



Ananse Ntontan  
A teia de Aranha – Sabedoria, Criatividade, Engenho e Complexidades da Vida  
Símbolo Adinkra, Sabedoria África Ocidental

**COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA  
PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES  
TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PÚBLICA**

Fernanda Nogueira

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA NOGUEIRA

**COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA  
PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES  
TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PÚBLICA**

Porto Alegre  
2015

FERNANDA NOGUEIRA

**COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA  
PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES  
TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PÚBLICA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Porto Alegre

2015

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N778c

Nogueira, Fernanda

Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública / Fernanda Nogueira. – Porto Alegre, 2015.

173 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Ensino Superior - Brasil. 3. Ações Afirmativas. 4. Cotas Raciais. 5. Negros - Brasil – Educação. 6. Universidades Federais. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

CDD 378.81

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297**

FERNANDA NOGUEIRA

**COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA  
PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES  
TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PÚBLICA**

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

**Aprovada em 21 de janeiro de 2015.**

**Profa. Dra. Marília Costa Morosini – Orientadora**

---

**Profa. Dra. Mônica de la Fare (PUCRS)**

---

**Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco (UFRGS)**

---

**Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (UDESC)**

---

*À Julia e Anita, minhas filhas, com todo amor.*

*Ao Grande Amor Universal, que faz as estações se sucederem, a vida adormecer à noite  
e renascer a cada manhã.  
Por ter me permitido chegar até aqui  
Por ter permitido meu desenvolvimento humano e ético.*

*A meus amigos, que não serão citados nominalmente, pois seria imperdoável esquecer alguém... a  
eles, que estavam juntos na dúvida e na certeza, que contribuíram com apoio moral, emocional e  
material. Obrigada pela compreensão, carinho e amor.*

*Aos colegas da UFRGS que auxiliaram na realização desta pesquisa, obrigada pela disposição  
e atenção na troca de ideias e no atendimento dos meus incessantes pedidos.  
Obrigada pela companhia em nosso fazer diário, em acreditar e apostar nas mudanças.*

*À minha orientadora, pela caminhada de aprendizados.*

*Ao passado, por ter plantado a dúvida; e ao futuro por prometer novas descobertas.*

*É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano.*

*Superioridade? Inferioridade?*

*Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro?*

**Franz Fanon**

***Pele Negra, Máscaras Brancas (1952)***

*Ninguém nasce odiando uma pessoa por sua cor de pele ou religião*

*Pessoas são ensinadas a odiar*

*E se aprendem a odiar, elas podem ser ensinadas a amar*

**Nélson Mandela**

## RESUMO

A presente pesquisa versa sobre as cotas raciais como políticas de ação afirmativa para acesso às universidades federais enquanto garantia do direito à educação superior. Constitui-se em medida de democratização da universidade pública, possibilitando o acesso de alunos negros, contribuindo para a reparação e redução das desigualdades educacionais a partir de fatores de cor e raça. Objetiva analisar rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na perspectiva de docentes. Para tanto, elegeu-se como objetivos específicos identificar as políticas institucionais para o acesso da população negra em seus dispositivos normativos; identificar ações institucionais, em âmbito do ensino e extensão, e ações no curso de Medicina, em âmbito do ensino da graduação, que abordem questões relacionadas à população negra na senda da Educação das Relações Étnico-Raciais; e analisar, a partir da perspectiva docente, rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso. As Leis 10.639/2003 e 12.711/2012 são referências neste estudo. A metodologia segue a abordagem qualitativa, composta por análise documental, mapeamento das ações institucionais e no curso e de entrevistas com oito professores que atuam em disciplinas da graduação da Medicina. Os dados são analisados pela metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2009). A temática tem como fundamentos teóricos Fanon (2008), Carvalho (2006), Munanga (1999, 2001; 2005; 2005-2006), Munanga e Gomes (2006), Henriques (2001), Paixão (2011), que discutem as cotas no marco das desigualdades raciais no Brasil e suas decorrências no acesso a bens sociais pela população negra, tal como a educação. Como resultados, percebe-se a ocorrência de diversas rupturas, expressas como mudanças, interferências, interrupções em ações, práticas e convivências comuns no curso. Tais como a expressão de que as cotas representam interferências no espaço de poder universitário; a produção, por parte institucional e docente, de invisibilidades dos alunos negros, que se expressa por visibilidades a partir da perspectiva da branquitude e do branqueamento; marcas de diferenças produzidas a partir da crença da diferença de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotista, que não se confirma por dados estatísticos. No cenário em franca mutação, emergem configurações, concebidas aqui como realidades que se reconstróem e se refazem, e se expressam nas análises docentes quando questionam dispositivos de ensino e avaliação do curso; reconhecem a importância da presença dos alunos cotistas negros e não negros e valorizam suas contribuições a partir da diversificação das atividades pedagógicas e curriculares. Percebe-se o compromisso institucional em ampliar a discussão sobre a cultura afro-brasileira e africana em âmbito acadêmico, mas que ainda está em processo de constituição, sendo inexistentes no curso de Medicina. Por fim, os achados traduzem-se em premissas para a avaliação dos programas afirmativos no interior das instituições e nos cursos, para além de entendê-la estritamente pelo desempenho acadêmico dos estudantes e, assim, concluir pelo seu sucesso ou insucesso, mas sim uma avaliação que a conceba como qualificadora das convivências entre os atores da educação, identificando e combatendo barreiras acadêmicas existentes e produzidas por resistências e negações à política.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Ações Afirmativas; Cotas Raciais; Negros; Educação das Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

The present study focuses on race-based affirmative action policies in higher education admissions. Such policies were established to help achieve democracy in federal universities, providing greater access to higher education for members of historically underrepresented minority groups, such as black students. It aims to analyze the implementation of the race quota system in the Medical School at the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS, from the professors' perspective. For that, the following specific goals were designed: (a) identify institutional policies and norms for the access of black students; (b) identify institutional teaching and extension actions as well as actions taken in the Medical course that approach issues related to the black population within Education for Ethnic Racial Relations; and (c) analyze the changes made in the course due to the adoption of racial quota programs, from the professors' perspective. The Federal Acts 10,639/2003 and 12,711/2012 are points of reference in this study. The methodology adopted follows a qualitative approach, composed of the analysis of documents, mapping of institutional actions in the Medical course as well as interviews made with eight professors who teach undergraduate courses. The interviews were analyzed through an approach called "discursive textual analysis" (MORAES; GALIAZZI, 2009). The theoretical background is supported by Fanon (2008), Carvalho (2006), Munanga (1999, 2001; 2005; 2005-2006), Munanga and Gomes (2006), Henriques (2001) and Paixão (2011), who discuss the quota system considering racial inequality in Brazil and its consequences in terms of social inclusion, such as access to public education, by the black population. The results show the occurrence of many ruptures, expressed as changes, interferences, interruptions in actions and practices that used to be common in the course, such as the expression that the race quota program causes interference in the space of power; the production of black invisibility by the professors and the university, marks of difference based on the belief of distinct academic performance by quota and regular students that are not supported by statistical evidence. In a scenario of constant change, some new configurations are revealed in the analysis conducted by the professors when they question teaching and assessment methods, when they recognize the importance of the quota students' presence and value the contribution for the diversification of pedagogical and curricular activities. The institutional commitment to expand the discussion about the Afro-Brazilian and the African culture in the academic settings is clear, even though it is still incipient in the Medical course. Finally, the results provide support for the assessment of affirmative action programs within institutions and courses, so that we can go beyond the discussion related to academic achievement and evaluate the success of these policies through an evaluation that conceives these policies as a manner of qualifying the coexistence of distinct actors, identifying and fighting racial discrimination.

**Key words:** Higher Education; Affirmative Action; Race-Exclusive Programs; Black students; Education for Ethnic Racial Relations.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> – Dimensões de Análise, Fontes e Métodos da Pesquisa.....   | 30 |
| <b>Figura 2</b> – Categorias Iniciais de Análise da Pesquisa. ....  | 31 |
| <b>Figura 3</b> – Os Impactos da Expansão da Educação Superior no Brasil – 2003-2012 .....  | 43 |
| <b>Figura 4</b> – Ações Afirmativas / Cotas em Teses e Dissertações - CAPES.....  | 49 |
| <b>Figura 5</b> – Ações Afirmativas / Cotas em Artigos ANPEd – GT 21.....   | 50 |
| <b>Figura 6</b> – Conquistas ensejadas pelos Programas Afirmativos nas Instituições Públicas de Educação Superior.....  | 51 |
| <b>Figura 7</b> – Desafios para concretizar o Direito à Educação Superior pelos Programas Afirmativos já implantados .....  | 52 |
| <b>Figura 8</b> – Mapeamento das Ações Afirmativas e Lei 12.711/2012 nas Universidades Gaúchas .....  | 54 |
| <b>Figura 9</b> – Número de universidades com ação afirmativa de acordo com os beneficiários da política antes e depois da lei de cotas (2012, 2013) - GEMA .....         | 61 |
| <b>Figura 10</b> – Incidência da Produção Científica por Tipo de Cotas – CAPES e ANPEd.....   | 62 |
| <b>Figura 11</b> – Interrelações Normativas da Política de Cotas na UFRGS e em âmbito Nacional.....   | 66 |
| <b>Figura 12</b> – Vagas de Ingresso na UFRGS em 2015 – Vestibular e SISU - UFRGS .....   | 67 |
| <b>Figura 13</b> – Evolução do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS em seu Formato e Critérios .....  | 68 |
| <b>Figura 14</b> – Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos no Vestibular UFRGS (2008-2014) - CAF/UFRGS .....                                      | 69 |
| <b>Figura 15</b> – Número de Cursos com Classificação Total de Autodeclarados Negros (2008-2014) - CAF/UFRGS.....   | 70 |
| <b>Figura 16</b> – Perfil Nacional dos Estudantes de Cursos de Medicina nos Exames Nacionais de Estudantes – ENADE 2004, 2007, 2010 .....                                 | 77 |
| <b>Figura 17</b> – Perfil dos Estudantes do Curso de Medicina da UFRGS nos Exames Nacionais de Estudantes – ENADE 2004, 2007, 2010 .....                                  | 78 |
| <b>Figura 18</b> – Declaração dos Estudantes de Medicina a nível Nacional da sua Cor/Raça nos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes – ENADE 2004, 2007, 2010 ..... | 92 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 19</b> – Declaração dos Estudantes de Medicina da UFRGS da sua Cor/Raça nos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes – ENADE 2004, 2007, 2010 ..... | 93  |
| <b>Figura 20</b> – Perfil dos Candidatos inscritos no Vestibular UFRGS 2007 para o Curso de Medicina .....  | 95  |
| <b>Figura 21</b> – Aproveitamento expresso pelo índice GPA e pela taxa de créditos integralizados no Curso de Medicina, ingressantes de 2008 .....                | 119 |
| <b>Figura 22</b> – Processo de Circularidade da Inserção das Diretrizes Étnico-Raciais nas IES..  | 127 |

### LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabela 1</b> – Dados de Ingresso e Permanência de Estudantes Negros ingressantes pela Cota Racial – Curso de Medicina da UFRGS ..... | 96  |
| <b>Tabela 2</b> – Densidade Geral de candidatos ao Curso de Medicina nos Vestibulares da UFRGS – 2008-2014 .....                        | 97  |
| <b>Tabela 3</b> – Desempenho dos candidatos aprovados no Concurso Vestibular para o Curso de Medicina – 2008-2014 .....                 | 116 |

## LISTA DE SIGLAS

AFIRME – Observatório das Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAPEIN – Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CES – Câmara de Educação Superior

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMGRAD - Comissão de Graduação

CONSUN / CONSU – Conselho Universitário

COPERSE – Comissão Permanente de Seleção

CP - Conselho Pleno

DCE – Diretório Central de Estudantes

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEDS - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

HCPA – Hospital de Clínicas de Porto Alegre

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IE/UFRJ - Instituto de Economia / Universidade Federal do Rio de Janeiro

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LAESER - Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
PAG – Programa de Apoio à Graduação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROGESP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SAE – Secretaria de Assuntos Estudantis  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCLE – Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido  
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UNB – Universidade de Brasília  
UNEB – Universidade Estadual da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 CAMINHOS TRILHADOS AO ENCONTRO DA PESQUISA.....</b>  | <b>17</b>  |
| 1.1 Trajetória e Inquietações .....   | 19         |
| 1.2 Delineando o Estudo – Premissas Conceituais .....   | 21         |
| 1.3 Escolhas Metodológicas, Dimensões de Análise, Campo e Sujeitos da Pesquisa.....   | 29         |
| <br>  |            |
| <b>2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS COTAS NA UFRGS .</b>   | <b>36</b>  |
| 2.1 Ações Afirmativas - Origens e Princípios.....   | 36         |
| 2.2 Universidade Pública e o Cenário Atual: Expansão e Inclusão .....   | 39         |
| 2.3 Percurso Nacional: Cotas para Garantia do Direito à Educação Superior pelo reconhecimento das Desigualdades Raciais – Avanços e Retrocessos ..... | 44         |
| 2.4 As Cotas na UFRGS: Princípios, Objetivos, Formatos e Resultados .....   | 63         |
| <br>  |            |
| <b>3 RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES – PERSPECTIVAS DOCENTES.....</b>  | <b>72</b>  |
| 3.1 Primórdios dos Cursos Médicos no Brasil: Medicina e Desenvolvimento da Nação .....  | 72         |
| 3.1.1 O Curso de Medicina da UFRGS - Caracterização .....   | 75         |
| 3.2 Rupturas I - Concepções dos Docentes do Curso de Medicina acerca das Cotas: Interferência no Espaço de Poder Universitário .....                  | 80         |
| 3.2.1 Cotas Sociais ou Cotas Raciais? O que representam?.....   | 80         |
| 3.2.2 Princípio da Reparação nas Cotas Raciais: prejuízo ou reconhecimento histórico? .....   | 84         |
| 3.2.3 Contribuições das Cotas ao Ambiente Acadêmico.....  | 87         |
| 3.3 Rupturas II - As Cotas Raciais na Medicina: Invisibilidades do Estudante Negro .....  | 89         |
| 3.3.1 Invisibilidade e Presença .....   | 90         |
| 3.3.2 Invisibilidade no olhar do Outro - Visibilidade a partir da Branquitude e do Branqueamento.....   | 98         |
| 3.3.3 Invisibilidade como estratégia de não discriminação – podemos reconhecer e valorizar sem discriminar? .....                                     | 107        |
| 3.4 Rupturas III - Marcas de diferença: o Desempenho Acadêmico .....  | 113        |
| <br>  |            |
| <b>4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFRGS – PARA ALÉM DAS COTAS .....</b>  | <b>124</b> |
| 4.1 Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade: colocando em pauta .....  | 124        |
| 4.2 Ações Institucionais a partir das indicações das Diretrizes Étnico-Raciais na UFRGS – Presenças e Ausências .....                                 | 128        |
| 4.2.1. Ações Institucionais no âmbito do Ensino .....   | 128        |
| 4.2.2. Ações Institucionais no âmbito da Extensão .....   | 129        |
| 4.3 Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Medicina: indicações legais, ações e concepções dos docentes acerca da sua pertinência .....     | 130        |
| <br>  |            |
| <b>5 CONCLUSÕES: Para continuar o recém iniciado .....</b>  | <b>138</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>143</b> |
| <b>ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA .....</b>           | <b>152</b> |
| <b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                           | <b>153</b> |
| <b>ANEXO C – AÇÕES INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DO ENSINO.....</b>                             | <b>154</b> |
| <b>ANEXO D – AÇÕES INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DA EXTENSÃO .....</b>                          | <b>160</b> |
| <b>ANEXO E – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....</b> | <b>167</b> |

## 1 CAMINHOS TRILHADOS AO ENCONTRO DA PESQUISA

A articulação das temáticas propostas na presente investigação trouxe muitos desafios agradáveis. Desde as reflexões e estudos dos contextos atuais da universidade pública e das políticas educacionais de inclusão, à coleta dos dados empíricos junto aos docentes e outras fontes e a efetiva escrita da dissertação, percorrendo caminhos insertos até emergir o novo. Nessa trajetória, surgiu a vontade de tentar estabelecer um diálogo intercultural com sabedorias além-mar, sabedorias africanas, a fim de enriquecer as perspectivas que despontavam, tentando tornar permeáveis, de alguma forma, as fronteiras que delimitam o conhecimento acadêmico tão arraigado em sua tradição eurocêntrica.

Assim, dialogo com conhecimentos da cultura da África Ocidental através de um conto mitológico cujo protagonista é Ananse, personagem que representa o Ser Supremo em diversas histórias e contos e que simboliza a aranha, capaz de ocupar novos espaços a cada caminho que trilha e novas teias que tece, como os alunos negros no curso de Medicina, que por sua presença tensionam a novos diálogos, a novos olhares docentes, a novas propostas institucionais, e que vão ocupando espaços e tecendo novas convivências, fazendo emergir novas histórias na trama da garantia da Educação Superior Pública em nosso país, metáfora aqui utilizada como da mesma forma foi pela profa. Zélia Amador:

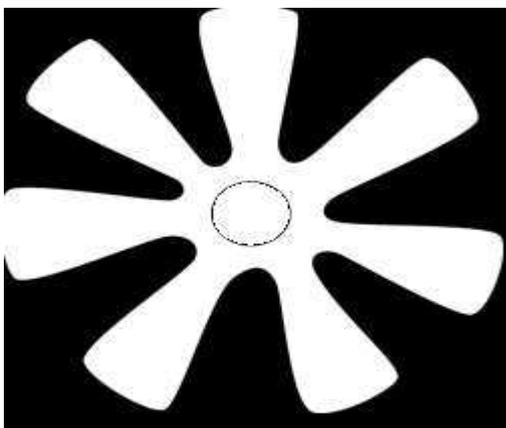
*Ananse, a deusa, acompanhou seus filhos espalhados pelo mundo. O mito de Ananse originário da cultura dos povos Fanthi-Ashanti, da região do Benin, na África Ocidental, se espalhou e se renovou e se renova em diversos lugares das Américas. Ananse, suas teias e suas histórias, acompanhou seus filhos na afro-diáspora.(...)*

*Contudo, os africanos que cruzaram os oceanos não foram sozinhos. Levaram suas divindades, visões do mundo, alteridades – linguística, artística, étnica, religiosa; diferentes formas de organização social e diferentes modos de simbolização do real. Entre as divindades que os acompanhou veio Ananse. (...) uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas pela cultura hegemônica, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e recriação, da memória cultural para preservação dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Nesta rede de interação, as múltiplas culturas africanas que se espalharam pelo mundo, preservaram marcas visíveis dos traços africanos. Marcas que exerceram importância fundamental para que esses africanos e seus descendentes realizassem sua reconstrução pessoal e coletiva.*

**Zélia Amador<sup>1</sup> - Diáspora Africana - O Renascimento da África nas Américas - Fragmento de texto apresentado na Mesa Redonda Diáspora e Renascimento Africano - 3º Festival Mundial Artes Negras – FESMAN, DAKAR, 2010 – “A Renascença Africana”.**

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará-UFPA e membro da Assessoria para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros. Coordenadora do Grupo de Estudos Afroamazônicos.



### *A História das Histórias*

*Nós realmente não pretendemos que você acredite na veracidade do que estamos prestes a contar... Uma história é uma história, deixá-la vir, deixá-la ir.*

*Uma vez havia crianças reunidas ao meu redor, mas não havia histórias para se contar. Todas as histórias pertenciam a Nyame, o Deus do Céu, e ele as guardava em uma caixa dourada, ao lado do seu trono real.*

*Ananse, o homem aranha, queria comprar as histórias do Deus do Céu, assim ele teceu uma teia para o céu.*

*Quando o Deus do Céu ouviu o que queria Ananse, ele riu: Ohohoho... O preço de minhas histórias é que você me traga: Osebo, o leopardo-de-dentes-terríveis; Mmboro, as vespas-dapicada-de-fogo; e Mmoatia, a fada-nunca-vista-pelos-homens.*

*Ananse inclinou-se e respondeu: Eu de bom grado pagarei o seu preço.*

*Ohohoho, riu o Deus do Céu: como pode um velho fraco como você, tão pequeno, tão pequeno, tão pequeno... pagar o meu preço?*

...

*Gail E. Haley.*

*A Story, A Story. An African Tale Retold and Illustrated. 1970.  
(A História das Histórias. Um conto africano recontado e ilustrado).*

*Animação: <http://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAG>*

## 1.1 Trajetória e Inquietações

*“A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente. A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos”.*  
Boaventura de Souza Santos<sup>2</sup>

A presente pesquisa teve sua gênese nos primórdios de minha trajetória de formação acadêmica, amadurecida pelas inquietações que surgiam ao refletir sobre a educação, suas possibilidades e limites de emancipação individual e social. Nesse sentido, o fragmento de abertura de autoria de Boaventura de Souza Santos demarca uma inquietação que sempre esteve presente: as diferenças que excluem os sujeitos do ambiente de escolarização.

No ensino médio tive o primeiro contato com estudo no campo que realizei na antiga Escola Técnica da UFRGS, hoje Instituto Federal de Educação, no qual tive oportunidade de atuar como bolsista da professora Jaqueline Moll que escrevia seu primeiro livro, no ano de 1996, intitulado “Alfabetização possível – reinventando o ensinar e o aprender”<sup>3</sup>. Foi uma oportunidade de refletir precocemente sobre processos de aprendizagem.

No ano de 2004 iniciei o curso de Pedagogia - Supervisão Escolar, na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Campus Canoas. As disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da Educação trouxeram-me muitas inquietações. Conhecer teóricos como Paulo Freire fez despertar para perspectiva dicotômica da educação e diferentes realidades sociais e educacionais brasileiras, em que falamos de transformação e limitação. No ano de 2007, último ano do curso, realizei atividades de iniciação científica junto ao Mestrado em Educação da universidade, como bolsista da graduação na área da Sociologia da Infância. Desenvolvi pesquisa participante em escola da comunidade da região de extremo norte de Porto Alegre, estando em contato com as carências sociais daquela comunidade e percebi as grandes limitações da educação formal, porém, ao mesmo tempo, sua importância. No

---

<sup>2</sup> Na obra *A Gramática do Tempo – para uma nova cultura política. A Ecologia dos Reconhecimentos. Uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.*

<sup>3</sup> A professora Jaqueline Moll atuava junto ao Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS, promovido pelo Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

mesmo ano atuei em projeto social e em escola de ensino fundamental da rede municipal, ambos em Porto Alegre. Neles percebi o quanto as necessidades educacionais das crianças rompiam com qualquer parâmetro que eu havia teorizado na universidade: os paradoxos da formação acadêmica em relação aos desafios que a realidade social nos impõe enquanto educadores. Ao final daquele ano formei-me na graduação. O campo da Educação encantou-me definitivamente e a atividade de pesquisa despertou práticas e olhares permanentes, além da vontade de continuar estudando.

