novas epistemologias é recente no Brasil e ocorreu, sobretudo, a partir dos anos de 1990, quando maior número de negros/as ingressou nos programas de pós-graduação e “o papel dessa intelectualidade negra tem sido indagar a produção do conhecimento científico e o lugar ocupado por esse Outro” (LABORNE, 2014, p. 56).

Ao demarcarmos esse espaço-tempo, não estamos menosprezando as importantes contribuições teóricas para o campo das relações raciais produzidas por intelectuais negros/as do porte dos sociólogos Alberto Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, ou Virgínia Leone Bicudo, por exemplo. Estamos notabilizando a persistência do racismo acadêmico que invisibiliza tais produções e reserva lugares distintos para os sujeitos em função do seu pertencimento étnico-racial.

Maria Aparecida Silva Bento (2009) nos convida a pensar sobre o silêncio da maioria das pessoas brancas em torno dos debates, pesquisas e implementação de programas institucionais de combate às desigualdades. Há uma omissão ou distorção em torno do lugar que o/a branco/a ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais. De acordo com a autora

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois ele é estudado, dissecado, problematizado (BENTO, 2009, p. 26).

Além da postura assumida pelas pessoas fenotipicamente brancas de silenciamento em relação às iniquidades raciais, ainda há outro aspecto a ser considerado: essas pessoas não se interrogam enquanto pertencentes a uma raça. A hegemonia e a superioridade dos/as integrantes da raça branca estão tão naturalizadas, que as pessoas fenotipicamente brancas não pensam que a branquitude também é uma construção “ideológica extremamente bem-sucedida do projeto modernista de colonização. Exatamente por deter o poder de definir o eu e o outro, ela se torna um instrumento de poder” (LABORNE, 2014, p. 48).

5.5 Os discursos e suas negações

Durante as entrevistas, percebemos certa dificuldade de alguns/mas gestores/as em **nomear o racismo** ou os temas correlatos, preferindo utilizar o pronome demonstrativo para expressá-los:

“**isso** (questões raciais) está sendo discutido nas reuniões de equipe” (vice-reitora, autodeclarada branca);
 “infelizmente, ainda temos **isso** (discriminação)” (pró-reitor de Graduação, autodeclarado amarelo).
 “tem muita gente falando sobre **isso** (PAA) sem entender muito” (Pró-reitora Adjunta de Extensão, autodeclarada parda);

“isso (cotas para pós-graduação) a gente já está discutindo nas reuniões de equipe” (Pró-Reitora de Pós-Graduação, autodeclarada branca).

Acreditamos que nomear o racismo é também uma forma de enfrentá-lo e a utilização correta dos termos vinculados ao racismo e suas práticas é uma estratégia potente de visibilizar esse enfrentamento para dentro da gestão. A nossa análise é corroborada por Gomes (2015), que diz que no Brasil o racismo se afirma na sua própria negação, o que é uma verdadeira ambiguidade.

o racismo brasileiro tem uma peculiaridade: a ambiguidade. É um fenômeno que se afirma através da sua própria negação [ou invisibilização]. Quanto mais se nega a existência do racismo no Brasil, mais esse racismo se propaga. E essa é uma característica que nos desafia muito a superá-lo e a desvelá-lo. Conhecer e reconhecer essa característica do racismo brasileiro já são avanços, porque antes compreendia-se muito mal o que era o racismo no Brasil (GOMES, 2015, p. 1).

5.6 Os/as entrevistados/as

A definição dos/as sujeitos da pesquisa ocorreu em consonância como os objetivos propostos no trabalho de investigação, qual seja, ouvir e analisar os argumentos da gestão. Assim, convidamos para entrevistas aqueles/as gestores/as que estavam em atividade na Administração Central da Universidade e o Diretor de Assistência Social da FUMP pelo trabalho da Fundação em relação à assistência estudantil.

Antes da apresentação do quadro com o perfil dos sujeitos, traçamos breve conceituação sobre o gestor público e sua atribuição. De acordo com NEVES (Idem, p.237), interpretando o conceito clássico cunhado por Henry Fayol pode ser assim definido:

Gestor público é aquele que desenvolve os planos estratégicos e operacionais mais eficazes para atingir os objetivos propostos, que estabelece regras, políticas e procedimentos mais adequados aos planos desenvolvidos e, por fim, que implementa e coordena a execução dos planos através de um determinado tipo de liderança e de controle (2012, p. 237).

CHIAVENATO (2007) ressalta que para que a instituição alcance os objetivos propostos pelas políticas definidas pelos seus órgãos superiores, o/a gestor/a precisa desenvolver competências fundamentais: conhecimento, habilidades, julgamento e atitude, que se manifestam pelas habilidades.

Habilidades técnicas que consistem em utilizar conhecimentos, métodos e técnicas e equipamentos necessários para a realização de tarefas específicas

com base em seus conhecimentos e experiência profissional. **Habilidades humanas:** consistem na capacidade e no discernimento para trabalhar com pessoas e, por intermédio delas, saber comunicar, compreender suas atitudes e motivações e desenvolver uma liderança eficaz. **Habilidades conceituais:** consistem na capacidade de lidar com ideias e conceitos abstratos. Essa habilidade permite que o administrador (gestor) faça abstrações e desenvolva filosofias, valores e princípios de ação (CHIAVENATO, 2007 *apud* NEVES, 2012, p.238)

Quadro 8 - Perfil dos/as gestores/as

Nome	Sexo	Raça/cor	Ano Ingresso	Categoria Ingresso	Categoria atual/função
Maria José Cabral Grillo	F	Branca	1978	Professora Colaboradora	Professora Adjunta Pró-Reitora de RH
Rodolfo de Braga Almeida	M	Branca	1979	Professor	Professor Adjunto
Adelina Martha dos Reis	F	Branca	1982	Professora Assistente	Professora Titular
Denise Maria Trombert de Oliveira	F	Branca	1991 UNESP 2006 UFMG	Professor adjunto	Professor Titular
Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi	M	Amarela	1992	Professor Assistente	Professor Associado
Sandra Regina Goulart Almeida	F	Branca	1995	Professora Adjunta	Professora Titular
Cláudia Andrea Mayorga Borges	F	Parda	2006	Professora Assistente	Professora Adjunta
Hugo Eduardo Araújo da Gama Cerqueira	M	Branca	2006- Professor Adjunto 1995 prof. Substituto	Professor Adjunto	Professor Associado
Rodrigo Ednilson de Jesus	M	Preta	2012 UFMG	Professor Adjunto	Professor Adjunto

Fonte: Formulários preenchidos antes da entrevista.

Quadro 9: Qualificação dos/as gestores/as

Nome	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
------	-----------	----------------	----------	-----------	---------------

Maria José Cabral Grillo	Enfermagem 1973-1978 UFMG	Metodologia em EaD 1983 Universidade Mogi Cruzes	Enfermagem 1994- 1997 UFMG	Enfermagem 2008-2012	-
Rodolfo de Braga Almeida	Medicina 1972 - 1976 UFMG	Saúde Pública 1980 - 1981 UFMG	Educação 1987 - 1992 FaE/UFMG	Microbiologia 2008 - 2011 ICB/UFMG	---
Adelina Martha dos Reis	Ciências Biológicas 1973 - 1976 USP	-----	Fisiologia 1977 - 1980 USP	Fisiologia 1980 - 1986 USP	Université de Montreal, UdeM, Canadá. 1991 - 1993
Denise Maria Trombert de Oliveira	Ciências Biológicas 1983 - 1986 UFV	-----	Ciências Biológicas 1988 - 1991 UNESP	Ciências Biológicas 1991 - 1997	
Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi	Engenharia Elétrica 1982 - 1989 UFMG	-----	Engenharia Elétrica 1989 - 1991 UFMG	Engenharia Elétrica 1995 - 1998 UNICAMP	
Sandra Regina Goulart Almeida	Letras - Português Inglês 1982 - 1986 UFMG	-	Literatura 1988 - 1990 University of North Carolina System, UNC, Estados Unidos	Doutorado em Literatura 1990 - 1994 University of North Carolina System, UNC, Estados Unidos.	2000- 2001 University of Columbia, UC, Estados Unidos. 2008 - 2008 UFSC-Brasil.
Cláudia Andrea Mayorga Borges	Psicologia 1992 - 1996 UFMG	História da África e do Negro no Brasil (EaD) 2013 Universidade Cândido Mendes, UCAM	Psicologia Social 1998 - 2000 UFMG	Psicologia Social 2000 - 2007 Universidad Complutense de Madrid, UCM,Espanha	
Hugo Eduardo Araújo da Gama Cerqueira	Ciências Econômicas 1980 - 1984 UFMG	-----	Filosofia 1986 - 1987 UFMG	Filosofia 2000 - 2005 UFMG	---
Rodrigo	Ciências	----	Sociologia 2004 -	Educação 2008	---

Ednilson de Jesus	Sociais 2000 - 2003 UFMG		2006 UFMG	- 2011	
-------------------	--------------------------------	--	--------------	--------	--

Fonte: CNPq/Lattes, acesso em fevereiro/2017.

Entrevistamos cinco mulheres e quatro homens. O tempo de trabalho na UFMG varia entre 39 anos (mais tempo) e 05 anos, (menor tempo). Em relação ao cargo ocupado: Titular (maior nível na carreira):03; Associado: 02; Adjunto:03. Atualmente, a maioria dos concursos realizados pela UFMG, há exigência de que o/a candidato/a apresente o grau de Doutor/a para o ingresso.

Todos os depoentes estudaram em universidades públicas, confirmando estudos realizados por SANTOS (2015, p.173) de que “há forte correlação entre estudar em universidades ou instituições públicas superiores e ocupar espaços de prestígio, poder em mando”. Duas gestoras realizaram Pós-Doutoramento.

Em relação às áreas de conhecimento, os/as gestores/as estão assim distribuídos: Área de Saúde: 04 (quatro), sendo: Enfermagem, Medicina e 02 (dois) das Ciências Biológicas; Engenharias: 01 (um): Engenharia Elétrica; Ciências Sociais e Aplicadas: 01 (uma/um): Economia; Ciências Humanas: 01 (uma) – Ciências Sociais; Letras -01(uma); Psicologia, 01.

5.7 Órgãos de Responsabilidade dos/as gestores/as

As informações sobre as Pró-Reitorias e suas atribuições foram extraídas do Relatório de Gestão UFMG 2015²².

- Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): órgão responsável pela coordenação, em articulação com as unidades de ensino e com os órgãos da administração central, pela formulação e implementação de políticas para o ensino de graduação. Além do assessoramento a gestores acadêmicos, comissões e grupos de trabalho em procedimentos administrativos e no desenvolvimento de programas e projetos voltados para os cursos de graduação, compete à PROGRAD: propor e coordenar as formas de acesso aos cursos, a programas de bolsas acadêmicas de graduação, estágios curriculares, mobilidade estudantil; gerenciar atividades de planejamento acadêmico; registrar e gerenciar informações e dados relativos à graduação e expedir documentos diversos. Seu principal objetivo é criar condições favoráveis à melhoria do

²² Relatório de Gestão UFMG 2015 – disponível em https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2015_retificado-1.pdf, acessado em 01.02.2017.

funcionamento da vida acadêmica e da qualidade dos cursos oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

- Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPQ): assessora a Administração Central da Universidade em assuntos relativos à pesquisa científica e tecnológica, bem como estimula e fomenta a atividade de pesquisa na Universidade, tendo como referência a qualidade e a relevância, para que a Instituição possa cumprir bem o papel de geradora de conhecimentos e de formadora de recursos humanos.
- Pró-Reitoria de Extensão (PROEX): Tem por finalidade articular e coordenar a execução da política de extensão da UFMG, apoiando as ações de extensão dos diversos setores da Universidade que abrangem programas, projetos, cursos e outras atividades de extensão.
- Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG): Coordena as políticas e as normas para o funcionamento dos programas de pós-graduação da UFMG com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados para o ensino e a pesquisa.
- Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN): Planeja e conduz a gestão orçamentária, financeira, patrimonial e da informação na UFMG, com ênfase na ética, transparência e descentralização, conforme diretrizes traçadas pelo reitor.
- Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH): Responsável pela gestão de pessoas e pelos processos referentes à administração de pessoal da UFMG.
- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE): A partir de sua criação, em 2014 a PRAE assumiu as responsabilidades da Diretoria de Assuntos Estudantis. É também responsável pelas políticas de assistência estudantil, pelas ações afirmativas e pelo estímulo ao protagonismo acadêmico dos alunos da UFMG.
- Diretoria de Assistência Social da FUMP: tem como prioridade acompanhar as políticas de assistência estudantil definida pelo Conselho Universitário e pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

No capítulo seguinte, apresentaremos as respostas dos/as gestores/as às questões atinentes à chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as na UFMG, após a implementação das políticas afirmativas.

6 A DIVERSIDADE RACIAL NA UFMG: DESAFIOS PARA A GESTÃO

Se o processo de aprovação das políticas afirmativas na universidade foi marcado por tensionamentos, o de implantação de tais políticas também passou/passa por momentos desafiadores em que as disputas de concepção de universidade se impuseram/impõem.

Durante o trabalho de campo, buscamos levantar dados sobre o processo de gestão da diversidade étnico-racial. Como já foi mencionado nesse trabalho, encontramos outras pesquisas empíricas voltadas para a gestão universitária que enfatizam os aspectos quantitativos/estatísticos (orçamentos, número de vagas, dados de aprovação, etc.), numa perspectiva administrativa. Até o momento, não tivemos acesso a estudos que se destinem a compreender os processos desenvolvidos pelas instituições universitárias com vistas à gestão da diversidade racial, o que torna essa pesquisa relevante do ponto de vista da produção de conhecimentos nos campos da gestão universitária, das políticas públicas afirmativas e relações raciais.

Como afirmado por GOMES (2011) “as políticas públicas são construções sociais e históricas e, ao pesquisador/a de políticas públicas deve interessar compreender como os determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos operam e compõem no espaço-tempo de implementação-gestão de políticas afirmativas (GOMES, 2011, p. 19).

Pesquisas empíricas têm apontado que o recorte racial passou a ser considerado nos estudos das políticas públicas, porém a temática racial ainda se apresenta como um “problema do/a negro/a” (RAMOS, 1954), criado, vivenciado e introjetado por ele/a e não, como uma questão estrutural e estruturante das relações sociais, que precisa ser enfrentada pelo conjunto da sociedade brasileira. Todos/as estão imbricados/as pelas tramas do racismo; os/as negros/as que sofrem os seus impactos na carência de oportunidades, e os/as brancos/as que dele se beneficiam, salvaguardados/as pelas vantagens da branquitude.

A forma como se processa a implementação de uma política revela as disputas de concepções e exprimem a tensão que envolve a distribuição do poder na sociedade. Portanto, as concepções historicamente construídas sobre a universidade e sobre os/as negros/as podem interferir nas ações cotidianas dos/as gestores/as da universidade, ainda que eles/as não estejam pensando racialmente, no momento de executá-las.

Após a realização das entrevistas com os/as gestores/as, destacamos algumas dimensões que nos ajudaram a compreender o processo de gestão na UFMG. Essas dimensões foram organizadas em quatro grandes grupos para cumprir o que se estabeleceu como objetivos específicos dessa investigação: Participação do/a gestor no processo de implantação de políticas afirmativas; Gestão Administrativo-Burocrática; Gestão Acadêmica e Gestão da Permanência.

A análise das respostas dos/as gestores para as dimensões citadas nos levou à definição de duas categorias que as sintetizam: Gestão Reativa Seletiva; Gestão Democrática Universalista.

Ao longo do trabalho, temos defendido a tese de que a universidade está imersa no Racismo Institucional de Origem, o que fundamenta a forma como ela reage à presença dos/as estudantes negros/as que chegaram a partir das políticas afirmativas, como apresentaremos na análise. Sabemos que a nossa interpretação para dos fatos é uma possibilidade de reflexão e, com isso, pretendemos sugerir algumas pistas para novos estudos e teorizações.

6.1 Dimensão 1 - Participação do/a gestor/a na mobilização em prol das Políticas Afirmativas

Quando perguntados sobre a participação na mobilização que culminou com a aprovação da política de bônus sociorracial, em 2008, a maioria dos/as gestores/as respondeu que não havia participado, embora estivessem na universidade no período. Dois atuais Pró-Reitores eram estudantes da UFMG à época, e, somente duas Pró-Reitoras não faziam parte da comunidade acadêmica. Uma delas era professora em outra universidade.

Observamos que a participação mais ampla nesse processo se deu justamente pelos Pró-Reitores que se autodeclararam pardo e preto, confirmando estudos que evidenciam que a reivindicação por políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros/as nas universidades se “insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista” (GOMES, 2011). A esse respeito, alguns Pró-Reitores/as responderam:

Eu não participei e conheço muito pouco, bem pouco [risos] muito pouco. Eu na verdade estava afastado da política universitária. Quando eu entrei para [Diretoria de] Assistência já tinha bons anos que eu não militava na política universitária, cuidava do meu trabalho, mas sem participar de

nenhuma articulação ou movimento, ou discussão mais geral da política universitária, estava quieto no meu canto (Diretor de Assistência – FUMP, autodeclarado branco).

Da política de Bônus, eu não participei. (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento, autodeclarado branco).

Não participei na UNESP, nem aqui na UFMG. Em maio, foi publicada portaria normativa indicando que as universidades produzissem uma proposta de ação afirmativa para a pós-graduação. Foi neste momento que me inseri nesta discussão. Só muito recentemente. (...) Pode ser alienação minha, eu estava fazendo outras coisas e não vi isto acontecendo em volta de mim. (Pró-Reitora de Pós-Graduação, autodeclarada branca).

Foi em 2008, se eu não me engano, e eu não tive participação naquele momento. Essencialmente, se eu bem me lembro, o que ocorreu foi que a universidade começou a debater por questão da inclusão essencialmente de ordem socioeconômica. Então como uma política afirmativa na linha de incluir estudantes com o perfil socioeconômico mais abrangente do que até então (Pró-Reitor de Graduação, autodeclarado amarelo).

Afirmando ser favorável às políticas de inclusão, a gestora da Pró-Reitoria de Pesquisa alega ter participado na UFMG de muitas discussões sobre a temática ao longo de sua vida profissional, mas não se recorda em que período, especificamente,

Olha, eu não me lembro muito bem assim com detalhes, porque o tempo vai passando e eu não sei te dizer exatamente qual época, mas há muitos anos, a gente vem discutindo isso, me lembro que em várias instâncias a gente vem discutindo. Nas reuniões de equipe... (Pró-Reitora de Pesquisa, autodeclarada branca).

O Pró-reitor de Assuntos Estudantis teve uma participação ativa no processo de implementação das políticas afirmativas na UFMG. Á época, ele era membro do corpo discente da universidade e alega que teve a oportunidade de participar tanto do movimento social, quanto de seminários, congressos e outras atividades acadêmicas que contribuíram para a sua formação e qualificação na defesa de tais políticas:

Nesse período, eu estava na transição, fim da graduação e o início do mestrado. Então a nossa participação era intensa tanto dentro quanto fora da universidade. Na verdade, a gente acabava sendo uma espécie de mensageiro ilustrando um pouco o debate sobre política de cotas e de ações afirmativas (...) naquele período a gente percebia um grande desconhecimento e, ao mesmo tempo, também existia um uma posição fixa de oposição a essas políticas. Então a gente participava de eventos fora da universidade, dentro da universidade para fazer o debate nas nossas próprias turmas. Para esclarecer que as políticas de cotas estavam associadas às políticas de ações afirmativas mais ampla e que não se resumiam só a política de reserva de

vagas no ensino superior, nem eram uma inovação do século XXI (Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis – autodeclarado preto).

A Pró-Reitora de Extensão lembra que o momento de implantação das PAA foi significativo para a instituição porque possibilitou o debate “com os sujeitos da ação afirmativa, estudantes de trajetórias populares” e potencializou a discussão sobre a sub-representação dos mesmos dentro da UFMG, o que justificava “a luta pelas políticas de Ações Afirmativas” (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

E lembra o envolvimento da comunidade universitária:

(...) naquele momento também tinha alguns coletivos de estudantes, me lembro do Movimento Afirmando Direitos - MAD, que era de um grupo de estudantes que não estavam necessariamente ligados a alguma institucionalidade, mas que tinham passado pelo [Programa] Ações Afirmativas e pelo Conexões dos Saberes e queriam criar um fórum para discutir entre eles, as questões estudantis, o perfil de estudante dentro UFMG. Então não foi uma grande mobilização. Digo, grande até porque o número de estudantes e de sujeitos com esse perfil na universidade era muito pequeno e, até por isso que a gente estava lutando pelas políticas de Ações Afirmativas. Havia alguns professores interessados e envolvidos com essa questão seja no ambiente da pesquisa, da extensão, também no âmbito das proposições políticas, mas não eram tantos. Os trabalhadores técnicos [administrativos em educação] também participaram dessas reuniões, [...] pautando a questão a ser debatida pela categoria. Então foi uma articulação muito interessante, mas em termos de quantidade de pessoas envolvidas, como em outras universidades, não aconteceu (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

Mais do que informar se o/a gestor/a participou do processo de implementação de políticas afirmativas na UFMG, interessou-nos perceber em que medida ele/a reconhece o racismo como fenômeno estruturante das relações e da formulação de políticas que impactam as dinâmicas da universidade. Naquele momento, havia no cenário nacional, um debate reivindicativo de democratização do acesso, o que apontava para a instituição pública a possibilidade de novos processos institucionais, caso a proposta fosse aprovada nos conselhos superiores.

A maioria dos gestores/as não participou do processo de discussão sobre as PAA em nível nacional, nem dentro da UFMG. Mas para além disso, esse grupo majoritário demonstra ter pouco embasamento teórico para tratar do tema e suas respostas foram mais percepções individuais do que elaboração teórica. Destacamos o depoimento da Pró-Reitora de Recursos Humanos que no início da entrevista, afirma ter tido uma “participação muito direta no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na UFMG”. Ao longo da

entrevista, esta gestora manifesta posição contrária às políticas, dizendo que “cotas não são necessárias as para pessoas negras entrarem na universidade”. Avalia que são “necessárias pesquisas para comprovar a necessidade das cotas” (como se elas já não existissem), e encerra a entrevista afirmando que não tem muita memória do processo, do qual havia participado de “forma muito direta”.

Além do fato de a gestora ter poucas “lembranças” sobre o momento, chamamos à atenção o fato de que à época, ela ocupava a presidência da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), gestão 2002 a 2006, justamente a instituição que, em princípio, estaria envolvida institucionalmente com o público oriundo da política de inclusão.

Acompanhei a discussão sobre bônus e cotas, como uma das políticas afirmativas, pelos boletins, pela mídia, mas não participei em nenhum movimento social, como membro de nenhum movimento social. Do ponto de vista da minha inserção na universidade, como docente, eu acompanhei o processo (...) eu estava na FUMP, isso que me lembro (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca).

Durante as entrevistas, a maioria os/as entrevistados/as mencionou o Programa Ações Afirmativas na UFMG como o protagonista das discussões sobre a necessidade de implementação de políticas afirmativas com o recorte racial na instituição.

(...) o debate principal era para discutir a questão racial, então me recordo que teve a liderança do [Programa] Ações Afirmativas (...) a professora Nilma [Lino Gomes] que convocou vários grupos, o NUH, NUQ, o NEPEM (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda)

Havia um debate forte uma participação significativa na Faculdade de Educação, Ciência da Informação. Havia o Programa Ações Afirmativas. (Pró-Reitora de Recursos Humanos – autodeclarada branca)

(...) o meu envolvimento com esta política de ações afirmativas da UFMG se deu através da minha atuação como gestora aqui na universidade. Todos nós conhecemos o belíssimo trabalho que tem sido feito na Faculdade de Educação, no projeto Ações Afirmativas, então tínhamos conhecimento. Quando nós assumimos a reitoria, nós percebemos que havia um trabalho muito consistente desse grupo na FAE, mas que não havia uma política de ações afirmativas para a UFMG. Uma política, de fato, institucionalizada (Vice-Reitora – autodeclarada branca)

O Programa Ações Afirmativas surgiu em 2001, quando um grupo de professores, pertencentes a três unidades Acadêmicas da UFMG – Faculdade de Educação, Escola de

Ciência da Informação - ECI e Centro Pedagógico- CP –, participou e foi selecionado em um Concurso Nacional denominado Cor no Ensino Superior, promovido pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ), em parceria com a Fundação Ford.

Essa parceria, pioneira no país, estimulou a apresentação de propostas que buscavam facilitar o acesso ou a permanência de estudantes negros nas instituições públicas de ensino superior. Assim surgiu o Programa de ensino, pesquisa e extensão Ações Afirmativas na UFMG – uma ação sediada na Faculdade de Educação, desde o ano de 2002. Este Programa desenvolve estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros e busca promover a permanência bem-sucedida de estudantes negros, sobretudo os de baixa-renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMG.