No transcurso de realização de curso de especialização em Orientação Educacional realizado na Faculdade Porto-Alegrense - FAPA, assumi em 2009 como servidora pública o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, cargo técnico de ensino superior em que atuação ocorre na dimensão pedagógica dos processos administrativos na instituição. Esta fase perdura até o momento. Sinto-me privilegiada em poder atuar na educação superior e estar inserida no ambiente de formação em que as carreiras são gestadas. É um espaço desafiador e de efervescentes possibilidades.

Durante os primeiros cinco anos atuei na Comissão de Graduação do Curso de Farmácia, curso da Saúde, espaço em que me inseri com questões do ensino na graduação junto aos discentes, através de ações de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, atendimento e aconselhamento discente, promovendo, a exemplo, oficinas pedagógicas direcionadas aos estudantes do ensino médio interessados no curso, no âmbito do projeto Portas Abertas. Também oficinas aos discentes recém ingressantes e aos formandos. A convivência com os estudantes e os desafios que enfrentavam para ingressar e permanecer no curso suscitaram experiências e o conhecimento da instituição em suas dinâmicas internas, tais como a legislação educacional nacional, legislação e projetos da UFRGS, espaço da extensão, remetendo a outras participações.

Além disso, no contato direto com professores e alunos no curso muitos questionamentos surgiram sobre as dinâmicas decorrentes das novas relações que as cotas instauram na instituição. Percebia no atendimento cotidiano aos alunos que as questões relacionadas aos estudantes negros tinham particularidades. Dessa forma, iniciei estudos sobre a temática das cotas raciais e fui instigada a aprofundá-los. Logo, a inserção da temática de estudo na educação superior se deu desde o ingresso na UFRGS, em 2009.

Acompanhei, em 2009 e 2010 a implantação do Programa de Ações Afirmativas assumido em 2008 pela instituição e as primeiras iniciativas da Comissão de Acompanhamento dos estudantes ingressantes pelas cotas, participando de espaços de

formulação de diretrizes e ações voltadas a essa política. Atualmente atuo como Diretora na Divisão de Cursos, na Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, em programas que envolvem o ensino de graduação na Universidade.

Algumas inquietações fazem parte dessa trajetória e foram propulsoras da presente pesquisa: quando alunos negros de escolas de ensino médio de Porto Alegre perguntavam o porquê da existência de cotas raciais, no âmbito de projeto de extensão realizado no ano de 2013, o qual eu e a colega também Técnica em Assuntos Educacionais, Michele, levávamos às escolas de ensino médio de Porto Alegre informações sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Como assim, este estudante negro não conhece sua história? A partir desses questionamentos, percebi que eu não conhecia: nem a minha, como mulher branca; nem a dele, como jovem negro; e nem a nossa, como brasileiros imbricados em processos históricos silenciosos ainda hoje presentes nas relações sociais... Outra inquietação: Quando uma aluna negra de onze anos me dizia que odiava ser negra, que não conseguia conviver com os apelidos e xingamentos de seus colegas quanto a sua cor, seu cabelo. Diversas vezes ao me abraçar ficava tocando meu cabelo com grande encantamento. Como assim, ser negro é tão pejorativo socialmente e essa garota expressa uma grande negação a sua própria imagem? Naquele momento eu nada conhecia das relações raciais no Brasil e suas nefastas consequências às pessoas negras. Quando uma aluna negra de curso da saúde da UFRGS relatava sua dificuldade em determinada disciplina, a qual já havia reprovado quatro vezes, e dizia que sentia um tratamento diferenciado consigo provindo de seus colegas e professores, eu me perguntava: que questões são essas que nos distanciam? Pergunta complexa, que humildemente tento me aproximar com esta pesquisa, sabendo de suas múltiplas dimensões e que de longe serão aqui esgotadas.

## **1.2 Delineando o Estudo – Premissas Conceituais**

O presente estudo tem sua pertinência ao inserir-se no intenso processo de mudanças que vem ocorrendo na educação superior brasileira, iniciado timidamente na década de 1990 e intensificado pela proposição governamental de programas e políticas que fomentam movimentações amplas e locais em diversas direções. No que diz respeito às universidades federais, programas estruturais propuseram sua revitalização em diversos aspectos: financiamentos, contratação de docentes e técnicos administrativos, abertura de

novos cursos de graduação e ampliação de vagas nos já existentes, reformas pedagógicas, anunciando novos panoramas e desafios na sua gestão.

Além da expansão acelerada, a educação superior no Brasil passa por um contexto de transição, também marcado “por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal” (MOROSINI, 2014, p. 387-388). Refere que o sistema de educação superior “não é de modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX”. Nele hoje se faz presente ainda o atendimento restrito a uma elite nacional, pois sua taxa de cobertura é aproximadamente 17%, mas “convivemos, ao lado do já existente, com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior”, além do processo de globalização nacional e transnacional (*idem*).

O fomento pelo Estado às universidades em implantar tais programas partiu de cenários políticos internacionais e nacionais, que pautaram problemáticas sociais e educacionais. Boaventura de Souza Santos afirma que a reconquista da legitimidade da universidade pública, a nível global, passa pela democratização no seu acesso, o qual culmina com medidas de políticas compensatórias direcionadas a minorias étnicas, raciais, sociais e econômicas (2011). A ampliação do acesso a grupos que estiveram desprovidos de frequentá-la desde sua constituição, que é o caso do Brasil, são o ensejo de retomar seu caráter social.

As políticas de ampliação do acesso ao ensino superior iniciaram concretamente com a criação do Programa Universidade para Todos - PROUNI, instituído pela Lei 11.096/2005 (BRASIL, 2005) nas instituições privadas, e as chamadas Ações Afirmativas nas instituições públicas, sendo progressivamente implantadas na década de 2000. Seu contexto de surgimento é o período pós Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, no qual a democracia se consolida no país, com fundamentos políticos já lançados há algumas décadas.

No período 2000-2012 o Estado brasileiro colocou em pauta nas instituições públicas de ensino superior a discussão de adoção das políticas de Ação Afirmativas, o que foi ocorrendo gradativamente em instituições por todo o país, facilitando essa adoção a partir de 2004, com sanção de Medida Provisória específica<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Os primórdios desses processos são trazidos na obra de Ferres Júnior e Zoninsein (2006), uma das primeiras produções nacionais quanto às experiências pioneiras de cotas nas instituições brasileiras. As análises

No entanto, a democratização do acesso ainda não havia sido assumida como uma política de Estado, tentativa que iniciou com Projeto de Lei Federal no ano de 2004 e que só teve seu desfecho em agosto de 2012 (após oito anos), culminando com a sanção da Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) a qual orienta que todas as instituições federais de ensino superior e instituições federais de ensino técnico de nível médio do país adotem políticas de ações afirmativas. Logo, esta temática de pesquisa é recente e importante, tendo em vista seus desdobramentos nas instituições. Pensa-se que acompanhar em estudos de Mestrado a implantação da lei na UFRGS pode ter desdobramentos de pesquisa quanto aos diferentes cenários de gestão que se desenharão, aos desafios e necessidades na sua implantação e aos movimentos governamentais e outras políticas que ocorrerão para sua real efetivação.

Santos (2013) analisando as transformações ocorridas na educação superior nos últimos quinze anos, remete aos efeitos da globalização neoliberal sobre a universidade pública. Defende uma reforma democrática e emancipatória em intrínseca relação a um projeto de país, sendo um de seus aspectos centrais a resposta positiva às demandas sociais pela democratização da universidade, “pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus conhecimentos pela qual a universidade tem sido responsável há muito tempo, começando muito antes da atual fase de globalização capitalista” (p. 307). Movimentos iniciais estão ocorrendo nesse sentido.

Diversos dados apontam que existe ainda, apesar dos esforços, um alto elitismo social na universidade pública, que é histórico, nas quais o contingente de estudantes possuem condições socioeconômicas privilegiadas. Em 2011, nas IFES, 54% os estudantes eram de raça/cor/etnia branca, sendo que 74% na classe A (FONAPRACE/ANDIFES, 2011, p. 23). A diversificação da população discente nas universidades traz novos contextos e desafios, questões expressas em diversas pesquisas do período 2000-2012 que demonstram intensas tensões entre seus atores. Elas questionarem práticas institucionais e a própria produção de conhecimento (SANTOS, 2011).

Em exploração da produção científica no Portal de Teses da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma das principais fontes a nível nacional, constatou-se que entre as pesquisas mais recentes produzidas no período

---

referem-se à discussão da legitimidade e pertinência das políticas afirmativas nas universidades, aos movimentos internos das instituições e formatos de cotas adotados, relacionando experiências de mesma natureza já existentes nos Estados Unidos desde a década de 1960, além de como ocorrem os debates sobre políticas compensatórias no âmbito da América Latina.

2009 e 2011, que tiveram como cenário de investigação empírica instituições públicas de ensino superior, a ampliação do acesso de alunos de escola pública, negros e indígenas está ocorrendo, mesmo que timidamente ao necessário. Entretanto, a valorização de seus conhecimentos ainda é um movimento pouco existente (*idem*, 2013).

Percebeu-se também na referida revisão que poucos foram os trabalhos que discorreram sobre a temática em cursos da saúde. Quando existentes, foram considerados em composição a outros de diferentes áreas de conhecimento. Nesse estudo escolheu-se a abordagem de um curso em específico, no intuito de entender suas particularidades quanto à história de sua criação e desenvolvimento e, portanto, as relações de poder e sistemáticas próprias, fundamentais para compreender as atuais configurações a partir da implantação das cotas e, particularmente, das cotas raciais<sup>5</sup>. Ademais, poucas pesquisas envolveram o professor universitário nas investigações empíricas, o que se faz imprescindível para conhecer suas perspectivas, pois ele que está em contato direto com os alunos ingressantes pela política, atuando sob a proposta de uma política pública educacional de amplo espectro e inédita no Brasil.

As pesquisas seguem estudos sobre o *acesso* - análises sobre sua eficácia na ampliação do número de estudantes nas instituições e cursos, formatos e critérios dos programas, processos de implantação e atores envolvidos, dentre outros; e a *permanência dos estudantes nas instituições* – a partir de políticas de assistência estudantil, programas de acompanhamento e de estudos, que contribuem para os estudantes continuar e concluir seus cursos. Para além das demandas de acesso, que ainda de longe cumprem seu objetivo, principalmente quanto às cotas raciais, busca-se desenvolver este estudo no espaço que discute a *permanência*.

Parte-se aqui do princípio que a universidade brasileira, representada por importantes intelectuais, participou legitimando o projeto de branqueamento da população nos fins do século XIX e início do século XX. Buscando a formulação da identidade nacional, recorreram a métodos eugenistas, vislumbrando que em alguns séculos a

---

<sup>5</sup> Há divergência na literatura quanto ao uso do termo 'cota racial'. É utilizado quando a modalidade específica de cota exige unicamente critérios relacionados a questões étnicas ou raciais (autodeclaração, por exemplo), assim, seria a 'cota puramente racial'. O caso da UFRGS é diverso, pois como critério para ingresso nesta cota, no período de 2008-2012, era exigido também que o candidato comprovasse ter cursado metade do ensino fundamental e todo ensino médio em escola pública. A partir de 2012 a Lei 12.711/2012 estipulou nacionalmente critério semelhante, exigindo que o ingressante tenha cursado a totalidade do ensino médio. Logo, no formato atual, esta modalidade de cota seria classificada como 'cota social com sub-cota étnico-racial' (UFRGS, 2014b). Mas utilizarei o termo 'cota racial', a fim de sublinhar o campo de debate que se situa.

mestiçagem física (miscigenação) e o sincretismo cultural das raças originárias, indígena e negra, com os imigrantes brancos europeus, constituindo uma nova raça branca<sup>6</sup>.

Este projeto foi posto em operação através de uma pressão cultural “exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a abolição da escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para ‘se integrar’” (CARONE, 2002, p. 14).

A assimilação das diferentes identidades existentes em uma identidade nacional que estava em construção no projeto de branqueamento, era concebida a partir de uma visão da elite branca brasileira, que partia de valores eurocêntricos. Assim, dos povos originários “suas identidades foram inibidas de se manifestar em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional”. (MUNANGA, 1999, p. 101).

Na senda da luta dos movimentos sociais negros, foram paulatinamente conquistando espaços sociais e políticos, conseguindo fazer-se ouvir, ainda de forma tímida na década de 90, no governo Fernando Henrique Cardoso, e de forma mais contundente nos governos do presidente Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff, pautando a necessidade do resgate de um passado histórico e cultural “negado e falsificado”, “da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor da sua pele inferiorizada, ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica” (idem). Essa pauta parte do princípio que decorrências negativas dessa história se mantêm ainda hoje e operam silenciosa e explicitamente nas relações social, com reflexos nas dinâmicas da educação formal.

Desde então a formulação de políticas pública específicas, que trazem ao cenário nacional os processos históricos de discriminação da população negra, vêm sendo propostas de forma transversal: a intensificação de pesquisas com recorte racial ou de cor, produzindo indicadores sobre a marginalização social dos negros; políticas focadas de saúde, como a criação do Plano Nacional da Saúde da População Negra e Indígena, segurança, na educação, melhorias de qualidade de vida, programas sociais de renda, dentre muitas outros.

O termo “raça” é adotado nesta pesquisa em uma concepção de categoria construída social e ideologicamente, reconhecendo a importância de análises a partir dela, tendo em vista que seu emprego histórico gerou uma racialização das relações sociais no

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, na perspectiva das teorias raciais de fundo biológico, as raças originárias eram vistas como inferiores e como um mal ao desenvolvimento nacional.

Brasil e que ainda se faz presente no imaginário populacional. Rechaça-se aqui a concepção racialista, difundida pelos juristas positivistas no período pós-abolição e que perde força na atualidade, mas ainda deixou resquícios simbólicos “segundo a qual as raças não só eram definidas pelas características físicas comuns, mas também pelas diferenças mentais transmitidas por hereditariedade”, assim as mais evoluídas devem sobrepor-se às menos evoluídas. É um dos princípios do racismo e apoiou o ideário pró-branqueamento da população (CARONE, 2002, p. 15). Essa visão biológica, já superada pela ciência quanto a sua inaplicabilidade ao ser humano, transposta inadvertidamente de pesquisas com animais e vegetais, não tem evidências enquanto diferenciadora de atributos físicos ou psicológicos humanos.

Da mesma forma os termos “brancos” e “negros”, considerando suas dimensões sociopolíticas, assim especificados para que seja possível analisar questões particulares que ideologicamente foram invisibilizadas pelo Mito da Democracia Racial, sociologicamente construído, no qual se preconizou o Brasil ser um país sem conflitos raciais, em que todas as etnias coexistem pacificamente, não existindo preconceito racial. Mito que encobre processos de exclusão dos negros na conquista de bens e riquezas sociais, demonstrados por diversas pesquisas, e que ainda opera eficazmente nas representações coletivas (MUNANGA, 1999, p. 80).

Piza (2002) abordando a questão a partir da psicologia social do racismo no ideário da branquitude, afirma que o conceito de raça, enquanto diferenciadora de atributos individuais e coletivos, opera eficazmente. Analisando a diferença de percepção social de negros e brancos numa ocorrência corriqueira de trânsito, afirma: “um branco é apenas e tão-somente o representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo” (p. 23)

É daí que advém a questão da autodefinição ou autoidentificação étnica e racial, pois o negro sempre esteve sujeito a sua identificação pelo não negro e não por si mesmo, no contexto de uma nacionalidade que nega e inferioriza a negritude e sempre supervalorizou a branquitude, construída na perspectiva do próprio grupo branco.

Escolheu-se a utilização do termo negro no sentido racial-político-cultural, que na atualidade é empregado pelo movimento negro e por diversos pesquisadores e teóricos que estudam as relações raciais no Brasil. Piza e Rosemberg (2002) retomando apontamentos de Munanga sobre o termo, que aponta sua utilização para

definir a população brasileira composta de descendentes de africanos (pretos e pardos); para designar esta mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no bojo da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso, tanto quanto, por exemplo, o dos amarelos; para reportar a condição de minoria política desta população e a situar dentro de critérios inclusivos de pertinência dos indivíduos pretos e pardos ao seu grupo de origem. (p. 109).

Nesse sentido, as categorias hoje empregadas no censo demográfico do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, quais sejam, pretos e pardos, constituem a essa categoria *negro*, que tem conotação de afirmação.

Refletindo sobre os caminhos dessa pesquisa, percebi que ela se trata de escritos sobre branquitude<sup>7</sup>, porque as perspectivas dos professores do curso de Medicina são expressas de determinado “lugar”: são todos sujeitos brancos, de estratos sociais elitizados, que gozam de alto reconhecimento social por seu *status* profissional de médicos. São vozes que partem de um curso de graduação tradicional na Medicina do Rio Grande do Sul, no qual eles mesmos se formaram, e agora formam gerações de estudantes que constituem historicamente em grupos característicos quanto à sua origem socioeconômica e de classe social, curso em que atualmente pequeno percentual de estudantes se autodeclaram negros ou pardos/mulatos, como veremos.

Desta forma, inspirada por Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento, busco articular os achados dessa pesquisa com as discussões de teóricos e pesquisadores negros brasileiros, tentando reconhecer o sujeito negro na perspectiva de como ele quer se fazer presente ou de como ele percebe as relações sociais. Quando denomino “ele” não é com intencionalidade de generalizar os entendimentos a todas as pessoas negras, pois a temática aqui apresentada é bastante controversa em níveis individuais e coletivos. Mas partir das premissas de intelectuais negros que se debruçam a estudar essas conjunturas, perceber e aprofundar análises sob outras perspectivas, diferentes dos sujeitos brancos, que se constituíram de forma diversa, numa estrutura de país bastante preconceituosa a partir da raça e cor, por eles edificada.

Assim, parte-se da premissa que existem barreiras de diversas naturezas aos estudantes negros durante todo o processo de escolarização e que essas têm dimensões raciais ou de cor. Nesse sentido, as ações afirmativas nas universidades públicas são importantes medidas antirracistas, possibilitando instrumentos de questionamento em muitas direções, como o reconhecimento da eficácia seletiva do concurso vestibular, que

---

<sup>7</sup> Traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento, tema recorrente no estudo das relações raciais no Brasil (BENTO, 2002, p. 25).

impede que estudantes negros acessem instituições tradicionalmente qualificadas e de reconhecimento social, como é o caso da universidade pública no Brasil.

Situo-me neste estudo como uma pesquisadora branca, que também tem seus constructos de pertencimento étnico e racial, os quais me colocam na posição de ser o *outro* (ou a *outra*), falando do negro, sobre o negro. Se trata de uma limitação intransponível. Por outro lado, coloco-me como uma educadora engajada cotidianamente na luta antirracista no ambiente acadêmico. A luta antirracista passa na atualidade de uma dimensão universalista para uma dimensão diferencialista, ou seja, “baseada em valores universais do respeito à natureza humana, sem discriminação de cor, raça, sexo, cultura, religião, classe social, etc” para

buscar a construção de uma sociedade igualitária baseada no respeito das diferenças tidas como valores positivos e como riqueza da humanidade. Ela prega a construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais; defende a coexistência no mesmo espaço geopolítico e no mesmo pé de igualdade de direitos, de sociedades e culturas diversas (MUNANGA, 1999, p. 115-116)

A concepção universalista parte das premissas da democracia racial “a partir de um racismo universal, assimilacionista” e a concepção diferencialista vislumbra uma luta que reconhece os processos de exclusão a partir do projeto de branqueamento e mestiçagem da população, que repesou alternativas para valorizar culturalmente as manifestações dos negros (idem, p. 123-124), questões que são premissas desta pesquisa.

Ideologicamente posiciono-me na luta antirracista diferencialista, por entender que as desigualdades a que historicamente a população negra está submetida só serão desveladas quando considerarmos suas especificidades. No entanto, acredito na construção de uma nação futura com um ideal universalista, na qual nenhum grupo subjulgue o outros, ideal perseguido por Nelson Mandela que acreditava que a luta antirracista deveria ser uma bandeira compartilhada por todos, discriminados e discriminadores, com a superação do racismo para a recuperação da dignidade da condição humana. Mas primeira e urgentemente, é necessário admitir que existe o racismo e que ele opera de forma silenciosa e eficaz e, com isso, sensibilizando a todos sobre suas consequências e propor ações concretas e educativas para sua superação.

Objetiva-se, com este estudo, contribuir para o conhecimento do cenário que está em plena implantação e transformação, produzindo conhecimentos para seu aprimoramento na dinâmica interna da instituição pesquisada. Elegeu-se como **objetivo principal analisar rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso**

**de Medicina da UFRGS na perspectiva docente.** Rupturas concebidas como o que *muda o curso*, que interrompe, que interfere uma constância de práticas, ações e convivências. Configurações concebidas como realidades que se reconstroem e se refazem. Assim, no contexto de rompimento e configuração dessas dinâmicas, foram emergindo e sendo percebidas por mim no percurso da pesquisa empírica.

### **1.3 Escolhas Metodológicas, Dimensões de Análise, Campo e Sujeitos da Pesquisa**

O campo de pesquisa é constituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, escolhida por ser uma das universidades gaúchas pioneiras na implantação de ações afirmativas, bem como por sua importância regional e referência em educação superior pública no estado e no Brasil. Envolve inicialmente seis cursos da saúde, no entanto, visando maior aprofundamento das questões de um curso em específico, optou-se somente pelo curso de Medicina. O critério de seleção adotado foi o tempo de existência do curso, sendo o de Medicina um dos mais tradicionais da universidade, criado em 1898, tendo uma importância na história da educação superior e da própria área da saúde, além de ser um curso elitizado e altamente concorrido no ingresso, campo interessante de investigar como a política inclusiva está sendo implantada.

O caminho metodológico construído situa-se na abordagem qualitativa que, conforme Flick (2009, p. 12) propõe analisar “o mundo ‘lá fora’ (...) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”.

A pesquisa qualitativa dá ênfase à riqueza dos significados particulares, visando construir um caminho investigativo que valorize as particularidades e interpretações dos sujeitos sobre os fatos sociais, tecendo suas possíveis relações e correlações e, de forma ampla, objetiva “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (*idem*).

Considerando a complexidade das situações e fatos sociais, bem como os limites da pesquisa, que tem um caráter provisório e inacessível à totalidade do objeto estudado, ou seja, “as ideias ou explicações que fazemos da realidade estudada são sempre mais imprecisas do que a própria realidade” (MINAYO, 1994, p. 33), busca-se com esta metodologia uma aproximação, um diálogo com o fato social, tentando vislumbrar os fatores do sistema de relações que o envolve.

Na fase exploratória foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica das principais

temáticas propostas para investigação: educação superior, universidade pública, ações afirmativas, cotas, afrobrasileiro, negros. Busca-se aqui sistematicamente “estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação escolhido” (MINAYO, 1994, p.32-33), trazendo dados estatísticos e censitários, bem como iniciando a discussão a partir de legislações que serão referências essenciais para o estudo. Desta forma, foram propostas as seguintes delimitações do estudo:

**Figura 1 – Dimensões de Análise, Fontes e Métodos da Pesquisa**

| <b>Dimensões</b>         | <b>Fontes</b>   | <b>Métodos</b>   |
|--------------------------|---|--|
| <b>Normativa</b>         | Regimento e Estatuto da UFRGS<br>Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI<br>Projeto Pedagógico do Curso – PPC da Medicina<br>Resoluções do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS<br>Lei 12.711/2012   | <b>Análise Documental</b>  |
| <b>Ensino e Extensão</b> | 1) Ações Institucionais que promovam a Educação das Relações Étnico-Raciais - Lei 10.639/2003:<br><br>- Ensino – período 2013-2014<br><br>- Extensão – período 2010-2014<br><br>2) Ações no Curso de Medicina que promovam a Educação das Relações Étnico-Raciais - Lei 10.639/2003 | <b>Mapeamentos das Ações</b><br><br>Sites e contatos com Pró-Reitorias, Coordenadora das Ações Afirmativas-CAF e Comissões de Graduação do Curso de Medicina |
| <b>Ensino</b>            | Pesquisa com professores do Curso de Medicina que atuam na graduação  | <b>Entrevistas Individuais com Roteiro Semiestruturado</b><br><br><b>Análise dos dados</b> - Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013)             |

**Fonte:** Elaborado pela autora

O objetivo da pesquisa documental é situar em termos normativos as cotas para acesso da população negra em leis federais e na UFRGS, analisando suas interrelações. Do mapeamento de informações em sites da UFRGS, como eventos, cursos, palestras, é identificar ações institucionais e no curso de Medicina que tratem de questões relacionadas à população negra no escopo da Lei 10.639/2003. Em caráter complementar, caso necessário, serão realizados contatos com representantes das Pró-reitorias, Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas-CAF e Comissão de Graduação do curso de Medicina. As entrevistas individuais com roteiro semiestruturado com professores do referido curso têm como objetivo analisar de fato as rupturas e configurações das cotas raciais naquela graduação.

As categorias de análise expostas a seguir orientaram a formulação das questões do Roteiro das Entrevistas com Docentes do Curso de Medicina (Anexo A) que foram tomadas como iniciais para organização dos dados:

**Figura 2 – Categorias Iniciais de Análise – Roteiro de Entrevista**

|   |
|---|
| <b>Política de Cotas</b> - Conhecimento da política em âmbito institucional e no curso em que atua  |
| <b>Instituição e Curso</b> - Avaliação do processo institucional de implantação das cotas de acesso e promoção de espaços de formação e participação docente                            |
| <b>Disciplinas</b> - Mudanças/alterações em relação a conteúdos/princípios/conhecimentos<br>- Formação para atuação profissional em diferentes contextos sociais e culturais (DCN e PP) |
| <b>Alunos</b> - Como percebe a presença dos alunos negros no curso – o que mudou<br>- Convivência/relações entre os estudantes  |

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os sujeitos convidados para participar da pesquisa são professores regentes que ministram disciplinas no curso em questão, da primeira à quinta etapa curricular, pois o ingresso de alunos negros pela cota racial iniciou expressivamente somente em 2012, desta forma os alunos estariam cursando, no máximo, a quinta etapa curricular em 2014/2. As disciplinas escolhidas foram as com código MED, ou seja, disciplinas da Faculdade de Medicina oferecidas ao próprio curso, buscando docentes que tivessem a identificação no curso. Isto porque nos primeiros anos de formação desta graduação diversas disciplinas são oferecidas por outros cursos e Unidades e Departamentos Acadêmicos, nas quais os professores atendem estudantes de diversas graduações e não são vinculados à Faculdade de Medicina, tais como Anatomia e Fisiologia Humana que é oferecida pelo Instituto de Ciências Básicas da Saúde-ICBS, entre outras.

Utilizando-se esses critérios a amostra totalizou dezessete docentes. O convite aos professores foi feito no primeiro momento via e-mail por mensagem padronizada, obtendo-se a resposta de três docentes. Após esta etapa, o contato foi realizado via telefone, obtendo a resposta positiva de mais cinco docentes, totalizando oito. Inicialmente havia a expectativa de que poucos professores se interessariam em participar da pesquisa, o que foi surpreendente, pois a metade deles respondeu positivamente ao convite e o acolhimento foi ótimo. As entrevistas ocorreram em espaços do Hospital de Clínicas, da Faculdade de

Medicina e do Instituto de Psicologia entre os meses de junho e agosto de 2014. O tempo médio de duração de cada uma foi de 40 minutos, somando aproximadamente seis horas.

Os professores atuam no curso em cinco áreas diferentes, quais sejam, Medicina Social, Pediatria, Medicina Interna, Psicologia Médica e Patologia, todos eles têm formação na graduação em Medicina, seis possuem doutorado e dois pós-doutorado. A maioria realizou parte de sua formação no exterior. A metade possui longo período de atuação na educação superior e no curso de Medicina da UFRGS, entre 32 e 17 anos, sendo que os demais possuem até seis anos de vínculo na universidade.

Quanto aos aspectos éticos, os participantes foram esclarecidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo B). A participação foi livre e as identidades serão mantidas em sigilo, sendo que os dados coletados permanecerão sob os cuidados do pesquisador responsável pelo período de cinco anos e serão utilizados de forma anônima, única e exclusivamente para a execução do presente trabalho, bem como para publicações acadêmicas dele resultantes.

No projeto inicial, planejou-se a realização de grupos focais para coleta dos dados, principalmente por que possibilita respostas individuais mais refletidas que explicitam as experiências particulares dos participantes e maior riqueza na exploração das interpretações, relações e correlações (BARBOUR, 2009, p. 17, 86). No entanto, não foi possível marcar um horário comum a todos os professores para a realização do grupo focal. Planejou-se, já no projeto, como alternativa, a realização de entrevistas individuais com roteiro semiestruturado, as quais foram realizadas.

As entrevistas foram transcritas e analisadas por Análise Textual Discursiva – ATD (Anexo E), que constitui um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos (corpus), a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIZZI, 2011, p. 12). Através dela foi possível descrever e interpretar alguns sentidos que a leitura do conjunto de textos pode suscitar. Parte-se do pressuposto de que toda a leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Daí que se pretende, assim, construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler. Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto dos pesquisadores (*idem*, p. 14).

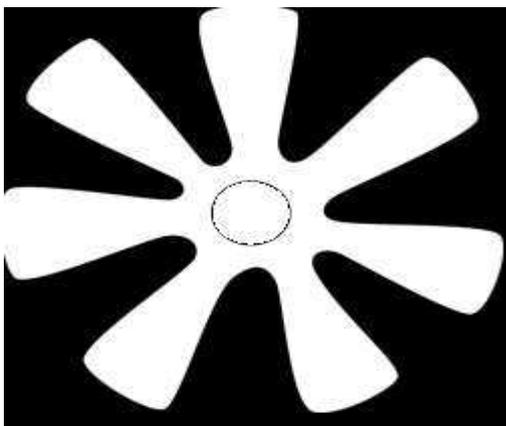
Seu fundamento essencial é a comunicação dos novos sentidos e significados emergentes do objeto de estudo analisado, através do metatexto, que por sua vez, marcará a autoria do pesquisador, construídos na articulação das referências teóricas, buscando a validade do estudo. Essa ancoragem tripartida, nos dados empíricos, nas teorias que fundamentam as opções do autor e a sua leitura e interpretação dessas fontes, se ancora em duas razões: primeiro, a polissemia de possibilidades de interpretação e significados do material em causa, tal postura, está imbricada na necessária ruptura epistemológica com o senso comum (SANTOS, 2003), na medida em que um investigador social deve estar consciente que a sua atuação está sujeita a interferências subjetivas.

Inicia-se o primeiro passo da análise que consiste na desconstrução dos textos e a sua unitarização. Isto é, desmontagem ou desintegração dos textos, destacando os seus elementos constituintes. Daí surgem as unidades de análise, também denominados unidade de significado ou de sentido. O estabelecimento de relações, que tem como eixo central, o processo de categorização, definido pelos autores como “um processo de comparação constante entre as unidades no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes, isto é, conjunto de elementos de significados próximos” (*idem*, p. 18). Ainda segundo os mesmos autores, as categorias podem ter as seguintes características fundamentais: iniciais, intermediárias e finais; organização dos elementos do metatexto que se pretende escrever; podem ser a priori, emergentes e intuitivas; finalmente a escolha de métodos para a categorização sempre trará consigo um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos.

A emergência das categorias nesta metodologia visa essencialmente a construção de uma compreensão da fenomenologia que se vai manifestando no seu todo. Ao contrário do processo inicial que se constrói na unitarização dos elementos de sentido, a categorização processa-se a partir de elementos aglutinadores, visando costurar entre si os elementos parciais de cada categoria. Essa busca de relações de significados da produção de uma síntese, reforça a perspectiva de uma construção intensa rigorosa, sistemática e criativa. Por fim, o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada, em que o novo surge das diversas relações estabelecidas a partir dos significados.

Assim, dada a natureza da singularidade do estudo, não se pretende que os resultados obtidos sejam generalizáveis a outros contextos, mas que constituam um contributo para o conhecimento mais aprofundado de questões que se colocam sobre o objeto de estudo proposto. Esta limitação não diminui a riqueza do estudo, pois apesar de não ser generalizável não se prende exclusivamente ao contexto em que será desenvolvido,

dato que permitirá aprofundar o conhecimento sobre a temática. Desta forma, o percurso de construção das categorias analíticas da pesquisa (exposto no Anexo E) a partir da metodologia de Análise Textual Discursiva, se desdobrou em categorias amplas que suscitaram os achados deste trabalho e não em categorias estritamente diretas e objetivas.



...

*Ananse correu ao longo do caminho da selva, zupi, zupi, zupi, até que chegou ao Osebo, o leopardo-de-dentes-terríveis.*

*Ohhoo, Ananse – disse o Leopardo – você chegou bem na hora de ser o meu almoço.*

*Ananse respondeu: quanto a isso o que vai acontecer, vai acontecer. Mas primeiro vamos, jogar um jogo de amarrar?*

*O leopardo que gostava de jogos, perguntou: Como se joga?*

*Com cipós – explicou Ananse – vou prendê-lo pelas patas, depois eu solto e você pode me prender. Ganha quem amarrar e desamarrar mais depressa.*

*Muito bem – rosnou o Leopardo - que planejava comer Ananse logo que fosse sua vez de amarrar-lo.*

*Então Ananse amarrou o Leopardo pelas patas, deixou-o preso em uma árvore na selva.*

*Então ele disse – agora, Osebo, você está pronto para encontrar o Deus do Céu.*

...

**Gail E. Haley.**

***A Story, A Story. Na African Tale Retold and Illustrated. 1970.***

***(A História das Histórias. O Baú de Histórias: um conto africano recontado e ilustrado).***

***Animação: <http://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAg>***

## 2. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS COTAS RACIAIS NA UFRGS

### 2.1 Ações Afirmativas – Origens e Princípios

As chamadas ações afirmativas são práticas que vêm sendo adotadas há pelo menos meio século em nível internacional e surgiram em contextos de reconhecimento de desigualdades econômicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas ou culturais de grupos e indivíduos, nas especificidades dos diferentes países que as assumiram. Sowell (2004) traz um panorama amplo sobre a dinâmica de suas práticas em países como Malásia, Sri Lanka, Nigéria, Índia e Estados Unidos. Propõem-se na presente incursão trazer breve exposição sobre os fundamentos das ações afirmativas nos dois últimos países referidos, devido a importância de seus percursos históricos que, indiretamente, contribuíram com princípios e justificações na formulação das mesmas medidas no Brasil.

A Índia foi o primeiro país a adotar ações de discriminação positiva, como são lá denominadas, iniciando “nos tempos coloniais ingleses e depois foram incorporadas à Constituição, quando o país se tornou independente em 1947” (*idem*, p. 23). Foi admitida como uma exceção constitucional à regra de tratamento igualitário devido à profunda discriminação entre as diferentes castas e tribos, consideradas como os “intocáveis indianos”. O principal objetivo da política foi a promoção de desenvolvimento socioeconômico e a progressão através de reserva de espaços em “empregos, na admissão à universidade, na representação parlamentar e noutros benefícios projetados para vencer os padrões históricos de discriminação e atraso” (*ibidem*, p. 24).

Desde sua inauguração muitas avaliações foram realizadas e constatadas as dificuldades de estudantes provindos dos grupos discriminados em permanecer e concluir seus estudos na educação superior, bem como a necessidade de políticas complementares que inicialmente foram propostas às denominadas minorias, que representavam em 2001 um quarto da população daquele país (p. 31). Além disso, são constantes os conflitos entre posições favoráveis e não favoráveis à política, além de constatadas disparidades na distribuição dos benefícios que acabam por não atender aos grupos que realmente os necessitam.

Os princípios de justificação das ações afirmativas na Índia referiram-se à compensação ou reparação, reconhecendo injustiças cometidas no passado; proteção dos segmentos mais fracos da comunidade e igualdade proporcional (cada grupo social deve

ser beneficiado na proporção do número de seus integrantes) e justiça social ou justiça distributiva – reconhecimento das desigualdades, tornando-as objetos de políticas públicas. Essas premissas foram retomadas por Ferres Jr. e Zoninsen (2006, p. 47) e foram tomadas como referências iniciais na adoção de políticas dessa natureza em diferentes contextos.

Nos Estados Unidos, houve leis que discriminavam desigualmente as populações indígenas, chinesas, japonesas, dentre outras, em relação à população branca, lá o principal argumento de justificação das ações afirmativas é a situação histórica e atual do negro americano. A população negra naquele país representa aproximadamente 12% e sofreu dois séculos com a escravidão, teve diferenciação explícita em termos legais e conta com índices de desenvolvimento social bastante inferiores ao da população branca (SOWELL, 2004).

No contexto das reivindicações e aprovação da Lei dos Direitos Civis de 1964, previa-se a igualdade de oportunidades a todos, possibilitando a promoção de ações de combate à segregação racial, que era explícita naquele país. Este dispositivo legal, no entanto, trouxe entraves legais a assunção de ações que beneficiam grupos em específico. Existem estudos particulares comparando Estados Unidos e Brasil quanto às ações afirmativas e as cotas nas universidades, por haverem constantes referências às semelhanças que possuem. Oliven (2007) ressalta aspectos que evidenciam diferenças fundamentais, tais como a “filosofia do igual, mas separado” que teve sua legitimidade com decisão da Suprema Corte americana em 1896, ao passo que no Brasil sempre houve um “‘racismo cordial’ que encobre uma forte discriminação social” (*idem*, p. 31); quanto à forma como são concebidas as categorias sobre a cor dos indivíduos em ambas as nações (*ibidem*, p. 32), além das diversas ações governamentais que ocorreram desde os anos 1970 até a atualidade quanto a restrição e/ou ampliação do acesso à universidade de alunos provindos de escolas públicas, minorias étnicas e raciais, bem como seus limites.

Russell (2006) analisa programas propostos na educação superior americana no período de quarenta anos da existência de medidas afirmativas e o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizagem. Afirma que houve aumento nas matrículas dos grupos beneficiados, nos quais critérios como raça, notas escolares e pontuação em exames padronizados de admissão foram utilizados (*idem*, p. 203). Refere diversos programas prévios ou posteriores à admissão de estudantes e traça perfis dos originários de fundos federais e sua abrangência quanto a criação e manutenção de oportunidades nas instituições. É recorrente a avaliação de que os programas ampliam o acesso à universidade e beneficiam estudantes em diversas etapas da educação formal:

anteriores à universidade com incentivos à realização de cursos superiores; de apoio acadêmico durante a formação na universidade, com aulas complementares, por exemplo; e na pós-graduação, com apoio acadêmico. Também são referidas as tensões que ocorrem na dimensão dos grupos contrários às políticas inclusivas e questionam sua legitimidade.

Olivén (2007) salienta que, apesar de seus limites enquanto política que realmente se preocupe com “aqueles deixados à margem na reestruturação econômica na sociedade capitalista e que ainda por cima devem carregar o ônus da responsabilidade de sua precária condição”, as ações afirmativas são importantes instrumentos para a mobilidade social e colocam em pauta a discussão da discriminação social (p. 38). Tais experiências são escassas na América Latina e sua negativa é amparada pelo racismo e marginalização dos povos afrodescendentes. Turner (2006) traz o panorama da tímida presença de programas compensatórios para inclusão social aos afro-latinos. Discorre sobre diversas incursões de pesquisa que realizou e reuniões organizadas com a participação de representações e lideranças locais, relatando a negativa dos governos da Colômbia, Peru, Costa Rica, Uruguai e Honduras na adoção de categorias raciais em seus censos nacionais (p. 186).

Na Colômbia o percentual de afrodescendentes chega a 20% ou mais e há indicativo de um nível educacional razoavelmente elevado, mas a dificuldade de colocação profissional de diplomados no mercado de trabalho é um entrave, num contexto social bastante adverso em termos de conflitos civis. No Peru existem programas comunitários voltados à alfabetização, às mulheres, à juventude urbana e rural. No entanto, o autor refere problemáticas comuns a alguns países, incluindo o Brasil, em que “nas salas de aula crianças afrodescendentes e indígenas raramente são respeitadas como indivíduos criativos e inteligentes, mesmo quando seus professores também são indígenas e afrodescendentes” (TURNER, 2006, p. 190, 194, 196-197). Por fim, afirma

Afro-uruguayos, afro-paraguayos, afro-chilenos, afro-costa-riquenhos e afro-guatemalanos, se examinados com base em seus próprios países, não existem de todo ou são percebidos em seus países como pequenos enclaves populacionais em um grupo muito maior de indígenas ou de descendentes de europeus (p. 201).

No âmbito das discussões na América Latina Zegarra (2007) analisa os discursos, contra-discursos e estratégias das ações afirmativas e afrodescendentes na América Latina. Refere que a conquista de ações de discriminação positiva na América do Sul são resultados de processos revolucionários de movimentos sociais (p. 335). Conceitua que cotas são constantemente utilizadas como sinônimo de ações afirmativas e de reparação, no entanto as primeiras “são políticas que implementam uma ação afirmativa e

as reparações constituem marco conceitual, filosófico e político do qual a ação deriva (ZEGARRA, 2007, p. 336)”.

Demarca os contextos históricos nacionais e afirma que em países como Brasil, Equador e Colômbia “pelo processo histórico particular destas nações, existe uma poderosa base social e política que está promovendo a existência de políticas públicas que resultem em mudanças estruturais da sociedade” (p. 341), através de ações que visam promover melhorias a grupos marginalizados.

A década de 1990 foi importante para a Colômbia, México, Paraguai, Peru, Bolívia, Argentina, Equador e Venezuela no aprofundamento da democracia, levando ao surgimento de um ‘constitucionalismo da diversidade’, já evoluindo para a promoção de reformas e leis que garantiram direitos éticos a indígenas e afrodescendentes<sup>8</sup>. Movimentos incipientes vêm ocorrendo. Assim, em âmbito local e global foram progressivamente ensejadas discussões sobre políticas focadas, tendo seus desdobramentos no Brasil, como veremos.

## **2.2 Universidade Pública e o Cenário Atual: Expansão e Inclusão**

A educação superior há alguns anos é central na agenda governamental das políticas educacionais, estando inserida em um contexto de intensas mudanças. Move-se localmente no discorrer de pautas internacionais que indicam a necessidade de reforçá-la e expandi-la, figurando como fator essencial de desenvolvimento das nações, princípios firmados a Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO (Paris, 1998), ratificados e aprimorados na segunda Conferência ocorrida em 2009 (Paris, 2009). Na última, o Comunicado de 08 de julho de 2009, intitulado ‘As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social’ as nações participantes comprometem-se com a continuidade de políticas de inclusão, devendo ser promovidas de forma longitudinal no interior das instituições.

Rossato (2011) discorre sobre algumas tendências recentes a partir da segunda metade do século XX, no contexto do neoliberalismo e da globalização. Referindo-se aos modelos da educação superior, afirma que “não se pode mais falar em modelos universais, mas regionais e até locais” (p. 21).

---

<sup>8</sup> Escritórios do Alto Comissariado para os Direitos Humanos na América Latina – Nações Unidas - ACNUDH-América do Sul, 21/03/2012).

Cita algumas premissas ao modelo emergente brasileiro: internacionalização; modelo europeu (a partir da União Europeia); universidade aberta ao mundo do capital, das empresas, processo de mercantilização; diversidade de instituições (Universidades, Faculdades Isoladas, Faculdades Integradas, Centros Federais de Educação Tecnológica, dentre outras); e por fim, a expansão acelerada, na qual em muitas situações a qualidade não a acompanha.

O autor apresenta quadro comparativo quanto ao modelo tradicional e o modelo emergente de educação superior, referindo que no primeiro a expansão era controlada e o acesso direcionado às “classes média e alta”, sendo que no segundo, a expansão é acelerada e o acesso é direcionado às “classes alta, média e setores das camadas populares” (idem, p. 32).

Em meio a este cenário, Morosini (2004), avaliando aspectos sobre a transnacionalização, avaliação/qualidade/acreditação refere que “as políticas educacionais não devem ser entendidas sem a consideração da natureza do Estado onde se fazem presentes” (p. 146). Concebe o Estado como regulador, avaliador, corporificado “em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema”, sendo o maior impacto na educação superior “pois a globalização privilegia o conhecimento e as competências advindas da educação formal e de sua certificação continuada” (idem, p. 147).