O Programa foi nomeado como “Ações Afirmativas na UFMG” e não Ações Afirmativas da UFMG em função da ausência de uma política institucional para atender os/as estudantes negros e de camadas populares com o objetivo proposto. Os estudantes são inseridos como bolsistas nos mais diversos projetos coordenados pelos/as docentes do Programa e participam de debates, seminários, congressos e intercâmbios voltados para a temática étnico-racial no país e exterior, visando também a sua entrada nos cursos de pós-graduação.

Em que pese essa ausência institucional, são significativos os resultados obtidos pelo investimento realizado pelos/as professores/as do Programa, cuja ação vem contribuindo para a inserção de ex-bolsistas em programas de pós-graduação e/ou aprovação em concursos públicos para cargos de docentes na Educação Básica e Ensino Superior em instituições de ensino superior no país. Esses resultados, vêm ao encontro da avaliação da vice-reitora de que urge a implementação de “política de ações afirmativas **para a** UFMG. Uma política, de fato, institucionalizada” (Vice-Reitora – autodeclarada branca).

6.2 Dimensão 2 - Gestão Administrativo-Burocrática

6.2.1 Mudanças na Estrutura organizacional

Quando perguntados/as se houve mudanças estruturais na UFMG a partir da implementação das PAA, os/as gestores mencionaram a criação da Pró-Reitoria de Assuntos

Estudantis – PRAE: Na avaliação dos/as mesmos/as, essa Pró-Reitoria tem um papel importante na ampliação da assistência estudantil. Como pondera a Vice-Reitora:

Nós sabemos que não é suficiente só colocar os alunos aqui dentro. O aluno que vem para cá tem que se alimentar. Se ele não tem onde morar, nós temos que mantê-lo aqui. Então temos priorizado isso. Agora vem o segundo momento. Acho que a UFMG ainda não chegou ao ponto em que podemos dizer que há uma política de ações afirmativas devidamente implementada. **Nós estamos trabalhando para isso e o processo culminou com a aprovação da PRAE.** A FUMP tem um know-how de distribuir bolsas, subsídios, mas a demanda é crescente. (Vice-reitora, autodeclarada branca).

Em novembro de 2014, o Conselho Universitário aprovou a alteração da estrutura organizacional da UFMG, incluindo a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, conforme Resolução nº 11, de 11 de novembro de 2014.

Embora alguns/mas gestores/as tenham mencionado a PRAE como mudança estrutural após as PAA, a sua criação foi motivada pela mudança do perfil do alunado da universidade, o que se deu em razão da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e da aplicação da Lei 12711/2012, que determina que instituições federais preencham 50% de suas vagas com alunos oriundos de escolas públicas

As propostas de acolhimento, orientação e acompanhamento do corpo discente sugeridas, inicialmente, pelos integrantes da Comissão de Acompanhamento das Medidas de Inclusão Social (CAIS), integram atualmente o rol de atribuições da PRAE que tem como foco as atividades de Assistência, Ações Afirmativas e Estímulo ao protagonismo estudantil. Em matéria publicada no Boletim da UFMG, o Pró-Reitor da PRAE, defendeu a necessidade de ampliação da concepção de PAA. Segundo o gestor “não basta ter moradia, alimentação, auxílio-creche, apoio psicológico, pedagógico e à saúde, mas continuar sendo desrespeitado na sua identidade. Daí a necessidade de ações afirmativas que combatam as opressões²³”.

Todavia, passados dez anos de implantação das medidas de inclusão no noturno, seguida do bônus sociorracial e das cotas sociais, percebe-se uma baixa institucionalidade dessas políticas, sobretudo, quando observamos os serviços disponibilizados ao turno da noite, como informa a Pró-Reitora Adjunta de Extensão.

²³ Assuntos Estudantis em foco – Boletim UFMG Nº 1871 - Ano 40, 11.08.2014, disponível em <https://www.ufmg.br/boletim/bol1871/3.shtml>, acesso em 01.02.2017.

Então eu sei que sobre o noturno não tem nada implementado ainda, mas tem um programa sendo pensado pela atual gestão. Você sabe muito bem que o noturno não funciona integralmente. Desde a biblioteca, o atendimento dos colegiados, (...) o aluno que está no noturno tem um acesso parcial à administração da universidade e isso não pode acontecer. Isso é bem concreto e, claro, que isso exige pautar a Pró-Reitoria de Recursos Humanos para disponibilizar técnico-administrativos para trabalhar nesse horário. Como se faz remanejamento, considerar na descrição dos concursos que alguns técnicos vão precisar trabalhar no noturno. Negociação com os colegiados para que os professores efetivos também estejam lá (no noturno). Então exige uma série de articulações. Não é só a decisão pela política. Tem que se pensar mesmo como vai ser implementado, mas essas decisões induzem a ter que debater com a comunidade (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

6.2.2 Formulários e Legislações Institucionais

As instituições carecem de formalização de seus procedimentos para que o funcionamento cotidiano seja efetivo. Desta forma, as deliberações emanadas pelos conselhos superiores precisam ser traduzidas em normatizações (decretos, portarias, resoluções, etc.) e publicizadas para que sejam conhecidas e incorporadas aos procedimentos rotineiros de toda a comunidade universitária.

Há uma dimensão de burocracia que precisa ser retroalimentada para que os processos se organizem e constituam a memória da instituição. O que quer dizer que as políticas e procedimentos devem ser discutidos – definidos – divulgados – analisados em seu impacto institucional, e permanentemente monitorados e avaliados.

Logo, espera-se que todos os agentes do fazer universitário estejam cientes dessas políticas e procedimentos burocráticos. Pois, a inobservância desse círculo pode acarretar em retrabalho, perda de tempo ou impossibilidade de atender a contento as demandas do público a quem a política se destina.

Quando perguntados/as se a implementação das PAA pela universidade provocou alteração nos formulários e/ou rotinas institucionais, as respostas de gestores e gestoras foram diversas.

(...) eu acho que tivemos algumas mudanças na matrícula, na forma de fazer matrícula, no tipo de documento exigido pelo DRCA²⁴ para que esses estudantes se apresentem. Focando muito na questão dos indígenas também me lembro que alguns anos atrás tinha a demanda de apresentar declaração de imposto de renda ou declaração de endereço, (...) e no caso de indígenas não cabia esse tipo de solicitação. Então tiveram algumas mudanças nesse sentido (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

²⁴ DRCA - Departamento de Registro e Controle Acadêmico.

Eu não sei responder, não parei para observar essas mudanças, acho que não teve. (Pró-Reitora de Pesquisa – autodeclarada branca)

Houve mudanças, inclusive a PRAE está realizando estudos para a adequação/uniformização da coleta de dados sobre raça/cor nos formulários institucionais (Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis – autodeclarado preto).

Eu não sei te informar se houve mudanças nesses formulários. Não há informação sobre raça nos formulários, pelo menos os da PRORH. Eu nunca tive essa preocupação. Eu não percebo a instituição com essa preocupação de perguntar a raça em qualquer formulário. Você vai pedir liberação para mestrado, doutorado, para a pós-graduação, então qual é a raça? Os formulários não têm isso como um indicador. (Pró-Reitora de Recursos Humanos – autodeclarada branca).

Eu acho que sim, um conjunto de ações para essa população que foi incluída, para a diversidade. Veja como exemplo a portaria do nome social (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

Deve ter tido na FUMP. Teve mudança por causa do perfil dos alunos (Diretor de Assistência da FUMP – autodeclarado branco).

Eu não sei dizer, eu não vi mudança nenhuma (Pró-Reitora de Pós-Graduação, autodeclarada branca).

Verificamos que os/a gestores têm conhecimento reduzido quanto às alterações ocorridas nos processos burocráticos-administrativos, quando da implementação de políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros, mas citam com certo entusiasmo (observação nossa) a Resolução nº 09/2015²⁵ que dispõe sobre o uso do nome social no âmbito da UFMG. Parece-nos que queriam afirmar os avanços realizados pela universidade em direção à inclusão.

De fato, essa Resolução é resultado de luta do segmento dentro da universidade e representa a sintonia com outros instrumentos como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT), de 2009. Ela amplia os direitos de cidadania do segmento LGBT dentro da instituição, bem como pode contribuir com a conscientização e “evitar qualquer forma de discriminação, violência, ameaças ou constrangimento contra travestis e transexuais” (UFMG - Resolução 09/2015) em virtude do uso de um nome que não é compatível com a identidade de gênero.

²⁵ Resolução 09/2015, que dispõe sobre o uso de nome social no âmbito da UFMG, disponível em https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/Documentos/Resolucao_09_UFMG_07julho2015.pdf, acessada em 03.03.2017.

Contudo, o que nos chama a atenção não é somente o desconhecimento em relação às mudanças ocorridas em função do recorte racial, mas a falta de observação (interesse) dos/as gestores/as aos elementos estruturais da política em questão. Incluir o quesito raça/cor nos formulários institucionais e garantir o seu preenchimento é atuar para que, de fato, os sujeitos destinatários da política sejam reconhecidos.

Há tempos, a militância negra vem cobrando dos órgãos públicos a inclusão do quesito e a estratificação dos dados por raça/cor, entendendo que esse procedimento se constitui em um mecanismo importante para mensuração das desigualdades sociais em nosso país. Essa perspectiva é corroborada por Paixão²⁶ (2013), citado por Sofia Moutinho:

(...) a geração de informações sobre a presença/ausência de pardos e negros na academia é importante para embasar ações direcionadas a superar o monocromatismo de nosso ambiente acadêmico, potencializando que o sistema científico do país abrigue, dentro das salas de aulas e laboratórios, a mesma diversidade que caracteriza nossa população. (MOUTINHO, 2013, p.3).

6.2.3 Comunicação Institucional

Quando questionados sobre como se dá o processo de comunicação/informação sobre as alterações ocorridas nas políticas acadêmica, administrativa, etc., em especial, as que envolvem a temática racial, a maioria dos/as entrevistados/as argumentou que as estratégias de comunicação ainda são reduzidas na UFMG e demandam maior investimento institucional. Mencionaram que o site e o Boletim da UFMG são veículos de comunicação relevantes, mas foram críticos ao avaliar que se perde muito tempo para realizar pesquisas nesses espaços em virtude da quantidade de informações disponíveis, o que facilita a dispersão.

Eu vejo que o problema da comunicação na universidade é um problema gigante, gigante. Eu acho que esse momento em que a gente se encontra, em que há quantidade de informações, mas pouca comunicação. São muitos documentos sobre a mesma coisa. É necessária uma padronização (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

A comunicação precisa ser mais ágil, mas está melhorando. Temos o Boletim, mas as notícias são diversificadas. Quando tem algo novo, eu convoco a reunião de equipe da Seção de Pessoal. (Pró-Reitora de Recursos Humanos – autodeclarada branca).

²⁶ MOUTINHO, Sofia - Ciência Hoje On-line Qual é a sua raça/cor – disponível em http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/1934/n/qual_a_sua_raca_cor, acesso em 04.04.2017.

O gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento levanta alguns aspectos que transcendem a simples informação de fatos ocorridos na universidade e que são publicados no Boletim. Ele faz a distinção entre orientações sobre as políticas para o ensino superior e os procedimentos institucionais e informações gerais sobre as publicações, eventos e ações desenvolvidas pela universidade. Menciona que as orientações acerca das políticas definidas pelos órgãos superiores ficam disponíveis no site UFMG e estão acessíveis a todos os membros da comunidade, bastando acessá-las. Porém argumenta que os agentes públicos (docentes e técnicos) precisam ser orientadas/os para esse procedimento. Relata que ler as normas e legislações não é uma tarefa fácil, ou tecnicamente simples, em função do jargão. Segundo o gestor,

As informações mais importantes chegam através dos meios de comunicação da universidade: *Site*, o próprio Boletim, etc. São formas mais vivas de comunicação. Eu poderia dizer o seguinte, Resoluções do Conselho Universitário, do CEPE, etc. das Congregações têm que ser de conhecimento de todo mundo. E formalmente elas são. Estão lá no *site*. Mas eu acredito que a maior parte da comunidade sequer sabe onde é que elas estão. Sequer se dão ao trabalho de consultá-las. Onde isso aparece de modo mais vivo é através dos meios de comunicação da universidade. *Site*, como eu disse, a rádio, etc. Os programas da TV. É aí que a coisa circula, vamos dizer assim, que a informação circula de uma maneira mais ampla.

E continua ...

Eu diria que administração tem um âmbito político e tem um âmbito mais burocrático, do funcionamento do dia a dia. Então, nesse âmbito [burocrático] o assunto das mudanças raciais é pouco discutido. Pelo menos aqui [PROPLAN], eu não o percebo tematizado. Não tem uma oportunidade, um espaço no qual a gente se sente para conversar com os funcionários. Aí pode não ter um casamento entre as partes. Quem está propondo tem uma visão da coisa e quem vai executar pode não ter a mesma visão (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

A opinião da gestora de Extensão corrobora a de seu colega da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. Para ela, há uma dificuldade de incorporação de novos procedimentos administrativos devido à debilidade de comunicação institucional. Em geral, os “trabalhadores/as administrativos participam pouco das decisões”, em virtude da estrutura hierarquizada da universidade. Há que se criar mecanismos de informação mais céleres e eficientes, mas argumenta que esta tem sido uma questão desafiadora para a gestão. Segundo a mesma:

Acho desafiador a gente mudar de dentro, não adianta só implantar uma ação para fora, também tem que mudar para dentro, quando se pensa em políticas de democratização. Embora a gente tenha uma orientação nessa gestão de pensar em desburocratização do processo administrativo de várias instâncias, não temos feito ainda uma reflexão mais central sobre esse processo administrativo para facilitar que essa política seja efetivada. (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

A Vice-Reitora também verifica que os processos de comunicação da universidade são incipientes: “estamos atentos a isso, mas são muitas áreas para pensar. Estamos conversando dentro da administração” (Vice-Reitora – autodeclarada branca).

A ligação entre as políticas definidas e os processos de comunicação/informação das mesmas dentro da instituição precisa ser sincrônica. Mas o que impede que as informações sobre as mudanças na política educacional ocorridas a partir do ingresso de maior número de estudantes negros circulem? Por que algumas informações são menos aceitas ou encontram mais ruídos em sua circulação?

Pelo que observamos nas respostas dos gestores/as, falta à UFMG planejar de forma estratégica como as informações relativas às políticas de modo geral, e, as afirmativas, em especial, devem ser divulgadas internamente. Avaliamos que trabalhar a questão da informação é um fator estratégico para o sucesso das políticas, pois contribui para a reversão dos imaginários sociais construídos sobre as cotas e, conseqüentemente, contra os/as cotistas ainda repercutem negativamente nos imaginários sociais.

Assim, disponibilizar as notícias no site ou no Boletim da UFMG, sem promover um debate amplo ou organizar metodologias de capacitação/formação dos agentes públicos (docentes e técnico-administrativos em educação) para compreendê-las pode comprometer a sua aplicação e não ensejar em mudança de cultura e posturas.

Como nos disse o gestor da Pró-Reitoria de Planejamento

Não adianta baixar a norma, pois ela tem de encontrar um servidor técnico que vai dar vida a ela. Se ele não estiver convencido e não entender que motivação está por trás, que questões ela expressa, ele pode tratar tudo de uma maneira fria e burocrática, no pior sentido da palavra, impedindo que ela funcione. Por isso eu digo que falta esse espaço para conversar sobre as normas, para que não fique tudo muito individual. Institucionalmente, ainda temos isso para fazer (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

Há um espaço na administração pública que precisa ser dominado pela burocracia, aqui entendida como “uma forma de organização que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance dos objetivos” (WEBER, citado por WALTER JUNIOR²⁷, 2015). Por esse motivo, concordamos com a argumentação do gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento em relação à necessidade de os agentes públicos compreenderem as normas e a sua implicação na vida dos usuários e da própria universidade.

Todavia, avaliamos que essa atribuição não pode ser creditada apenas ao “servidor técnico”, como ele expressa. Observamos a necessidade de os/as docentes, que são referência no processo de ensino-aprendizagem para o corpo discente, reconheçam as mudanças institucionais e as incorporem em sua ação profissional. De acordo com o pesquisador MARTINS (1998) citando a teoria de WEBER (1978) o “problema central da burocracia, não é organizacional, mas político”.

Estudando a influência dos discursos raciais produzidos pela mídia e a forma de absorção pelos telespectadores, no artigo *Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro*, a pesquisadora ACEVEDO et al (2010), sintetizaram algumas teorias que analisam como os processos comunicacionais influenciam a percepção dos sujeitos. Elas nos pareceram interessantes para pensar a relevância da comunicação a ser estabelecida pela UFMG e seus variados públicos. Segundo ACEVEDO,

De acordo com a teoria do aprendizado social, as pessoas aprendem sobre valores e comportamentos por meio da observação de atitudes e comportamentos de outros indivíduos. Assim, a transmissão de determinadas representações e ideias influencia o aprendizado sobre elas (Bandura, 1971). A teoria da cultura, proposta por Gerbner, Gross e Melody (1973), afirma que a exposição contínua a um determinado discurso pode criar e cultivar atitudes consistentes com ele. A teoria da expectativa (Jussim, 1990), por sua vez, advoga que os grupos discriminados tendem a se comportar de acordo com as expectativas estabelecidas por seus estereótipos (ACEVEDO et al., 2010, p.60).

São os agentes públicos (docentes e técnico-administrativos) que vão colocar em operacionalidade as deliberações dos órgãos superiores, logo, o desconhecimento das normas ou o silenciamento sobre elas pode interferir na operacionalidade da PPA. Por esse motivo, para garantir a democratização dos processos de implementação das políticas e potencializar a emergência de outros discursos focados no enfrentamento às iniquidades por dentro da

estrutura, toda a comunidade acadêmica precisa conhecer, em detalhes, os procedimentos adotados pela instituição.

A comunicação deve ser usada como ação estratégica para informar sobre as mudanças burocrático-administrativas ocorridas na universidade. Mas ela pode fomentar a construção de novos olhares sobre as políticas afirmativas e as pessoas. A falta de observação desse requisito pode ser interpretada como uma das formas de materialização do racismo institucionalizado, que faz com que não se veja o/a estudante negro/a como um sujeito de direito.

A visibilidade dos processos institucionais assim como a sua nomeação é algo fundamental. De acordo com o gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento “tudo o que nomeamos é muito mais complexo que o nome dá a entender”. Por isso, avaliamos que não dar visibilidade às políticas afirmativas, sua aplicabilidade e os sujeitos dela beneficiários, pode ser entendido como uma das formas de operacionalização do racismo institucional.

Segundo VALENTIM,

Por ser representado como não tendo as exigências preenchidas é que o indivíduo cotista está inabilitado para a aceitação social plena. O aluno cotista é alguém de uma espécie menos desejável no espaço universitário, é um aluno de uma “outra espécie” porque possui atributos “que não deveria ter” que se materializam pela sua entrada na universidade de modo inabitual. O cotista é visto, por exemplo, como alguém que “roubou a vaga de alguém mais qualificado” ou alguém que não teria “mérito para ser um aluno normativo” (VALENTIM, 2012, p.97).

6. 2. 4 Gestão de Pessoas

6.2.4.1 Capacitação para a temática racial

A implementação de qualquer política requer alguns procedimentos institucionais: sensibilização da comunidade, diálogo com os atores sociais que a efetivarão no cotidiano, além do monitoramento e avaliação dos procedimentos para eventuais correções, caso necessário. A burocracia precisa estar atenta e apresentar competência técnica para dirimir novos procedimentos, por isso, a capacitação é fundamental.

Em se tratando de temas complexos como a implantação de políticas afirmativas, se espera da gestão universitária o estabelecimento de diálogo e a organização de processos formativos dos agentes públicos, uma vez que as pessoas carregam consigo os valores e crenças apreendidos nos contextos sócio-históricos, em que estão inseridas. Desta forma, no

cotidiano, os agentes públicos tendem, ainda que inconscientemente, a tratar determinados coletivos segundo os estereótipos que lhes foram apresentados ao longo da vida.

Em virtude do racismo institucionalizado e da sua negação no contexto brasileiro, o debate sobre raça e etnia não alcança os vários níveis de formação. A PRORH, realiza diversos cursos de capacitação por meio do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH). Contudo, os Programas de Capacitação organizados anualmente e disponibilizados aos servidores/as não contemplam disciplinas ou módulos voltados para a reeducação das relações raciais, apesar de, desde 2008, o Conselho Universitário da UFMG ter aprovado políticas com caráter afirmativo.

Desde 2013, a universidade, por meio da parceria entre a PRORH, a Faculdade de Educação (FaE) e o SINDIFES oferece o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão de Instituições Federais de Educação Superior (GIFES), aos servidores Técnico-Administrativos em Educação, mas a grade curricular não contempla temas referentes à questão racial.

Destacamos, também, que a instituição criou o Núcleo de Metodologias Pedagógicas (GIZ)²⁸ “a fim de criar novas alternativas pedagógicas para os/as professores/as ingressantes na lógica de ampliação de vagas, pelo REUNI, como informa a gestora da Pró-Reitoria de Recursos Humanos”. Mas também nesse espaço não registramos, nas pesquisas documentais, cursos voltados para a temática em questão.

Isso denota a dissonância entre as políticas definidas pela universidade e a capacitação oferecida a seu corpo profissional para a sua implementação. Há uma ideia de que pelo fato de se trabalhar na instituição que é formadora, todos os agentes públicos tenham conhecimentos sobre a temática, como menciona a gestora da Pró-Reitoria de Pesquisa:

Eu nem imaginei que fosse necessário capacitar já que a diversidade faz tanta parte do meu universo que, a princípio, eu não veria a necessidade de fazer isso. Eu acho que o profissional tem de estar preparado, porque a universidade é diversa e ele tem que estar preparado para receber o diverso. Eu acho que, por princípio, eles já deveriam estar preparados e por isso, eu acho que não deve haver preparação, não! (Pró-Reitora de Pesquisa – autodeclarada branca).

A diversidade está presente na universidade, mas devido ao racismo e à forma excludente com que as universidades foram concebidas, os “diversos” sempre estiveram à margem, foram/são invisibilizados. A resposta da gestora da Pró-Reitoria de que não julgava

²⁸ O GIZ - Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino, vinculado a Pró-Reitoria de Graduação, tem como finalidade o aprimoramento das metodologias de ensino superior utilizando novas tecnologias e possibilitando a reflexão contínua da prática docente, informação disponível em www.ufmg.br/giz/, acesso em 17.04.2017.

necessário a formação/capacitação dos/as agentes públicos para a temática racial e que “todos deveriam estar preparados para receber o diverso” nos levou a pensar que muitos códigos são utilizados no cotidiano da universidade para garantir que a questão racial permaneça “silenciada no meio universitário” (CARVALHO, 2011, p.69).

Como todos deveriam estar preparados, se não há uma orientação institucional nesse sentido? É a “evidência de um não-dito que ecoa, de uma prática cotidianamente reproduzida pelas instituições públicas e privadas, que se convencionou chamar de racismo institucional. Observamos, portanto, que a dificuldade de inserir o debate sobre as relações raciais em vários espaços da universidade se conecta com a forma com que o racismo se estrutura na sociedade brasileira. Frequentemente negado, o racismo está impregnado nas práticas cotidianas.

A ausência de capacitação/formação para a temática racial também nos foi revelada por trabalhadores/as Técnico-Administrativos em Educação (TAE), durante a pesquisa de Mestrado. Segundo os mesmos, por diversas vezes ficavam sabendo de mudanças nas políticas da universidade que alteravam a forma de organização de seus trabalhos, por meio das matérias publicadas no Boletim UFMG. Esses também relataram a ausência de preparação ou orientação para incorporá-las nas atividades cotidianas, o que gerava desgaste emocional e até um clima de desconfiança por parte da equipe.

A falta de formação/capacitação dos setores técnico-administrativos foi classificada durante o trabalho como “invisibilidade ativamente produzida”, sendo que tal classificação nos remete aos processos históricos de constituição das universidades que resultaram em estruturas profundamente hierarquizadas.

SILVA (2015) reflete sobre a organização dos processos de trabalho na educação básica e nos convoca a refletir sobre as hierarquias e a naturalização de lugares ocupacionais. E, embora o contexto seja diferente, avaliamos que as reflexões se coadunam com achados de pesquisa de mestrado, anteriormente citada.

É comum, entre setores da educação escolar, um entendimento que faz uma dissociação dicotômica e polarizada entre a área pedagógica e a área administrativa [...]. Comumente são entendidos como educadores apenas os setores ou trabalhadores ligados diretamente ao ensino dos componentes curriculares, ou seja, exclusivamente os professores (SILVA, 2015, p.65).