Inserimo-nos em um momento em que a educação é pensada a partir de diversos indicadores nacionais e internacionais, através de provas de avaliação de larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE, dentre outros, que muitas vezes são regionalizados), Akkari (2011) traz relevante discussão sobre a internacionalização das políticas educacionais, inferindo que elas estão intrinsecamente relacionadas ao sistema de governo nacional e sua avaliação tem relação ideológica “aos objetivos de estratégia política” (idem, p. 13); questiona se existem ainda políticas nacionais de Educação, afirmando, que apesar da resposta não ser evidente “de modo geral, os conceitos, as reformas, as inovações e empréstimos circulam entre os países” (ibidem, p. 14). Demarca as políticas educacionais sob a égide da globalização:

Corresponde às importantes mudanças estruturais que o mundo vivenciou principalmente a partir da segunda metade do século XX. É caracterizada pelo predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas de liberalização do comércio de bens ou de serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais. (...) evoca a universalização dos desafios nacionais e o advento de um mundo de interdependências (AKKARI, 2011, p. 21-22)

Implicações da globalização sobre a educação remontam à uma tensão entre o global e o local e a um possível enfraquecimento do poder do Estado nacional (*idem*, p. 24). O autor ainda refere as influências das organizações internacionais nas políticas educacionais e como elas operam, tais como o Banco Mundial-BM, a Organização Mundial do Comércio-OMC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO. Estabelecem diretrizes e avaliações globais, com escores internacionais de qualidade e boas práticas, a exemplo, o PISA-Programa Internacional de Avaliação de Estudantes proposto pela Organização para a cooperação e o Desenvolvimento Econômico-OCDE.

Um dos motes atuais na educação superior nacional é a expansão, que se intensificou na década de 1970 e veio transcorrendo inserida em projetos governamentais com aderências internacionais. Mancebo (2008) discorre sobre a educação superior 10 anos pós-LDB no contexto das reformas e o debate sobre a igualdade de acesso. A autora destaca a importância da preocupação governamental sobre a ampliação do acesso, mas alerta para algumas preocupações: a necessidade das verbas públicas acompanharem a expansão no que se refere a valorização dos profissionais, assistência estudantil, infraestrutura, dentre outros; investimento na rede de instituições públicas e em especial nas universidades, que articulam ensino-pesquisa-extensão, garantindo a expansão com qualidade.

Quanto a última questão, refere dados do Censo da Educação Superior de 2004 que demonstram a abrangência da educação superior nacional naquele ano: 88,87% da rede de instituições são do setor privado (p. 64). Após oito anos, em 2012, a expansão segue a mesma direção: A rede de instituições a partir da categoria administrativa é composta por 87,4% (2.090) privadas e 12,6% (301) de públicas (federais, estaduais e municipais). As privadas são responsáveis por 5.140.312 das matrículas da graduação, ao passo que nas públicas elas representam 1.897.376. O que demonstra que o perfil é de atendimento em instituições privadas. As públicas têm sua expansão em ritmo diferente, com participação de 27% das matrículas da graduação (BRASIL, 2013, p. 03-04). Dados preliminares do Censo da Educação Superior de 2013 (divulgados em setembro/2014) apontam que a rede de instituições se manteve no mesmo patamar, sendo que as matrículas cresceram 3,8% (nas privadas 5.373.450 e nas públicas 1.932.527) (BRASIL, 2013).

Em relação a evolução das matrículas na graduação, indica que elas dobraram na última década “passando de 3,5 para 7,0 milhões de alunos. No período 2011-2012 as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7,0% na rede pública e 3,5% na rede privada”. (*idem*, p.

03). Em relação à organização acadêmica, as faculdades representam 84% do sistema, atendendo em torno de 29% dos alunos, “das 2.416 instituições de educação superior do Brasil, apenas 8% são Universidades e detêm mais de 54% dos alunos” (*ibidem*, p. 10). O perfil da educação superior brasileira é de faculdades, mas o atendimento de mais de 50% dos alunos ocorre em universidades.

Quanto às instituições públicas, refere que em 10 anos o crescimento foi de 74%, sendo que “neste período as matrículas na rede federal dobram de tamanho e, entre 2011-2012, cresceram 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública” (BRASIL, 2013, p. 04). A taxa média de crescimento/ano foi de 8,4% na última década, sendo que “a rede federal teve um aumento no número de ingressantes superior a 124% entre 2002 a 2012 e já participa com mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação na rede pública” (*idem*, p. 12).

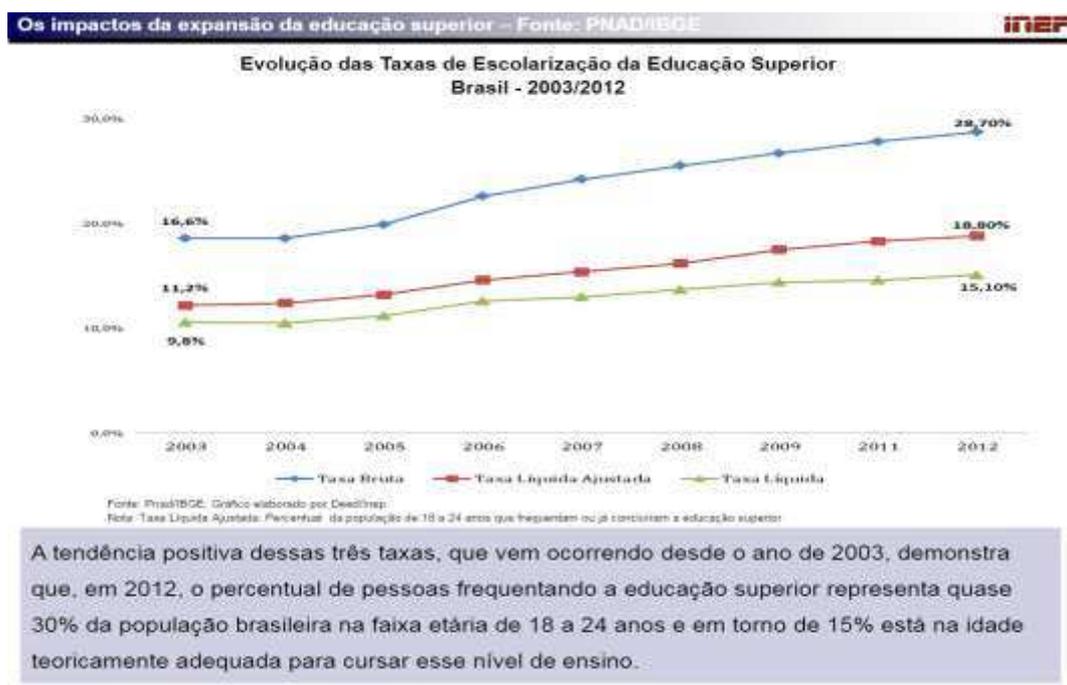
No entanto, o aumento do número de concluintes segue outras direções. Em 2002 nas instituições federais eles somavam 72.054 e em 2012, 111.165, o que representa taxa média de crescimento anual no período de 4,4 pontos. Fazendo uma relação direta a título ilustrativo (pois aqui a correspondência dos dados varia pelo momento de grande expansão no acesso) as matrículas na rede federal em 2012 representaram 1.087.413, mas o número de concluintes foi de 111.165 (10,2% em relação aos ingressantes). Já no Censo de 2013 as matrículas nas federais foram de 1.137.851 e o número de concluintes de 115.336 (10,1% em relação aos ingressantes). O percentual de concluintes nas instituições privadas em 2013 foi de 14,2% na relação entre matrículas e concluintes, o que não é expressivamente superior às públicas (BRASIL, 2013). Ou seja, o reduzido número de diplomados em relação a ingressantes é um panorama geral, tanto em instituições públicas como em privadas.

Dado relevante indicado pelo Censo de 2012 aponta que na rede federal 70% dos cursos são oferecidos no turno diurno, em contraste com o perfil do aluno brasileiro da educação superior, em que mais de 63% estudam à noite (BRASIL, 2013). Ou seja, a maioria dos alunos vinculados a instituições federais necessitam de tempo durante o dia para realização de seus estudos, o que é um obstáculo a jovens trabalhadores e acaba por restringir a muitos a opção de estudar numa instituição pública. Dados do Provão de 2000 (atual ENADE) registraram que somente 0,6% dos brasileiros cursam a educação superior pública gratuita, nas federais o percentual é menor ainda (CARVALHO, 2006, p. 37). Mesmo com a expansão do sistema de federais nesse período, sua cobertura é bastante restrita, do total de 2.416 de instituições de Educação Superior nacionais, somente 103 são

federais (4,3%) e absorve 15,5% do número de matrículas totais da graduação no país (BRASIL, 2013). Logo, cursar uma graduação em instituições federais, que figuram no rol das mais qualificadas no Brasil, é um privilégio para poucos.

Os dados demonstram que há significativo aumento das taxas de escolarização da educação superior, expressando o período de franca expansão da rede e das matrículas (*idem*), o que denota desafios à gestão dos processos internos das instituições:

**Figura 3 – Os Impactos da Expansão da Educação Superior no Brasil – 2003-2012**



O panorama atual da rede federal de educação superior teve impulso com o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007) que a partir do ano de 2007 dispôs recursos financeiros às instituições para melhorias em infraestrutura, equipamentos, bens e serviços e despesas com pessoal (art. 3º, I a III) com a contrapartida de assunção de diretrizes como o aumento de vagas de ingresso, ocupação de vagas ociosas, ampliação da mobilidade acadêmica, revisão da estrutura acadêmica, criação de cursos noturnos, dentre outros (art. 2º, I a VI).

Nesse sentido, as instituições vivenciam processos que vão em diferentes sentidos de expansão e reestruturação e, um dos mais importantes na pesquisa aqui proposta é o referente à “ampliação de políticas de inclusão” (art. 2º, V). As medidas inclusivas no acesso e diversificação do público discente nas universidades públicas foram consequências de um movimento intenso desde o início dos anos 2000 e, referente à

população negra, foram fortemente debatidas nas instituições, refletindo reivindicações históricas.

Tais reivindicações ainda têm eco das manifestações do Movimento da Escola Nova, ocorridos na década de 1930 e perseguidas posteriormente por diversos educadores e teóricos, como Anísio Teixeira, que denunciou a elitização da educação e atuou em prol “do sentido democrático da expansão educacional brasileira”, marcando que a “educação não é privilégio”; “Educação é um direito” (TEIXEIRA, 1957; 1968). Esse ideário tem seus primeiros passos na educação superior a partir dos anos 2000, sendo bastante incipiente. O segmento de dados do Censo quanto à expansão é concluído da seguinte forma

Os impactos da expansão da educação superior podem ser observados a partir das características de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil. Apesar de expressivos avanços entre gerações, considerando diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), fica claro que as políticas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros. (BRASIL, 2012, p. 17)

As políticas educacionais apontam para a ampliação de medidas inclusivas em um cenário recente de expansão, o que traz desafios e questionamentos em diversas dimensões, como no acesso. Concorde-se com Santos (2011) que “a avaliação crítica do acesso deve incluir explicitamente o caráter colonial da universidade moderna” (p. 72-73), questões que se articulam na presente pesquisa.

### **2.3 Percurso Nacional: Cotas para Garantia do Direito à Educação Superior pelo reconhecimento das Desigualdades Raciais – Avanços e Retrocessos**

Os debates na última década sobre as ações afirmativas na educação superior brasileira foram amplos e se deram sob diversos prismas: sobre sua legalidade constitucional, sua pertinência em termos de justiça social, a necessidade de políticas específicas ao invés de políticas universalistas. Muitos embates surgiram, na medida que foram defendidas ações que resolvessem os problemas educacionais de forma ampla, no sentido de melhorar a qualidade da educação básica pública e, assim, dispensar a existência das ações afirmativas. Logo, a emergência dessa política trouxe um arcabouço de questões a elas associadas, as quais as concebem como políticas de redução da pobreza, de combate às desigualdades sociais e raciais. No entanto, o fato é que elas não resolvem de forma

ampla os problemas seculares que o Brasil colecionou ao longo de sua formação, gerados principalmente pela espoliação de suas riquezas e pela ausência de investimento em diversas áreas sociais, sendo uma delas, a educação. Elas têm foco, principalmente, na garantia do direito à igualdade de oportunidades e, portanto, o direito à educação, assegurado constitucionalmente. Por isso, pertinente sua apreciação na esteira dos direitos humanos.

Os direitos humanos têm seus fundamentos iniciais forjados nas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII que em seus embates buscaram construir a ideia de igualdade de todos nascendo, assim, a concepção de direitos e de cidadania. Na Revolução Francesa esse entendimento relacionava-se a “intenção de dizer que todos deveriam ter o mesmo direito de participar do governo, não havendo mais diferença entre nobres e não-nobres nem entre ricos e pobres ou entre homens e mulheres” (DALLARI, 1998, p. 11-13). No entanto, privilégios foram mantidos através de diversos dispositivos e chegaram ao século XX.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos, fundamento que é pilar da Constituição Federal Brasileira de 1988 e muitas outras no mundo. Importante marco na perspectiva de introduzir

a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade (PIOVESAN, 2006, p. 37-38).

No entanto, essa garantia legal de igualdade tem permeabilidade limitada nas práticas sociais que criam barreiras reais a pessoas e a grupos no acesso a determinados bens ou riquezas sociais, os quais não se efetivam, criando e mantendo historicamente as desigualdades. Nesse sentido, a concepção de igualdade foi se transformando desde a Declaração de 1948 que, segundo Piovesan é concebida sob três vertentes:

- a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para a abolição de privilégios);
- b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e

c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e outros). (idem, p. 39)

A concepção de igualdade formal é de que nenhuma pessoa “nasce valendo mais do que outra”, no entanto, em muitas situações “a sociedade os trata, desde o começo, como se fossem diferentes, dando mais oportunidades a uns do que a outros” (DALLARI, 1998, p. 33), Muitos desses tratamentos têm relação com práticas discriminatórias de diversas naturezas e assim nega-se o direito à igualdade e às oportunidades, o que tem desdobramentos em prejuízos durante a vida. Por esse motivo, evoluiu-se para a concepção da igualdade material, na qual se tratam igualmente os iguais e diferentemente os diferentes, em suas especificidades e situações particulares de vulnerabilidade. Assim, “ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2006, p. 39).

Desta forma, as ações afirmativas nascem no bojo da garantia do direito à educação, proporcionando oportunidades no acesso à educação superior, reconhecendo as desigualdades sociais, étnicas e raciais geradas a indivíduos e grupos que, mesmo tendo percorrido a formação no ensino médio, não conseguem ingressar na educação superior pública e, se ingressam, não conseguem permanecer e concluir seus estudos. A Educação formal é um direito constitucional e é concebida como essencial ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades, figura entre os direitos constitucionais (artigos 205 a 214 da CF/88), mas muitas vezes ainda é concebida como um privilégio e um fim, não como um meio de ascensão social.

As ações afirmativas, numa concepção ampla, foram praticadas em outros momentos históricos no Brasil, mas numa perspectiva de garantia de direitos a populações e grupos em detrimentos de outros que acabaram sendo marginalizados no processo de desenvolvimento nacional. Elas não são medidas inéditas. Domingues (2005, p. 11) refere-se à política imigrantista brasileira dos séculos XIX e XX questionando: “será que os beneficiados de tal política foram os ex-escravos e seus descendentes?” A concessão de benefícios aos imigrantes europeus para que viessem firmar moradia em solo brasileiro no processo de colonização foi uma possibilidade de ascensão social. Cunha Jr. (2011) denomina o “sistema de cotas imigratórias” que foi exercido “por razões de dominação racista” (p. 64). Beneficiou o grupo étnico europeu e, posteriormente, os japoneses, através de “suporte social, econômico e cultural” que, na outra face, “penalizava o trabalhador nacional e os trabalhadores da etnia desprezada e perseguida dos africanos e

afrodescendentes” (p. 65). O autor refere que os negros tinham o conhecimento do desenvolvimento de tecnologias no período de transição entre o Brasil Império e República, a exemplo, a instalação do parque ferroviário brasileiro (CUNHA JR., 2011, p. 64).

No processo de redemocratização a prática das ações afirmativas foi fundamentada por diversas leis e trazem a concepção de garantia do direito à diferença: Constituição Federal de 88 no art. 67 que versa sobre a demarcação de terras indígenas; Lei nº 8.112/90 e 8.213/91 - cotas às pessoas deficientes no mercado de trabalho público e privado e Lei 9.504/1997 - às mulheres nos partidos políticos (DOMINGUES, 2005, p. 03-04). No âmbito da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT diversos dispositivos reconhecem desigualdades e normatizam regras específicas a grupos em particular.

As ações afirmativas na educação superior pública também não foram inauguradas no país nos tempos atuais. Suas origens datam da Lei Federal nº 5.465/68 que beneficiava agricultores e seus filhos, que viviam ou não em áreas rurais, com reserva de vagas (cotas) de 50% e 30% nos cursos de Agronomia e Veterinária nas universidades públicas, que foi extinta ao ser provado seu caráter elitista, pois acabava por beneficiar filhos de latifundiários.

Sua trajetória no momento atual teve como cenário o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso que promoveu as primeiras iniciativas, constituindo espaços para discussão governamental sobre as desigualdades raciais no país e criaram documentos oficiais que expressaram essa urgência (ZONINSEIN, 2006, p. 65). Esse momento histórico fortificou-se pelo protagonismo dos movimentos sociais negros e a importância da participação de representações e lideranças na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Intolerância conexa, ocorrida em Durban, África do Sul em 2001, sendo fundamental para propor encaminhamentos concretos.

Como heranças da III Conferência em âmbito das discussões preparatórias, Zegarra (2007) ressalta a importância da assunção do termo “afrodescendente” em vez de “afroamericano”, afirmando que o primeiro refere com clareza “que a ascendência africana nas Américas foi consequência direta da diáspora ocasionada pelo crime da escravidão” (p. 341). Importância também apontada por Turner (2006) constituindo-se como um marco histórico “que significa mais do que uma simples vitória linguística”, mas a assunção de uma “descendência em comum africana”, “uma identidade global-africana” (p. 188-189).

Uma das recomendações constantes no relatório brasileiro encaminhado pelo governo à III Conferência (fruto de amplas discussões) foi a necessidade de “adoção de

cotas para expandir a admissão dos afrodescendentes às universidades públicas brasileiras” (ZONINSEN, 2006, p. 66).

O marco inicial ocorreu no estado do Rio de Janeiro, por força de lei sancionada no ano de 2000. Em 2003 foram implantados programas de cotas na UERJ-Univ. Estadual do Rio de Janeiro e UENF-Univ. Estadual do Norte Fluminense. Também pioneiras, a UNEB-Univ. Estado da Bahia e UnB-Univ. de Brasília. No Rio Grande do Sul a UFSC-Univ. Federal de Santa Maria e a UFRGS-Univ. Federal do Rio Grande do Sul implantam cotas em 2006 e 2008 respectivamente, ambas por força de decisões internas.

Era o princípio de um processo que já transcorreu em mais de uma década. A democratização do acesso ainda não havia sido assumida como uma política governamental nacional, sendo gestada desde o ano de 1999 com o Projeto de Lei 73/1999 proposto pela Deputada Nice Lobão, que teve aprovada sua redação final pela Câmara dos Deputados em 2008 e foi remetido ao Senado Federal (LOBO, 2009). No ano de 2004 houve mais uma tentativa, com o Projeto de Lei Federal 3.627/2004 que previa reserva de vagas nas IFES- Instituições Federais de Ensino Superior.

A assunção pelo governo só teve seu desfecho em agosto de 2012 com a sanção da Lei Federal 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Esta orienta que no período de 2013 a 2016 todas as instituições federais de educação superior deverão implantar progressivamente programas de reserva de vagas, por meio de cotas, chegando ao percentual de 50%, o que se configura no acesso de grande contingente de alunos egressos da escola pública, com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

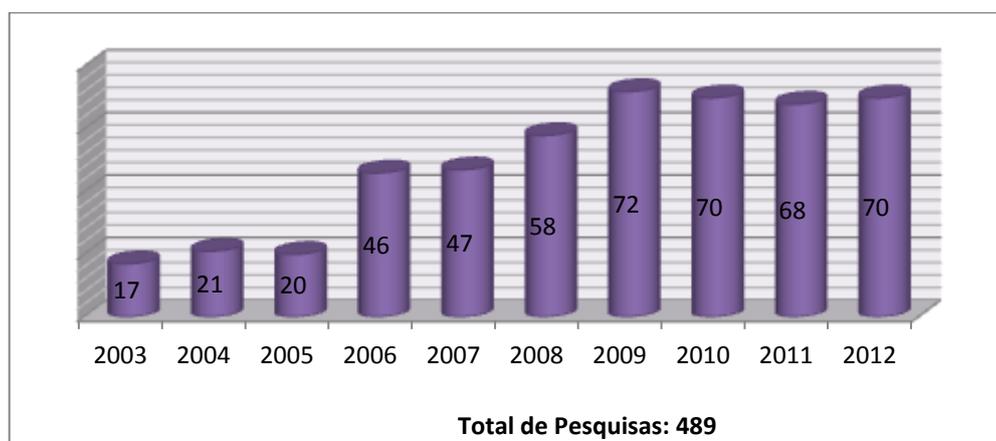
Nesta trajetória, concebe-se dois períodos da prática de ações afirmativas: o primeiro, em que havia leis estaduais em alguns estados, como no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Goiás e Bahia, mas que a maioria dos programas foram assumidos por decisões dos Conselhos Universitários das instituições ou, em muitos casos, negadas após amplas negociações entre seus atores. Também houve grande diversidade dos beneficiários dos programas: estudantes pobres, negros, indígenas, deficientes físicos; e diversidade dos formatos e critérios de acesso: origem escolar pública, comprovação de carência socioeconômica pela renda familiar e/ou per capita, autodeclaração de cor/raça, dentre outros. O segundo período, é o iniciado no ano de 2013, a partir da sanção da Lei 12.711/2012 que estabelece critérios definidos a toda rede federal.

No primeiro período, poucos dados oficiais em nível de Ministério da Educação trouxeram informações amplas sobre as cotas nas instituições. As melhores fontes são teses

e dissertações produzidas em programas de pós-graduação nacionais, que investigaram experiências das instituições que as assumiram. Em muitas delas foram mapeadas informações regionais e nacionais.

A partir da exploração das pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, importante base de dados da área da educação, verificou-se a crescente produção no período de uma década, que passou de 17 para 70 trabalhos de pós-graduação, conforme a seguir:

**Figura 4 – Ações Afirmativas / Cotas em Teses e Dissertações - CAPES**



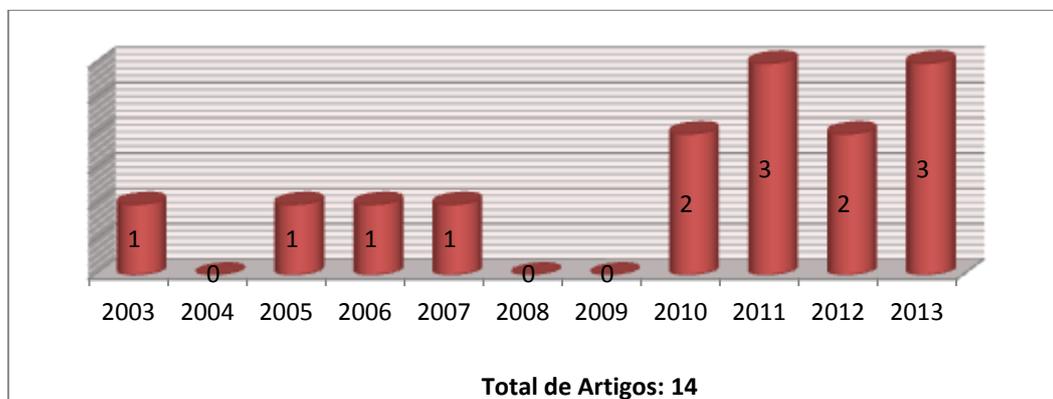
**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos trabalhos de Pós-Graduação depositados no Banco de Teses da CAPES, 2014.

Note-se que a partir de 2008 a pesquisa sobre a temática dá um salto e se mantém constante até 2012. Este período foi de consolidação, principalmente pela discussão pública sobre a ação judicial que tramitava contra o sistema de cotas da UNB - Universidade de Brasília, movida pelo Partido Democratas - DEM, que foi objeto de audiência pública pelo Superior Tribunal de Justiça – STF em março de 2010. Em abril de 2012 foram julgadas constitucionais as cotas na UNB (<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&caixaBusca=N>), decisão que se configurou como a definitiva receptividade do judiciário e do governo à política. Os trabalhos investigaram através de discussões teóricas ou empíricas a legalidade das cotas, as experiências pioneiras de estudantes ingressantes por essa política e os programas de permanência, demonstrando a necessidade de ações complementares institucionais e governamentais para efetivarem a permanência e a diplomação dos estudantes.

Mesmo movimento percebe-se na produção de artigos nas Reuniões Anuais da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, importante

espaço de discussão de temas sobre a educação nacional. Verificou-se pouca produção sobre a temática entre os anos de 2003 a 2009 e, a partir de 2010, tornam-se mais constantes:

**Figura 5 – Ações Afirmativas / Cotas em Artigos ANPED – GT 21**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos Artigos depositados nas Reuniões Anuais da ANPED, no Grupo de Trabalho GT 21-Educação e Relações Étnico-Raciais, 2014.

Os artigos versaram de forma geral sobre posições favoráveis ou contrárias de professores e alunos à política, trazendo ao debate argumentos contra e a favor, demonstrando um momento de consolidação. Em 2013, ano de implantação da política em todas as instituições federais pela lei, dois artigos ainda propõem o embate entre argumentos (JESUS, 2013; ESTÁCIO, 2013) e um deles amplia para pertinência das cotas em programas de pós-graduação (NORÕES, 2013). Percebe-se o grande percurso a ser percorrido na produção científica sobre a temática, através de avaliações qualitativas dos programas de acesso hoje em operação, contribuindo para a melhoria da política atual, bem como provocando reflexões sobre a dinâmica interna das instituições, fatores essenciais para uma avaliação qualificada que considere a complexidade dos contextos que se inserem.

A direção dada pela produção científica quanto à abordagem das cotas e suas modalidades detalha-se de forma bastante rica e suscita a reflexão sobre a relação universidade e sociedade. Grandes mudanças estão ocorrendo nas dinâmicas internas das instituições os quais exigem um olhar atento, dado o novo panorama de alunos que historicamente não frequentavam seus espaços e que hoje se fazem presentes e que trazem novas demandas e exigem maior comunicação com os anseios sociais à educação superior pública.

Objetivando conhecer mais a fundo as problemáticas levantadas nos trabalhos, foi

realizada análise qualitativa através da metodologia de Estado de Conhecimento (MOROSINI, 2001) em 37 teses e dissertações produzidas entre 2009 a 2011 no Portal de Teses da CAPES. O critério de seleção foi de que a parte empírica das investigações tivesse como campo instituições públicas de educação superior. Foram organizadas categorizações reunindo o maior número de temáticas tratadas nos trabalhos de origem, que pela riqueza de construções dos autores permitiu organização dos dados. O Quadro 1 indica os avanços já percebidos e estudados pelos trabalhos, os quais expressam a concretização do direito à educação superior, perseguindo o princípio da igualdade material:

**Figura 6 - Conquistas ensejadas pelos Programas Afirmativos nas Instituições Públicas de Educação Superior**

|  |
|--|
| Democratização do acesso - maior número de alunos da Escola Pública e negros nas Instituições de Educação Superior                                       |
| Retomada da Responsabilidade Social Universitária  |
| Resgate do déficit escolar histórico, que não permitia o acesso de grupos sociais na universidade  |
| Avaliação: cotistas ingressam com menor desempenho no vestibular, mas melhoram durante o curso (UFOP, Unifesp, UFBA, Unb, Uneb, Uerj)                    |
| Avaliação: cotistas apresentam menores taxas de evasão   |
| Desnaturalização de problemas que já existiam na universidade (reprovações, retenções, evasão) tidos como “tradicionais”                                 |
| Nos cursos de formação de professores, a experiência como cotista pode retornar à educação básica, enriquecendo a prática docente com diferentes saberes |
| Acesso a minorias nos cursos de Alto Prestígio – Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia  |
| Acesso a espaços de saber e de poder   |
| Rompimento do silêncio sobre as relações étnico-raciais  |
| Construção de uma identidade negra positiva – A negritude é posta em debate  |
| Convivência pautada na Diversidade   |
| Pluralidade de saberes   |
| O princípio constitucional da igualdade passa do plano jurídico para o plano material  |
| Contribuição nas transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológicas   |
| Competição qualificada no mercado de trabalho  |

**Fonte:** Produzido pela autora a partir das Teses e Dissertações – CAPES (2009-2013); e Artigos – ANPEd (2003-2013), 2014.

Diversos avanços são apontados pelos pesquisadores, se considerarmos o contexto de constituição da educação pública superior no país, que se formou por iniciativa da elite real portuguesa durante o século XIX para atender a suas próprias necessidades. No século XX se desenvolveu na ausência de uma política de integração nacional e abrangência de atendimento, se restringindo a camadas privilegiadas da sociedade.

A Reforma Educacional de 1968, efetivada na senda do Ato Institucional n. 5 no Regime Militar, impôs alto controle da gestão e limitação das liberdades individuais e

coletivas. Ocorreu com a roupagem de trazer benefícios, com a departamentalização que prometia certa democratização das instituições a partir da reunião dos professores em núcleos comuns; o vestibular, unificado por região através do ingresso por classificação; a reorganização da graduação, criando a matrícula por disciplinas, desfazendo as turmas e reduzindo custos (CHAUÍ, 2001, p. 47-51), questões ainda vigentes nos dias atuais em diversas instituições e que apresentam situações limitantes a novos projetos.

Iniciamos o século XXI com algumas políticas específicas que, acredita-se, reduzam a longo prazo disparidades sociais e econômicas de grupos. São esses os preceitos apontados no Quadro 1. No entanto, sua efetivação não ocorrerá pela simples abertura das portas das universidades, há emergência de uma auto avaliação de seus padrões e *modus operandi*. Indicativos apontados pelos autores e reunidos no Quadro 2 assim problematizam:

**Figura 7 – Desafios para concretizar o Direito à Educação Superior pelos Programas Afirmativos já implantados**

| <b>Fatores Negativos observados a partir da prática de Programas Afirmativos</b>                 | <b>Desafios a serem problematizados e superados pelas instituições</b>  |
|--|---|
| Posições preconceituosas quanto às diferenças raciais, culturais, cognitivas e à condição social | Combate a práticas de racismo e discriminação, através da sensibilização sobre a herança cultural do país, injustiças sociais e étnicas   |
|  | Desconstrução do “mito da democracia racial” através de práticas antirracistas  |
| Risco de precarização das instituições   | Investimento governamental - financeiro: assistência estudantil (ampliação dos Restaurantes Universitários - RU, Casas do Estudante, bolsas remuneradas de ensino, extensão e pesquisa aos alunos, material didático); estrutura física (bibliotecas, instalações). |
| Perda da qualidade do ensino e da excelência acadêmica   | Comprometimento da universidade com os problemas educacionais do país   |
| Práticas etnocêntricas, eurocêntricas de produção do saber                                       | Desconstrução do padrão monocultural - valorizar epistemologias dos diferentes grupos sociais – diálogo entre as diferentes culturas  |
|  | Práticas pedagógicas pluriculturais   |
|  | Novos paradigmas e conteúdos curriculares   |
|  | Formação continuada aos docentes: saberes necessários para trabalhar na diversidade   |
|  | Ampliação dos espaços de integração e convivência nas instituições  |
| Pouca produção governamental e institucional de indicadores de desempenho e permanência          | Valorizar a avaliação em termos quantitativos e qualitativos  |
| Incluir pela diferença e exigir um processo de normalização para permanência                     | Equidade – reconhecer a diferença e a singularidade, valorizando-a  |
| Práticas institucionais de exclusão  | Repensar ações institucionais e quais seus reais benefícios à permanência dos estudantes  |

|   |   |
|---|---|
| As vagas reservadas para negros não são ocupadas nas instituições       | Rever critérios de seleção, fomentar a participação dos movimentos sociais nas instituições, estabelecer contatos com as escolas de educação básica |
| Desistência e evasão dos cotistas                                       | Projetos governamentais e institucionais: reforço acadêmico e valorização de diferenças culturais   |
| Perda da autonomia universitária  | Resgate da sua legitimidade perante a sociedade enquanto instituição social   |
| Desqualificação das ações afirmativas, criando inferioridade dos grupos | Instituição promover espaços que valorizem as cotas e deem protagonismos aos cotistas   |

**Fonte:** Produzido pela autora a partir das Teses e Dissertações – CAPES (2009-2013); e Artigos – ANPEd (2003-2013), 2014.

Nesse sentido, concorda-se com Seiffert e Hage (2008) que as instituições de educação superior “são espaços de contradição, reprodução e legitimação da ascensão social, que têm favorecido amplamente as elites brasileiras (...)”, mas que se “constituem também em arena e via privilegiada de disputa pela democratização da sociedade brasileira” (p. 140-141). E nesta dinâmica, é necessário transpor as políticas de acesso, chegando à “permanência com autonomia”

Isso implica no enfrentamento a distintos momentos e movimentos de reforço das hierarquias no interior da comunidade acadêmica, que incluem o acesso a financiamento, bolsa de estudo, possibilidade de produção e difusão de conhecimentos, entre outros. Esse enfrentamento tem se mostrado impeditivo ao processo de construção de um ambiente de diversidade que, por se encontrar regional, cultural, racial e/ou sexualmente concentrado, concorre para o fortalecimento de um pensamento científico com marcas de distintas subjetividades das elites brasileiras (idem, p. 140).

Novas dinâmicas estão fazendo parte do cotidiano das relações dos diferentes atores sociais nas instituições públicas brasileiras a partir das cotas e questionam as relações há muito firmadas, muitas delas ficam evidentes nas pesquisas revisadas, mas estes processos são recentes e, em alguns estados, ainda bastante tímidos ou inéditos.

No Rio Grande do Sul, as universidades gaúchas pioneiras na implantação de cotas de acesso foram a UFSM, em 2006 e a UFRGS em 2008. Conforme Tabela 4 a seguir, no período anterior à Lei 12.711/2012, das sete universidades públicas do estado, cinco não assumiram qualquer medida afirmativa de acesso discente a seus quadros. Algumas delas adotaram ingresso nos últimos anos através do SISU - Sistema de Seleção Unificada (<http://sisu.mec.gov.br/>), utilizando a nota do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e, em alguns casos, reservava vagas para ações afirmativas ou atribuía bônus à nota do ENEM. Mas é a partir de 2012 que a maioria dos programas afirmativos são firmados e

oferecidos no ano seguinte. O panorama geral no ano de 2013 demonstra diversos formatos e critérios:

**Figura 8 - Mapeamento das Ações Afirmativas e Lei 12.711/2012 nas Universidades Gaúchas**

| IES      | Ano Adoção Se adotado antes da Lei ou pela Lei | Total % Cotas      | Cotas PPI  | Cotas Extras  | Definição Social | Escola Pública                               |
|----------|--|--------------------|--|---|------------------|--|
| UFRGS    | 2008 ANTES DA LEI (decisão CONSU) E LEI        | 31                 | (15%) 7,5% renda igual ou inferior e 7,5 renda superior      | Indígenas: 10 vagas – processo específico   | Auto declaração  | SIM  |
| UFSM     | 2008 ANTES DA LEI (decisão CONSU) E LEI        | 34                 | 40%  | Indígenas: 14 vagas<br>5% pessoas com deficiência   | Auto declaração  | SOMENTE NA COTA ESPECÍFICA DE ESCOLA PÚBLICA |
| FURG     | 2012 LEI                                       | 30                 | 20% dos 30% para PPI   | Quilombolas<br>Indígenas: 10 vagas<br>Programa PROAI (pessoas c/ deficiência)                     | Auto declaração  | NÃO EM TODOS OS CASOS                        |
| UFCSPA   | 2012 LEI                                       | Seleção SISU 12,50 | Separado n.vagas de cada curso/dividido em 4 modalidades     | NÃO   | Auto declaração  | SIM  |
| UFPEL    | 2012 LEI E CONSU                               | Seleção SISU 40    | 16,44%   | NÃO   | Auto declaração  | SIM  |
| UNIPAMPA | 2012 LEI E CONSU                               | 44,4               | 8% PPI e 6% deficientes                                      | 36 vagas para Uruguaios Fronteiriços  | Auto declaração  | NÃO EM TODOS OS CASOS                        |
| UFFS     | 2012 CONSU                                     | Seleção SISU       | Conf. Dados do senso escolar, diferenciadas para SC, PR e RS | Vagas suplementares para indígenas e pretos, se houver inscritos e não aprovado na última chamada | Auto declaração  | SIM  |

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir do Mapeamento das Ações Afirmativas e Lei 12.711/12 – AFIRME/PROGRAD/UFSM – Disponível em:

[http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Mapeamento\\_A%C3%A7%C3%B5es\\_Afirmativas\\_2.pdf](http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Mapeamento_A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_2.pdf) Acesso em 14 de out. 2014.

A lei anuncia mudanças a todas as instituições, pois modifica critérios das que possuíam algum programa de cotas (principalmente quanto ao percentual, que será de 50% de reserva de vagas), bem como é inaugurada em outras que inicialmente não haviam adotado nenhuma medida de acesso. O cenário está em processo de constituição e intensa mutação, sendo que no ano de 2014 já modificou-se em diversas universidades, pois mais uma etapa de implantação das ações afirmativas, estipulada pela Lei 12.711/2012 foi cumprida. Percebe-se no mapeamento da política nas universidades gaúchas, quanto às

cotas raciais, há grande diversidade de programas com diferentes critérios, os quais ainda se definirão até 2016. Nesse sentido, a proposição desta modalidade de cotas é central, num Estado que é de 3% o percentual de alunos que se autodeclararam pretos e pardos nas instituições federais de ensino superior, na graduação presencial e Educação à Distância - EAD (BRASIL, 2013). Pode-se afirmar que o direito à igualdade material no acesso à educação superior pública à população negra gaúcha, no caso às instituições federais, é um direito não acessado, ainda pouco efetivado.

Assim, necessário analisar os avanços e retrocessos ocorridos neste período de formulação e efetivação da política no cenário nacional, contextualizando através dos dados censitários que desvelam desigualdades com recorte de cor e raça, há muito naturalizadas na sociedade brasileira.

O censo demográfico de 2010 registrou que mais da metade da população, 50,7% dos brasileiros, declaram-se pretos ou pardos (IBGE, 2011, p. 76), sendo que este panorama vem se apresentando nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios - PNAD desde 2008.

Em 2004, quando o censo indicava o percentual em 43,5%, éramos a segunda maior população negra fora da África do mundo, só inferior à Nigéria, o mais numeroso país africano (CARVALHO, 2006; SILVA, 2004). Do contingente populacional que vivia em extrema pobreza no ano de 2004 (em torno de 24 milhões), os negros representam 70% e os brancos 30%, o que denota forte relação entre pobreza e raça. Logo, são claras as marcas da desigualdade entre brancos e negros, em um país que se constituiu com forte presença africana resultante da imigração escravista e, ao longo de sua história, não investiu recursos em seu desenvolvimento social.

Ricardo Henriques (2001) em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA desenvolveu pesquisa sobre as desigualdades raciais e as condições de vida na década de 1990, a qual representou importante marco nesta discussão ao evidenciar que as condições de desigualdade são um problema estrutural nacional e passam necessariamente pela questão racial

O marco conceitual base para o nosso estudo entende, portanto, que a pobreza é um dos mais agudos problemas econômicos do país, mas a desigualdade - principal determinante da pobreza - é o maior problema estrutural do Brasil. Desse modo, a agenda de pesquisa e de definição de políticas públicas que prioriza a questão da desigualdade tem como implicação necessária a compreensão da questão da desigualdade racial. Desnaturalizar a desigualdade econômica e social no Brasil passa, portanto, de forma prioritária, por desnaturalizar a desigualdade racial. (p. 02)

Demonstra os déficits de desenvolvimento social da população negra que figuram em enorme desigualdade em relação à branca e, principalmente, a condição histórica de desigualdades de oportunidades. Afirma que a pobreza “não está ‘democraticamente’ distribuída entre as raças. Os negros encontram-se sobrerrepresentados na pobreza e na indigência, consideradas tanto a distribuição etária, como a regional e a estrutura de gênero”. Também figuram em desigualdades de renda, trabalho infantil, mercado de trabalho, condições habitacionais e consumo de bens duráveis, afirmando que “em todas elas, assim como na educação, (...) existem diferenças entre brancos e negros, com os negros sempre em desvantagem” e além de terem ocorridos avanços em algumas áreas, eles não se “traduziram na redução das desigualdades raciais”, sendo que essas diferenças “são estáveis ao longo da década, resistindo, inclusive, às melhorias observadas na maioria dos indicadores de condições de vida do país”. (HENRIQUES, 2001, p. 46-47).

Atualmente, os dados produzidos pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais - LAESER, Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro- IE/UFRJ, divulgados em relatórios bianuais, vem acompanhando estatisticamente esses movimentos. O Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil, período 2009-2010 (PAIXÃO *et al.*, 2011) considera critérios de cor e sexo na produção estatística, apresentando indicadores de acesso da população negra ao sistema de saúde, à previdência social, à justiça, a políticas de promoção da igualdade racial, no período pós Constituição de 1988.

Quanto à educação superior, indica que entre 1988 e 2008, na faixa de idade de 18 a 24 anos, em todo o país aumentou o número de estudantes que frequentam esta etapa educacional. Nesse sentido, a taxa bruta de escolaridade<sup>9</sup> da população total passou de 8,6% para 25,5% na educação superior. No entanto, brancos registraram uma taxa de 35,8 e os negros & pardos 16,4%, o que representa menos da metade do primeiro grupo (*idem*, p. 227). Propondo análise comparativa das distâncias entre os grupos a partir da raça e cor “verifica-se que a desigualdade entre brancos e pretos & pardos, no que tange à taxa bruta de escolaridade no ensino superior, cresceu durante o período” (*ibidem*, p. 229). Ou seja, o avanço no direito de acesso da população negra à educação superior vem crescendo, mas não segue a mesma velocidade se comparado ao grupo das pessoas brancas.

Considerando o sexo “em 2008, a probabilidade de um jovem branco entre 18 e 24 anos frequentar uma instituição de educação superior era 97,8% superior à

---

<sup>9</sup> A **taxa bruta de escolaridade** é um indicador que expressa “o percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino” (PAIXÃO *et al.*, 2011, p. 221).

probabilidade de uma jovem preta & parda do mesmo grupamento etário se encontrar na mesma condição” (PAIXÃO *et al.*, 2011, p. 230). Em 2008 era franco o crescimento de instituições públicas nesta etapa educacional que estavam adotando algum tipo de política afirmativa de ingresso, reflexos que terão desdobramentos em muitas décadas futuras, pois as desigualdades são abissais: “de todo o rendimento, somando salário, aposentadoria, programas de renda mínima e aplicações financeiras, 74,1% ficam com os brancos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 171).

Nesse sentido, ancoram-se as políticas de ações afirmativas que “resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta não deve ser mais realizada apenas com a aplicação geral das mesmas regras de direito para todos” (SILVA, 2004, p. 01). Isso porque a igualdade de oportunidades e direitos, no caso da população negra, não foi alcançada com políticas universalistas (a partir da concepção do direito a todos, sem distinções), pois as desvantagens históricas trouxeram e trazem grandes obstáculos para o desenvolvimento material. Concebidas como um “tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2001, p. 31).

Na primeira década de práticas de cotas nas universidades públicas as discussões no plano jurídico quanto às concepções de igualdade, justiça e direitos tomaram grande proporção e redimensionaram, inclusive, outras direções das políticas públicas. A partir da institucionalização das ações afirmativas, elas passam a problematizar os efeitos do racismo que constituiu a sociedade brasileira.

A manutenção das desigualdades raciais na educação tem interfaces também em questões socioeconômicas. No entanto, essas análises acabaram por diluir a definição dos formatos das políticas afirmativas com recorte racial, fazendo com que o critério de origem escolar (tido como socioeconômico ou social) englobasse o racial como uma de suas dimensões e não o contrário.

A origem escolar dos alunos que frequentam a educação superior é uma face das desigualdades que tem fundo socioeconômico. Seiffert e Mufarej (2008) discutem as políticas afirmativas entre sua intencionalidade e realidade, trazendo dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e Censo da Educação Básica de 2004. Apesar de somente 12,1% das matrículas totais referirem-se às escolas de ensino médio privadas “o percentual de estudantes oriundos dessas escolas correspondem a 51,7% das matrículas em instituições de educação superior públicas e 33% nas privadas”. Há grande ocupação das vagas por alunos do ensino fundamental privado na educação superior

pública (p. 152). O que denotava a reserva história da universidade pública à uma restrita elite.

Akkari (2011, p. 78) discutindo a internacionalização das políticas educacionais, discorre sobre os sistemas públicos e privados no Brasil e a indefinição de seus limites. Traz informações sobre a circulação dos alunos e professores entre esses sistemas. Através de esquema de fluxo cruzado, demonstra que 80% dos alunos frequentam a rede pública no ensino fundamental e médio, a qual goza de menor qualidade e prestígio. Do contrário, somente 20% dos alunos estão vinculados à rede privada nestas etapas de formação.