As instituições e seus gestores/as “se esquecem” que cotidianamente, os discentes interagem com os/as trabalhadores/as técnico-administrativos e que as atividades profissionais devem estar concatenadas com as deliberações institucionais. Ao não repassar as informações

à categoria profissionalmente, a instituição desconsidera o potencial educativo das relações raciais e sociais no interior do campus. Para SILVA, (2015),

As relações sociais e as práticas vivenciadas cotidianamente nas organizações, por constituírem um currículo oculto, são importante fator educativo, sendo necessária a reflexão acerca da sua consonância (ou não) com os discursos. Faz-se necessária, também, a reflexão sobre os limites ou as possibilidades de adequações para se alcançar ou se aproximar da concepção de educação postulada e dos objetivos estipulados (SILVA, 2015, p. 66).

Destacamos a importância de os/as trabalhadores/as também se responsabilizarem pelos procedimentos e normas relativas à sua área de atuação profissional, mas estamos nos referindo às alterações que, por princípio, impõem mudanças na estrutura, na organização e no planejamento da instituição, como as PAA. Assim, avaliamos que cabe à universidade, enquanto instituição formadora, capacitar os/as agentes públicos nela lotados, para que possam prestar à sociedade um trabalho pautado no compromisso ético e considerando os sujeitos em seu pertencimento étnico-racial e suas especificidades.

Como nos ensina a pesquisadora e poetisa Cidinha Silva (2016), a UFMG precisa promover o “letramento racial” da maioria dos agentes públicos. Fica, porém uma questão: Que estratégias serão desenvolvidas pela universidade para romper com o silenciamento e a invisibilidade da questão racial entre os agentes públicos (maioria docentes) que detêm conhecimentos sobre raça, racismo e a forma que operam na vida das pessoas, sobremaneira, na vida da população negra, contudo os negligenciam, garantindo-se, assim, as “vantagens da branquitude”?

6.2.4.2 Reserva de Vagas para negros/as em Concurso Público

Em 09 de junho de 2014, foi promulgada a Lei 12.990, que reserva 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, para candidatos/as autodeclarados/as negros/as, segundo o critério do IBGE.

Esta Lei vem ao encontro de reivindicações dos movimentos sociais negros por políticas públicas garantidas pelo Estado brasileiro com vistas à reparação das iniquidades

raciais em relação aos homens negros e às mulheres negras, os quais figuram nos estratos mais baixos da pirâmide ocupacional.

Na pesquisa de mestrado intitulada: *Afro-Brasileiros e o Racismo Institucional: o papel dos concursos na democratização de acesso aos cargos públicos*, PACE (2012) resgata o histórico dos concursos públicos no Brasil. Tomando por base concursos realizados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ para os cargos Técnico-Administrativos em Educação, após a implantação do REUNI. A autora constatou que a educação formal desempenha papel de relevância para promoção da ascensão social, via concurso, para o segmento negro. E reforça que a meritocracia e o racismo institucional, sobretudo, em provas em que a presença física é requerida, são elementos estruturantes desse processo.

Segundo a autora,

(...) ainda que se tenha alcançado um consenso de que o concurso público é o caminho mais idôneo, que permite às pessoas análogas oportunidades de acessibilidade aos cargos, funções e empregos públicos, na medida em que obriga o Estado a dar concretude aos princípios constitucionais, da igualdade, da eficiência, da moralidade e da impessoalidade, enquanto não for alcançada uma distribuição da educação, de fato, universalizada, bem como for combatido o racismo institucional, continuarão a existir disparidades entre os coletivos raciais brancos e negros na administração pública. (PACE, 2012, 123).

A UFMG está atenta ao estipulado na Lei 12.990/2014, segundo informação da gestora da Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Todavia, vem encontrando dificuldades para adequar a sua ação em virtude do estabelecido no § 1º da Lei, que define que “a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

A esse respeito, a gestora da Pró-Reitoria de Recursos Humanos relata:

Nós temos duas situações: a situação de concurso de servidor técnico administrativo e a situação de concurso de servidor docente. **No caso do docente nós temos poucos concursos que tem mais de três ou mais vagas. Então, quando isso acontece, é respeitado o estabelecido na legislação, mas quando temos uma vaga só, não estabelecemos porque senão nós teríamos todos os concursos priorizando os negros, porque nós não temos concurso para professor com muitas vagas.** O concurso ele é feito especificamente por departamento, mas quando temos um número a partir de três especificamos a vaga.

No caso do concurso para servidor técnico administrativo, não fazemos por cargos, realizamos o concurso considerando todos os cargos que temos vagas no momento. Então, nesse caso não temos essa possibilidade. É importante fazer [o concurso] neste bloco, porque tem a possibilidade de decidirmos

vagas para cumprir a legislação, e ao mesmo tempo, acho que ter esse papel social importante, que é desta inserção (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca).

É interessante analisar o argumento da gestora de que não é possível referendar um concurso por cotas quando se tem apenas uma vaga, pois assim estariam “**priorizando os negros**”. Não se coloca como ponto de interrogação para a mesma, a recorrente estatística de sub-representação negra na docência, já mencionada nesse trabalho. A presença majoritária de docentes brancos/as, nas salas de aula das universidades públicas federais, na gestão universitária e nos grupos de dirigentes das agências de fomento²⁹, por exemplo, não pode ser interpretada como resultado de políticas educacionais amparadas pelo Estado brasileiro que priorizaram os/as brancos/as?

Para além dessa questão, a gestora menciona a denúncia de fraude em autodeclaração por candidatos brancos, concorrentes a cargos na carreira dos TAE e a pouca capacidade de agência (ou será interesse?) da instituição em resolver o problema.

Nós tivemos a denúncia de que haviam candidatos inscritos, autodeclarados negros, que não eram negros. Buscamos responder a denúncia, mas não encontramos nenhuma possibilidade de questionar a inscrição das pessoas, exceto, pedir que elas reafirmassem o que tinham dito, mas não fizemos nem isto. Não foi feito nenhum movimento. Fizemos uma consulta ao Ministério dizendo que havia acontecido esta situação e gostaríamos de saber se havia alguma orientação em relação a isto. Porque a lei é muito clara é autodeclaração. Se for autodeclaração não tem como questionar a autodeclaração. Mas ao mesmo tempo a lei diz que qualquer momento que for identificado que houve informação inverídica essa pessoa perde o direito ao concurso (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca).

Outra situação envolvendo o concurso com reserva de vagas nos foi apresentada pela Pró-Reitora de Pós-Graduação.

Eu só conheço de perto um caso, que é um concurso que aconteceu no ICB³⁰. Tinha três vagas para docente e um colega entrou por cotas. Deu um “quiproco danado”. A pessoa que tinha maior nota do que ele e que não **tinha condição racial para se enquadrar na cota** ficou revoltadíssima de perder o concurso. Acho que até naquele momento, nós sequer sabíamos que a legislação existia. Então, deu uma impactada no Instituto essa conversa. E se arrastou muito, porque quem perdeu não aceitava de jeito nenhum, **foi recorrendo, recorrendo. Tentando de um jeito e de outro, mandato de segurança daqui e dali**. Tentando todas as possibilidades, mas foi julgado

²⁹ Schwarcz & Machado – Questão da introdução do quesito cor/raça no CV Lattes, disponível em <http://www.geledes.org.br/schwarcz-machado-questao-da-introducao-do-quesito-cor-raca-no-cv-lattes/#gs.f6z9oFY>, acesso em fev.17.

³⁰ Instituto de Ciências Biológicas – ICB.

na instituição. Acho que agora já acabou. Teria que ir para a justiça comum, mas na justiça comum acho que tem muito pouca chance, porque ela teria que achar um subterfúgio, não pode questionar o que é lei. É lei cumpra-se. Eu **fiquei feliz de ouvir que ele [cotista] é extremamente querido e ninguém o rotula. Ou pelo menos ninguém o rotula publicamente.** Ele é uma pessoa que já tinha envolvimento com pesquisas no departamento. O pouco que eu entendi foi porque meu marido foi um dos pareceristas durante os recursos e ajudou muito com argumentos esse colega que entrou no departamento de morfologia. É um movimento justo. Ele entrou num processo totalmente legal. Não teve equívoco, nem erro nenhum, não. O outro não tinha ao que se apegar, a não ser a insatisfação de que “tive o melhor desempenho, como é que eu não tenho a cor certa para ocupar a vaga?” **E a pessoa que acabou perdendo o concurso sentiu-se discriminada por ser branca** (Pró-Reitora de Pós-Graduação, autodeclarada branca, grifos nossos).

Nesse depoimento, percebemos a imbricação de vários temas afetos às questões raciais. Julgamos oportuno destacar que a aprovação e o ingresso do candidato por meio de uma política pública com recorte racial, definida pelo Estado, não foram destacados como atos legítimos, o nos remete aos argumentos analisados por PACE (2012), e já destacados nesse texto.

Para o pesquisador Felipe Freitas³¹, doutorando em Direito pela Universidade de Brasília (UnB),

as pessoas negras têm menos acesso à justiça. Desde o primeiro atendimento referente à prestação jurisdicional até a litigância nos tribunais superiores os negros são, sem dúvidas, limitados por barreiras decorrentes do seu pertencimento racial. De acordo com o censo do Poder Judiciário, publicado pelo CNJ em junho de 2014 destaca que apenas 1,4 % dos juízes se autodeclararam pretos e 14,2%, pardos e que 64,1% dos juízes brasileiros são homens e 82,8%, brancos. Nos tribunais superiores não chega a 10% o número de negros (FREITAS, 2016)³².

O sistema de reserva de vagas para candidatos negros no serviço público tem sido questionado por candidatos brancos que se sentem prejudicados pela Lei de Cotas. Recentemente, em Belo Horizonte, tivemos o “caso” de um professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)³³ aprovado em concurso público por meio da Lei de Cotas. O candidato

³¹ Racismo impacta na tomada de decisão dos magistrados, disponível em <https://jota.info/justica/racismo-impacta-na-tomada-de-decisao-dos-magistrados-23122016>, acesso 23.04.2017.

³² Racismo impacta na tomada de decisão dos magistrados, disponível em <https://jota.info/justica/racismo-impacta-na-tomada-de-decisao-dos-magistrados-23122016>, acesso 23.04.2017.

³³ http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/03/08/interna_gerais,852497/justica-desliga-professor-cotista-que-passou-em-concurso-no-ifmg.shtml, acesso em 17.04.2017.

aprovado em ampla concorrência, mas desclassificado em função do número de vagas disponível em Edital, impetrou pedido de anulação da nomeação ao cargo.

A questão, que foi debatida interna e externamente ao IFMG, ganhou repercussão na mídia provocando mobilização acadêmica e social. Entretanto, após ouvir a argumentação do IFMG, o Ministério Público Federal (MPF) deliberou pela criação de mais uma vaga, contemplando dessa forma o pleito do candidato que havia recorrido, prejudicando os critérios de legalidade e reparação histórica intrínsecos à reserva de vagas.

6.3 Dimensão 3 - Gestão Acadêmica

6.3.1 Ensino - Currículos

O Ensino, a Pesquisa e Extensão são elementos indissociáveis e devem caminhar articulados conduzindo as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, colaborar efetivamente para a formação profissional de estudantes e professores e fortalecer os atos de aprender, ensinar e de formar profissionais e cidadãos.

A reflexão sobre currículo no campo da educação antirracista é um tema bastante complexo e também o é encontrar uma definição para currículo que abarque tantas nuances e concepções. Por isso, nos reportaremos a SILVA (1995) que aponta o currículo enquanto “fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero”. Entendendo o currículo enquanto um fator de produção de sujeitos nos indica que os sujeitos são ativos e que, também ressignificam esses currículos a partir de seu modo de ver o mundo e suas ações.

Interrogados se houve alguma mudança curricular nos cursos de graduação a partir da implementação das PAA e, ainda, se a alteração da LDBEN/1996 promovida em função da Lei 10.639/2003 que dispõe sobre a inclusão do ensino de História e culturas africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica produziu modificações nos currículos da graduação, assim nos responderam os/as gestores/as da UFMG:

Pró-Reitor de Graduação:

Essa lei não está ligada a questão da existência de cotas. Essa lei é anterior a isso e é independente do perfil socioeconômico. Ainda se fossem todos brancos e ainda ricos a lei teria que ser implantada do mesmo jeito. Na universidade, a gente tem um modelo descentralizado. O currículo é gerido por um Colegiado de Curso que funciona autonomamente e a Reitoria não

tem a possibilidade de determinar quais sejam os currículos. Ela pode ter normas gerais, mas o currículo em si é proposto pelo Colegiado. Então a gente tem situações muito distintas na universidade. Temos vários cursos que atendem à Lei, vários outros que atendem precariamente e alguns poucos que definitivamente não atendem, mas isso decorre dessa estrutura da UFMG que prevê uma certa autonomia desses entes do Colegiado (Pró-Reitor de Graduação – autodeclarado amarelo).

Diretor de Assistência da FUMP:

Não, não existe nenhum recorte desse nível na abordagem da formação médica não. O que existe é essa proposta que dá aos alunos uma formação geral para a atenção básica, o foco é o que a população precisa. [...] o que tem de mais específico é esse projeto na área rural. Nessa área pega muitas populações de camponeses, populações ribeirinhas, quilombolas e trabalhadores rurais e existem alguns trabalhos com os indígenas que eu também não domino, mas eu tenho certeza que tem. Tenho até colegas que se dedicam agora a questão dos quilombolas. Eu estou um pouquinho desinformado e não vejo nenhum programa, pelo menos não tenho conhecimento específico em relação às ações afirmativas, é possível que tenha, mas eu não sei te informar não (Diretor de Assistência da FUMP – autodeclarado branco).

Pró-Reitora de Pesquisa:

Eu acho que principalmente a Pró-Reitoria de Extensão tem feito algumas atividades específicas, sim. Mas não dizem respeito a Pró-Reitoria de Pesquisa, porque nós não trabalhamos com currículos, com disciplinas, com nada disso. Então eu não saberia te dizer. Eu acho que isso é específico de cada área e em termos de graduação (...), mas eles [Pró-reitores de Graduação e Assuntos Estudantis] podem te responder isso melhor que eu, não é da minha competência esse tipo de resposta (Pró-Reitora de Pesquisa – autodeclarada branca).

Pró-Reitora Adjunta de Extensão:

Há professores implementando, departamentos pensando em mudanças, instituindo perfis distintos na contratação de professores, não literalmente induzido por uma política da instituição, mas pela exigência de uma Lei. No âmbito dos currículos, está sendo proposto um conjunto de debates para o próximo ano para pensar algumas mudanças na graduação. Temos a clareza de que a sala de aula se tornou um espaço muito desprazeroso, muito pouco eficaz em algumas situações, especialmente, para esse novo perfil de aluno que acessa a Universidade, a situação precisa ser repensada (Pró-Reitora Adjunta de Extensão – autodeclarada parda).

Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis:

As iniciativas de mudanças em termos das políticas são vinculadas à disposição das pessoas para que essas mudanças se consolidem, seja na concepção mais aberta sobre o processo de produção do conhecimento, seja a uma ampliação do papel que a universidade precisa cumprir. É possível

identificar mudanças em alguns currículos, mudanças em algumas práticas, em algumas linhas de pesquisas da Pós-graduação e que tem impacto na graduação, mas não na estrutura universitária, a própria concepção mais hegemônica do que é universidade e para quem é que a universidade foi pensada. A gente consegue identificar alguns espaços em que essas mudanças, esses deslocamentos aconteceram, podemos citar vários: a própria Faculdade de Educação com o acolhimento da licenciatura indígena, da licenciatura do campo. Podemos citar o Programa Conexão de Saberes que faz uma mudança na forma de se relacionar com mobilizações de estudantes. Na Comunicação, na Medicina, na Enfermagem, a proposição de um curso oferecido por mestres e oficinairos, conhecimentos de saberes tradicionais que vão sendo incorporados pela institucionalidade (Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis – autodeclarado preto).

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento:

Eu identifico como iniciativas individuais de alguns professores ou de alguns alunos que trabalham com determinados professores. Mas, não como uma preocupação institucional. Claro que estou falando de um cantinho da universidade que eu conheço como professor. Não acho que há na minha unidade, a Faculdade de Ciências Econômicas ou nos cursos nos quais o meu departamento está ligado: Economia e Relações Econômicas Internacionais. É isso, eu não vejo como uma preocupação institucional (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

Reportando-nos ao artigo Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença do pesquisador CURY (2002), vimos que as elites dirigentes do país importaram da matriz europeia teorias que concebiam uma visão preconceituosa em relação aos "Outros" (indígenas, negros) determinando uma estratificação social de caráter hierárquico onde esse "Outro" era visto como "inferior". Julgando-se "superiores" as elites "determinaram o pouco peso à educação escolar pública para todos".

Segundo o pesquisador,

(...) na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o "outro" deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil (CURY, 2002).

Assim, "a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos" (CURY, 2002). Ao se apossarem das estruturas do Estado, as classes dominantes "se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos (Idem, 2002).

Esse imaginário de inferioridade construído e ativamente produzido sobre os africanos e seus descendentes provocou/provoca impactos na vida de homens negros e mulheres negras,

que se expressam nos altos índices de desigualdades, notadamente, nos relativos à educação superior, como visto no segundo capítulo dessa tese.

Em função do histórico de colonização e do racismo, naturalizou-se que as universidades, principalmente as públicas federais, estavam destinadas aos sujeitos classificados socialmente como brancos e ricos, o que fez com que o processo de aprovação das políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros nas universidades brasileiras fosse marcado por grandes tensões. Além de implicar numa reinterpretação do modelo de Estado e universidade, a proposta de PAA destinava-se à inclusão aos *campi* universitários de um público com características raciais e fenotípicas diversas daquele para o qual a instituição foi originalmente pensada.

Pesquisando o processo de gestão da diversidade racial na UFMG, observamos que os discursos contrários à institucionalização de tais políticas ainda ecoam no cotidiano, mesmo tendo se passado quase uma década do deferimento do bônus sociorracial pelo Conselho Universitário e as cotas sociais terem sido julgadas constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em abril de 2012. Esses ecos podem ser verificados no silenciamento em relação ao racismo e suas múltiplas formas de expressão, através do esvaziamento da temática racial nos currículos ou na defesa sistemática da diversidade em detrimento da diferença.

Como observamos nos depoimentos de vários gestores/as, as alterações curriculares na UFMG estão centradas na disposição e interesse individual dos/as docentes, não havendo uma política institucional na UFMG que faça cumprir os preceitos legais estabelecidos pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003 e o Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 3/2004 que determinam que

as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (Brasil, 2009, p.53) .

O Parecer do CNE busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os quais asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, além de garantirem igualdade de direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional aos brasileiros/as. A Lei

10.639/2003 contribui para a desconstrução da secular ideologia educacional brasileira fundada no etnocentrismo e reafirmada pelo mito da democracia racial.

Segundo o gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, a universidade é bastante ciosa no atendimento às exigências dos “órgãos de controle, como Tribunal de Contas da União – TCU, Controladoria Geral da União - CGU e da própria auditoria interna”. Entretanto, verifica-se uma negligência em relação ao cumprimento da legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos Currículos, inclusive, nos cursos de licenciatura.

A alteração da LDBEN, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, representa a inflexão do Estado brasileiro ao longo processo histórico de lutas desencadeado pelos movimentos sociais negros em prol da educação de qualidade e objetiva a mudanças de paradigmas no processo educativo.

Espera-se que a partir da implementação da Lei 10.639/2003 sejam elaborados novos arcabouços teóricos sobre o tráfico transatlântico, os africanos e seus descendentes, uma vez que grande parte da literatura canônica mantém o ideário sobre o sujeito negro como um ser passivo diante da escravização e destituído de valores civilizatórios culturais, familiares, religiosos e éticos. Portanto, vislumbra-se que ao ensinar a história do continente africano, com sua diversidade de povos e culturas possa trazer à visibilidade os valores civilizatórios que foram/são estrategicamente negados pela cultura hegemônica ocidental e contribuir com a eliminação de atos discriminatórios contra estudantes negros, pautados nos traços diacríticos.

Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p. 103) “o legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independentemente do sexo, raça, classe social e idade” logo, a mudança de paradigma será benéfica para estudantes de todas as raças e gerações, pois tornará possível aos sujeitos negros e não-negros desconstruir os estereótipos apreendidos nos vários espaços sociais, principalmente na escola. Muitos docentes terão a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a positividade da relação África-Brasil, já que também eles receberam ensinamentos baseados numa matriz europeia e cristã que nega os valores e tradições africanas.

Aos estudantes negros/as será possível conhecer parte da história de seus antepassados, agregando-a como parte da sua própria.

Como salienta GOMES (2003):

[...] a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à

corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p.79).

Em função das políticas afirmativas aprovadas pelo seu Conselho Superior e também em decorrência de outras medidas definidas pelo Governo brasileiro, como a política de cotas sociais (Lei 12.711/2012); a adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e ao Sistema de Seleção Unificada – SISU, a universidade passa por um momento de transição de seu corpo discente. E a chegada de “outros sujeitos” com suas especificidades nas formas de ver, sentir e interpretar o mundo interroga a forma de produção do conhecimento. A presença desses “novos sujeitos” (ARROYO, 2011) exige da instituição promova a “descolonização dos currículos” (GOMES, 2012, p. 104).

A presença desses novos coletivos na universidade, sobretudo, os coletivos negros, evidencia

(...) a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Embora a presença dos novos coletivos negros indague os currículos e a “sala de aula tenha se tornado um lugar desprazeroso”, como menciona a Pró-Reitora Adjunta de Extensão, ainda nos deparamos com resistências na alteração das grades curriculares. E para justificar a não-implementação de disciplinas com foco na questão racial nos cursos de graduação, notadamente, os de licenciatura, os/as gestores/as utilizaram o argumento da autonomia universitária, preceito legal definido pela Carta Magna de 1988.

A autonomia universitária está prescrita na Seção I, capítulo III, artigo 207 da Constituição Federal-CF/1988: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecendo aos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Constituição Federal/1988).

Para a pesquisadora Maria de Lourdes Fávero (2004), para pensar a autonomia há que se pensar também nas relações de poder que perpassam a universidade, uma vez que estão intimamente ligadas. Pela etimologia,

o termo autonomia corresponde a sua forma grega, composta de duas raízes: *autós e nómos*. *Autós* significa si mesmo, algo que se basta, que é peculiar;

nómos pode significar tanto lei, como regra ou ordem (CUNHA, 1982, p. 84, 551). A palavra autonomia, resulta, portanto, da aglutinação desses dois termos, podendo ser entendida como a lei de si mesma (FÁVERO, 2004, p. 202).

Já o pesquisador CURY (1991) assim a define:

(...) a palavra *autós* equivale a por si mesmo ou então a algo que se basta. No entanto, para ele, a palavra *nomia* é polissêmica, podendo significar lei, regra, modelo a seguir ou também uma região delimitada. Segundo o autor, pela sua missão, a universidade é *autós* ou então não será universidade, uma vez que *autós* é a sua substância. Acrescenta, ainda, que a universidade também é *nomia*, assim, questiona qual o seu sentido preponderante: se o de modelo ou de lugar relativo (CURY, citado por FÁVERO, 2004, p.202).

Partindo do princípio de que a universidade é autônoma, ou dito de outra forma, a universidade sendo “a lei de si mesma” (FÁVERO, 2004, p. 202), os departamentos são autônomos e seus professores/as também o são. O que implica dizer que cabe ao corpo docente definir as disciplinas e conteúdos serão ministrados, mesmo que estes não estejam em consonância com os dispositivos legais e não contemplem parcela dos públicos aos quais se destinam.

Desta forma,

(...) as liberdades autonômicas e democráticas da Universidade são restritas quando vistas à luz dos grandes temas que efetivamente determinam a vida institucional, porém são suficientes para que a comunidade [docente] decida sobre assuntos importantes” (VIEITZEZ, 2007 p. 24, citado por VALLE, 2014).

Para FÁVERO,

a autonomia universitária [é] inerente à própria essência da universidade, entendida como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias. Como lugar de pesquisa, de produção de conhecimento, a universidade deveria ser, ao mesmo tempo, espaço de socialização do saber na medida em que divulga e socializa o saber nela produzido.

Vista sob essa ótica, a autonomia não é um fim em si mesma, e sim, condição necessária para a concretização dos fins da universidade. Ou seja, é uma exigência que se apoia no próprio ser dessa instituição (FAVERO, 2004, p. 2002).

Em sendo os Colegiados autônomos para decidir sobre os conteúdos a serem ministrados, que razões impedem a inserção da temática racial nas suas grades curriculares?

Quando refletimos a não-inserção da temática racial nos currículos, observamos que o princípio da colonialidade se revigora, assegurando nas grades curriculares o conhecimento moldado pela cultura hegemônica ocidental, acrescido de algumas teorias norte-americanas que dão aspecto de vanguarda.