Ocorre que na educação superior 80% dos estudantes estão vinculados à rede privada (e provêm dos 80% que frequentaram o ensino fundamental na rede pública) e 20% estão em instituições públicas na educação superior (e provêm dos 20% que realizaram seu ensino fundamental na rede privada) (p. 79). O autor afirma que “a circulação dos alunos entre as redes públicas e privadas ilustra bem o caráter estrutural das desigualdades educacionais” em que o Estado brasileiro “gastou mais com o aluno originário de uma classe mais favorecida em relação a um aluno proveniente de uma família carente” (AKKARI, 2011, p. 78-79) visto que os gastos na educação superior são muitas vezes maiores que no ensino fundamental.

Desta forma, o acesso à educação superior pública de praticamente 80% da população de estudantes provindos das escolas públicas é restringida e nesta interface encontram-se, principalmente, grande contingente de alunos negros.

Ocorre que desvincular a relação da condição socioeconômica e da racial, evidenciando somente a primeira, denotou, na primeira década das ações afirmativas em que foram implantadas de forma descentralizada pelas instituições, a definição dessas políticas de que a reserva de vagas a partir da escola pública alcançaria a população negra, o que foi desmistificado por diversos estudos que demonstram que cotas sociais unicamente não atingem grupos discriminados (FERRES Jr.; DAFLON *et all*, 2013, p. 16-17), pois o racismo na sociedade brasileira é uma sobrediscriminação, que vai além da pobreza. E aqui reside uma questão ao concebermos as cotas raciais.

Um argumento recorrente contra as cotas raciais considera que os negros não acessam a educação superior porque somam prejuízos históricos da época da escravidão e que as gerações atuais não devem ser prejudicadas por algo que não as envolve diretamente. Dados de pesquisa do IPEA que consideram a série histórica desde 1929, analisados por Carvalho (2006), demonstraram que a condição de pobreza e desigualdades dos negros foi mantida, tendo inclusive piorado em alguns períodos, como entre os anos

1970 e 2000: “o Brasil foi construído nos séculos anteriores e se perpetuou, durante todo o século XX, sob o prisma estruturante da desigualdade racial” (p. 27; 33). Logo, os prejuízos quanto à desigualdade de oportunidade e desenvolvimento social não são da época da escravatura, são atuais e se ignorados pelas políticas denotam a manutenção consciente das desigualdades a partir da raça. Um dos recortes da pesquisa comparou salários de pessoas com mesma escolaridade, moradoras da mesma região e constatou que negros e mulatos recebem menos em relação aos brancos gozando de idênticas condições. Daí operam na atualidade barreiras de exclusão a partir da raça. (*idem*, p. 35).

As pesquisas sobre a inclusão étnica e racial nas universidades públicas nos primeiros anos da vigência das cotas desvelaram a reduzida presença de estudantes e professores negros nessas instituições e, mesmo as iniciativas vigentes e o que se possa fazer neste século, segundo Carvalho (2006), “ainda assim atravessaremos todo o século XXI identificados como um dos sistemas acadêmicos mais racistas do planeta”, configurando-se como “o exemplo mais contundente de exclusão racial do país” (p. 09). Afirma ainda a necessidade de uma “intervenção dramática no seu sócio-metabolismo de reprodução da desigualdade racial”, reconhecendo para isso o processo de exclusão construído no século passado. (*idem*).

As cotas questionam espaços de poder fortemente constituídos e intervêm em um sistema de exclusão racial com dispositivos históricos eficazes, os quais conseguiram manter estudantes negros durante dois séculos fora das instituições. Deste processo chegamos na atualidade com o percentual de 96% de estudantes universitários brasileiros brancos, 3% negros e 1% amarelos (*ibidem*, p. 20).

Aponta como um dos elementos constituidores dessa “estrutura sistemática de exclusão dos negros no meio universitário” a inexistência desde a formação da educação superior nacional de um projeto ou discussão que pautasse a formação das elites nas primeiras faculdades (CARVALHO, 2006, p. 21) e a manutenção desse privilégio. A retenção no ensino fundamental é da marca de 75,3% dos adultos negros que não o concluem, contra 57% dos adultos brancos; no ensino médio, 84% dos jovens entre 18 e 23 anos não o concluem, contra 63% dos jovens brancos (*idem*, p. 29). O autor refere que existe nas universidades um racismo acadêmico, construindo barreiras de ingresso através do vestibular, de cursinhos pré-vestibulares privados. Afirma existir “um sistema informal de cotas que reserva 98% dos melhores empregos e posições de mando na sociedade exclusivamente para os brancos”, e o absurdo é ainda proteger essa condição chamando-a de meritocracia. (*ibidem*, p. 39). Ao discorrer sobre esse conceito, afirma que “existe

racismo onde o resultado do convívio social multi-racial é a exclusão sistemática e generalizada do grupo racial negro”. (CARVALHO, 2001, p. 08).

A partir destas premissas, o percurso de fundamentação das ações afirmativas foi o reconhecimento da condição histórica de discriminação da população afrobrasileira, sendo que é a “primeira vez que o Estado brasileiro implementa políticas públicas a favor da população negra, pois em toda sua história essa população foi alvo de políticas que a desfavoreciam” (DOMINGUES, 2005, p. 174).

Indicações importantes nesta direção foram firmadas na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pelas Nações Unidas em 1965 e confirmada pelo Brasil no ano de 1968, bem como na III Conferência de Durban, que indicaram expressamente a adoção de ações afirmativas “como medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas” (PIOVESAN, 2006, p. 41-42).

Apesar de todas as evidências, a conquista ampla de programas afirmativos que considerassem somente o fator racial não teve sucesso no período de 2000 a 2012 quando da sua criação nas universidades. Na maioria dos casos as instituições adotaram critérios sociais (renda ou origem escolar) ou sociais conjugados com raciais, como refere Galvão (2009, p. 63) que no ano de 2009 quase a metade das universidades federais “já haviam assumido alguma política de ampliação do acesso, sendo que em 26% delas foram assumidas cotas raciais em associação a critérios sociais”. Casos excepcionais adotaram cotas puramente raciais reservadas para negros sem conjugar outros critérios, como a UnB - Universidade de Brasília e UFSM - Universidade de Santa Maria (RS). Percebe-se esse movimento em diversos indicadores, havendo um recrudescimento do fator racial em prol do social, diluindo a discussão sobre as problemáticas que atingem a população negra.

Antes da lei 12.711/2012, 69% das universidades federais (40 das 58) já possuíam algum tipo de medida de acesso, conforme demonstra dados de FERRES Jr.; DAFLON *et all* (2003) que estudou o impacto da referida lei nas federais no primeiro ano de sua implantação, sendo que a maioria delas adotou a modalidade de Cotas, mas houve negativa de assunção de critérios raciais.

O texto da Lei 12.711/2012 vinculou definitivamente as cotas raciais (que exigem a autodeclaração dos ingressantes) a critério socioeconômico (origem de escola pública no ensino médio e comprovação de renda), o que denota avanços e retrocessos. Estabelece no art. 3º

Em cada instituição federal de ensino superior as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual (...) à população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido a lei avançou em tornar obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, mas retrocedeu quando vinculou critérios sociais, negando as cotas puramente raciais, que seria um salto no reconhecimento dos efeitos do racismo, independente da condição social. Esse critério foi assumido quando da sanção recente pela Presidência da República de ações afirmativas para ingresso em concursos públicos federais, estipulando reserva de 20% aos negros, o que se configura em um avanço pela igualdade racial no país (BRASIL, 2014a).

No que se refere aos avanços, FERRES Jr.; DAFLON *et all* (2003) demonstram que houve um forte incremento nas instituições em 2013 quanto à implantação das cotas para pretos, pardos e indígenas, rompendo a negativa inicial das universidades, observando um aumento de 11,1% de programas nessa direção já no primeiro ano do cumprimento da lei, vencendo a “resistência histórica das universidades” (p. 16-18). O estudo apresenta comparativo nesse sentido entre 2012 (antes da lei) e 2013, o primeiro ano de sua implantação, cenário ainda a se definir até 2016:

### Figura 9 – Número de universidades com Ação Afirmativa de acordo com os beneficiários das políticas antes e depois da lei das cotas (2012 e 2013)

Gráfico 5: Número de universidades com ação afirmativa de acordo com os beneficiários das política antes da lei de cotas (2012)

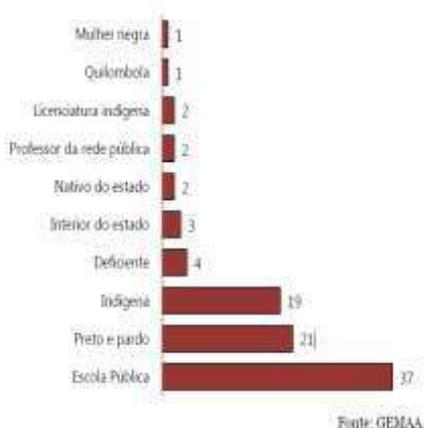
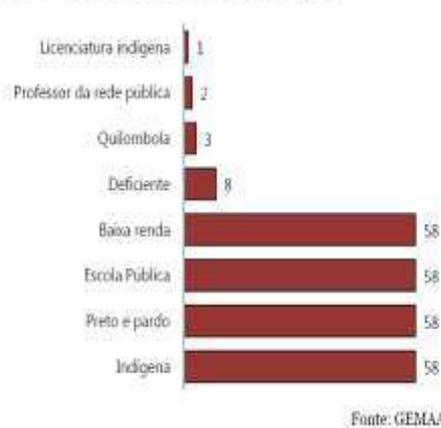


Gráfico 6: Número de universidades com ação afirmativa de acordo com os beneficiários das política depois da lei de cotas (2013)



A Lei estipula que o percentual de vagas reservadas às cotas raciais devem ser definidas nas instituições a partir de dados do IBGE, quanto ao índice de pessoas pretas, pardas e indígenas na região da universidade (art. 5º). Essa questão é indicada como um retrocesso às universidades que decidiram por cotas puramente raciais, no entanto, trouxe

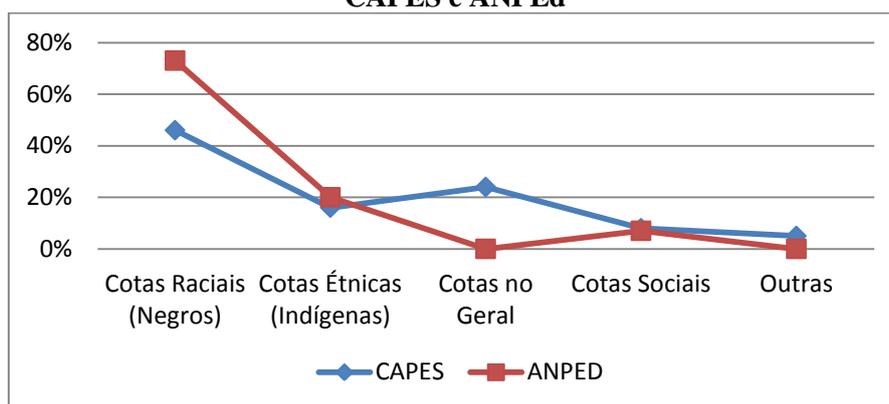
benefícios na maioria dos casos, respeitando particularidades locais. A avaliação deste critério é positiva

se antes da aplicação da lei havia fortes discrepâncias regionais no tocante à inclusão étnico-racial, percebemos em 2013 uma melhora na relação entre a proporção da presença desses grupos nos estados e os percentuais de vagas a eles destinados nas universidades federais. (idem, p. 31-32)

É possível ainda que as universidades estabeleçam critérios adicionais de acordo com os contextos regionais, complementando os mínimos exigidos por lei e mantendo programas preexistentes (*ibidem*, p. 10), isto permite que as experiências bem sucedidas de cotas puramente raciais sejam mantidas, mas abre precedentes quanto à extinção desses programas, caso exista na instituição resistências ao reconhecimento de fatores de discriminação racial, sob o argumento que extrapolam as exigências legais.

A direção das pesquisas e produções científicas sobre as cotas raciais e problemáticas relacionadas foi ascendente desde o ano de 2003 e expressivamente elevada em relação a todas as outras modalidades. Conforme demonstrado na Figura 9 a incidência das pesquisas de pós-graduação a nível nacional e artigos depositados nas bases de dados da CAPES e ANPED abordam questões como o racismo velado nas relações educacionais, a persistência do mito da democracia racial, práticas de exclusão e questões que envolvem a presença dos alunos negros na educação superior:

**Figura 10 - Incidência da Produção Científica por Tipo de Cotas CAPES e ANPED**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir das Teses e Dissertações do Banco de Teses da CAPES (período 2009 a 2011) e Artigos da ANPED (período 2003 a 2013), 2014.

Domingues (2005, p. 166) afirma que “alguns indicadores apontam que as ações afirmativas proporcionam benefícios insofismáveis”, mas como prosseguimento é essencial a avaliação dos programas e seu constante aprimoramento, já que são contextos

inéditos. Acompanhando as avaliações na primeira década das cotas, percebe-se grande produção de estudos quantitativos, importantes sob alguns aspectos, mas insuficientes para verificar o quanto à presença de alunos negros no ambiente acadêmico pauta, por exemplo, questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, dentre outras questões. A necessidade de produções de pesquisas qualitativas é urgente.

Além disso, “trazer para o debate a consciência da condição histórica de exclusão racial da universidade brasileira de formar e servir apenas os membros da elite branca que a criou” (CARVALHO, 2006, p. 21), é imprescindível para superar o que deixou as universidades “despreparadas para reagir diante de uma nova agenda internacional de reparação dos excluídos” (p. 22), as cotas, e portanto a presença dos alunos negros, não são suficientes para interromper cadeias seculares de produção de desigualdade no ambiente acadêmico, nesse sentido aponta-se as propostas da Lei 10.639/2003 que pretendem contribuir no debate, evoluindo para a valorização da cultura Africana e Afrobrasileira e na construção de uma imagem positiva do negro.

#### **2.4 As Cotas na UFRGS: Princípios, Objetivos, Formatos e Resultados**

No contexto dos desafios atuais, a política de ações afirmativas para ampliação do acesso na UFRGS foi implantada no ano de 2008 em meio a manifestações de estudantes universitários, de escolas públicas e movimentos sociais. Análise do processo de implantação foi tema de dissertação de Grisa (2010). Foram assumidas cotas de acesso, através de reserva de vagas, no percentual de 30%, deste quantitativo, a metade, 15% das vagas totais, foi reservada a ingressantes que se autodeclarem negros, conforme a Decisão 134/2007 (UFRGS, 2007a). Nela também previa a reavaliação do programa no período de quatro anos, o que ocorreu no ano de 2012, mantido o formato inicial quanto a percentual e critérios, através da Decisão 268/2012 (UFRGS, 2012). No entanto, a Lei 12.711/2012 logo foi sancionada e entrou em vigor no ano de 2013. Até 2016 o programa de ações afirmativas da UFRGS será adequado a ela.

A tese de Souza (2009) e as dissertações de Bello (2011) e Doebber (2011) debruçam-se sobre as cotas na UFRGS e suas implicações na perspectiva de alunos e gestores. Apontam demandas discentes para permanência e continuidade dos estudos, necessidades de mudança de procedimentos institucionais a sua dinâmica interna, tais como ajustes de horários de aula, cursos noturnos, ampliação do atendimento de serviços acadêmicos, ampliação e fortalecimento da assistência estudantil, dentre muitos outros. Os

dois últimos trabalhos são desenvolvidos com o olhar sobre as questões dos alunos negros e indicam prosseguimentos de pesquisa, os quais impulsionaram ideias desse projeto.

Nesse segmento da pesquisa pretende-se contextualizar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS em seu âmbito institucional, prosseguindo posteriormente para parte empírica, desenvolvida no curso de Medicina. Propõe-se aqui analisar a articulação dos diferentes fundamentos da política a partir de seus dispositivos normativos, quais sejam: Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2011-2015, Lei 12.711/2012-Lei de Cotas, Decisão 268/2012, alterada em 2014. A metodologia utilizada foi Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013), com a construção de unidades de sentido e categorias.

O Estatuto da UFRGS é datado de 1994 (Decisão n. 148/94, publicado no Diário Oficial da União em janeiro de 1995) e lança os princípios sobre a organização e o funcionamento “dos órgãos da Administração Superior, das Unidades Universitárias e demais órgãos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS” (Art. 1º - UFRGS, 1994). Sendo um documento firmado com dezoito anos de antecedência à Lei de Cotas, promulgada em 2012 e quatorze anos anterior ao início do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS em 2008, versa sobre questões relacionadas às garantias do processo de democratização nacional

#### **Da Universidade**

**Art. 2º** - A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e **pluricultural**, inspirada nos ideais de liberdade, **de respeito pela diferença**, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

**Art. 4º** - É **vedado** à Universidade (...) **adotar medidas baseadas em preconceitos de qualquer natureza.**

#### **Dos Fins**

**Art. 5º, V** - valer-se dos recursos humanos e materiais da comunidade para **integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade;** (UFRGS, 1994, grifo nosso)

Esses fundamentos relacionam-se aos princípios que emergem mais tardes nas políticas afirmativas, firmados ainda no Projeto de Desenvolvimento Institucional-PDI, Decisão 493/2010 (UFRGS, 2010), que tem vigência entre 2011 a 2015, o qual se expressa como um planejamento da caminhada projetada para o período a nível estratégico, com grandes linhas e objetivos. Nasceu a partir do desejo de construção coletiva de “um projeto concreto de excelência acadêmica” (p. 05)

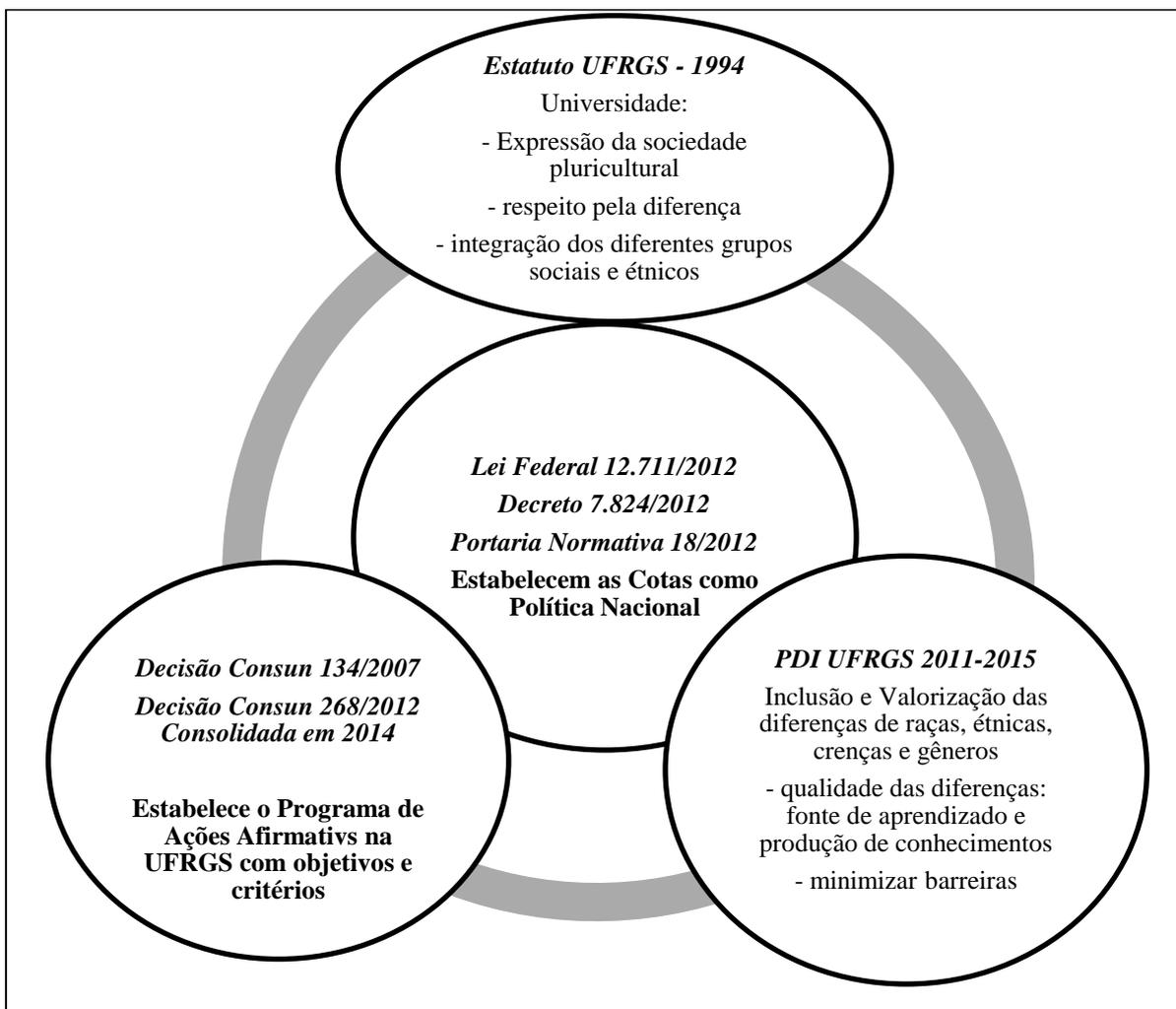
Ratifica de forma mais clara seu compromisso com a inclusão social, elegendo como pilares estruturantes do PDI da universidade: excelência, eficiência, expansão e inclusão: “constitui-se como instituição republicana e democrática, consciente de sua responsabilidade como **agente de inclusão social**. (...) reafirma seu compromisso com os direitos humanos, **com o respeito às diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros**” (*idem*). Firma a premissa da busca de uma excelência acadêmica com inclusão social e daí seu compromisso que remete aos próximos passos

Uma Universidade de excelência deve não apenas **respeitar a diversidade social e cultural como valorizá-la** ao tomar a **qualidade das diferenças** entre os segmentos culturais que a integram como fonte de **aprendizagem e de produção de conhecimentos**. Do mesmo modo, deve respeitar as diferenças culturais advindas dos processos de socialização de pessoas com necessidades especiais e aprender com elas. Coerentemente com isso, impõe-se à nossa Universidade uma política permanente de inclusão e de acessibilidade, atendendo a legislação específica e **minimizando barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação**, de modo a ampliar e dar sustentação às iniciativas hoje existentes e possibilitar a criação de uma estrutura institucional que garanta a efetividade dessas ações.