Contudo, mantem-se, na interpretação do pesquisador José Jorge de Carvalho “a exclusão do negro do mundo acadêmico” (CARVALHO, 2011, p.21). A essa exclusão, o referido autor denomina de racismo epistêmico que se nega a “trazer para o debate a consciência histórica de exclusão racial da universidade brasileira, de formar e servir apenas os membros da elite branca que a criou” (Idem, p. 21). Essa posição é corroborada por Dick, no texto *Discurso de las élites y racismo institucional*,

Ase, el proceso de la producción y reproducción de conocimiento, opiniones e ideologías se debería definir principalmente en términos de las prácticas discursivas de las instituciones dominantes y sus élites. Ésto también se aplica para la reproducción de prácticas e ideologías racistas (DIJK, 2014).

De nossa parte, julgamos importante a nomeação do racismo epistêmico, como proposto por CARVALHO (2011), e chamamos a atenção para o fato de que na UFMG verificamos duas situações em concomitância: a exclusão da temática racial em vários campos do conhecimento, como destacado pelos gestores/as em seus depoimentos; e também a inclusão subalterna das “temáticas do negro” em algumas áreas. E a isto, chamamos de inclusão subalterna.

O relato seguinte nos ajuda a compreender o que estamos denominando por inclusão subalterna. Aqui, a presença negra é pensada a partir das desigualdades. Há o congelamento da questão racial no aspecto socioeconômico e tópicos ligados à exclusão. Desta forma, os negros e as negras são vistos apenas como pobres.

Tem determinados temas que eu acho que convidam a essa discussão [inclusão raça nos currículos] e é quase impossível fugir. Temas ligados à desigualdade. É uma das linhas importantes na área de economia e também na área de demografia. Por vários ângulos é possível entender as razões das desigualdades. Isso passa por “n” questões, desde a construção de indicadores, elaboração de questionários, base de dados, como se abordam as variáveis que são importantes para pensar as desigualdades: gênero, raça, cor. Enfim, a maneira como é abordado é adequada? (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

As pesquisas que apontam o desempenho acadêmico satisfatório de estudantes negros/as cotistas (PROGRAD/UFMG, 2015) revelam também que eles/as têm algumas

qualidades requeridas para quem se dedica a fazer pesquisa: persistência e dedicação. No entanto, eles/as são vistos na/pela universidade como carentes.

Importante ressaltar que, ao ser questionado sobre a necessidade de se ponderar sobre as raízes históricas, culturais e políticas das desigualdades e os impactos dessa linha de pensamento na formação acadêmica contemporânea e na formação das subjetividades, o gestor se mostrou aberto a um debate mais amplo e rico. Entretanto, após momentos de diálogo e indagações, o docente concluiu:

(...) na hora que você coloca o problema dessa maneira [questionando as raízes históricas da desigualdade] você o torna muito mais rico e complexo. Você desnaturaliza as coisas, mas o professor pode fazer isso ou não. Ele pode simplesmente chegar na sala e dizer: Não! É assim e pronto. Pode atribuir todo o problema da desigualdade a diferenças educacionais, por exemplo, e a questão de raça passar batido (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

6.3.2 Mudanças curriculares

Desde 2013, a UFMG oferta aos estudantes da graduação a disciplina Saberes Tradicionais, com o objetivo de propiciar “formação de espírito crítico e visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade” (UFMG - Resolução nº 19/2014).

A proposta, que emergiu de parceria entre a universidade e o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino e na Pesquisa sediado na Universidade de Brasília³⁴, foi regulamentada pela Resolução nº 19/2014, de 07 de outubro de 2014, como Formação Transversal.

Incorporada ao conjunto de disciplinas disponibilizadas ao corpo discente desde 2015, a Formação Transversal objetiva à articulação dos conhecimentos de Mestres e Mestras tradicionais aos produzidos pela/na universidade, possibilitando uma educação intercultural. De acordo com a justificativa³⁵ do curso disponibilizada universidade:

A Formação Transversal foi criada pela necessidade do acesso a uma educação intercultural plena, apta a oferecer aos jovens tanto os saberes científicos modernos como o conhecimento das tradições indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, populares e dos povos tradicionais em geral diante da realidade concreta da sociedade brasileira – tão diversa e desigual. Desse modo, eles podem complementar e enraizar a sua formação como cidadãos, tornando-se capazes de respeitar as diversas

³⁴ Matéria disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/042584.shtml>, acessado em 21.02.2017.

³⁵ Disponível em <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-graduacao/Estudante/Formacao-Transversal>, acessada em 08.03.2017.

identidades étnicas, raciais e sociais da nossa nação e de entender os fundamentos das suas múltiplas expressões culturais e científicas (*Site/UFMG*, 2017).

De acordo com o documento elaborado pelo Comitê Pedagógico designado pela UFMG, a Formação Transversal visa a potencializar na universidade a elaboração e troca de conhecimentos pautados em outras lógicas cognitivas que não a hegemônica. Dessa forma, espera-se contribuir para o estabelecimento de um “diálogo simétrico entre os saberes de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares com a produção do conhecimento científico e artístico em diversas áreas de conhecimento deles decorrentes” (*Site/UFMG*).

O documento ainda destaca os seguintes objetivos:

- Incluir como docentes do Ensino Superior os mestres e mestradas que encarnam a rica diversidade epistemológica existente no país nas mais diversas áreas (Artes, Saúde, Tecnologia, Meio Ambiente e assim por diante), viabilizando aprendizados simétricos.
- Promover uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer tanto em termos teóricos quanto metodológicos.
- Romper com a dicotomia sujeito/objeto, enfatizando o protagonismo de indivíduos e coletividades geralmente enquadrados como objetos de estudos, colocando a ciência em intenso diálogo com um manancial de conhecimentos historicamente colocados na invisibilidade (*Site/UFMG*).

Cada Formação Transversal têm as seguintes características, segundo o Catálogo³⁶ elaborado para o primeiro semestre de 2017:

- É formada por um conjunto de disciplinas que compõem um ‘minicurriculo’, abordando uma temática específica.
- Sua carga horária total é de pelo menos 360 horas-aula.
- Suas disciplinas são registradas normalmente no histórico escolar e o estudante que concluir uma Formação Transversal terá direito a um certificado próprio dessa formação, que será emitido pela PROGRAD.
- É aberta a estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG.
- Pode ser utilizada para integralizar a carga horária de Formação Complementar Aberta prevista nos cursos de graduação, a critério dos respectivos Colegiados.

³⁶ file:///C:/Users/Desktop/ANEXOS/Catalogo-Formacoes-Transversais-2017.pdf.

- As disciplinas de uma Formação Transversal também podem ser cursadas de forma avulsa, para a integralização de créditos de Formação Livre.

Observamos que o rol de disciplinas ofertadas em modelos de Formação Transversal tem se ampliado na UFMG, o que vai ao encontro da informação apresentada pelo Gestor da Pró-Reitoria de Graduação de que “a UFMG está trabalhando no sentido de prover disciplinas que se tornariam disponíveis para os cursos em geral para atender à Lei 10.639/2003” (Pró-Reitor de Graduação, autodeclarado amarelo).

De acordo com o Catálogo/UFMG/2017, as disciplinas estão assim estruturadas dentro de grandes áreas:

- Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos;
- Formação Transversal em Direitos Humanos;
- Formação Transversal em Divulgação Científica;
- Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira; e,
- Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

O formato e ementas das disciplinas que compõem as Formações Transversais informam a relevância das mesmas para a ampliação do conhecimento crítico “e visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade” conforme descrito na Resolução UFMG No 19/2014.

Entretanto, observamos que as disciplinas são ofertadas como optativas e a Formação Transversal visa a preencher o espaço das Formações Livres “atividades curriculares livremente escolhidas pelos alunos” (Pró-Reitor de Graduação). O que implica dizer que não se constituem como parte integrantes dos currículos da graduação na UFMG, nem mesmo dos cursos de Licenciatura.

Dessa forma, avaliamos que grande quantitativo de estudantes poderão não as acessar, seja por desconhecimento, desinteresse, ou ainda por falta de espaço nas grades curriculares dos cursos de origem.

Essa constatação reforça o nosso entendimento de que as respostas emitidas pelos/as pesquisados/as em relação à não-ocorrência de mudanças curriculares em virtude do ingresso de maior número de estudantes negros/as na universidade são procedentes. Não estamos fazendo juízo de valor do conteúdo das disciplinas da Formação Transversal. Chamamos a atenção para o fato de que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei

10.639/2003, insta os estabelecimentos de ensino a incluírem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os currículos.

Assim, o módulo: Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira atende ao disposto na Lei 9.394/1996, alterada pela Lei 10.639/2003 no que tange ao conteúdo temático. No entanto, ao não o tornar obrigatório, vai de encontro à referida legislação, principalmente, para os/as graduandos/as dos cursos voltados para a Licenciatura (formação de professores/as).

De acordo com o Eixo 7, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta o disposto no Parecer CNE/CP nº 03/2004,

As instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar fortemente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL. PARECER CNE 03/2004).

Em nossa avaliação, a universidade, por meio das Pró-Reitorias de Graduação, de Assuntos Estudantis e Extensão tem buscado cumprir o estabelecido na legislação educacional voltada para a temática étnico-racial, mas o pressuposto ainda está no plano da intencionalidade, a partir do momento em que é aplicado por “alguns docentes negros que vêm de uma trajetória de militância ou afirmativa ou por docentes brancos que são parceiros no compromisso de democratização da universidade” como nos informa o Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis, autodeclarado negro.

A nossa intenção enquanto pesquisadora não é a de minimizar o valor ou o potencial de transformação possibilitado pelas Formações Transversais, mas ponderar que a sua implementação em forma de disciplinas optativas e a critério dos Colegiados, mantém a temática numa posição de subalternidade estrutural, a qual interpretamos como epistemicídio.

A nossa análise encontra amparo nas ideias do sociólogo Boaventura Sousa Santos (1997), revisitadas pela filósofa Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado defendida na USP e denominada *A Construção do Outro como Não-Ser Como Fundamento Do Ser* (2005):

o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento

produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (CARNEIRO, 2005, p.97).

A Lei 10.639/2003 não só visa garantir a mudança dos currículos, mas, principalmente, operar na mudança dos imaginários de subalternização e inferioridade historicamente construídos e ativamente produzidos sobre os homens negros e mulheres negras, os quais ainda reverberam nos currículos. Objetiva-se com a inclusão da Lei 10.639/2003 nos currículos, a insurgência da dimensão valorativa e a ressignificação do negro, que sairá da condição de “objeto de estudo” para sujeito de conhecimentos (CARNEIRO, 2005).

Acreditamos que, para se atingir a radicalidade proposta pela Lei 10.639/2003, que aponta para um projeto de nação onde todos/as são reconhecidos como humanos e sujeitos de conhecimentos, a universidade precisará envolver os Colegiados de cursos em um processo de discussão sobre a abrangência das PAA que vem implementando. As políticas afirmativas são públicas, por isto, seu ciclo de implementação deve ser completo.

Nesse sentido, a gestora da Pró-Reitoria de Extensão faz uma observação que consideramos bastante pertinente e que deve merecer a atenção da gestão universitária: a manutenção dos discursos em relação à questão racial e as novas disciplinas. Segundo a gestora, a mudança curricular é parte do processo de mudança que precisa ser institucionalizada na universidade e depende da participação de todos os setores e de todas as pessoas.

Tem uma grande mudança prevista, mas a gente não sabe se vai conseguir concretizar, porque depende da adesão da comunidade. Eu tenho dito, pela minha experiência na gestão, que as pessoas querem mudanças, mas elas não querem mudar. Elas reivindicam mudanças (Pró-Reitora Adjunta de Extensão, autodeclarada parda).

6.3.3 Extensão

Diante do que nos foi informado pelos/as entrevistados/as, a PROEX tem feito um trabalho relevante, ao apoiar as ações de extensão dos diversos setores da universidade que abrangem programas, projetos, cursos e outras atividades de extensão. Tais atividades, que fazem parte das atribuições institucionalmente definidas para essa Pró-Reitoria contribuem para ampliar a visão da comunidade acadêmica acerca dos valores contemporâneos respaldados pela instituição.

A interface da PROEX com a comunidade externa também é lembrada como fundamental nesse momento de mudanças da UFMG. A “Extensão em um papel de levar a universidade extramuros” (gestora da PROEX).

A PROEX vem aprofundando debates e formações acerca dos Direitos Humanos, priorizando temáticas relativas aos direitos das mulheres e indígenas, como afirma a Vice-Reitora:

(...) a Proex tem atuado firmemente para a garantia dos direitos humanos. A Resolução³⁷ aprovada recentemente tem muito do trabalho das pró-reitoras” (Vice-Reitora, autodeclarada branca).

Temos atuado em parceria contínua com a PROEX, seja para a discussão dos direitos humanos, seja para a construção da Rede com a Faculdade de Direito, etc. para garantir a permanência com qualidade (Pró-Reitor de Assuntos Estudantis, autodeclarado negro).

No livro, a *Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, o sociólogo Boaventura Sousa Santos (2005) destaca o papel da Extensão em um contexto de mudanças. Para o autor,

a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão com implicações nos currículos e nas carreiras docentes. (...) As atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2005, p.73-74)

6.4 Dimensão 4 - Gestão da Permanência

O percurso acadêmico de estudantes negros/as na educação superior pode ser interrompido em função de múltiplos fatores: experiências pessoais, dificuldades em enfrentar os desafios do “novo”; questões de âmbito institucional ou não. Cabendo, “ainda, considerar que, eventualmente, “não permanecer” pode não significar para o estudante, perda ou fracasso, mas, sim, mudança com sentido de nova experiência ou conquista” (SILVA e NOGEIRA, 2016, p.112).

Contudo, considerando os indicadores sociais que apontam elevada desvantagem para o segmento negro em relação ao branco. Além disto, como as subjetividades dos/as estudantes negros/as são delineadas através da contínua afetação do racismo, suas condições

³⁷ Resolução nº 09/2016, de 31 de maio de 2016, dispõe sobre a violação de direitos humanos e a erradicação de atos discriminatórios de qualquer natureza no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.

psicossociais podem se agravar com o aumento das dificuldades econômicas enfrentadas a partir da inserção na universidade (SANTOS, 2016). Frequentemente, esta situação exige que muitas famílias acionem verdadeiras redes de contatos para garantirem a permanência de seus entes na universidade.

Investigações empíricas como (PIOTO e ALVES, 2011; TEIXEIRA *et al*, 2007; POLI TEIXEIRA, 2003; BRAGA, 1998, dentre outras) demonstraram que a longevidade escolar de estudantes oriundos de camadas populares e negros é, na maioria das vezes, resultado de estratégias desenvolvidas pelo/a interessado/a, acrescidas dos suportes financeiros e emocionais disponibilizados por uma rede familiares e/ou fraterna.

Essa constatação está presente na pesquisa Negros na universidade: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro, realizada pela pesquisadora Moema de Poli Teixeira (2003). De acordo com a autora “muitas vezes a família, apesar de não possuir renda suficiente para oferecer uma educação considerada de boa qualidade, faz todos os sacrifícios para oferecer a melhor possível, abrindo mão de outros bens de consumo em detrimento dos gastos escolares” (POLI TEIXEIRA, 2003, p.192).

Ao analisar as Trajetórias escolares de alunos negros dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da UFMT, CASTRO (2005) informa que os/as discentes “reconhecem que essa conquista se concretizou pelo um investimento da família: mãe e pai, ou por parte de algum outro parente, que não apenas investiu em incentivos de apoio emocional, mas também material” (CASTRO, 2005). Desta forma, “o discurso do estudante-exceção, frequentemente associado aos estudantes negros e pobres na universidade, que se esforçou individualmente e ingressou no ensino superior, não se sustenta” (MAYORGA e SOUZA, 2012, p. 269).

Vemos que a categoria “permanência universitária” vem se impondo nos estudos que tratam da temática da democratização do ensino superior, a partir do ingresso de públicos historicamente excluídos (negros, indígenas, etc.) nas universidades por meio da adoção de políticas afirmativas. Se as políticas versam sobre o acesso, há que se pensar nas ações institucionais que garantam o direito desses públicos em realizar o percurso educacional sem interrupções, até que cheguem à integralização dos cursos com êxito.

A partir de pesquisas realizadas, ARAÚJO (2012), nos relata:

A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a

permanência foi o desenvolvimento de políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão. (ARAÚJO, 2012, p. 4).

Observamos que nos estudos mais recorrentes, a permanência se restringe à ideia de assistência estudantil e destina-se em maior escala aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como objetivo enfrentar as desigualdades sociais, priorizando a moradia estudantil, alimentação e transporte. São elementos importantes considerando as desigualdades de oportunidades econômicas presentes na sociedade brasileira. O mesmo entendimento está presente na legislação que trata da permanência estudantil no ensino superior, como podemos observar no quadro anexo.

As autoras SILVA e NOGUEIRA (2016) chamam a atenção para o fato de que também a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, considera de forma preponderante os aspectos sociais para o acesso. Segundo elas:

A Lei define que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O art. 1º, parágrafo único destaca: “No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”. Assim sendo, reforça-se o critério de baixa renda para o ingresso, o que, por efeito, remete ao amparo desse estudante pela via da assistência, visando a sua permanência (SILVA e NOGUEIRA. 2016, p.124).

Para as autoras SILVA e NOGUEIRA (2016), a permanência pode ser concebida sob dois aspectos: No primeiro, há predominância dos aspectos socioeconômicos: “(...) a ideia de inclusão do segmento de baixa renda, associando a permanência do estudante a sua assistência material, embora sem deixar de considerar certas vivências acadêmicas que convirjam para sua formação.”

Já no segundo aspecto, a permanência ganha um sentido mais ampliado ao incluir as dimensões estruturais e organizativas das. Segundo as autoras, a permanência deve incluir também:

(...) adequadas condições gerais nas instituições formadoras (estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, salário docente digno e estímulos na carreira, democracia interna, funções articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento público compatível às necessidades, sistema de

acolhimento e tratamento emocional-pedagógico ao estudante, etc.). Em outras palavras, trata-se de um conjunto de ações qualificadoras (de caráter institucional ou de políticas públicas ampliadas) e que consideram o universo dos discentes. Nesse sentido, a permanência não se restringe a medidas de assistência estudantil, ainda que não se deixe de reconhecer sua pertinência e valor para o combate às situações de desigualdades socioeconômicas (SILVA e NOGUEIRA, 2016, p. 125)

Concordando com os aspectos sintetizados pelas autoras citadas, de nossa parte, apresentamos um terceiro aspecto: **a permanência simbólica**. Essa modalidade, em geral, é menos pautada pela gestão universitária quando se vislumbra os coletivos que chegam às universidades, sobretudo, o segmento negro. Em nosso entendimento, a permanência simbólica integra o reconhecimento do sujeito, suas histórias e culturas inscritas na ancestralidade, no corpo e nas estratégias de lutas para superação das desigualdades que apontam aprendizagens múltiplas e capacidade de articulação e formação de redes.

As políticas de permanência “têm de ser compreendidas como direito e não como solidariedade institucional” (GONZAGA, 2016, p.46), para isso elas precisam abarcar outros elementos que dialoguem com as especificidades dos sujeitos beneficiários da mesma.

As pesquisadoras MAYORGA e SOUZA (2012) avaliam que tais políticas precisam se “constituir como um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e devem garantir uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição” (MAYORGA e SOUZA, 2012).

O documento elaborado pela gestão 2007-2008, da ANDIFES relativo ao Plano Nacional de Assistência Estudantil reforça a premissa de que os princípios legais anteriormente citados e que respaldam a assistência estudantil instam “à reflexão e à revisão das práticas institucionais”. De acordo com o documento,

Cabe às IFES assumirem a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador (ANDIFES, gestão 2007-2008).

A nosso ver, a inobservância dos princípios legais, bem como a falta de investimento em aspectos capazes de intensificar a permanência simbólica dos estudantes negros na universidade, tais como: inclusão da história e da cultura afro-brasileira, valorização das epistemologias africanas nos currículos, etc. denota um dos mecanismos de operacionalidade do racismo institucional de origem, que ao focalizar somente o aspecto socioeconômico (assistencial), não favorece possibilidades reais de inserção plena e, por conseguinte, não

contribui para a emancipação desses sujeitos negros. De fato, a política de permanência ainda não é uma realidade, como explicita a Vice-Reitora:

De imediato, preocupamos mais realmente com a questão socioeconômica. Nós sabemos que é o que pega mais para esses alunos. Os dados realmente são muito claros. Porque se esse aluno vem para cá e não tem como se alimentar, não tem onde morar, nós não temos como mantê-lo aqui. Então, de fato, temos priorizado isso, mas nós estamos atentos as outras demandas também. Então, através da PRAE temos tentado atender essas outras demandas. Mas em um período de cobertor curto eu reconheço que temos que priorizar algumas coisas (Vice-Reitora, autodeclarada branca).

Ao mencionar a expressão “em período de cobertor curto” a vice-reitora refere-se aos problemas gerados pela política de contingenciamento de recursos que tem sido imposta à UFMG, desde o início de 2014, e que foi agravada após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, em 2016.

Em relação aos contingenciamentos de recursos, nos fala o gestor de Planejamento e Desenvolvimento:

(...) mas a assistência estudantil é um aspecto crucial. Moradia, alimentação, etc. Bolsas para compra de material acadêmico. Tudo isso estava na ordem do dia. E quando chegamos à administração em 2014, pegamos justamente uma virada do ponto de vista orçamentário. Até 2013 o orçamento da universidade vinha, de um modo geral, crescendo ano após ano, de uma maneira mais significativa a partir do REUNI, a partir da expansão. No entanto em 2014, se olharmos para os recursos para construção de obras até antes, mas de uma maneira geral a partir de 2014 a coisa se inverteu de uma maneira clara. No final de 2014 nós tivemos um primeiro contingenciamento de recursos orçamentários. A universidade deixou de poder gastar trinta milhões que ela já tinha previsto no seu orçamento, porque o governo bloqueou. E estes contingenciamentos se repetiram em 2015, em 2016 e agora em 2017, de maneiras diferentes. Mas por que eu estou evocando isso? Porque, então, já no primeiro ano da gestão pairava uma certa incerteza em relação ao que iria acontecer com o orçamento. E dentro do orçamento, o quê que iria acontecer com os recursos para assistência estudantil. E essa incerteza se transformou já a partir de 2015 na convicção de que nós estávamos vivendo um momento diferente (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento – autodeclarado branco).

Corroborando a informação do gestor de Planejamento e Desenvolvimento, SILVA e NOGUEIRA (2016) destacam os aumentos significativos dos recursos destinados à assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino (IFES), após a implementação do PNAES. De acordo com as autoras

Em 2008, as universidades federais foram contempladas com R\$ 101.192.402,16; já em 2012, o recurso se elevou para R\$ 603.787.226,194, o que representou um aumento de 496,67%. Destaca-se, ainda, que o orçamento das universidades federais passou de 6,4 bilhões, em 2003, para 25,9 bilhões em 2012, aumento excepcional, sobretudo, com repercussão na expansão de instituições, vagas e matrículas, com base na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2007 (SILVA e NOGUEIRA, 2016, p. 113).

Os dados apresentados pelas autoras mostram que os recursos para a assistência estudantil foram significativos, entretanto, o atendimento aos/às estudantes restringiram-se aos aspectos socioeconômicos, o que reforça a nossa tese de que o estabelecimento de política de assistência estudantil que não contempla os aspectos simbólicos implica a presença do Racismo Institucional de Origem.

6.4.1 O que disseram os/as gestores/as entrevistados/as sobre a permanência

Ao serem indagados sobre que tipo de política de permanência a instituição disponibiliza aos estudantes negros/as optantes pelas políticas afirmativas, a maioria dos/as gestores/as da UFMG foi enfática em afirmar que há ações de assistência de responsabilidade da FUMP.

Na opinião do Diretor de Assistência Social, “a FUMP vem desempenhando um papel ímpar em termos de assistência desde 1929³⁸, ano em que foi criada”.

A política de assistência realizada pela Fundação parte de um recorte socioeconômico, ela não entra nesta questão de ações afirmativas. Não tem nenhum outro critério seja de etnia, seja racial, seja ações afirmativas. É um recorte geral e que pega a questão socioeconômica” (Diretor de Assistência Social, autodeclarado branco).

O gestor da Pró-Reitoria de Graduação mencionou algumas ações de atendimento aos/às estudantes carentes realizadas pela FUMP, contudo nos recomendou buscar informações atualizadas na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, uma vez que “ela foi criada tendo como um dos objetivos tratar essas questões”.

³⁸ Criada em setembro de 1929, pelo primeiro reitor da UFMG, professor Francisco Mendes Pimentel, a FUMP é uma “fundação de direito privado, com estrutura de gestão composta por três conselhos (Curador, Diretor e Fiscal), controlada pelo Conselho Universitário da UFMG e fiscalizada pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais, por meio da Promotoria de Tutela de Fundações” (Relatório de Atividades, Prestação de Contas, 2015). Tem como missão desenvolver a Política de Assistência Estudantil (PAE) da UFMG, aos alunos de baixa condição socioeconômica. Atualmente, a FUMP é coordenada pela PRAE.

O gestor da Pró-Reitoria de Planejamento Desenvolvimento: “Sei que há muitas ações acontecendo, não poderia nomeá-las. Inclusive os recursos do PNAES³⁹ vão para a FUMP atender a esse público de Ações Afirmativas, também.” (Pró-Reitor de Planejamento Desenvolvimento, autodeclarado branco).

A gestora da Pró-Reitoria de Pós-Graduação:

A FUMP tem um trabalho interessante, mas a FUMP teria que crescer, para que conseguíssemos acolher essas pessoas todas, sem dar o rótulo de que é da FUMP. Podemos ter uma política de ação afirmativa via bolsa de iniciação científica (Pró-Reitoria de Pós-Graduação, autodeclarada branca).

Gestora da Pró-Reitora de Pesquisa: “Não acompanho muito essa área, mas avalio que a FUMP faça um bom trabalho.” (Pró-Reitora de pesquisa, autodeclarada branca).

Se a universidade está implementando uma política afirmativa para possibilitar o acesso e a permanência de estudantes negros/as, não nos parece prudente desconsiderar o critério racial, como nos informa o Diretor de Assistência Social da FUMP. A não-observância desse aspecto, em nossa interpretação, pode se configurar como racismo institucional.

Nos depoimentos dos/as gestores/as, os/as estudantes que necessitam de apoio institucional por parte da FUMP são vistos em sua dimensão socioeconômica, apenas. Essa perspectiva vai de encontro às análises recentes (GONZAGA, 2015; MAYORGA e SOUZA, 2012) que privilegiam as dimensões simbólicas da permanência.

Rememorando os trabalhos realizados pela CAIS e a escuta dos estudantes, durante as audiências públicas realizadas pela PRAE, em 2015, verificamos que o corpo discente tem outras demandas que se inserem em um campo mais amplo das relações raciais na instituição. Elas são amplas e evocam desde mudanças curriculares e a inclusão da história e cultura afro-brasileira, até ações de enfrentamento aos atos de discriminação e opressão racial ocorridos em sala de aula.

39

Com a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19/07/2010, o Governo Federal destinou recursos para que as Instituições Federais de Ensino Superior executassem as ações de assistência estudantil voltadas para o acesso e permanência de estudantes de baixa condição. Anteriormente, grande parte dos recursos para o custeio dos programas de assistência estudantil da FUMP eram obtidos através da Contribuição ao Fundo de Bolsas vinculada a uma taxa cobrada na matrícula dos estudantes da UFMG, a qual foi extinta judicialmente.

Desde 2009, a FUMP passou a administrar os recursos do PNAES destinados a garantir a manutenção dos programas de assistência estudantil da UFMG, na assistência à alimentação, transporte, moradia universitária, aquisição de livros, material escolar, auxílio moradia, bolsas de estágios, atenção à saúde, dentre outros.

De acordo com o Relatório de Atividades, a Fundação atendeu em 2015, 7.574 estudantes. Valorizando a extensão dos atendimentos e a disponibilização de recursos reforçamos a necessidade de se prover ações que vão para além das políticas focadas na subsistência material.

As demandas do corpo discente encontram amparo na reflexão de GOMES (2005)

A vida acadêmica é muito mais do que a sala de aula, currículos, disciplinas e provas. A universidade, sobretudo a pública, é um espaço rico de oportunidades, debates, pesquisas, discussões, atividades culturais e, conseqüentemente, de produção de conhecimento científico, entre outros, que, teoricamente, estão à disposição de todo e qualquer aluno/a. No entanto, no cotidiano acadêmico, as origens socioeconômicas e raciais, o capital cultural, as oportunidades sociais e a desigualdade racial interpõem trajetórias diferenciadas para os/as alunos/as negros/as e brancos/as. Por isso, faz-se necessário a construção de ações afirmativas de permanência para os/as jovens negros/as no interior das universidades. Potencial e a capacidade para aprofundamento nos estudos, bem como para continuar seguindo em frente, todos esses alunos e alunas têm. Falta-lhes a oportunidade e as condições adequadas para exercerem o direito de uma trajetória universitária digna que ultrapasse a assistência estudantil.

No artigo *Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco* (2012), as autoras MAYORGA e SOUZA mencionam a necessidade de a instituição promover adequações em seu modo de funcionamento, além de inovação, invenção e criatividade para contemplar os novos sujeitos com perfil de ações afirmativas. Resgatamos esse texto para refletirmos sobre o que nos diz a gestora da Pró-Reitoria de Pesquisa. Pois, quando indagada sobre as políticas de permanências disponibilizadas pela UFMG para os estudantes cotistas, a gestora argumentou em defesa da necessidade de a instituição oferecer novas oportunidades aos/às “cotistas”. Entretanto, em outro trecho da entrevista, a mesma afirma que “dá-se preferência aos alunos que possuem mais tempo para fazer a pesquisa”.

Depoimento da gestora:

(...) o problema é que o número de bolsas para ações afirmativas é muito reduzido. São só 17 bolsas de ações afirmativas contra 600 bolsas de iniciação científica normal geral do CNPQ. Talvez a proposta seja solicitar mais bolsas de ações afirmativas, embora todos os alunos que entraram através de cotas ou não possam concorrer às seiscentas bolsas, mas elas são distribuídas entre os orientadores de acordo com os projetos encaminhados pelos orientadores e são eles quem selecionam os alunos que vão fazer jus a elas. Eu mesma posso dizer que dá-se preferência aos alunos que possuem mais tempo para fazer a pesquisa. Então embora as bolsas não estejam divididas para um público **específico ela é** dividida para o público que tem maior disponibilidade. Em geral, quem estiver disponível pode procurar. Quanto as ações afirmativas, o número é reduzido, mas [...] foi a mais procurada pelos docentes, houve 4 vezes mais pedidos do que o número de público. Foram mais de 60 solicitações para 17 (Pró-Reitora de Pesquisa, autodeclarada branca, grifo nosso).

Em nosso entendimento, a afirmação da gestora precisa ser analisada à luz de referenciais histórico-sociológicos. Na sociedade brasileira, o acesso a bens, serviços e oportunidades foram/são distribuídos desigualmente e, considerando que a universidade reflete a sociedade na qual está inserida, podemos pressupor que parcela significativa dos estudantes oriundos das camadas populares que têm de conciliar trabalho e estudo jamais terá acesso às bolsas de iniciação à pesquisa. Este fato poderá impactar seu percurso acadêmico, caso vislumbre a possibilidade de cursar pós-graduação, tendo em vista que o currículo é um dos critérios de seleção para mestrados e doutorados. Além disso, o currículo também funciona como passaporte para inserção em atividades profissionais com retornos financeiros mais significativos.

Do ponto de vista de uma instituição formadora e produtora de conhecimentos também no campo das relações raciais, avaliamos a importância de se questionar a imbricação dos condicionantes históricos, sociais, subjetivos e políticos que levam os/as estudantes beneficiários/as das PAA a terem menos tempo para se dedicar à vida acadêmica. A necessidade de se conciliar trabalho e estudo é uma realidade imposta historicamente aos/as filhos/as das camadas populares que, não raro, se soma aos danos psíquicos causados por este esforço contínuo de conciliação, e também, pelo medo de fracassar e decepcionar suas famílias.

Sabemos, também, que a lógica produtivista implementada pelas agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPEMIG, etc.) induzem os/as professores/as orientadores/as, a realizarem as pesquisas dentro de determinados prazos, sob pena de restrição dos recursos, caso não consigam findá-las no tempo previsto. Essa pressão reverbera no ambiente e nas formas de produção e interfere nas escolhas dos/as estudantes que podem ser inseridos nos projetos de pesquisas.

Some-se a tudo isso, as artimanhas do racismo, que restringe o espaço de pesquisa aos/as estudantes que dominam “o acadêmiquez”⁴⁰, ou seja, os/as que falam mais de um idioma, trazem de casa ou já incorporaram o *ethos* da academia, etc.

Ao retomar a entrevista dessa docente, algumas indagações se tornaram mais intensas: Que estratégias a gestão universitária proverá para indagar as relações de poder presentes em algumas áreas, as quais possibilitam ao corpo docente continuar selecionando estudantes a partir de referências organizadas pelos seus pares? Quando a política afirmativa legal e institucionalmente implantada será compreendida por toda a comunidade acadêmica?

⁴⁰ Acadêmiquez – expressão utilizada pela pró-reitora Adjunta de Extensão para se referir às lógicas de funcionamento interno da universidade, que somente são aprendidas quanto se está inserido.

De acordo com os argumentos apresentados pelos/as gestores/as em relação à política de permanência na UFMG, a mesma estaria centralizada na dimensão socioeconômica, com os pilares alimentação-moradia-transporte. Todavia, observamos que há uma gama de subsídios como a compra de equipamentos, ajuda para aquisição de material específico para os cursos das áreas de médica e odontológica, cujas cargas horárias exigem dedicação exclusiva e que são oferecidos pela FUMP.

A criação da PRAE sinaliza algumas mudanças institucionais. Novas propostas para ampliação da política de permanência começam a ser discutidas com os/as estudantes. Porém, a dimensão simbólica da permanência, tal qual destacamos no início desse texto não pode ser preterida.

Se novas formas de inclusão e permanência não forem planejadas pela instituição, corre-se o risco de se promover “uma inclusão subalterna”, como afirma a gestora da Pró-Reitora Adjunta de Extensão. De acordo com a docente,

a universidade tem de possibilitar o acesso ao “academiquêz”, mas de uma forma também, que eles (estudantes) não estejam submetidos cegamente a essa lógica da universidade, que possam fazer esse duplo movimento: se apropriem dos instrumentos da ciência, do acadêmico, da linguagem com qualidade, mas também possam construir posições críticas, entendendo que a posição deles não é de obediência, submissão cega, mas de dialogar, se apropriar e poder, a partir daí, transformar (Pró-Reitora Adjunta de Extensão, autodeclarada parda).

6.4.2 As Políticas Afirmativas e o impacto na sociabilidade: percepção/ação dos/as gestores/as

Como dissemos na seção anterior, a permanência simbólica incorpora mecanismos de reconhecimento e valorização do sujeito, suas histórias e culturas inscritas na ancestralidade, no corpo e nas estratégias de lutas para superação das desigualdades. E, muitas vezes, os sujeitos negros que trazem essas marcas identitárias e de lutas são questionados e/ou discriminados dentro dos ambientes universitários. Essas discriminações são relativizadas por pessoas que não querem se interrogar nem serem interrogadas sobre os privilégios simbólicos auferidos pelo fato de serem brancas.

Portanto, quando falamos de sociabilidade falamos de um aspecto da permanência simbólica dos estudantes negros/as nos espaços acadêmicos, a qual ainda se constitui em um desafio a ser enfrentado na UFMG. Sociabilidade envolve subjetividades e implica reflexões

sobre alteridade e respeito ao outro, enquanto sujeito orientado por uma determinada cosmovisão (SANTOS, 2016).

Desde o período em que atuávamos na CAIS, essa dimensão se apresentava como a mais desafiadora, porque ela desarticulava os discursos de igualdade e democracia internas, e exigindo a elaboração de uma política transversalizada dentro da instituição. Tudo muito novo para uma universidade que se mostrou, desde à origem, afastada dos segmentos sociais, sobretudo, os/as negros/as.

Ao serem indagados sobre a discriminação sofrida por estudantes negros/as, observamos que alguns gestores/as tentaram se escamotear da pergunta ou a desconsideraram-na ao responder. Mencionaram as sofridas pelos/as estudantes gays, argumentando que, devido ao fato de a sociedade ser educada dentro de padrões heteronormativos, as discriminações contra o segmento LGBT seriam mais perceptíveis.

Eu acho que a homofobia é mais complicada que a discriminação racial, é mais forte no Brasil (Pró-Reitora de Pesquisa, autodeclarada branca).

Tem discriminação contra alguns segmentos, os gays, por exemplo. A portaria de nome social vem para tentar coibir isso (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento, autodeclarado branco).

Discriminação? Não vamos dizer que não há, mas talvez contra os homossexuais seja a mais visível”. (Pró-reitora de Pós-Graduação autodeclarada branca).

A avaliação da gestora da Pró-Reitoria de Pós-Graduação de que a discriminação aos homossexuais talvez seja a mais visível, vai ao encontro da literatura sobre as relações raciais que asseguram que uma das características do racismo no Brasil é a sua sistemática negação (TELLES, 2003; BENTO, 2005). Por isso, um dos desafios colocados para os/as pesquisadores e militantes antirracistas é torná-lo visível para o Estado e parte da sociedade.

A partir do momento em que o negamos, descartamos a oportunidade da reflexão acerca de sua problemática e dos efeitos psicossociais que pode gerar para os indivíduos. Assim, perpetuamos, ainda que inconscientemente, violências físicas e simbólicas (SANTOS, 2016). O silêncio em relação ao racismo ocupa o lugar em que o não-dito afeta e prejudica psiquicamente os sujeitos marcados com as discriminações no decorrer de sua história de vida.

Diante das respostas dos/gestores/as, refizemos a pergunta com o objetivo de obter informações que dialogassem com a temática pesquisada, embora compreendêssemos que a negação da mesma já se constituía em um dado relevante. Então, perguntamos: A chegada de

maior quantitativo de estudantes negros/as à universidade a partir das PAA produziu algum impacto na sociabilidade dos *campi*?

A maioria dos/as gestores/as respondeu que percebe uma reação mais conservadora em alguns setores e até a ocorrência de algumas situações de discriminação, o que pode se configurar como impactos na sociabilidade. Não afirmam a existência de práticas racistas ostensivas, até porque o racismo é um crime classificado como inafiançável e imprescritível pela Carta Magna (1988) brasileira.

Os/as gestores/as informam que a maioria dos casos não são notificados pelas vítimas, permanecendo sem acompanhamento institucional, como nos informa o gestor da Pró-Reitoria de Graduação:

Infelizmente são casos que acontecem. A gente tem... (silêncio) talvez com mais frequência do que gostaríamos. São pessoas dizendo que se sentiram de alguma maneira discriminadas ou se sentiram marginalizadas em virtude dessa questão. Normalmente, esses casos não são levados às instâncias administrativas, ficam meio na conversa. Oficialmente, teve o famoso trote na Faculdade de Direito, que gerou uma discussão entre os estudantes e teve grande repercussão na mídia. Não consigo me lembrar de outro caso não (Pró-Reitor de Graduação, autodeclarado amarelo).

O Diretor de Assistência Social da FUMP também reconhece a ocorrência de uma situação “meio estranha” no curso de Medicina, “mas nada como o trote da Direito”⁴¹. Informou-nos que tudo fica camuflado entre os/as estudantes, não havendo ação institucional para explicitar ou coibir essas situações “meio estranhas” que, em nosso entendimento, podem ser classificadas como discriminação racial.

⁴¹ O trote ocorrido na Faculdade de Direito da UFMG e mencionado pelos gestores, ocorreu em março de 2013, quando duas imagens foram divulgadas nas redes sociais. Na primeira, um calouro aparece amarrado em uma pilastra e, ao seu lado, três colegas fazem a clássica saudação nazista. Na outra, uma estudante do curso de Direito foi flagrada com o rosto pintado de preto, amarrada a uma corrente segurada por um estudante branco e com uma placa com os dizeres “caloura Chica da Silva”.

O caso ganhou visibilidade e provocou indignação e protestos dos mais diversos setores da sociedade, nas redes sociais e na imprensa. A universidade instaurou inquérito administrativo disciplinar para apurar a veracidade dos fatos e os resultados do trabalho da Comissão foram apresentados ao Conselho Universitário que decidiu pela expulsão do aluno Gabriel de Vasconcelos Spínola Batista, que fazia apologia ao nazismo e pela suspensão por um semestre dos alunos Gabriel Augusto Moreira Martins, Gabriel Mendes Fajardo e Giordano Caetano da Silva pelo envolvimento no trote. Diante da gravidade do ocorrido, a universidade, após trabalho em comissão, elaborou a Resolução 06/2014, que proíbe os trotes estudantis que foram definidos no artigo 1º, inciso VI:

§ 1o Considera-se trote, para os efeitos desta Resolução, a prática de atividade que:

VI – evidencie qualquer forma de opressão, preconceito ou discriminação (racismo, machismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, entre outros) e reforce situações de falsa hierarquia entre veteranos e calouros, homens e mulheres, cursos e áreas, desrespeitando a diversidade e a diferença (UFMG, Resolução/2014).

Nada, **nada muito explícito**, nem assim que caracterizasse agressividade não, mas a gente percebe uma certa dificuldade de convivência ou uma certa animosidade, vamos dizer assim. Há um recorte ou corte entre eles na convivência, no dia a dia. **A gente percebe, mas nada agressivo**, nada desrespeitoso explicitamente não. Mas no dia a dia você nota que os fluxos são diferentes, **mas é natural que seja diferente mesmo**. Agora é uma convivência aparentemente civilizada. Não vou dizer que seria amorosa não, mas (risos) é civilizada (Diretor de Assistência Social da FUMP, autodeclarado branco, grifo nosso).

A gestora da Pró-Reitoria de Recursos Humanos também mencionou algumas situações “meio estranhas” em relação à formação médica e a de outros profissionais da área da saúde. Segundo a entrevistada o “foco não é porque o outro é negro. Tem um espaço de hegemonia, de poder estabelecido na Medicina”.

A gestora reitera que

(...) a diferença ocorre com qualquer ser humano além dele [médico]. A relação é diferente. Seja entre médico-médico; médico-enfermeira, médico branco com médico negro. Isso é socialmente construído e muito forte. Isso tem mudado um pouco. Quando eles tiveram que dizer o Ato médico, descrever o que fazem. Olha aqui, isso sou eu que faço, não são vocês que fazem não! Então acho que o Ato Médico é uma prova evidente e que as coisas mudaram. É só esse hiato porque **a relação-médico com os demais seres humanos é muito específica, especial. Não é deles apenas com os profissionais de saúde não, é deles com os outros seres** (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca – grifo nosso).

Em outro momento a gestora nos relata um episódio ocorrido quando trabalhava com estudantes do quarto período de Medicina. O fato nos levou a refletir sobre até que ponto os discursos de hegemonia médica impactam e/ou dificultam as relações entre estudantes brancos e negros, no *Campus Saúde*.

- Professora, o que adianta essa discussão que a senhora está fazendo com a gente? Ontem nós tivemos uma recepção com o diretor dessa universidade e ele disse que nós somos melhores do que todo mundo, que qualquer um que entra nessa universidade. Nós vamos passar cinco anos dentro dessa universidade que nos considera o máximo, que somos os melhores (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca).

Os relatos apresentados pelo gestor da FUMP e pela gestora da PRORH nos remeteram ao capítulo 1 dessa tese, quando tratamos da criação das universidades no Brasil, onde verificamos pelos estudos apresentados, que os cursos de Medicina eram frequentados pelos “herdeiros” das elites. Frisamos que membros dessa elite médica contribuíram para a

formação do imaginário racial brasileiro, informando que a inferioridade negra poderia ser atestada a partir de estudos craniológicos.

Discriminação? Não sei. Para te falar a verdade, eu nem sei o que te dizer. Não me passa pela cabeça dentro da universidade nenhum tipo de discriminação. **Às vezes, a gente ouve algumas coisas ou recebe alguns e-mails que são estranhos, no mínimo, estranhos**, para não falar outras coisas (Pró-Reitora de Pesquisa – autodeclarada branca).

Que mensagens “no mínimo, estranhas” poderiam ser trocadas por e-mails entre os/as docentes? E que impactos poderiam produzir na garantia dos direitos dos ingressantes através das PAA? Que impactos poderia produzir à autoimagem do/a jovem negro/a dificultando a sua permanência no espaço acadêmico? Essas interrogações encontram amparo nos argumentos da pesquisadora GOMES (2008) que destaca:

O racismo, com sua ênfase na superioridade racial (branca), ajuda a construir no imaginário social a crença de que é possível hierarquizar os sujeitos e seu corpo. Nessa perspectiva, o negro é visto como pertencente a uma camada inferior. Produz-se, nesse contexto, um tipo de violência que impregna a vida de suas próprias vítimas, a ponto de se constituir em representações negativas do negro sobre si mesmo e seu grupo étnico/racial. Dessa forma, a violência racista apresenta não somente consequências sociais, econômicas e políticas, mas, sobretudo, psíquicas. Toca no delicado campo das escolhas afetivo/sexuais, do desejo e da identidade (GOMES, 2008, p.131).

Alegando desconhecer episódios explícitos de discriminação, a Vice-Reitora mencionou os procedimentos administrativos realizados pela gestão universitária, quando da ocorrência de denúncias de discriminação contra quaisquer segmentos, independentemente, de raça, gênero ou orientação sexual. A gestora mencionou que os procedimentos são morosos, porque devem atender aos ditames da legislação, o que em alguns momentos, gera “um desgaste até político” à administração.

De acordo com a gestora,

Quando a Administração recebe denúncias, a instituição tem de seguir um protocolo. É aberto um Processo Administrativo Disciplinar – PAD. Mas é uma situação extremamente complicada, porque temos uma denúncia, abrimos o PAD e não podemos fazer nada. A tramitação é longa e eu não posso dar uma advertência para um aluno, sem abrir um PAD. A Procuradoria Federal não me deixa fazer isso, ele tem direito de se defender. Eu não posso fazer absolutamente nada. E os PADs geralmente levam tempo para tramitar e ocupam professores e técnicos. A outra parte vem com advogado. Quem está aqui na Comissão não é advogado. O PAD é um péssimo instrumento e nós não temos outro para atender a qualquer tipo

destas demandas, seja de racismo, sexismo ou fraude nas cotas (Vice-Reitora, autodeclarada branca).

A ocorrência de discriminação racial em universidades, infelizmente, não é uma realidade restrita à UFMG. O professor José Jorge de Carvalho, da UnB, cita em seus estudos alguns episódios ocorridos naquela universidade e que tiveram repercussão na mídia, como o caso dos estudantes africanos que foram impedidos pelos seguranças locais de entrar na casa universitária, ou as pichações de mensagens contra a presença de estudantes negros feitas nas paredes das salas de aula.

Na opinião do pesquisador, essas situações são esperadas porque falta preparo institucional para acolher o diverso. Além disso, as cotas com recorte racial expõem a inoperância dos discursos de igualdade e democracia dominantes na cultura brasileira.

As cotas expõem a cultura racista brasileira com uma intensidade maior que o Brasil pré-cotas, pela razão óbvia de que invertem o significado da condição de negro e de índio. Em vez de discriminados e excluídos historicamente de todos os recursos e espaços de poder, o negro e o índio se convertem em sujeitos de direito (CARVALHO, 2011, p.196).

De acordo com Carvalho, pesquisadores/as da UnB começaram a catalogar as ocorrências de discriminação étnica e racial dentro e fora da universidade e os mesmos “indicam uma segunda mudança na dinâmica das relações raciais no Brasil”. As vítimas de racismo estão denunciando mais os casos de violação de seus direitos e a imprensa tem divulgado mais as acusações. Argumenta que processos de discriminação sempre existiram dentro das universidades, mas ficavam camuflados pelo silenciamento no interior da academia. Entretanto, “agora há uma estrutura legal e uma plataforma de ação que nos permite enfrentar os casos de racismo em vez de jogá-los para debaixo do tapete e censurar as denúncias como se fazia até recentemente dentro de um modelo cordial de relações raciais” (CARVALHO, 2011, p.196).

Implementar políticas afirmativas em universidades públicas implica também em trabalhar na perspectiva de promover a sociabilidade, respeitando as diferenças. Então há que se pensar quanta energia os/as estudantes negros/as perdem para se autoafirmarem em um ambiente que os/as hostiliza física e simbolicamente, em função de sua pertença racial e dos seus traços fenotípicos. Ao permanecer na posição de pseudoneutralidade diante do racismo, a universidade desperdiça múltiplos talentos.

Sintetizando, reforçamos a ideia de que, se a permanência apresenta aspectos distintos, eles não são inconciliáveis ou exclusivistas. A gestão da política pública voltada para a

permanência será mais eficiente quanto mais conseguir articular todas as vertentes, uma vez que permanecer na universidade envolve fatores relacionados à ordem “material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a características da instituição formadora, a situações pessoais ou familiares, entre tantos outros” (SILVA e NOGUEIRA, 2016, p. 125).

De acordo com estas pesquisadoras,

(...) salvo situações determinadas por carências materiais (que, há de se reconhecer, indicam predominância), a permanência pode independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Tais discernimentos são importantes porque fazem atentar à diversidade de situações que compõem a realidade em tela. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os múltiplos casos de carência material; por sua vez, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo incidir na decisão de permanência, inclusive atenuando a violência da condição material (SILVA e NOGUEIRA, 2016)

A democratização da universidade deve significar muito mais que um movimento que possibilita o acesso dos mais diferentes perfis de jovens ao ensino superior. Ela deve ser um meio de assegurar o direito a todas as “identidades que nela se fazem representar. Não há democracia legítima quando sujeitos, sejam eles quem forem, são discriminados em detrimentos de outros. É importante salientar, que, por ser um campo de disputas, a universidade lentamente tem sido modificada”, (SILVA e ALVES, 2016, p.18) principalmente nos cursos e unidades de ensino, onde cresce a presença dos coletivos historicamente excluídos, como na Medicina.