Todos esses aspectos culminam em uma preocupação específica com o planejamento para a ampliação da oferta, quantitativa e qualitativamente, por meio da abertura de novas vagas, **do aperfeiçoamento de políticas afirmativas** e da abertura de novos cursos, em todos os níveis e modalidades educacionais, sem perder de vista a necessidade de planejar o consequente aumento da infraestrutura física (UFRGS, 2010: 10, grifo nosso)

Neste sentido, note-se que o princípio da inclusão social no PDI vai além do compromisso com a inclusão em seu preceito inicial, o acesso, buscando a valorização da diversidade que ingressa através das políticas afirmativas e minimizando barreiras de qualquer natureza para efetivá-la, tendo como preocupação neste aspecto o aperfeiçoamento da política de ações afirmativas. Esses preceitos estão em relação com o amplo contexto que fundamenta as políticas de inclusão na instituição:

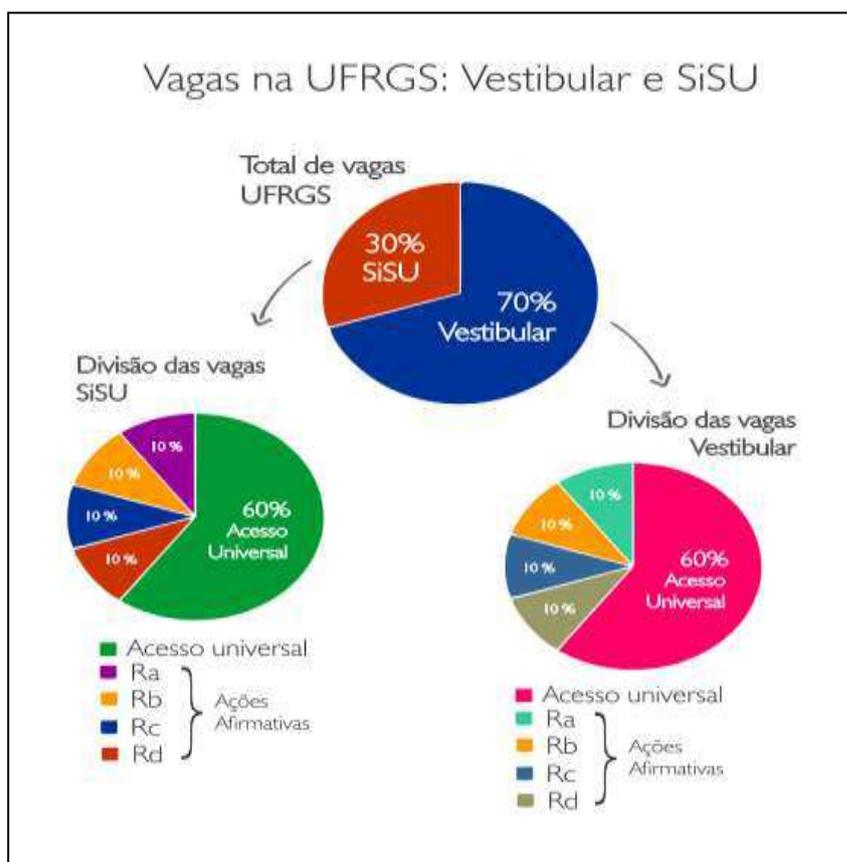
**Figura 11 - Interrelações Normativas da Política de Cotas na UFRGS e em âmbito Nacional**



**Fonte:** Produzido pela autora.

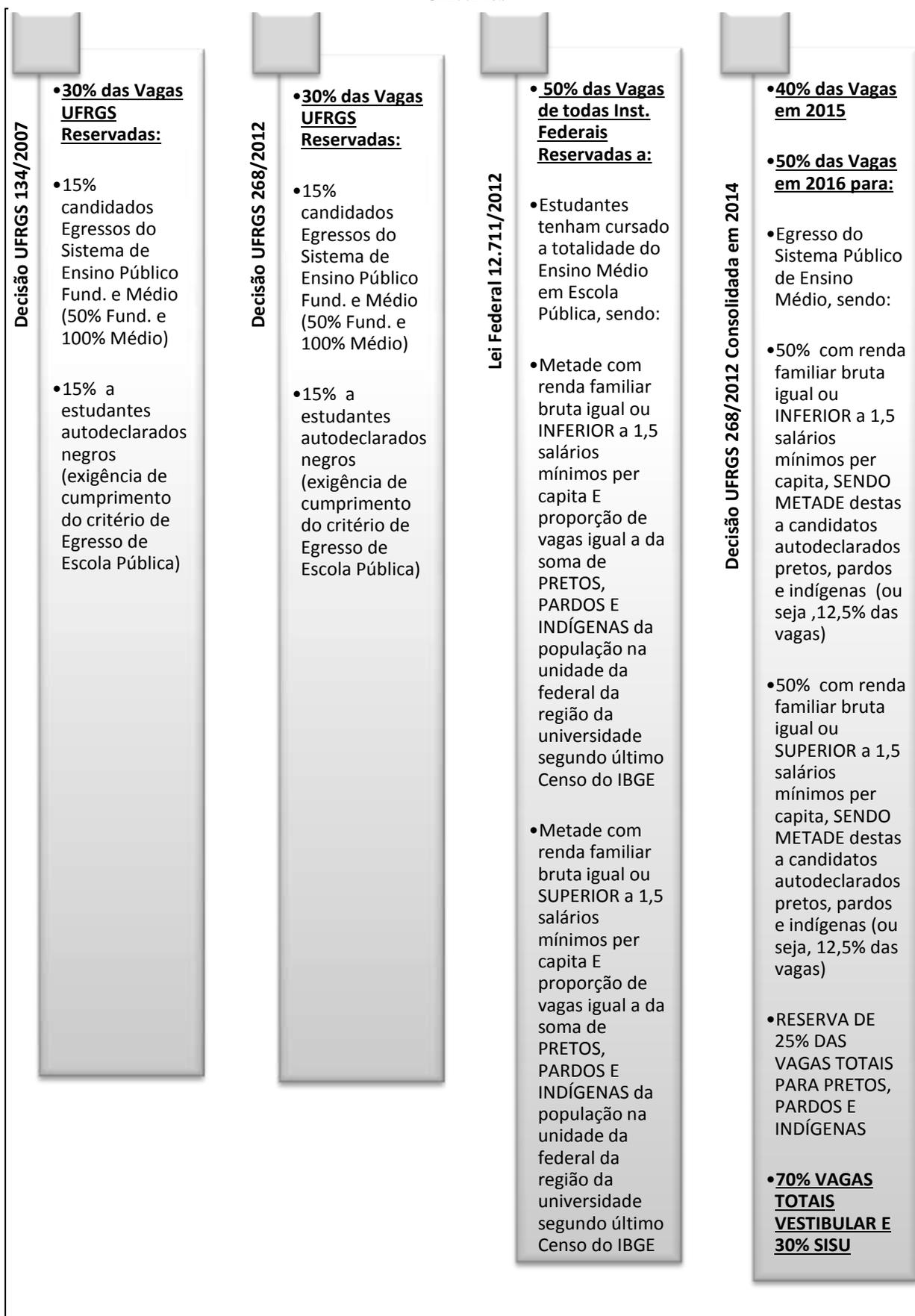
O programa de ações afirmativas da UFRGS foi alterado para 2015 e 2016 (UFRGS, 2012 Consolidada) a partir das exigências da legislação federal, sendo que em 2015 a distribuição de vagas será a seguinte, sendo na sequência apresentada a evolução histórica do formato e critérios:

**Figura 12 – Vagas de Ingresso na UFRGS em 2015 – Vestibular e SISU**



Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-define-40-de-reserva-de-vagas-para-ingresso-em-2015>

**Figura 13 - Evolução do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS em seu Formato e Critérios**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir das legislações referidas.

Os objetivos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS são expressos em seu artigo 2º

I - estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino; (redação dada pela Decisão nº 245/2014);

II - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas egressos do Sistema Público de Ensino Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular; (redação dada pela Decisão nº 245/2014);

III - **promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;**

IV - **apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;**

V - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico (grifo nosso)

Quanto às cotas raciais, já no ano de 2015, serão reservadas 25%, das vagas a ingressantes negros pela cota racial, percentual maior ao indicado pela Lei 12.711/12, pois no caso do Rio Grande do Sul, a população de pretos e pardos no Censo Demográfico do IBGE de 2010 representa 16,2% (IBGE, 2011, p. 79).

Recentemente resultados do programa foram apresentados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS – CAF, no Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas, período 2013-2014 (UFRGS, 2014b), no qual demonstram evoluções na inclusão racial. No gráfico a seguir é demonstrada a evolução da sua ocupação:

**Figura 14 – Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos no Vestibular UFRGS (2008-2014)**

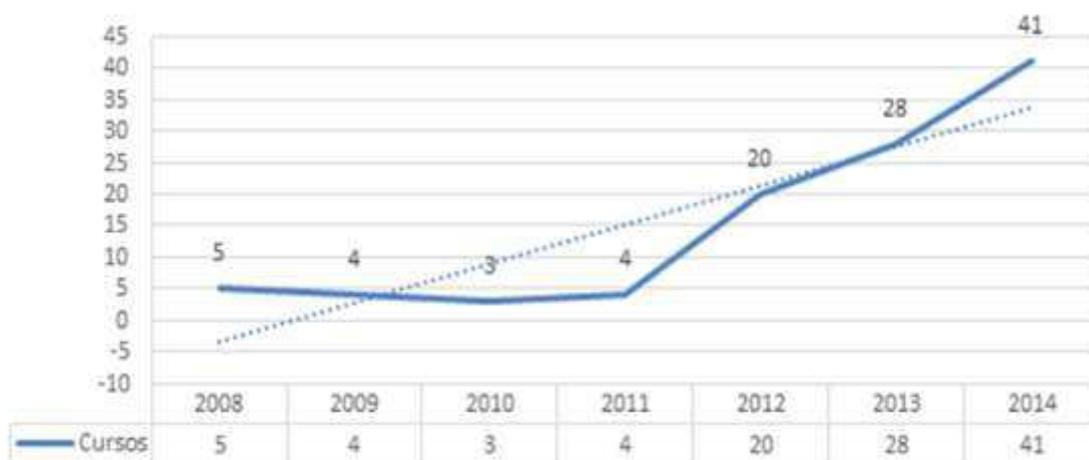


**Gráfico 3. Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos de 2008 a 2014**

Fonte: UFRGS, 2014b, p. 11.

Observe-se no gráfico abaixo que há elevação significativa no número de cursos que tiveram classificação total para as vagas reservadas aos autodeclarados negros e, na nomenclatura atual, PPI (pretos, pardos e indígenas):

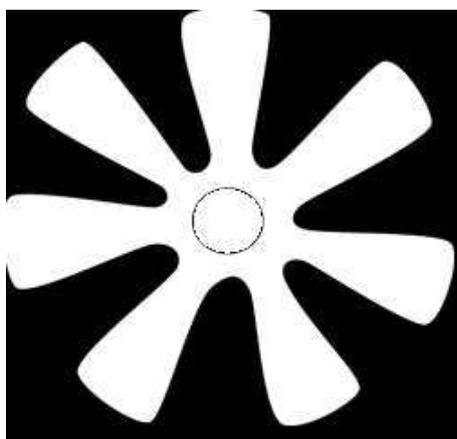
**Figura 15 – Número de Cursos com Classificação Total de Autodeclarados Negros (2008-2014)**



Fonte: UFRGS, 2014b, p. 11-12.

É afirmado no relatório que em 2010 somente três cursos tiveram classificação total na cota: Ciências Contábeis, Engenharia Cartográfica e Serviço Social. Mas a partir de 2012, iniciou-se uma forte elevação da taxa de classificação, aumentando para 20 cursos que tiveram classificação total, evoluindo para 28 em 2013 e 41 em 2014. Destaca ainda que os dados indicam “a tendência dos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas a aceitarem o desafio de ingresso e permanência em cursos de maior competitividade” (idem, p. 11-12).

A avaliação do programa demonstra o comprometimento da Universidade com a inclusão étnica e racial, estando presente nos diversos dispositivos normativos e concretizados progressivamente, mas são movimentos sempre tensos e negociados nos diversos espaços de gestão. No entanto, na dimensão micro, nos cursos de graduação, muitas configurações ocorrem, como veremos no curso de Medicina.



...

*Em seguida, Ananse cortou uma folha de bananeira e encheu uma cabaça com água. E ele rastejou através do mato alto sorrateiramente, até que chegou a Mmboro, as vespas-da-picada-de-fogo.*

*Lá chegando, colocou a folha de bananeira sobre sua cabeça como um guarda-chuva, derramou um pouco de água sobre si e um pouco sobre o ninho.*

*Então ele disse: está chovendo, chovendo, vocês não gostariam de entrar na minha cabaça para que a chuva não estrague suas asas?*

*Obrigada, obrigada – zuniram as vespas – e voaram direto para cabaça.*

*Fonnn... rapidamente Ananse fechou a boca da cabaça.*

*Agora Mmboro, você está pronto para encontrar o Deus do Céu.*

...

**Gail E. Haley.**

***A Story, A Story. Na African Tale Retold and Illustrated. 1970.***

***(A História das Histórias. O Baú de Histórias: um conto africano recontado e ilustrado).***

***Animação: <http://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAG>***

### 3 RUPTURAS E CONFIGURAÇÃO – PERSPECTIVAS DOCENTES

#### 3.1 Primórdios dos Cursos Médicos no Brasil: Medicina e Desenvolvimento da Nação

Data do século XIX a criação das primeiras instituições de educação superior no Brasil. Surgiram como cátedras ou cursos independentes e tornaram-se as primeiras faculdades e escolas. Nos séculos anteriores os colégios Jesuítas promoviam a instrução nacional, sendo que entre 1549 e 1759 a Companhia de Jesus tinha 17 colégios e seminários, e em alguns deles era oferecido ensino superior (BASTOS, 2013, p. 02-04).

Os primórdios da Medicina remontam a instalação da corte real portuguesa no Brasil em 1808, criando já naquele ano, por decreto, o Curso de Anatomia e Cirurgia na cidade do Rio de Janeiro e a Escola de Medicina de Salvador na Bahia. Até a década de 1880 esta área teve franco desenvolvimento: em 1813 a Academia de Medicina, com os cursos Médico e Cirúrgico na cidade do Rio de Janeiro; em 1829 a Escola de Farmácia em Ouro Preto/MG; em 1832 a Faculdade de Medicina, com os cursos médico, cirúrgico, farmácia e obstetrícia nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador; em 1884 a Escola de Farmácia na cidade do Rio de Janeiro e no mesmo ano e cidade o Curso de Odontologia. (CUNHA, 1986, p. 12).

Esses cursos eram centralizados e mantidos pela Corte e a maioria ocorriam na sede oficial da coroa portuguesa. Além da Medicina, a Engenharia e a Advocacia, constituíram-se como as profissões imperiais no Rio de Janeiro, conforme investiga COELHO (1999) no período entre 1822 e 1930, afirmando que tais profissões nasceram humildes e foram ganhando legitimidade, até chegar a seu status de “dignidade aristocrática”. A educação superior no país teve trajetória independente dos demais sistemas de educação nacionais e teve como opção desde sua constituição “a educação das elites” na lógica da formação de bacharéis e sendo “um elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial” (BASTOS, 2013, p. 03). Braga elucida que

entre 1850 a 1890 formaram-se 4.000 advogados; 3.000 médicos; 1.500 engenheiros e outros tantos farmacêuticos; possuindo, por volta de 1890, uma população de bacharéis, em um universo de 80% de analfabetos (2001, p. 65)

O modelo de escolas autônomas com a orientação da formação para profissões liberais perdurou até os primórdios do século XX, sendo que as primeiras faculdades estaduais surgiram a partir do mesmo formato, representando uma expansão das áreas

tradicionais e, de forma expressiva, a área médica. Somente na década de 1920 foram criadas as primeiras universidades: a do Rio de Janeiro, a primeira do Brasil, e a de Minas Gerais em 1927 (CUNHA, 1986). Nas cinco primeiras universidades do período de 1920 a 1945 os cursos mais procurados continuavam sendo Direito, Medicina e Engenharia, “que totalizavam 67% das matrículas em 1945”, sendo que dentre os oito com maior número de alunos, os das áreas médicas tinham grande destaque: em primeiro lugar Medicina; em quarto, Odontologia e em sexto, Farmácia (BRAGA, 2001, p. 113).

A importância social da Medicina constituiu-se de forma paulatina. Ferreira (1999) desenvolve estudo sobre os primeiros periódicos médicos brasileiros produzidos entre 1827-43 enfatizando que “tentaram estabelecer e ampliar a audiência da medicina (...) buscando uma interlocução com a elite do Rio de Janeiro”. Neles eram publicados os trabalhos da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, fundada em 1829, e da Academia Imperial de Medicina, criada em 1835. O momento era de valorização e legitimação do conhecimento científico, em contraponto às práticas médicas que foram recorrentes no Brasil Colônia e ainda perduravam naquele século, concorridas entre a medicina popular e a medicina culta, a última representada por poucos médicos europeus com formação. O autor explicita as diversas epidemias ocorridas no país no período de dez anos. Assim, os primeiros periódicos buscavam uma interlocução com os leitores leigos com o objetivo de desenvolver a ideia da higienização da população e a necessidade de medicalizá-la. Refere que “o destaque dado nos periódicos aos assuntos relacionados ao quadro sanitário do país ressalta a importância do discurso higienista assumido como a forma mais ou menos deliberada de inscrição da medicina na vida pública” (FERREIRA, 1999).

No livro *Arte e Ofícios de curar no Brasil: capítulo de história social*, de Sidney Chalhoub *et al.* (2003) é feita uma retomada sobre como as terapias e medicamentos alopáticos eram vistos com desconfiança pela população em diferentes momentos históricos. A medicina oficial, o médico diplomado, não tinha legitimidade social em contraposição à atuação dos curandeiros e das terapias alternativas. Nesse sentido os cursos de Medicina, criados no Rio de Janeiro a partir de 1808, tensionavam por legitimar a atuação dos médicos diplomados e colocar os curandeiros na clandestinidade (CALAÇA, 2005, p. 563). Entre 1808 e 1828 as atividades médicas no país eram reguladas por órgão chamado de Fisicatura-mor, que concebia autorizações aos terapeutas, que se segmentavam em curandeiros, terapeutas acadêmicos (médicos e cirurgiões) e práticos (sangradores, barbeiros, parteiras e boticários). Cada grupo podia atuar em delimitadas práticas. No entanto, a escassez de médicos fazia com que as práticas não fossem seguidas conforme

determinava o órgão fiscalizador (TORRES, 2008). Em 1828 a Fisicatura-mor foi extinta, tornando-se proibidas as práticas não oficiais da medicina, exigindo-se que os médicos e cirurgiões averbassem suas cartas comprovando formação nos cursos superiores, como condição para o exercício da ‘arte de curar’ (COELHO, 1999, p. 118).

Com a Proclamação da República em 1889 o ideário reformista liberal impetrava a crença no desenvolvimento da nação e foi fortemente influenciado pelos movimentos científicos que pretendiam conhecer quem era o povo brasileiro. Segundo Monarcha (2009) as representações da vida da população partiam de uma concepção de consciência culta “sendo que não era visto nos seus próprios pressupostos, na própria vida, mas de cima” (p. 88). E assim concluía pela inexistência do povo, pelo menos na acepção política do termo, havia tão-somente deserdados da fortuna abatidos pelo analfabetismo e doenças, insulados em subúrbios e além-subúrbios miseráveis ou em sertões com modo de vida colonial; populações ignorantes de si e da malograda formação nacional (*idem*).

Destacados médicos nesse período foram Belisário Penna e Artur Neiva, dentre outros, que realizaram viagens científicas ao interior do Brasil para avaliar as condições de saneamento e de saúde da população. Passou-se do ideário republicano inicial para outro patamar: “não se queria mais construir a singularidade nacional à moda dos românticos, mas recuperar e integrar o Brasil à civilização e a seus progressos” (*ibidem*, p. 95). Nesse sentido, o elo entre educação e medicina foi firmado. Monarcha refere essa relação impetrada no discurso de Belisário Penna (1928, p. 23), que estava disposto a “redimir o homem brasileiro e sanear o meio físico, social e moral, estipulava como meta ‘dar combate eficaz aos dois cancros da nacionalidade – a doença endêmica multiforme e a ignorância do povo’” (MONARCHA, 2009, p. 96), que se constituiu como discurso em sua primeira intervenção na 1ª Conferência Nacional de Educação.

Assim se fortaleceu o projeto de reforma sanitária do país, que já vinha sendo construído desde o século anterior, numa concepção eugenista em que estavam à frente diversos médicos. Preconizava Mario Pinto Serva a necessidade de criação de um ministério nacional de educação “para modelar a nossa raça, destinado a esculpir o tipo físico e mental do nosso povo, para velar pelo desenvolvimento físico e mental do povo brasileiro” (*idem*). Nessa concepção, havia o discurso científico da necessidade da miscigenação, operando num processo de branqueamento da população com o passar do tempo e melhorando sua condição racial, que era eminentemente negra, sendo uma das principais justificativas para o atraso do desenvolvimento do país.

Nesse período, o discurso médico imperou sobre o ideário de desenvolvimento da nação e assim foi se legitimando. Os médicos participaram ativamente da política nacional.

No pós-Segunda Guerra Mundial viveu-se um otimismo sanitário, expresso de forma pontual no ano de 1955 na campanha eleitoral do médico e candidato à presidência Juscelino Kubitschek, a qual retomou uma afirmativa célebre proferida pelo médico Miguel Pereira em discurso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1916 referindo que a zona rural do país era um “imenso hospital”. Essa afirmativa corroborou com as orientações políticas sanitaristas e higienistas daquela época (SÁ, 2009). Kubitschek retomou a máxima para demarcar que o Brasil vivia um novo momento, em que graves doenças haviam sido combatidas e reduzidas, como a malária, e firmando novas agendas sanitárias emergentes (HOCHMAN, 2009).

### **3.1.1 O Curso de Medicina da UFRGS - Caracterização**

A faculdade de Medicina da UFRGS foi uma das primeiras criadas no Estado, em 1898, juntamente com a Escola de Farmácia (1895), a Escola de Engenharia (1896) e a Faculdade de Direito (1900), sendo a terceira criada no Brasil e a primeira fundada a partir de iniciativa da comunidade local, no caso, a classe médica gaúcha, diferente das precedentes, criadas por decreto da corte real (UFRGS, 2007b).

A proposta de criação do ensino superior gaúcho nasceu no contexto positivista conservador do governo de Júlio de Castilhos, como uma de suas medidas modernizadoras, estando intrinsecamente vinculado ideologicamente a ele. Em 1895 “um grupo de médicos e farmacêuticos locais formou a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial”, sendo “um projeto para a qualificação das elites para a preparação de seus dirigentes” (OLIVEIRA; LICHT, 2004, p. 20-21). A elite gaúcha técnica e política ainda se reunia na Escola de Engenharia e na Faculdade de Direito. Tais cursos na década de 1930 organizaram administrativamente fundando a Universidade de Porto Alegre, federalizada em 1950.