É certo que ingresso de estudantes com perfil étnico-racial diferente do padrão hegemônico nas Instituições de Ensino Superior (IES) impõe muitas demandas, mas essa chegada dos/as estudantes negros/as exige que a universidade se repense e se planeje, considerando os sujeitos a quem se destina e os seus objetivos de ensino, pesquisa e extensão concatenados com as demandas da sociedade.

6.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

6.5.1 Reativa Seletiva

Iniciamos nossa pesquisa com uma indagação: **A chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as impacta a estrutura da gestão universitária na UFMG?** Porém,

antes de respondê-la, julgamos importante retomar o que estamos denominando por *impactos*. Referimo-nos a mudanças planejadas e articuladas pela instituição, capazes de alterar o *modus operandi* e a cultura da universidade produzindo uma nova gramática.

Até onde nossos estudos alcançaram, (análises de documentos institucionais e das respostas dos/as gestores/as durante as entrevistas), afirmamos que a chegada dos coletivos de estudantes negros/as, a partir da implementação das políticas afirmativas pela UFMG não produziu impactos na estrutura da gestão universitária. Isso porque, não houve um planejamento institucional para colocar em operacionalidade todas as dimensões dessa modalidade de política pública. E, a bem da verdade, a UFMG vem respondendo de forma **reativa e seletiva** às questões vinculadas às PAA. No início dos anos 2000, quando o debate em prol das cotas raciais estava efervescente no país, ela optou pela política de bônus.

A aprovação da política de Bônus sociorracial pelo Conselho Universitário da UFMG não ensejou um debate interno com os três segmentos para planejar de forma estrutural as ações requeridas em todas as áreas e setores. Essa ausência de planejamento institucional reflete os posicionamentos da maioria da comunidade acadêmica da UFMG em relação às políticas afirmativas, sobretudo, as voltadas para a garantia de direitos dos sujeitos negros, estudadas no capítulo 2.

Assim, quando a universidade se depara com a inclusão de maior número de estudantes negros/as que cobra a garantia de seu direito à educação de qualidade, ela responde de forma **reativa**. Ou seja, somente quando provocada é que ela se move para fornecer respostas. Porém, ela ainda seleciona o quê e como responder.

Exemplo 1:

Até o momento, o Programa Ações Afirmativas na UFMG é uma referência no ensino, pesquisa e extensão para as temáticas étnico-raciais. Assim, ao tomarem conhecimento sobre o tema dessa pesquisa, alguns gestores/as me apontavam o referido Programa como o meu interlocutor preferencial. Havia a seletividade de onde a questão deveria/poderia ser respondida.

Todos nós conhecemos o belíssimo trabalho que tem sido feito na Faculdade de Educação, no projeto Ações Afirmativas. Quando nós assumimos a Reitoria, nós percebemos que havia um trabalho muito consistente desse grupo da FaE, mas que não havia uma política de ações afirmativas para a UFMG. Uma política, de fato, institucionalizada (vice-reitora, autodeclarada branca).

Acho que você vai encontrar informações e dados, lá no “Ações”, na FaE. Sei que a FaE tem essa tradição. (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca).

Você já falou como a equipe do Ações Afirmativas? (Pró-Reitor de Graduação, autodeclarado amarelo).

Diante das respostas, explicávamos que o nosso interesse era compreender a visão dos/as gestores/as integrantes da equipe da Administração Central e não, o posicionamento dos/as professores/as/pesquisadores/as do Programa. Então, éramos orientadas a procurar a PRAE, em função da assistência estudantil ou, o gestor da PROGRAD, em virtude das propostas de mudanças curriculares que incorporam os saberes tradicionais e que estão sendo implementadas pela gestão.

“Acho a proposta de pesquisa interessante, mas você deveria conversar com a PRAE ou PROGRAD” (Pró-Reitora de Pós-Graduação, autodeclarada branca).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o de que, por mais de uma vez, recebemos a orientação para nos dirigirmos ao Pró-Reitor Adjunto da PRAE (autodeclarado negro), e não ao titular da pasta, reforçando a ideia de que a política afirmativa com recorte racial é uma “questão dos negros” ou “questão para os negros”. Nesse aspecto, ocorre a seletividade.

Não sei se vou poder te ajudar. Você já falou com o Rodrigo? (Pró-Reitora de Recursos Humanos, autodeclarada branca).

Talvez o Rodrigo tenha mais elementos para contribuir. Tudo começou com o “Ações”. Depois assumimos o Conexões e atuamos em parceria (Pró-Reitora Adjunta de Extensão, autodeclarada parda).

Á primeira vista, a referência isolada do Programa ações Afirmativas na UFMG como responsável pelas discussões e a formação de pesquisadores/as para a temática racial na universidade pode parecer algo positivo ou reconhecimento do trabalho realizado. Porém, ao verificarmos o caráter estruturante do racismo que se reflete, por exemplo, na sub-representação negra no corpo estudantil e constataremos o silenciamento dos pesquisadores/as (maioria branca), e respectivos grupos de pesquisas em relação às iniquidades raciais, compreendemos que a centralização (guetização) da questão racial no “Ações” funciona como estratégia de manutenção do *status quo* da universidade.

Quando a gestão é questionada externamente sobre as ações implementadas em consonância com as políticas afirmativas, ela cita o “Ações” como uma referência positiva. Mas, no cotidiano, faltam ações estruturantes desencadeadas pela gestão que expressem o reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelos/as pesquisadores/as do Programa.

Para a psicóloga Maria Aparecida Silva Bento (2009), o silêncio dos/as brancos/as em relação à questão racial é uma ação estratégica, porque eles/as lucraram/lucram concreta e simbolicamente com a posição ocupada pelos negros/as na engenharia social. Segundo a autora “este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo” (BENTO, 2009, p.27).

Uma gestão que opera numa estratégia reativa seletiva define alguns nichos aos quais ela recorre, sempre que interpelada. Assim “Ações” é lembrado quando necessário. É como se dissesse: “se você tiver perguntas sobre raça ou racismo, vá ao “Ações”. Ou, no contexto atual, se as perguntas articulam a assistência estudantil e a raça, dirija-se à PRAE e procure o professor Rodrigo. Mas, se o “Ações” e a PRAE não estiverem em funcionamento ou as pessoas de referências não puderem ser acionadas, quem responderá pela temática dentro da gestão?

Aprofundando a nossa reflexão sobre a temática racial como um tema “guetizado” dentro da universidade, voltamos nosso olhar para o tema “financiamento do ensino superior”, pois, essa é uma pauta que não aparece “guetizada” no universo institucional. Ela alcança toda a administração da universidade, os programas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, além de mobilizar a atenção das congregações das unidades e órgãos de controle interno.

Então, os agentes públicos acompanham o debate para compreender em que medida a sua área de atuação ou seu departamento será impactado pelas políticas de financiamento em vigor, uma vez que cada um almeja ser contemplado. Nesse processo, ocorre um jogo de forças políticas, embates discursivos para que sejam garantidos os interesses das áreas/cursos, o que nos mostra que “financiamento do ensino superior” é um tema que atrai a atenção de todos/as, e que, portanto, não está guetizado, como o racial.

A universidade reage seletivamente a uma conjuntura política em que os coletivos negros “de dentro” vêm interrogando a sub-representação no corpo discente e docente, os currículos, a produção do conhecimento, e exigindo políticas que garantam a sua permanência material e simbólica. Tanto é assim, que as políticas organizadas pela universidade para atender à diversidade começaram a ser criadas recentemente, como é o caso da PRAE, cuja institucionalização data de novembro de 2014 é um bom exemplo.

Exemplo 2:

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada pela Lei 10.639/2003, que incluiu nos currículos a história e cultura africana e afro-brasileira. Embora seja uma instituição formadora, notadamente, no campo das licenciaturas, o atendimento a esse preceito legal vem sendo postergado. Apesar de o gestor da Pró-Reitoria de Graduação afirmar que o atendimento à Lei 10.639/2003 não está circunscrito à presença de maior quantitativo de estudantes negros/as na UFMG, avaliamos que o fato de esses sujeitos integrarem o corpo discente da UFMG, contribua para o atendimento à Lei.

Desde 2014, a PROGRAD está implementando as disciplinas da Formação Transversal: Saberes Tradicionais, na modalidade de formação livre. Todavia, as disciplinas são oferecidas como optativas. Ou seja, o conteúdo é seletivo uma vez que não são disciplinas em todas as áreas e atende parcialmente o estabelecido pela Lei.

Exemplo 3.

Em nosso entendimento, a categoria Reativa Seletiva pode ser visualizada, inclusive, dentro da própria estrutura de gestão. Em geral, são os/as gestores/as negros/as, os/as que têm uma trajetória de militância ou os/as parceiros na luta antirracista que são destacados pelos/as colegas, para fazerem a defesa da temática das relações étnico-raciais diante do próprio grupo ou mídia.

Se há docentes negros/as que conseguiram romper com as estatísticas de sub-representação, são aprovados em concursos públicos e passam a integrar a equipe gestora, tem-se uma gestão diferenciada. Eles/as apoiam a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros ou a realização de Semana Afro-Brasileira, por exemplo. Porém, se os/as docentes negros/as não forem sensíveis à temática e/ou não estivessem ocupando esses espaços, há chances de a questão das relações raciais ficarem circunscritas a alguns campos de conhecimento.

Desta forma, avaliamos que para não incorrer no risco de se personalizar ou “guetizar” as discussões sobre a temática racial precisam ser interdisciplinares e transversalizada, em todos campos do conhecimento e setores da universidade. Além disto, ele há de ser incorporada aos processos formativos e de capacitação de todos os agentes públicos.

Temos a clareza de que ao se problematizar a Gestão da Diversidade Racial, as questões históricas referentes ao projeto de nação e à universidade se afloram. Os sujeitos negros foram/são historicamente preteridos pela instituição universitária que

embasava/embasa suas ações no Mito da Democracia Racial, o que nos leva a afirmar que ela opera dentro do racismo institucional desde a sua origem.

E, ao indagarmos quais são as políticas implementadas pela universidade a partir da chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as, ou seja, através da adoção das políticas afirmativas, estamos indagando a universidade em seu Racismo Institucional de Origem, obrigando-a repensar o seu modo de produção de conhecimento, e, conseqüentemente, a sua forma de intervenção nos projetos da nação.

A partir dos anos de 1990, quando negros/as ingressam na universidade e nos programas de pós-graduação e começam a questionar os cânones e a produção do conhecimento, o racismo institucional começa a se impor como uma categoria analítica. Mas aqui chamamos a atenção, não apenas para a sua conceituação e presença no âmbito da gestão da diversidade ou da gestão administrativa, mas para os aspectos subjacentes à sua origem.

Quando interrogamos a gestão universitária sobre a diversidade racial, tendo como pressuposto o Racismo Institucional de Origem no qual ela se encontra imersa, percebemos que os deslocamentos dentro da gestão ainda são ínfimos, porque os/as gestores/as também estão “perdidos”, e não sabem como lidar com o público negro das ações afirmativas.

A categoria reativa seletiva torna evidente que um dos grandes dilemas trazidos para a gestão universitária é: Como lidar com a diferença? E mais, como lidar com a diferença “de dentro”, já que os ditos “diferentes” concebidos assim pelos padrões hegemônicos de poder, no contexto após políticas afirmativas, não são apenas um “objeto de estudo ou uma categoria de análise?” (CARNEIRO, 2005).

Eles e elas estão chegando com seus corpos altivos e afirmativos e trazem conhecimentos e experiências sociais construídas nas lutas pela sobrevivência, inclusive, dentro da própria universidade. Exigem o seu reconhecimento como sujeitos de direitos e cobram a emergência de novos processos formativos que incorporem as suas histórias e experiências, promovendo a insurgência de novas epistemologias, e também, de outros temas de pesquisas.

Os/as estudantes negros/as que têm uma experiência social militante, em geral, promovem uma dinâmica que a instituição não consegue conceber, tamanho é “o seu elitismo e a distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos setores ditos não cultos da sociedade” (SANTOS, 2005, p. 60).

Por isso, afirmamos que a presença dos/as estudantes negros/as na UFMG ajuda a desnudar o véu do racismo institucional. Na verdade, a presença dos/as estudantes negros/as dentro de uma conjuntura sócio-política de afirmação das diversidades e da expansão dos

direitos interroga *de dentro* as políticas para a diversidade propostas pela UFMG. Eles/as colocam o “dedo na ferida” do Racismo Institucional de Origem e deixam à mostra que a universidade ainda não se planejou acadêmica, política e estruturalmente para responder às PAA e aos seus beneficiários/as.

Durante a pesquisa empírica, os/as gestores/as enfatizaram que “nas reuniões de equipe “a temática racial tem sido constantemente discutida, mas tudo é muito novo para a UFMG” que manteve-se refratária ao debate nacional sobre as PAA, nos anos 2000”, como informa a Pró-Reitoria Adjunta de Extensão e “agora precisa agilizar no seu para-casa”, como acrescenta a Vice-Reitora.

A atual gestão vem realizando diversas ações para responder às demandas dos públicos de ações afirmativas: ampliação de espaços para acolher as disciplinas didáticas - CAD; audiências públicas para deliberar sobre mudanças na estrutura organizacional, que culminou com a criação da PRAE; reuniões sistemáticas com entidades estudantis para repensar os espaços e definir as normas de funcionamento da moradia estudantil; criação do passaporte cultural com vistas a ampliação de conhecimento de estudantes classificados como carentes socioeconômicos pela FUMP; ou a institucionalização do Grupo de Trabalho das estudantes mães, e apoio às Iniciativas e Projetos Acadêmicos protagonizados pelos/as Estudantes de Graduação.

Mas, as ações implementadas não alteram a estrutura da UFMG, uma vez que são “ações racial e geograficamente localizadas”, como observou o gestor da Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Estudantis. Então, que impactos elas produzem nas Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação ou RH?

6.5.2 Gestão Democrática Universalista

Que práticas de gestão norteiam uma instituição que está imersa no Racismo Institucional de Origem? No século XXI, como a universidade atua para não ser tratada como uma instituição racista?

Não podemos dizer que serão práticas racistas, porque no Brasil, ninguém se assume como tal. Além de não ser politicamente correto, de acordo com Constituição Federal (1988), o racismo é crime. Assim, instituições também não se intitulam racistas.

Como analisado no capítulo 1, a UFMG nasceu em 1927, em meio às opções definidas pelo Estado brasileiro de garantir através das políticas de imigração, a vinda de imigrantes brancos europeus, visando ao branqueamento da população. A projeção de uma nação branca significava necessariamente a extinção da raça negra pelo processo de branqueamento

genético e social (LABORNE, 2014, p.73). E a intelectualidade branca, embebida dos ensinamentos europeus assumiu os valores eurocêntricos coloniais, não de maneira ingênua, mas enquanto uma atitude política. Por isso afirmamos que a UFMG nasce imersa no Racismo institucional de origem.

Uma instituição que está imersa no Racismo Institucional de Origem, pratica uma **gestão democrática universalista** e articula discursos de que as políticas da diferença não são necessárias porque todos os/as estudantes são iguais. Todos/as têm o direito à livre concorrência e a usufruir da universidade a partir de seu mérito.

Ao garantir aos Colegiados a autonomia para selecionar o rol de disciplinas que será ofertado a cada semestre ao corpo discente, a universidade faz uma gestão democrática, porque respeita a opinião, os consensos, as visões dos membros dos Colegiados e assim garante o preceito constitucional da autonomia. Porém, ela não observa que esse modelo de autonomia contribui para o processo de manutenção e perpetuação do eixo que a organiza: o eixo colonial.

A gestão democrática universalista não problematiza as especificidades. Por isso, “não importa se a pessoa é branca ou negra, quando solicita afastamento para pós-graduação” ou “não se um estudante que entrou por cotas ou bônus é branco ou negro”. (Gestora de RH). Porém, como “o que importa é se ele tem tempo para se dedicar à pesquisa”, percebemos que o universal não atende ao singular.

Ela atende às demandas e garante os direitos “de todos” e justifica as suas práticas amparando-se nos argumentos de democracia. Entretanto, a democracia não inclui todos/as. Ou melhor, a democracia formal trata igualmente a todos, desconsiderando as especificidades, o que contribui para a persistência das desigualdades.

Até a década de 1990, a discussão sobre autonomia não pressupunha uma “blindagem” da universidade, na perspectiva da gestão democrática universalista. Ela era um critério respaldado pela comunidade científica para se evitar a ingerência exógena. Buscava-se preservar os princípios de ensino pesquisa e extensão como integrantes do fazer da universidade pública, mas justo essa autonomia que era para promover avanços virou uma blindagem que impede a discussão política sobre a temática racial.

Ao fazer uma gestão democrática universalista a instituição não se indaga enquanto mantenedora do racismo institucional que repercute negativamente na vida da população negra, e de forma em generalizada⁴². E assim, ela segue sem questionar os privilégios dos/as

⁴² A discriminação contra pretos e pardos é cotidiana. Entretanto, o nível de violência racial é maior quanto maior forem os traços fenotípicos negroides (LAESER/UFRJ, 2015).

sujeitos brancos, que constituem a maioria dos corpos discente, docente e, conseqüentemente, dos/as gestores/as.

O Racismo Institucional de Origem se expressa quando a universidade não analisa criticamente os indicadores que ela mesma produz, e tampouco os acessa através das vias institucionais (INEP, CAPES, CNPq). Tais indicadores informam a sub-representação de estudantes e docentes negros/as no ensino superior, revelam que a persistência dos currículos eurocentrados é conseqüente do racismo e de suas formas de operacionalização ao longo dos séculos, e ainda denunciam discriminações “sutis” sofridas internamente pelos/as estudantes negros/as. Em suma, a universidade não critica a radicalidade do Racismo Institucional de Origem, sob o qual ela se assenta.

Essa perspectiva que vem sendo questionada pelos movimentos sociais de maneira mais enfática desde os anos de 1990, quando impuseram à agenda política brasileira a necessidade de implementação de políticas públicas afirmativas com o recorte racial pelo Estado. A gestão democrática universalista agora é questionada pelos sujeitos de ações afirmativas **de dentro**. Como nos revela o gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento.

Antes lutávamos por uma educação para “todos”. Mas era um todo genérico. Todos é uma palavra que diz muito e não diz nada, ao mesmo tempo. É diferente a forma como a discussão aparece agora. Continua sendo uma universidade que diz ser “para todos”. Só que agora, o “todos” têm nome. E vamos percebendo que esse “todos” é complexo, é diferenciado. Ele não é pura e simplesmente como dá uma vaga para todo mundo. É muito mais que isso. É muito mais complicado. Não deixa de ser um problema o fato de que o ensino superior no Brasil, em particular, o ensino superior público é “para poucos”. Ele ainda é “para poucos” ou “para muitos poucos”.

Mas esses “poucos” também são diferentes e precisamos, de novo, não oferecer apenas vagas. Se é para as pessoas experimentarem a universidade de verdade, a gente precisa entender essa diversidade e acolhê-la, criar maneiras para que as pessoas possam se sentir de dentro, donas de direito.

As pessoas estão exercendo sua cidadania. Para usar uma palavra que andava na moda, mas caiu em desuso ultimamente, não é? Exercendo sua cidadania, exercendo seus direitos. Não estão aqui de favor. Não estão aqui de compensação. Não estão aqui... E não estão aqui simplesmente para preencher um número também. Tem uma Lei e temos que cumprir a Lei, não é só isso? Agora, **na medida em que não é só isso, obriga a universidade a se abrir para discussões que ela não fazia**. Obriga a universidade a parar para pensar e entender quem são essas pessoas, quais são as demandas que cada um de tem (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento, autodeclarado branco, grifos nossos).

Para ultrapassar esse estágio de gestão democrática universalista, a UFMG terá que repensar integralmente o Racismo Institucional de Origem, e ainda, o machismo institucional de origem, o sexismo institucional de origem e seus impactos na forma de fazer ciência.

O contexto social e político atual mostra que a gestão universitária vem fazendo algumas reflexões sobre a permanência, a partir dos deslocamentos pontuais que esses/as estudantes negros/as têm promovido. Mas tais deslocamentos não fazem parte de um programa de gestão estruturado para lidar com a diversidade e as suas proposições. Pelo menos, não no plano do que se espera de uma universidade do século XXI.

A universidade do século XXI, precisa ir além disso. Ela tem de ter compromisso com a transformação e emancipação social. Precisa desenvolver uma gestão democrática radical, como afirma Guerreiro Ramos (1915-1982). Pois, para esse sociólogo baiano, para se desenvolver na perspectiva do atendimento das necessidades nacionais, a política, a administração e a educação brasileiras não poderiam se pautar apenas nos modelos importados da cultura e formação europeia, mas construir as respostas para os seus problemas, segundo as suas experiências sócio-históricas. E o problema central que estava posto para a nação brasileira nos anos de 1950-60 era o racismo, o qual foi encoberto pelo mito da democracia racial, com aquiescência e contribuição de diversos teóricos, principalmente, do campo das ciências sociais. O racismo foi incorporado nas práticas sociais e de gestão, garantindo privilégios e naturalizando as diferenças traduzidas em desigualdades.

O Racismo Institucional de Origem, no qual a universidade está imersa vem sendo questionado pelos movimentos negros e pelos negros em movimento⁴³. E são as ações coletivas desses segmentos que estão produzindo algumas mudanças nos cenários educacional e político (e que lutemos para conservá-las!). Todavia, ainda falta muito para se desconstruir e alcançar a descolonização dos currículos e das mentes.

As respostas oferecidas pela universidade são insuficientes, porque estão pautadas na Gestão Democrática Universalista. Ela ainda quer se manter nesse mesmo lugar, trabalhando com as especificidades em alguns contextos e não de forma estrutural e, nesse sentido, ela continua Reativa Seletiva. Ela faz algumas mudanças nos currículos, na política de permanência, etc., mas não discute o seu papel na continuidade dos processos de exclusão. Ela não interroga o epistemicídio, por exemplo e as suas ações reverberam pouco, em mudanças que sejam estruturais.

⁴³ Negros em movimentos são pessoas que, embora não estejam organizadas em entidades políticas, desenvolvem trabalhos de enfrentamento ao racismo.

A UFMG precisa atingir a gestão democrática radical e, para isso, não pode prescindir da ação dos negros/as que chegam pelas PAA e que “de dentro” interpelam a universidade. Mas precisa, sobretudo, que os sujeitos brancos/as docentes e discentes abandonem a posição de “pseudoneutralidade”⁴⁴ em relação à questão racial e reconheçam os seus privilégios (SCHUCMAN, 2012; LABORNE, 2014), como o acesso a financiamentos e pesquisas, cursos socialmente valorizados, por exemplo.

Como menciona o pesquisador Jose Jorge de Carvalho (2007):

A luta contra o racismo tem que ser uma frente ampla. A comunidade branca é que tem de mudar de comportamento, porque o racismo é um problema de todo mundo, não é um problema só do negro. É um problema do branco em primeiro lugar. A comunidade branca tem de mudar seu padrão, tem de começar a falar disso, dos privilégios da branquidade no Brasil (CARVALHO, 2003, *apud* SANTOS, 2007, p. 230).

⁴⁴ Pseudoneutralidade –classificamos dessa forma a ação da universidade diante da temática racial porque entendemos que toda ação é política, estando superado o discurso de neutralidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Os “Novos Sujeitos” re-educam a gestão universitária

Quando comecei a minha trajetória como pesquisadora, tive uma aula com um professor de Filosofia que proferiu uma palestra longa sobre a necessária neutralidade na ciência. Embora as suas explicações tivessem me incomodado, à época, não tinha argumentos teóricos para contrapô-las e elas ficaram por um bom tempo martelando em minha cabeça.

Eu tinha convicção de que o/a pesquisador/a deve agir com cautela e ética, respeitando as experiências e o protagonismo de seu/sua pesquisado/a, porque aquele/a que participa de uma pesquisa não pode ser considerado, em hipótese alguma, um mero objeto de estudo. O/a participante é um sujeito que age e interage no/com o mundo, a partir de um referencial histórico e de seu posicionamento no/diante do mundo.

Assim também é o/a pesquisador/a que interpreta a realidade e produz o conhecimento a partir de determinados valores e ideologias. Logo, essa produção está longe de ser neutra. E como eu vinha de uma militância no movimento social, compreendia que posicionamentos políticos eram necessários e eu os tinha.

Continuei minhas elucubrações, até que tive a oportunidade de ler o artigo *Intelectual engajado: uma figura em extinção?* da filósofa Marilena Chauí (2006), no qual a autora cita um debate conceitual e filosófico entre Sartre e Merleau Ponty.

Sem me aprofundar no tema, encontrei no referido texto a definição de Sartre para o intelectual engajado. Para esse autor, o intelectual engajado é o escritor de atualidades que opina e intervém em todos os acontecimentos relevantes, à medida que vão se sucedendo uns aos outros. É um estado de vigília permanente (SARTRE *apud* CHAUI, 2006, p. 06).

Percebi, então, que era a possibilidade de fazer uma ciência engajada que me instigava e, gostando da definição “Sartreana”, acrescento que o/a intelectual engajado/a deve contrabalançar a vigília com a ação ética.

Mas por que estou dizendo tudo isso? Porque novamente, a questão da neutralidade ou do distanciamento epistemológico me foi colocada quando da apresentação do projeto de doutorado, durante a Disciplina Seminário de Pesquisa, na Linha de Política, Trabalho e Formação Humana, na Faculdade de Educação/UFMG.

Foi me questionado se eu não estava propondo uma pesquisa militante. Afinal, eu era uma trabalhadora da universidade e, de certa forma, já havia investigado a instituição e a temática racial no mestrado. Portanto, não haveria isenção de minha parte.

Ao adjetivar a pesquisa como “militante”, pareceu-me que a colega deixava escapar certo menosprezo à ação militante. Mas, não somente isso. Pareceu-me, também, que ela indagava se aquela temática era relevante para uma pesquisa de doutorado. Senti que aquele era o momento para conversar sobre a temática com o grupo e, ainda, me posicionar em relação à produção de pesquisas na universidade.

Afirmar que queria fazer uma pesquisa engajada, produzir um conhecimento que fosse capaz de provocar reflexões e, se possível, contribuir com o processo de mudanças. Por isso, eu elegi a gestão da universidade como tema de pesquisa. Foi então que outra colega me perguntou os motivos que me levavam a articular a gestão universitária à questão racial. Afirmou que seria interessante diversificar a minha trajetória como pesquisadora.

Conversamos longamente sobre a necessidade de refletir sobre as nossas motivações para as pesquisas. Levantamos nomes de pesquisadores/as da FaE e de outras instituições que, durante toda a trajetória acadêmica, se dedicaram a um mesmo tema de estudo e não foram/são indagados/as pela sua opção, como eu estava sendo em função da minha opção pela temática racial.

Sugeri ao grupo que refletisse sobre as questões que me foram colocadas e respondesse por que haviam chegado aos seus temas de pesquisa e se havia neutralidade nas escolhas.

Ao longo do debate, fui tentando desmistificar alguns pressupostos sobre a elaboração científica, que, muitas vezes, revelam mais sobre preconceitos naturalizados pelas dinâmicas do racismo e desejos de manutenção do *status quo*, do que neutralidade científica.

Hoje, ao tentar concluir esse trabalho, tenho a convicção de que a neutralidade é mais um dos discursos que precisamos desconstruir na academia para trazer à emergência, valores diversos que foram/são apagados pela “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010, p. 123) e do saber, porque serão esses valores que produzirão mudanças emancipatórias.

Acredito que não foi por acaso que resgatei no meu “Caderno de Preciosidades” o depoimento do trabalhador negro, lotado no Hospital Universitário, que mencionava “a universidade não está para nós (...), porque tudo aqui é muito, muito difícil”. Foi o meu posicionamento engajado que me fez querer compreender, 08 anos após a implementação do bônus sociorracial, se a chegada de dos/as estudantes negros e negras impactou a estrutura de gestão universitária, principalmente, nas áreas acadêmica, administrativo-burocrática e de permanência na UFMG.

E, por que quis entender a partir da estrutura de gestão universitária? Porque as políticas afirmativas são políticas públicas e, como a educação é “um dever do Estado” (CF/88), cabe à universidade federal cumprir as determinações legais e aos/as gestores/as públicos a co-responsabilidade.

Se o racismo no Brasil é estrutural e estruturante das relações, o seu enfrentamento precisa ser pautado em todos os aspectos da gestão e o envolvimento dos/as gestores/as faz toda a diferença no processo de implementação de qualquer política e, mais ainda, quando se trata de uma temática historicamente segregada, como evoca Garcia Filice (2011).

Pesquisar a gestão universitária, ao contrário do que julgavam algumas colegas, foi uma tarefa desafiadora, porque me vi diante de um ambiente/tema novo. E foi justamente a novidade que me instigou a apurar o olhar e os ouvidos, para compreender “de fora” os resquícios de colonialidade presentes na estrutura da gestão universitária.

Se por um lado, os resultados da pesquisa indicaram que a instituição imersa no Racismo Institucional de Origem não se planejou para a chegada dos/as estudantes negros/as, ingressantes pelas políticas afirmativas aprovadas pelo seu Conselho Universitário. Por outro, não podemos nos furtar de registrar que **as presenças desses/as sujeitos “diversos” vêm impulsionando a gestão universitária e provocando deslocamentos.** Como nos aponta o Gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento.

Antes, tinha um certo padrão. A turma de 40 alunos era constituída de grupinhos. 5 ou 6 alunos vieram do colégio x, outros 6 do colégio y. E mais alguns que escapavam a essa regra. Agora diversificou. Ter alunos diversos da composição anterior é muito bom, mas desafia, porque você está falando com pessoas que têm referências culturais mais diversas. Eu acho que exige do professor um certo esforço para adequar a sua abordagem ao tema. É muito mais fácil dar aula para um grupo homogêneo. Agora você precisa pensar um pouco como abordar o tema, como motivar todo mundo (...) de maneira que se levante coisas relevantes para todo mundo. **A chegada da diversidade tira o burocrata da zona de conforto, tira o professor da zona de conforto, tira o pesquisador da zona de conforto e tira os alunos também da zona de conforto.** Então acho que tem um desafio e a universidade tem de pensar o que ela quer. A diferença questiona. (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento, autodeclarado branco).

É fato que a diversidade racial interroga a instituição em todos os aspectos e isso provoca estranhamentos, reações e resistências, mas a universidade do século XXI tem de responder às interrogações, sob pena de promover o “desperdício de experiências” (SANTOS, 2008, p. 94).

Alguns/mas gestores/as apontaram ações de relevância que estão sendo articuladas para atender às demandas dos estudantes com perfil AA, como o GT das estudantes-mães e as Formações Transversais. Acreditamos que há muita positividade na realização das mesmas, sobretudo, no que tange à inserção na universidade de outra lógica de produção de

conhecimentos, como a defendida pelos/as mestres/as tradicionais⁴⁵. A riqueza da tradição, da cultura e as experiências trazidas para o contexto acadêmico por esses/as sujeitos até então, excluídos da universidade, poderão contribuir para tirar a gestão “da zona de conforto”, como nos disse o gestor de Planejamento e Desenvolvimento. Isso porque a experiência social partilhada por esses coletivos “é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2008, p.94).

Entretanto, a transformação da estrutura da gestão universitária não se dará por um passe de mágica, ou porque alguns/mas docentes abnegados propuseram a inserção de novas estratégias pedagógicas que ampliam a permanência material e simbólica desses/as estudantes na UFMG, e, sim, pela capacidade da instituição de se autocriticar e implementar uma gestão democrática radical.

De acordo com Santos (2008), “Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito” (p.94).

Para atingir o patamar de transformação da gestão, será necessário romper com as resistências dentro dos “conselhos, órgãos colegiados, enfim, dentro da comunidade que, sabemos, reage e impõe dificuldade às mudanças” (Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento, autodeclarado branco).

E, nesse processo de refletir sobre si mesma e a necessidade de construção de enfrentamento ao racismo, por meio da produção acadêmica, a gestão da universidade precisará dialogar com os/as pesquisadores/as brancos/as para que reconheçam os seus privilégios naturalizados pela construção social da branquira.

Mas como fazê-lo, se os resultados da pesquisa apontaram um silêncio de alguns gestores/as em torno da temática racial, que pode ser interpretado como uma recusa em mudar, que se ampara no discurso de neutralidade epistemológica, pelo mito da democracia racial e/ou, na dificuldade em “desvendar e interpretar as contradições que movem o presente.

⁴⁵ Mas é importante que se diga que os/as mestres chegam à universidade de forma organizada pela gestão, porque a instituição precisa cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Antes, os/as mestres e mestras, enquanto coletivo, entravam de forma “marginal” na academia. Ou seja, somente quando eram convidados/as para diálogos com grupos específicos.

Não se trata de uma recusa de proferir um discurso público e, sim, da impossibilidade de formulá-lo” (CHAUI, 2006, p.9).

Uma das estratégias para se promover a mudança é realizar a “ecologia de saberes” (SANTOS, 2008, p. 109). Para isso, os/as gestores/as terão de assumir que não se podem saber tudo, o tempo todo. E, numa postura ética, aprender com aqueles/as que sabem.

No tocante às relações raciais, os/as protagonistas são, além dos/as estudantes que chegaram à UFMG por meio das PAA, os movimentos sociais, os/as Mestres dos Saberes Tradicionais, as mulheres negras, os coletivos culturais, os quilombolas, os/as favelados/as, os/as residentes das ocupações urbanas. São os que vivem as experiências e a dura realidade de ser negro/a, e que, mesmo estando fora da universidade, conseguem refletir sobre ela.

Segundo Santos (2008),

A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna. A ecologia dos saberes incide nas relações concretas entre conhecimento e nas hierarquias e poderes que são gerados entre elas. O propósito de criar relações horizontais não é compatível com as hierarquias concretas existentes no contexto de práticas concretas. O que a ecologia dos saberes desafia são as hierarquias universais e abstratas e os poderes que, através delas, têm sido naturalizados pela história. As hierarquias concretas devem emergir a partir da validação de uma intervenção particular no mundo real em confrontação com outras intervenções alternativas. Entre os vários tipos de intervenção poderão existir complementaridades ou contradições e, em todos os casos, o debate entre elas deverá ser presidido simultaneamente por juízos cognitivos e juízos éticos e políticos (SANTOS, 2008, p.108).

Nesse sentido, a experiência com a Formação Transversal voltada para os Saberes Tradicionais e para os Direitos Humanos; as iniciativas da Diretoria de Relações Internacional de possibilitar a participação de discentes de camadas populares aos intercâmbios no exterior, por exemplo, sinalizam para um processo de transição proposto pela gestão universitária.

Mas essa transição precisa ser acelerada, porque o passivo imposto pelo racismo para o segmento negro no campo educacional é alarmante, em que pesem os avanços verificados na última década (SANTOS, 2014). As sub-representações docente e discente no espaço acadêmico nas áreas/cursos de maior prestígio social e retorno financeiro, além da persistência dos currículos eurocentrados são marcas da colonialidade presentes no cotidiano e que precisam ser revertidas.

7.2 Rompendo com a colonialidade: epistemologias negras em evidência

As minhas observações e reflexões sobre a alta gestão universitária⁴⁶ vêm de longa data.

Em minha trajetória como Técnico-Administrativo em Educação, trabalhei alguns anos, na Divisão de Recursos Humanos, vinculada à Pró-Reitoria de Recursos Humanos. O trabalho técnico desenvolvido naquela Divisão me possibilitou ampliar os conhecimentos acerca das implicações da organização dos processos de trabalho sobre as relações e as subjetividades. Mesmo não sendo uma área de interesse da Diretoria, eu buscava compreender as implicações da questão racial sobre o trabalho.

Nessa trajetória, fui também Diretora do SINDIFES, entidade de representação política da Categoria e membro de diversas comissões institucionais, o que me permitiu estabelecer contatos com alguns docentes e gestores/as. Mas era sempre um olhar de alguém que está de fora da gestão.

A conjugação da atuação profissional, as representações institucionais e políticas, as indagações no mestrado e o incentivo da professora Nilma Lino Gomes me fizeram participar, em Brasília, em 2009, do Ciclo de Debates Direito e Gestão Pública, realizado pela Secretaria de Gestão e pela Consultoria Jurídica do Ministério do Planejamento, em parceria com o Ministério Público Federal.

O objetivo do Ciclo era criar um espaço de exposição de ideias que aproximassem profissionais e especialistas de diversos setores do conhecimento, especialmente, nas áreas do direito e gestão pública. Durante o Ciclo, ocorreu o *1º Fórum sobre Discriminação e Preconceito nas Relações de Trabalho na Administração Pública*⁴⁷ e tive a oportunidade de apresentar o artigo *A temática racial nos processos de formação/capacitação da Administração Pública: uma necessidade*.

Do ponto de vista acadêmico, participei e/ou desenvolvi pesquisas dentro da universidade e, embora o foco não fosse a gestão, indiretamente, os resultados apontam para a mesma, à medida em que avaliamos que cabe à gestão universitária colocar em operacionalidade as políticas administrativas, acadêmicas, financeira, gestão de pessoas, etc. definidas pelos órgãos de deliberação superior, em consonância com a normatização educacional.

⁴⁶ Alta gestão universitária aqui é entendida como a realizada na instância da Reitoria (Pró-Reitorias e órgãos da Administração Central).

⁴⁷ 1º Fórum sobre Discriminação e Preconceito nas Relações de Trabalho na Administração Pública, disponível em <http://www.inclusive.org.br/arquivos/11956>, acessado em 01.04.2017.

Na pesquisa *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*, os/as discentes revelaram algumas situações constrangimentos sofridos dentro das salas de aula, mas relaram também os seus projetos e expectativas e isso tem tudo a ver com a gestão.

Em *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*, os docentes enfatizam a sensação de viver em um-não-lugar. O estranhamento das pessoas brancas produzido pela presença de docentes em lugares de proeminência, incomuns a sujeitos com esse perfil étnico, como revelado pelo professor Tomaz Aroldo Mota Santos, primeiro reitor negro da UFMG, precisa incomodar a gestão.

E, mais que incomodar, a universidade precisa atuar também na “descolonização” dos cargos docentes. Atuar para que a legislação de cotas para negros/as nos concursos públicos seja aplicada efetivamente é uma estratégia potente de reversão de iniquidades no campo do trabalho. A aprovação da Lei 12.990/2014 que garante vagas para negros/as no serviço público faz parte de um projeto pensado pelos negros/as, com vistas à reversão das desigualdades.

Nos achados da pesquisa, *Trabalhadores e Trabalhadoras Técnico-Administrativos em Educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida* verificamos uma série de situações fatores que instam a gestão a refletir e atuar para reduzir as disparidades na hierarquização docente-técnicos; melhoria das condições de trabalho nos locais em que a presença negra é majoritária; a necessidade de capacitação para as relações raciais, por exemplo.

Hoje, dou-me conta de que refletir sobre a gestão universitária representa o fechamento de um ciclo de pesquisas sobre a UFMG, das quais tive a oportunidade de participar e/ou construir e que perpassaram pelos três segmentos (discente, docente, técnico-administrativos) e a gestão.

Sei que esse estudo que ora entrego não está acabado e ficaria feliz se contribuísse para novas reflexões. De toda forma, penso que estar como gestora na Subsecretaria de Igualdade Racial, na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania contribuiu significativamente com as minhas reflexões e compreensão desse lugar.

Pensando na perspectiva de Guerreiro Ramos, de que precisamos enfrentar o racismo institucional de origem no qual a universidade está imersa, apresento algumas sugestões, com vistas a projetar o passo seguinte, para além das críticas.

7.2.1 Dimensão Administrativo-Burocrática

7.2.1.1 Gestão de Pessoas

- Capacitação/Formação para as Relações Raciais dos/as Agentes Públicos (docentes e técnico-administrativos), na modalidade de EaD.
- Inclusão de disciplina da temática das Relações Raciais e Trabalho no Curso de Especialização Gestão de Instituições Federais de Educação Superior (GIFES).
- **Argumentos norteadores:** Leis 10.639/03, 11.645/08 e normatizações: Lei 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial; Decreto 4228/2002 – instituiu, no âmbito da *Administração Pública* Federal, o Programa Nacional de *Ações Afirmativas*.

7.2.2 Comunicação/Informação

- Tornar pública a legislação sobre a temática racial nos Boletins Informativos da universidade, com o objetivo de (in)-formar e contribuir para a produção de novos referenciais sobre os/as negros/as no espaço institucional.
- Dar visibilidade à produção acadêmica sobre a temática racial, por meio de rodas de conversa, intervenções artísticas e o aproveitamento de todo o potencial tecnológico e midiático da UFMG.

Princípios norteadores

- Leis 10.639/03, 11.645/08 e normatizações: Lei 12.288/2010;
- Estatuto da Igualdade Racial;
- Decreto 4228/2002 – instituiu, no âmbito da *Administração Pública* Federal, o Programa Nacional de *Ações Afirmativas*.

7.3 Dimensão Acadêmica

Inclusão nos currículos de disciplinas obrigatórias voltadas para a temática racial (para isso defendemos a realização de concursos para seleção de docentes para as áreas específicas).

Grande área: Ciências Biológicas

Biologia

- Proposta de nome da Disciplina: *Relações Étnico-Raciais no ensino e pesquisas da Biologia*

- Área de conhecimento tomada por eixo: Biologia com ênfase em Biotecnologia e Saúde

- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08⁴⁸ e Resolução CNE/CEB n. 08/2012⁴⁹; Relações Étnico-Raciais; Saberes tradicionais de origem africana e indígena, relacionados à fauna e flora do território brasileiro; Introdução à Medicina tradicional indígena e à Medicina tradicional africana, em conformidade com as normas da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Grande Área: Ciências da Saúde

Biomedicina
Curso Superior de Tecnologia em Radiologia
Educação Física
Enfermagem
Farmácia
Fisioterapia
Fonoaudiologia
Gestão de Serviços de Saúde
Medicina
Medicina Veterinária
Nutrição
Odontologia
Terapia Ocupacional

⁴⁸ A Lei 10.639/03 “estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino” e, por sua vez, a Lei 11.645/08 “dá a mesma orientação quanto à temática indígena” (BRASIL, 2009, p. 01).

⁴⁹ Resolução nº 8, publicada em 21 de novembro de 2012, que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

- Proposta de nome da Disciplina: *Relações étnico-raciais, saúde da população negra brasileira e medicinas tradicionais*
- Áreas de conhecimento tomadas por eixo: Medicina, Biomedicina, Enfermagem e Farmácia
- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CEB n. 08/2012; Relações Étnico-Raciais; Saberes e culturas medicinais de origem africana e indígena, praticadas por índios, quilombolas e demais pessoas negras; Normas da Organização Mundial de Saúde (OMS) a respeito da Medicina tradicional indígena e Medicina tradicional africana; Saúde da População Negra – condições psicossociais e doenças preponderantes; Saúde da População Negra e Medicina Acadêmica; Saúde e religiosidade de matriz africana; Saúde e religiosidade indígena.

Grande área: Ciências Exatas e da Terra

Ciências Atuariais
Ciências da Computação
Estatística
Física
Geologia
Matemática
Matemática Computacional
Química
Química Tecnológica
Sistemas de Informação

- Proposta de nome da Disciplina: *Relações étnico-raciais e o sentido multicultural das Ciências Exatas e da Terra*
- Áreas de conhecimento tomadas por eixo: Matemática e Física

- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CEB n. 08/2012, *Etnociência, Etnomatemática* e Função Social do Ensino da Física.

Grande Área: Ciências Humanas

Antropologia
Ciências Sociais
Ciências Socioambientais
Filosofia
História
Pedagogia
Psicologia

- Proposta de nome da Disciplina: *Escravidão, racismo, formação psíquica, subjetividades e relações étnico-raciais no Brasil: constructos histórico-culturais I, II e III.*
- Subárea de conhecimento tomada por eixo: Psicologia Social Histórico-Cultural e Crítica.
- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CEB n. 08/2012; Influências do escravismo e racismo na formação da mente⁵⁰; As subjetividades da nação brasileira, vistas como resultantes de constructos histórico-culturais; Alteridade⁵¹ e racialização na América Latina e particularmente, no Brasil; Negritude, branquitude e relações raciais; Condições psicossociais de cada um dos povos estruturantes do processo civilizatório brasileiro, na perspectiva das afetações psíquicas do escravismo e racismo.

⁵⁰ Com base na Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2005).

⁵¹ Sugestão do conceito de alteridade referente à perspectiva histórico-cultural apresentada por ZANELLA (2005), no artigo: *Sujeito e alteridade – Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural*, porque este se concilia à subárea da Psicologia Social Histórico-Cultural crítica, proposta como eixo.

Grande Área: Ciências Sociais e Aplicadas

Administração
Arquivologia
Ciências Contábeis
Ciências Econômicas
Ciências da Informação
Ciências do Estado
Comunicação Social – Jornalismo
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda
Comunicação Social – Relações Públicas
Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis
Controladoria e Finanças
Design
Direito
Geografia
Gestão Pública
Museologia
Relações Econômicas Internacionais
Turismo

- Proposta de nome da Disciplina: *Economia e Gestão Pública pensadas na perspectiva das relações étnico-raciais no Brasil I, II e III.*
- Áreas de conhecimento tomadas como eixo: Ciências Econômicas, Ciências do Estado e Gestão Pública.
- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CEB n. 08/2012; Relações étnico-raciais, Direitos Humanos e Cidadania no Brasil; Racismo no trabalho e na economia do Estado; Ações e Políticas Afirmativas; Inteligência Emocional e Afroempreendedorismo; Racismo e segurança pública; Relações étnico-raciais e poder judiciário.

Grande Área: Linguística, Letras e Artes

Artes Visuais
Artes Cênicas (Teatro)
Cinema de Animação e Artes Digitais
Dança
Design de Moda
Letras
Música

- Proposta de nome da Disciplina: *Língua Pátria, Literatura e culturas brasileiras - uma perspectiva étnico-racial e histórica do Brasil*
- Áreas de conhecimento tomadas como eixo: Artes Cênicas, Dança, Letras e Música.
- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CEB n. 08/2012; Alteridade⁵² e relações étnico-raciais;
- Racismo e sua expressão na Língua, nos discursos. Psicolinguística, Sócio-Linguística e Neurolinguística,
- Letramentos de Resistência: das literaturas afro-brasileira clássicas ao Rap.
- Racismo, subjetividade e a Música, entendida em seu caráter de resistência dos povos quilombolas, indígenas e negros; Racismo, subjetividade e a Dança utilizada como estratégia de resistência negra, quilombola e indígena; Racismo, subjetividade, corporeidade e expressão nas Artes Cênicas – Teatro Nacional do Negro (TEN); Racismo, subjetividade e comunicação verbal – formas de dominação colonialista.

⁵² Visão geral dos conceitos de alteridade existentes, relacionando-os à temática das relações étnico-raciais.

Engenharias

Engenharia Aeroespacial
Engenharia Agrícola e Ambiental
Engenharia Ambiental
Engenharia Civil
Engenharia de Alimentos
Engenharia de Controle e Automação
Engenharia de Minas
Engenharia de Produção
Engenharia de Sistemas
Engenharia Elétrica
Engenharia Florestal
Engenharia Mecânica
Engenharia Metalúrgica
Engenharia Química

- Proposta de nome da Disciplina: *Relações étnico-raciais tradições indígenas e quilombolas, compondo a função social e responsabilidade social dos/as engenheiros/as de todas as especificidades.*

- Cursos tomados como eixo: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil e Engenharia Metalúrgica.

- Argumentos norteadores: Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CEB n. 08/2012; Relações étnico-raciais e a função social dos engenheiros no Brasil; Relações étnico-raciais e a responsabilidade social dos/as engenheiros/as no Brasil; Modos tradicionais indígenas e quilombolas de relacionamento com o ambiente, visando à defesa, proteção e sustentabilidade socioambiental, em sintonia com a responsabilidade social dos engenheiros; Formas tradicionais dos povos de religiões de matriz africana lidarem com o ambiente, a fauna e com os alimentos, relacionadas à proteção, defesa e sustentabilidade socioambiental preconizada por esses grupos e a responsabilidade social dos/as engenheiros/as; Tecnologias negras ressignificadas no campo das Engenharias.

7.4 Dimensão da Permanência

Organização do II Fórum de Políticas Afirmativas na UFMG com destaque para a participação de discentes negros/as em todas as mesas.

Objetivos: ouvir as experiências nas vozes dos/as protagonistas; reconhecer os sujeitos e seus processos; potencializar a emergência de novos sujeitos e epistemologias.

Princípios norteadores: Valores civilizatórios Africanos⁵³.

7.4 Concluindo...

Iniciamos essa pesquisa buscando compreender se a chegada de maior quantitativo de estudantes negros/as a partir da implementação de políticas afirmativas pela universidade impactou a estrutura da gestão universitária.

Visando responder a nossa questão central da pesquisa, realizamos entrevistas com nove com gestores/as da UFMG: Vice-Reitora, Diretor de Assistência Estudantil da Fundação Universitária Mendes Pimentel; Pró-Reitor de Graduação; Pró-Reitor-Adjunto de Assuntos Estudantis; Pró-Reitora Adjunta de Extensão, Pró-Reitora de Pesquisa; Pró-Reitora de Recursos Humanos, Pró-Reitora de Pós-Graduação; Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento.

Os resultados do estudo apontaram que **a estrutura da gestão** não foi impactada pela presença dos estudantes negros/as, porque a universidade não se planejou para atuar, quando esses/as estudantes estivessem incorporados ao seu corpo discente. A instituição vem atendendo às demandas colocadas pelos/as estudantes de forma reativa seletiva. A UFMG, realiza algumas medidas pontuais, notadamente, nos campos do ensino, da assistência estudantil e da extensão. Todavia, há uma carência de formação/qualificação para atuação no campo das relações raciais, seja para o corpo técnico-administrativo, seja para o corpo docente.

Mas, se faltou planejamento à instituição para acolher os “diversos”, eles/as chegaram e suas presenças indagam a estrutura, os currículos, as políticas de permanência e o modo de produzir ciência. A presença desse coletivo produziu deslocamentos na gestão universitária,

⁵³A cor da Cultura disponível em <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf>, acesso em 01.03.2017.

mas isso é pouco. A gestão tem de atuar para a efetivação de uma política, afirmativa que garanta direitos e atue na perspectiva da justiça distributiva. Uma política de Estado.

Infelizmente, a perspectiva de avanços das políticas afirmativas foi reduzida em função do golpe “*parlamentar, midiático, jurídico, de classe, raça e gênero*” (GOMES, 2016, p. 1), que está em curso no Brasil.

O projeto de nação aprovado pela sociedade e ratificado pela Constituição Cidadã de 1988 e que vinha sendo implementado, desde 2003, a partir da primeira gestão do presidente Lula foi interrompido. A extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e o contingenciamento dos recursos orçamentários para a educação superior são exemplos de medidas aprovadas pelo atual representante do poder executivo com o objetivo de inviabilizar o processo de expansão das políticas públicas destinadas aos setores mais vulneráveis da sociedade brasileira.

Nesse processo de desmonte das políticas sociais, destacamos a atuação de setores hegemônicos na sociedade brasileira, como a mídia e o judiciário e esse cenário “iniciado em 2014, vem se agravando drasticamente”, como menciona o Gestor da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento e foi comparado pela Vice-Reitora, aos períodos de gestão neoliberal de FHC. Para a Vice-Reitora, “a retirada dos recursos orçamentários é apenas uma parte do desmonte do Estado”.

Vivemos um período de ameaças reais aos direitos econômicos, sociais, culturais, enfim, ameaça aos Direitos Humanos e a comunidade universitária precisa atuar em parceria com os outros setores da sociedade contra esses retrocessos, que incidirão de forma mais intensa na vida da população negra.

Diante do cenário sombrio e às vésperas de completar 90 anos, a UFMG se depara com muitos desafios e, para superá-los, não poderá prescindir de nenhuma força, nem desperdiçar nenhuma experiência. Foi pensando nisso que apresentamos as sugestões anteriores.

A gestão universitária deve se planejar para garantir os direitos dos/as estudantes negros e negras, dos/as trabalhadores/as e da própria gestão, entendida como partícipe de todo o processo educacional, e não acima dele. Assim, ela estará promovendo a justiça social, racial, cognitiva e distributiva. É essa revolução que se espera dessa instituição. *Incipit vita nova*⁵⁴.

⁵⁴ Lema da UFMG.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sérgio Adorno. Os aprendizes do poder. São Paulo, SP. Editora Paz e Terra. 1988.
- ACEVEDO, Claudia; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmem Lúcia. *Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro*. In: Revista Psicologia Política. vol.10 no.19 São Paulo, 2010.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos, SP. Pedro & João Editores. 2014.
- ALVEZ-MAZZOTI, Alda, GEWANNDZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, pp. 9-23. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1995.
- ANDIFES. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf
- ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de Subjetivação em Afro-brasileiros: Anotações para um Estudo. Brasília, DF. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa abr-jun/2007. Vol. 23, p. p. 159-168.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. *A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção*. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR 2012: Expansão, acesso e igualdade social, 20., 2012, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB, 2012. 1 CD ROM.
- ARAÚJO, Fernando Cesar. Da cultura ao inconsciente cultural: Psicologia e diversidade étnica no Brasil contemporâneo. Revista Psicologia Ciência e Profissão, 22 (4), 24-33.
- ASSIS, Marcos Arcanjo de. Políticas Públicas (Tipologias). In: CASTRO, C.L.F de; GONTIJO, C.R.B; PINTO, L.M.R.S. (Org.) *Dicionário de Políticas Públicas*, volume 2. Barbacena: EdUEMG, 2015.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) *Psicologia Social o Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda. 2009.
- BRASIL. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762balanço-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192, acessado em 15.10.2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF. Ministério da Educação (MEC). 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Resolução CNE/CEB n.08/2012. Caderno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: Brasília: DF, 2012.

BRASIL. *Exposição De Motivos: Anteprojeto de Lei da Educação Superior*. Brasília, DF. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_reformaexpo2807.pdf, acessado em 15.10.2016.

BRASIL. Lei 12.288/2010 - Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: DF. 2010.

BRASIL. Lei 12.711/2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Lei 12.990/2014 - Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. *Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação*. Brasília, DF. 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm, acessado em 15.10.2016.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil*. São Paulo, SP. Editora 34. 1996.

BRITO, Talamira Rodrigues; CUNHA, Ana M. de Oliveira. *Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência*. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12 pp. 43-63. 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário Multiculturalismo e Racismo. In: SOUZA, Jessé (org.) *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

CARDOSO, Lourenço. *O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude*. Juiz de Fora, MG. Instrumento: Revista Estudos e Pesquisas Educacionais, vol. 13, nº 1, já./jun. 2011.

CARMICHAEL, S. O poder negro. In: COOPER, D. (org.) *Dialética da Libertação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do Outro como não-ser como fundamento do Ser*. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP. Tese de Doutorado. 2005.

CARNEIRO, Sueli. A experiência do Geledés: SOS Racismo na tutela dos direitos da cidadania da população negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Estação Ciência (EdUSP). São Paulo, SP. 1996.

CARVALHO JR. As concepções de ensino de Física e a construção de cidadania. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 19, n. 1: p. 53-66, abr. 2002.

CARVALHO, José Jorge. *As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil*. Revista Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, pp. 13-30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF. 1998.

CASTRO, Edmara da Costa. *Educação Superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários*. Disponível em 28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21983int.rtf, acessado em 12.03.2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *A universidade pública sob nova perspectiva*. In: Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 n.º 24. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/revistas/rbedu/pinstruc.htm>, acesso em dez./2016.

CHAUÍ, Marilena. *Intelectual engajado: uma figura em extinção?* In: Adauto Novaes. (Org.). *O Silêncio dos Intelectuais*. São Paulo, SP. Companhia das Letras. 2006.

CHAUÍ, Marilena.de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, SP. Editora UNESP. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. In: Cadernos de Pesquisa. no.116. São Paulo, jul./2002. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script/>, acesso em 05.03.2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Projeto Teia do Saber. Estudo do Livro Etnomatemática – Elo entre as Tradições e a Modernidade – Grupo Mirandópolis*. Disponível em www.feis.unesp.br/Home/Extensao/teia_saber/Teia2003/Trabalhos/matematica/Apresentacao_06.pdf. Recuperado em 09/03/2017.

DAFLON, Verônica T.; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A. *Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico*. In: Cadernos de Pesquisa, v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

DICK, Teun A.Van. *Discurso das elites e racismo institucional*. In: LARA, Gláucia P.; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.) *Discurso e (Des) Igualdade Social*. São Paulo: Contexto, 2015.

ELLA, S. e STAM, R. (2006). *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo, Cosac Naify.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. *Etnomatemática: um estudo da evolução das ideias*. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática – Educação Matemática: um compromisso social. Recife, PE. 15-18 de julho/2004.

ETHOS, Instituto. *Pesquisa Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas*. 2010. Disponível em <http://www3.ethos.org.br/cedoc/perfil->

social-racial-e-de-genero-das-500-maiores-empresas-do-brasil-e-suas-aco-es-afirmativas-pesquisa-2010/#.WAPNS-ArLDc, acesso em 15.10.2016.

FASUBRA. *Resoluções Congressuais*, Brasília: DF, 1984.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo, SP. EdUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, pp. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/7609/5423>, acesso em 30.10.2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e Poder: análise crítica, fundamentos históricos*. 2ª. Ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FLICK, Uwe; NETZ, Sandra. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, João Eduardo do Nascimento. *Novos atores na cena universitária*. Rio de Janeiro, RJ. Editora UFRJ/NAU. 1996.

FUMP. *Relatório de Atividades – Prestação de Contas 2015*. Disponível em http://www.fump.ufmg.br/conteudo/documentos/Relat%C3%B3rio%20de%20atividades%202015_04.07.16_versao%20final%20leve.pdf, acesso em 03.03.2017.

GARCIA FILICE, Renísia C. *Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas, SP. Ed. Autores Associados. 2011.

GIAMBIAGI, Fábio; VILLELA, André; CASTRO, Lavínia Barros de; & HERMANN, Jennifer. *Economia Brasileira Contemporânea [1945-2010]*. Rio de Janeiro, RJ. Elsevier Editora Ltda. 2ª edição. 2011.

GOMES, Nilma Lino. *A Universidade Pública como Direito dos/as Jovens Negros/as: a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG* In: SANTOS, Sales Augusto dos Santos (Org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF. UNESCO. 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. 2010. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relacoes-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussao.pdf>, acesso em 01.02.2016.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, mai/ago./2003. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. 2011. Disponível <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>, acesso em 10.02.2017.

GOMES, Nilma Lino. *Entrevista concedida à Agência Brasil/Revista Carta Capital*. 2015. Disponível em

GOMES, Nilma Lino. *Entrevista concedida à Agência Brasil/Revista Carta Capital*. 2015. Disponível em

<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quanto-mais-se-nega-a-existencia-de-racismo-mais-ele-se-propaga-diz-ministra-2416.html>, acesso em 13.04.2017.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça*. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessada em 06.11.2016.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação Social – Um problema político em Psicologia. São Paulo, SP. Revista Psicologia USP, vol. 9, n. 2. 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). 1985.

GONZAGA, Yone Maria. A garantia do direito à permanência de estudantes negros/as no ensino superior público: deságio para a gestão universitária. In: *Cadernos do GEA – no 8* (jul./dez.2015) Rio de Janeiro, RJ. FLACSO, GEA, UERJ, LPP. 2015.

GONZAGA, Yone Maria. *A temática racial nos processos de formação/capacitação da Administração Pública: uma necessidade*. Brasília: Ministério do Planejamento e Gestão, 2010.

GONZAGA, Yone Maria. *Trabalhadores e Trabalhadoras Técnico-Administrativos em Educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida*. UFMG/FaE, 2011.

GUIMARAES, Antônio S. A. As cotas nas universidades públicas 20 anos depois. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Org.). *Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a Pós-Graduação*. São Paulo, SP. Editora Cortez. Fundação Carlos Chagas, vol. 2. 2016.

JAPIASSU, Hilton. *Ciências: questões impertinentes*. Editora Ideias e Letras. 2016.

JESUS, Marcelo Siqueira de. Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no ensino superior público brasileiro. Universidade Federal Fluminense, 2014. Tese de Doutorado.

JESUS, Rodrigo Ednilson de (Coord.); TORRES, Cassiana Moreira; MACEDO, Dalton Cardillo. *Ajustando o Foco: assistência estudantil frente às necessidades e dificuldades da UFMG*. Belo Horizonte, MG. Fundação Universitária Mendes Pimentel. 2005.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais: Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). 2011.

LABORNE, Ana Amélia de P. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). 2014.

LETA, Jacqueline. *As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso*. In: Revista Estudos Avançados, vol.17, pp. 271-184, nº 49 São Paulo, SP. set./dez. 2003.

LIMA, Ari; JAIME, Pedro; MUNANGA, Kabengele. *Entrevista com o Prof. José Jorge de Carvalho*. Cadernos de Campo. São Paulo, SP. Nº. 19. 2010.

LYONS, Jonathan. *A Casa da Sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental*. Trad. Pedro Maia Soares. – Rio de Janeiro, RJ. Editora Jorge Zahar. 2011.

MAGALHAES, Célia M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHAES, Célia M. (org.) *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte, MG. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). 2001.

MARÇAL, José Antônio. *A formação de intelectuais negros/as: políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MAYORGA, Cláudia; COSTA, Fabíola C. S.; CARDOSO, Tatiana Lúcia. *Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos*. In: MAYORGA, Cláudia (org.) *Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAYORGA, Cláudia; e SOUZA, Luciana M. de. *Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco*. In: Psicologia Política, n 24, ago.2012.

MINTO, Lalo Watanabe. *Capitalismo e educação no Brasil: análise histórica do processo de reforma do estado e do ensino superior*. 2004. Disponível em www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lalowatanabeminto.pdf, acesso em 17.03.2017.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2007.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo, SP. Editora Ática. 1988.

MOUTINHO, Sofia. *Qual a sua raça/cor? Ciência Hoje On-line*. Disponível em http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/1934/n/qual_a_sua_raca_cor, acesso em 04.04.2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro, RJ. Editora Selo Negro. Edição 2008.

NEVES, Fernanda Siqueira. Gestores. In: CASTRO, Carmem Lúcia F. de; GONTIJO, Cíntia Rúbia B.; AMABILE, Antônio Eduardo de N. (Org.) *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG. 2012.

PACE, Ângela Ferreira. *Afro-Brasileiros e Racismo Institucional: o papel dos concursos na democratização de acesso aos cargos públicos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). 2012.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. 4ª Edição Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica. 2010.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto antirracista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro, RJ. Editora DP & A/LPP/UERJ. 2006.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. *Psicologia Social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Ltda. 2002.

PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês A.de C; SOUZA, Anderson X; GONZAGA, Yone M. (orgs.) *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, SP. Editora Cortez. 2010.

RAMOS, Guerreiro. *O Problema do Negro na Sociologia Brasileira*. Transcrito em: Cadernos do Nosso Tempo, nº 2, janeiro/junho, pp. 189-220. 2012.

REIS, Bruno Pinheiro W. Políticas Públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Grupo de Estudo sobre política educacional e trabalho docente – GESTRADO. Belo Horizonte, MG. Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). 2010. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=326>, acesso em 19.03.2017.

RIBEIRO, Matilde. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: 1986-2010*. Rio de Janeiro, RJ. Garamond. 2014.

SANT'ANNA, Wânia. *Marco conceitual do projeto a cor da cultura WÂNIA*. Fev. 2005, disponível em <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf>, acesso em 01.03.2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Políticas de ação afirmativa nas universidades federais mineiras e a lei de cotas. In: *Cadernos do GEA*. N.8 (jul.dez,2015). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática emancipatória da universidade*. São Paulo, SP. 2ª Edição - Editora Cortez. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, SP. Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Jocélio T.; QUEIROZ, Delcele M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio (Org.) *O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)*. Salvador, BA. CEAO. 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiaí, SP. Paco Editorial. 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e Ações Afirmativas*. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UNB). 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. *O sistema de cotas para negros da UNB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí, SP. Paco Editorial. 2015.

SANTOS, Suely Virgínia dos. *Quilombos e Educação Escolar Quilombola: estudo introdutório sobre subjetividade e atitudes reativas às afetações psíquicas causadas pelo escravismo e racismo no Brasil*. Dissertação de mestrado – Psicologia Social. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG. 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). São Paulo, SP. 2012.

SCHWARCZ Lilia; MACHADO, Maria Helena P. T. M. *Questão da introdução do quesito cor/raça no CV Lattes*. 2013. Disponível em <http://www.geledes.org.br/schwarcz-machado-questao-da-introducao-do-quesito-cor-raca-no-cv-lattes/#gs.f6z9oFY>, acesso em fev.17.

SCHWARTZMAN, Simon. *A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social*. In: *Revista Estudos Avançados*, vol.20, nº 56. São Paulo. Jan./abril.2006.

SHUCMAN, Lia Vainer. Sim, somos todos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Revista Psicologia & Sociedade*; 26 (1): 83-94. 2014.

SILVA FILHO, Penildon. *A expansão da educação superior federal e os modelos curriculares inovadores a partir do Reuni*. In: Anais do XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, 2015.

SILVA, Elder Luan; PEREIRA ALVES, Rita de Cássia. *A Afiliação Universitária e os dispositivos de normatização e controle das Identidades Não-Heterossexuais*. Anais do VI Seminário da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRB. Disponível em https://www.ufrb.edu.br/sppgcs/images/ARTIGO_COMPLETO_-_A_AFILIACAOUNIVERSITARIA_E_OS_DISPOSITIVOS.pdf, acesso em 12.03.2017

SILVA, Maria das Graças M. da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. *A permanência dos estudantes na educação superior para além da assistência estudantil*. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Vol. 25, Ano 14, Nº 1, p. 111-129, jan./jun. 2016.

SILVA, Vera Alice C. *Políticas Compensatórias*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Grupo de Estudo sobre política educacional e trabalho docente – GESTRADO. Belo Horizonte, MG. Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). 2010. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=326>, acesso em 19.03.2017.

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Niterói, RJ: Quartei; PENESB. 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior no Brasil*. São Paulo, SP. Editora Pioneira. 1991.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3ª Edição. Rio de Janeiro, RJ. UFRJ. 1999.

TEIXEIRA, Inês A.de C.; PRAXEDES, Vanda L.; PÁDUA, Karla C. *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ. Editora Pallas. 2003.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, RJ. Editora Relume Dumará. 2003.

TENDRIH, Leila. *E o figurino neoconservador desembarca com atraso no Brasil*. Revista São Paulo em Perspectiva. Vol.5. nº 4. Out/dez/1991. São Paulo. Fundação SEADE. 1991.

UFMG. *Relatório de Gestão – 2015*. Disponível em https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2015_retificado-1.pdf, acesso em 23.04.2017.

UFMG. *Resolução nº 06//2014. Dispõe sobre a proibição de trotes estudantis no âmbito da Universidade*. 2014.

UFMG. *Resolução nº 09/2015, de 07 de julho de 2015. Dispõe sobre o uso do nome social no*

âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.

Disponível em:

https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/Documentos/Resolucao_09_UFMG_07julho2015.pdf.

VALENTIM, Daniela. F.D. *Ex-cotistas negros da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Quartel, v.1. 2012.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. *Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03*. Revista Ponto-e-vírgula, 11: 98-115, 2012.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Revista Psicologia & Sociedade; 17 (2): 99-104; mai/ago/2005.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo Consentimento Livre e Esclarecido dos/as Participantes da Pesquisa

A pesquisa Gestão da diversidade étnico-racial: experiências de duas universidades federais brasileiras será desenvolvida pela doutoranda **Yone Maria Gonzaga** (celular 994021705), e-mail: yonegonzaga1@yahoo.com.br) como atividade do Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, sob a orientação da Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha.

A pesquisa objetiva compreender como se dá o processo de gestão da diversidade étnico-racial em duas universidades públicas federais brasileiras, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade de Brasília. Além disso, a pesquisadora pretende identificar através de análise documental os processos de gestão administrativo-burocrática e de pessoas incorporados pelas administrações universitárias a partir da implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas nas universidades pesquisadas; verificar alterações curriculares implementadas pelas instituições pesquisadas com vistas a atender o disposto na Lei 10639/2003; indagar as ações viabilizadas pela UFMG e UnB, com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos/as ingressantes através das políticas de ações afirmativas (bônus ou cotas com recorte racial) e também identificar e analisar os processos formativos (capacitação) dos trabalhadores/as docentes e técnico-administrativos em educação para atuarem com a temática da diversidade étnico-racial.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa contará com os seguintes procedimentos metodológicos: a) análise de documentos institucionais (formulários, atas, relatórios de gestão, etc.); b) realização de entrevistas.

As entrevistas serão transcritas e devolvidas aos entrevistados/as ao longo do trabalho. Todos os participantes serão identificados/as por nomes fictícios (se assim o desejarem) e, quando da publicação dos dados, todas as informações pessoais serão mantidas em sigilo. Os resultados da realização da pesquisa serão devolvidos aos/às entrevistados/as e, posteriormente, repassados à Administração das universidades, no intuito de contribuir com a elaboração de políticas sobre a temática específica e serão também apresentados em fóruns acadêmicos dentro e fora da UFMG. Os/as participantes da pesquisa o fazem por vontade espontânea e são livres para a qualquer momento que desejarem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem a participar ou retirar seu consentimento e participação, sem qualquer prejuízo aos mesmos. As entrevistas podem mobilizar sentimentos, portanto poderá ocorrer incômodo/constrangimento. Entretanto, tomaremos os cuidados necessários para que o/a entrevistado/a se sinta à vontade. Neste sentido, não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações em entrevista/pesquisa, se sentir que isto é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

Caso surjam quaisquer problemas, além de contatar a pesquisadora Yone Maria Gonzaga, estes/as também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II/UFMG, sala 2005, Pampulha – Fone 31-34094592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____

Ocupante do cargo de _____, lotado/a e em exercício na UFMG ou UnB _____, telefone _____ Carteira de Identidade _____,

declaro que li e recebi uma via do presente Termo de Consentimento, ficando a outra sob a responsabilidade da pesquisadora. Tive a oportunidade de discutir o projeto com a pesquisadora Yone Maria Gonzaga e entendi as informações fornecidas. Desta forma, sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa dando o meu consentimento livre preenchendo o Termo em duas vias, ficando uma com o/a entrevistado/a e outra com a pesquisadora.

Assinatura do entrevistado/a: _____

Data ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora _____

Data: ____/____/____

Apêndice B - Roteiro de Entrevista

1 - Identificação Pessoal

Nome:	
Estado Civil:	
Data Nascimento:	
Nível de Qualificação:	
Raça/Cor	
Escolaridade e profissão do pai:	
Escolaridade e profissão da mãe:	

Identificação Profissional:

Data de Admissão na universidade:	
Cargo de ingresso:	
Cargo atual:	
Função ocupada:	
Data início na Função:	

1º. Bloco – Mobilização em prol da Implementação das Políticas Afirmativas

1. Como foi o processo de mobilização interna pela aprovação das políticas afirmativas em sua universidade?
2. Você participou do processo? De que forma?
3. Houve participação dos Movimentos Sociais Negros no processo de luta pela aprovação das políticas afirmativas em sua universidade?
4. Após a aprovação das PAA em sua universidade, os MN continuaram atuantes? De que forma?

2º. Bloco – Organização da estrutura institucional após aprovação das Políticas Afirmativas

5. Durante o processo de implementação das PAA, que estratégias a universidade adotou para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos/as estudantes cotistas?
6. Dentro da estrutura institucional, há algum órgão/setor responsável pelo acompanhamento da implementação das PAA e dos/as cotistas?
7. A implementação da PAA produziu alguma alteração nos procedimentos administrativos/burocráticos na universidade?

8. De que forma as orientações e novos procedimentos acerca das PAA são repassados aos/às profissionais docentes e técnico-administrativos desta universidade?
9. Como a instituição atua/atuou em caso de denúncias de fraudes nos vestibulares?
10. Como é a atuação institucional em caso de denúncias de discriminação racial dentro da universidade?
11. Como a ação impetrada pelo Partido Democratas – DEM- contra as cotas raciais na UNB repercutiu internamente?

Impacto das PAA nos Currículos

12. Houve alguma mudança curricular dos cursos de graduação a partir da implementação das PAA?
13. A alteração das LDB/1996, produzida pela Lei Federal 10639/03 produziu alguma alteração nos currículos da graduação e, de forma específica, nos de cursos de licenciatura? Quais?

Impacto das PAA nos processos de Capacitação/Qualificação

14. As políticas educacionais implementadas pela universidade, como as PAA, impactam os processos de formação/capacitação docente e técnico-administrativa? De que forma?
15. Em sua opinião, que processos educativos a universidade deveria desenvolver para criar um ambiente favorável às novas políticas?

3º Bloco – Avaliação das PAA

16. Decorridos mais de 10 anos de implementação de políticas afirmativas (cotas) nas universidades brasileiras, qual é a sua avaliação sobre as PAA?
17. Qual é a avaliação que você faz das PAA (cotas/bônus) na universidade em que você trabalha?
18. Você tem dados qualitativos de inclusão de estudantes negros/as e de escolas públicas após a implementação das PAA, na universidade em que trabalha?
19. Como é monitorado o desempenho dos/as cotistas?
20. A proporção de inclusão de estudantes pretos e pardos nesta universidade é a mesma? Em sua opinião, a que se deve isso?
21. A adesão da universidade ao SISU ou a Lei 12711/12 (lei de cotas) produziram algum impacto à PAA que já vinha sendo implementada na instituição? Exemplifique
22. Nesta universidade, há algum trabalho de acompanhamento de egressos?
22. Há algum instrumento de avaliação da inserção do conteúdo da temática étnico-racial nos currículos de graduação, utilizado pelo MEC?

4º. Bloco - Opinião Pessoal

23. Em sua opinião, que tipo de PAA produzem mais impacto: com recorte social, sociorracial ou racial? Por quê?