As informações sobre a história do curso, constante no Projeto Pedagógico do Curso - PPC (UFRGS, 2007b), deixam claro que da mesma forma que nacionalmente, os dirigentes políticos gaúchos da época participavam ativamente de seus espaços, como docentes ou alunos. O atendimento das elites foi marca da educação superior durante o transcorrer de sua história, principalmente nas universidades federais. A presença de alunos provindos de grupos sociais socioeconomicamente favorecidos, e por isso excluídos

os negros que no início do século XIX recém haviam sido libertos da escravidão e relegados à marginalidade, manteve uma estratificação social no curso. A presença mais recorrente de estudantes negros é resultado das políticas recentes. Da mesma forma a tradição de uma medicina liberal para atuação em consultórios, não afeta em seus objetivos de formação aos problemas sociais da população, não na lógica sanitarista e higienista da população.

O curso de Medicina da UFRGS teve importantes alterações curriculares a partir da Reforma Universitária de 1968; duas nos anos 1980 e 1989, mas é a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN (CNE/CES Res. 4/2001) que alterações na essência da formação médica ocorreram, com a criação dos Internatos e sua progressiva expansão de duração (p. 27-28). Reorientações essas que preconizam a formação no contexto do Sistema Único de Saúde - SUS e o contato e atuação na complexidade de problemáticas sociais, “permitindo uma articulação entre as instituições de formação e o sistema de saúde, abandonando-se a visão, exclusivista e equivocada, do ensino com ênfase nas doenças, em diagnóstico e tratamento, focado exclusivamente no indivíduo” (HADDAD et al, 2006, p. 281-282).

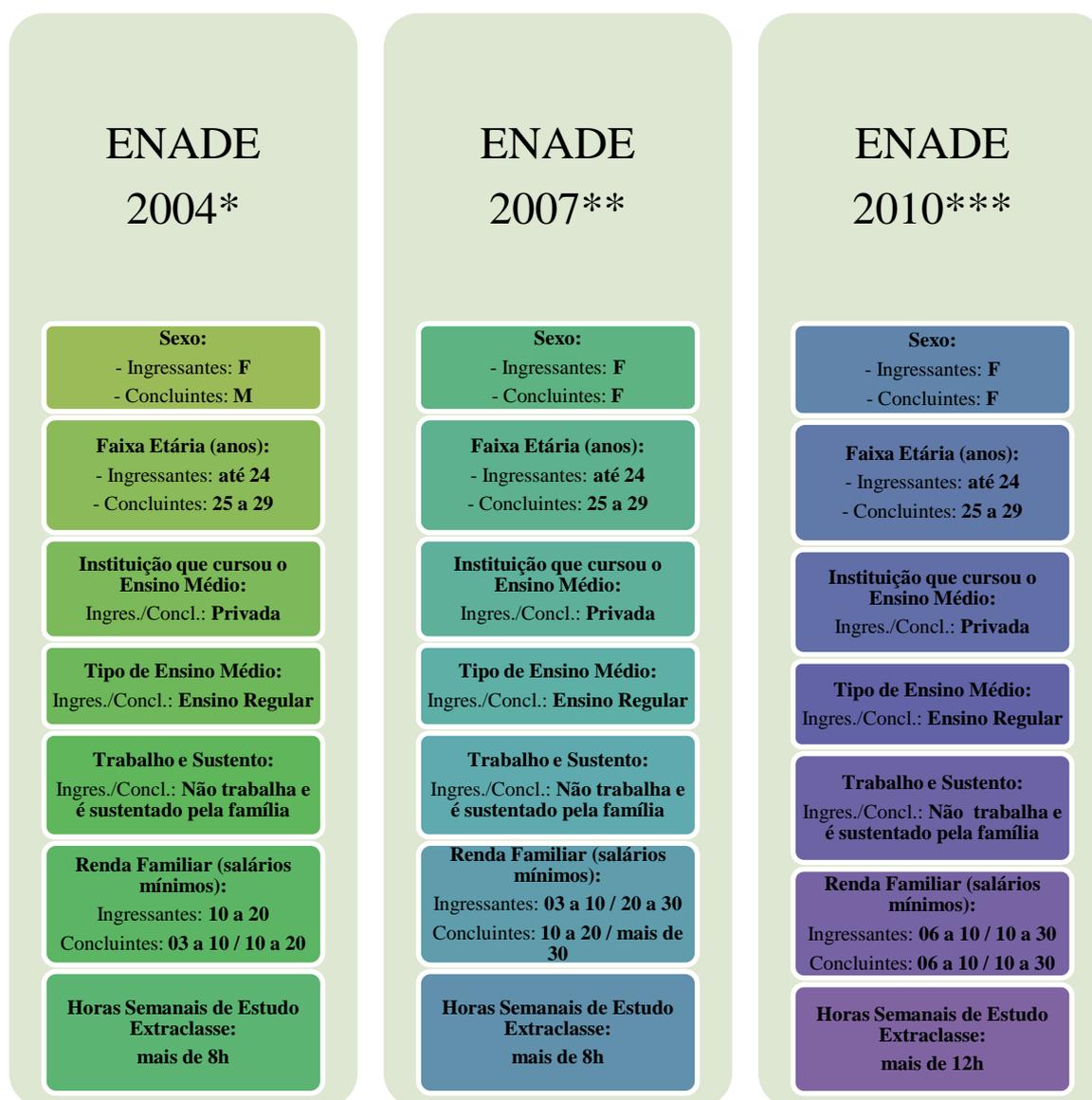
Em sua essência as Diretrizes propõem mudanças estruturais na concepção da formação médica, as quais trazem tensões entre o modelo tradicional e o emergente, questões que ainda estão em processo de contrariedade no âmbito do curso, como serão explicitadas nas falas dos professores entrevistados.

No ano de 2014 foram promulgadas novas Diretrizes Curriculares no âmbito do Programa Mais Médicos, que estão sendo analisadas atualmente na UFRGS para que ocorram as alterações curriculares necessárias (CES/CNE, 2014 – Res. 3/2014). As principais alterações se relacionam ao estágio obrigatório no SUS na atenção básica, concebida como prioritária, e no serviço de urgência e emergência. Aumento do tempo de internato devendo ser cumprido também no SUS. O INEP fará avaliação dos profissionais a cada dois anos e será obrigatória, fazendo parte do processo de classificação para os exames de residência médica (Portal do Ministério da Saúde: [www.portalsaude.saude.gov.br](http://www.portalsaude.saude.gov.br)). Apesar da rapidez em que ocorreram as discussões das novas diretrizes no âmbito coletivo da profissão, elas evidenciam a direção das políticas governamentais pelo compromisso de uma formação dos médicos direcionada a tratar dos problemas de saúde do país, que são históricos, e assim fortalecer os currículos.

Nesse sentido, relevante conhecer o perfil do estudante dos cursos de Medicina a nível nacional e na UFRGS, buscou-se nos dados do Exame Nacional de Desempenho de

Estudantes - ENADE, a partir do qual o Ministério da Educação avalia o desempenho dos estudantes de todos os cursos de graduação (art. 5º) no período trienal (art. 5º, § 3º). Os dados aqui expostos referem-se às avaliações nos anos 2004, 2007 e 2010, especificamente os dados constantes do Questionário Socioeconômico que objetiva levantar o perfil dos estudantes, buscando maior compreensão dos resultados amplos (§ 4º, art. 5º):

**Figura 16 - Perfil Nacional dos Estudantes de Cursos de Medicina nos Exames Nacionais de Estudantes – ENADE**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos dados do ENADE do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP ([www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br))

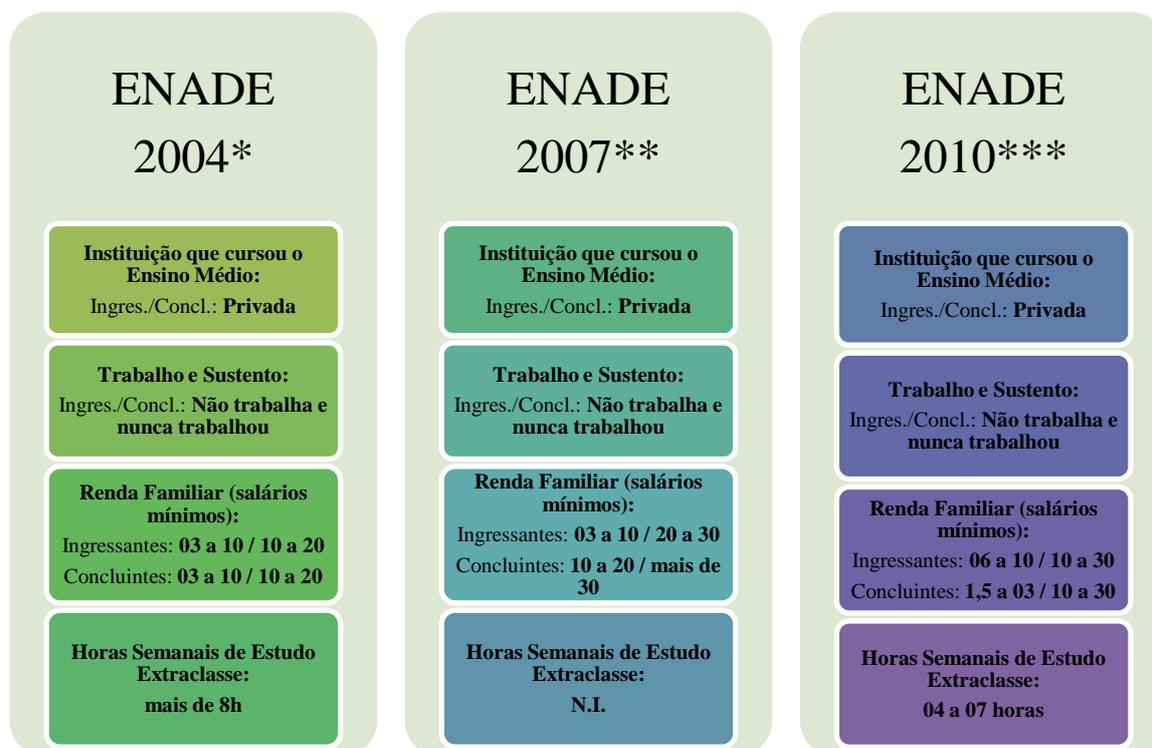
\***ENADE 2004** – N. de Cursos Participantes: 120; Região Sul: 20%; Rede Federal: 29,2% dos cursos; N. de Estudantes Participantes no ENADE: 18.527; N. de Estudantes respondentes do Questionário Socioeconômico: 5.546 (30%).

**\*\*ENADE 2007** – N. de Cursos Participantes: 153; Região Sul: 19%; Rede Federal: 24,2% dos cursos; N. de Estudantes Participantes no ENADE: 23.796; N. de Estudantes respondentes do Questionário Socioeconômico: 18.413 (77%).

**\*\*\*ENADE 2010** – N. de Cursos Participantes: 177; Região Sul: 17%; Rede Federal: N.I. dos cursos; N. de Estudantes Participantes no ENADE: 28.938; N. de Estudantes respondentes do Questionário Socioeconômico: N.I.

Os dados demonstram que é recorrente o perfil do estudante de cursos de Medicina em nível nacional: nos três Exames, a predominância é do sexo feminino, com idades até 24 anos para ingressantes e na faixa de 25 a 29 anos para concluintes; a escola que cursaram no ensino médio é, em todos os casos, privada e de ensino regular; quanto ao sustento, não trabalham e são sustentados. Em relação à renda nos anos de 2004 e 2007 a faixa de 03 a 10 salários mínimos detinha boa parte dos estudantes, mas em todos os exames grande parte deles declararam altos rendimentos familiares. Quanto às horas de estudo extraclasse semanais, indicam que ocorrem com frequência de mais de oito e no ENADE de 2010, declaram ser mais de doze horas. Percebe-se que os estudantes possuem condição privilegiada para cursar esta graduação, com dedicação quase que integral e ótimo suporte financeiro familiar. No curso de Medicina da UFRGS não foi diferente:

**Figura 17 - Perfil dos Estudantes do Curso de Medicina da UFRGS nos Exames Nacionais de Estudantes – ENADE**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos dados do ENADE do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP ([www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br))

\***ENADE 2004** – N. de Participantes: 222 – 120 Ingressantes e 102 Concluintes

\*\***ENADE 2007** – N. de Participantes: 83 – 50 Ingressantes e 33 Concluintes

\*\*\***ENADE 2010** – N. de Participantes: 323 – 200 Ingressantes e 123 Concluintes

Os dados dos estudantes da Medicina da UFRGS são coerentes com os nacionais: a escola que cursaram no ensino médio é, em todos os casos, privada; quanto ao sustento, não trabalham e nunca trabalharam, ou seja, sempre foram sustentados. Em relação à renda em todos os anos a faixa de 03 a 10 salários mínimos é recorrente, mas em grande parte dos Exames são registrados altos rendimentos familiares. Pela primeira vez a faixa de renda de 1,5 a 03 salários mínimos é indicada, no ENADE 2010, com certeza essa questão tem relação ao ingresso de estudantes pelo programa de ações afirmativas no que se refere ao acesso de estudantes de escola pública. Quanto às horas de estudo extraclasse semanais, os estudantes indicam, no Exame de 2004, que ocorrem com frequência de mais de oito, em 2007 o dado não foi informado e, em 2010, de 04 a 07 horas.

São coerentes ainda ao indicado pelo INEP sobre a trajetória dos cursos médicos no período 1991 a 2004 a partir das informações do Exame Nacional de Estudantes - ENADE 2004:

Com relação à cor, a maioria dos estudantes considera-se de **cor branca** e o maior número dos que se consideram **pardos** estão concentrados nas **Regiões Norte, Nordeste e Centro- Oeste**. (...) **Pequeno percentual** de estudantes que se consideram **negros, amarelos ou indígenas**. (idem, p. 294)

Quanto à atividade laborativa, uma expressiva quantidade dos estudantes **não trabalha** (Gráfico 15), **é solteira** e **não possui**, na sua maioria, **financiamento para estudos** (Gráficos 16 e 17). Isso pode ser atribuído a uma **melhor condição socioeconômica**, pois a maioria **provém de famílias com renda mensal que ultrapassa os dez salários mínimos** (Gráfico 18), estudaram em **escola privada** (19) e **têm pais com nível de escolaridade elevado** (Gráficos 20 e 21). (HADDAD *et al.*, 2006, p. 295, grifo nosso)

O referido documento traça algumas tendências e dentre elas refere que a democratização das instituições públicas com a política de cotas “certamente trará uma mudança radical do perfil do aluno do curso de Medicina das instituições públicas, já que, em sua maioria, hoje eles são oriundos de escolas privadas” (*idem*, p. 306-307). Mas note-se nos Exames de 2007 e 2010 essas mudanças não ocorreram de forma ampla. A mudança do perfil dos alunos que frequentam cursos médicos é uma questão que se relaciona a estruturas de poder fortemente cristalizadas nos espaços de produção de conhecimento científico e de poder social. As relações decorrentes dessas novas configurações podem seguir muitas direções e demandam tempo para ocorrer, além da proposição das políticas específicas.

Atualmente o curso tem duração de seis anos ou doze semestres, totalizando 584 créditos obrigatórios e carga horária de 10.662. Os internatos podem ser cursados a partir da nona etapa curricular. Em novembro de 2014 o corpo docente ativo é composto por 287 professores, 80% doutores, e aproximadamente 3.800 alunos ativos.

### **3.2 Rupturas I - Concepções dos Docentes do Curso de Medicina acerca das Cotas: Interferências no Espaço de Poder Universitário**

O debate sobre as cotas evidencia que falar sobre questões raciais, reconhecer que existe racismo e que ele tem desdobramentos para pessoas negras no acesso a bens sociais é uma questão que vai além da discussão no campo teórico ou da comprovação estatística, situa-se em espectros políticos, ideológicos e de valores de grupos a partir da raça e condição socioeconômica. Esses aspectos suscitam posições favoráveis e contrárias à política, como expressam os professores entrevistados, mesmo evidenciando-se, em termos reais, os fatores positivos que a política representa no meio acadêmico.

A partir de diversas falas docentes, as quais são a seguir organizadas por categorias, percebe-se de forma ampla as cotas interferem no espaço decisório da Instituição e do Curso e, assim, interferem no espaço do poder universitário, concebido como espaço no qual as carreiras são formadas com certa tradição, com a manutenção do ingresso de determinados grupos sociais a partir do Concurso Vestibular:

#### ***3.2.1 Cotas Sociais ou Cotas Raciais? O que representam?***

Como já referido, na avaliação dos programas afirmativos assumidos pelas universidades no período anterior à lei de cotas, constatou-se que houve uma negativa à adoção de cotas com critérios raciais, entendendo-se que o critério social alcançaria a problemática relacionada à raça e cor, já que a maioria das pessoas pobres no Brasil é negra. Questão controversa por diversos estudos que demonstraram que não é somente a pobreza que cria processos discriminatórios, ela é uma sobrediscriminação, mas que expressa uma herança na perspectiva de uma ambiguidade. Munanga (1999), retomando as contribuições de Darcy Ribeiro quanto aos aspectos do branqueamento, refere essa ambiguidade entre cor e classe social como uma das características do racismo brasileiro. Como o racismo no país é de cor, de marca e não de origem, retomando as contribuições de Oracy Nogueira, é possível a mobilidade dos negros que conquistam determinadas

posições socioeconômicas ou culturais a uma condição de branqueamento (p. 103). Logo, contemplando os pobres por meio das cotas sociais, contemplar-se-iam os negros, pois esses são os destinatários assertivos da política afirmativa. Esse entendimento fica evidente em diversas falas dos professores, que, em alguns casos, demonstram uma mudança em suas concepções:

**P:** Professor, o programa de Ações Afirmativas foi implantado na UFRGS em 2008 e, em 2012, foi reafirmado depois de uma avaliação feita por uma comissão específica e, no mesmo ano, foi promulgada a lei federal que exige a adoção nas instituições federais das cotas, a política afirmativa. Qual é o formato desse programa e como tu vêes que ele se concretiza no curso de Medicina?

**Prof. 3** – Quando teve a discussão das cotas na universidade, (...) naquele momento, eu defendi que as cotas fossem essencialmente sociais, ou seja, ingresso por renda, mas eu fui convencido sobre a questão dos afrodescendentes. Eu entendia que, contemplando a questão da renda, indiretamente, você contemplava a questão da etnia, já que a maior parte da população de baixa renda também é... (negra) e não criaria então uma discussão que algumas pessoas iriam chamar de racismo institucional, evitaria essa discussão, né.

Em algumas colocações, as cotas raciais são entendidas como promotoras de racismo ou discriminação das pessoas brancas. Aqui demarca-se uma posição ideológica que reinterpreta o conceito de racismo a partir da posição de um sujeito que foi historicamente beneficiado, em termos pessoais e coletivos, pelas regras de ingresso anteriores às cotas, mantidas pelos critérios do concurso vestibular. As cotas propõem assegurar o direito de acesso à universidade, direito este que sempre esteve adequadamente formulado para atender à população não negra. Os negros foram impedidos de frequentar a escola por longos períodos históricos através de legislações específicas no período da escravidão e, após, muitas foram as barreiras existentes para a escolarização. Entende-se que, conhecendo esse contexto histórico, é essencial a promoção de políticas específicas.

No entanto, não se trata somente de políticas que intervenham nesses espaços, mas seria importante haver uma conscientização das pessoas não negras para que abram mão de privilégios históricos que as beneficiam em seu desenvolvimento social.

**P:** Então, o programa de Ações Afirmativas foi implantado na UFRGS em 2008 e reafirmado em 2012 depois de uma avaliação e hoje faz parte de um conjunto de políticas governamentais, que faz com que as universidades tenham obrigação de implantar tais programas.

**Prof. 2** – Sim, já abrindo, eu digo assim: que a Lei (Lei 12.711/2012) obriga as universidades a praticarem discriminação racial. o Brasil é hoje um país em que a discriminação racial não é apenas permitida por lei, ela é obrigatória por lei. Nós estamos num país onde existe discriminação racial. (...)

**P:** Certo, o que o senhor quis dizer com isso, qual seu entendimento?

**Prof. 2** –É muito simples... discriminação racial... é muito simples, suponha que um concurso tem 100 vagas eu sou o centésimo colocado, tá? Todas as vagas universais já foram preenchidas, todas as de escola pública já foram preenchidas e só não foram preenchidas as cotas chamadas raciais, se eu for uma pessoa que não se autodeclarou preto, pardo, indígena eu entro? Eu estou em centésimo lugar e o concurso tem cem vagas?

**P:** Não entra...

**Prof. 2** – Não, alguém que está atrás de mim vai entrar, então eu não vou entrar por causa da minha cor, as pessoas vão olhar para minha cor e vão dizer, o senhor não tem a cor certa, então caia fora e dê lugar para uma pessoa que tem a cor certa que ela vai entrar no seu lugar, ela está atrás do senhor, fez o mesmo colégio que o senhor mas ela tem mais direito, o senhor é um cidadão de segunda classe, porque a sua cor não é a cor certa, o senhor é um cidadão discriminado por lei, caia fora, compreende? Isso é ceder o lugar, lembra do caso da Rosa Parks, já ouviu falar? Ela tinha que ceder o lugar para um branco no ônibus e ela se recusou a ceder. Essa mulher, eu considero ela uma pessoa que devia ser ídolo de todos nós, não é? Mas, no entanto, o Brasil está fazendo a mesma coisa, disse não, levante-se do seu lugar que o senhor conquistou e vá ceder para outro.

Há um posicionamento do entrevistado de que a vaga no concurso é um direito adquirido através do desempenho. No entanto, “a conquista da vaga” só ocorreria se houvesse investidura e posse no cargo, o que não é o caso. Houve a classificação pelo desempenho e, pelas regras atuais, o candidato autodeclarado foi classificado no percentual de reserva previsto. A fala denota uma postura de apropriação do bem público: a vaga. As cotas maculam os privilégios históricos da classe média e alta, assim, o embate de ideias se situa no campo ideológico. Além disso, um dos princípios das cotas é reconhecer a condição específica de um grupo social vulnerável e propor ações particulares. As ações afirmativas no Brasil trouxeram, em seu bojo, o entendimento de ser uma discriminação positiva. Em outro segmento, o entrevistado posicionou-se a favor das cotas sociais e contra as raciais:

**Prof. 2** - Então, a partir daí (da implantação das cotas) não houve nenhum... no momento que foi votado e sendo colocado na prática... ninguém reclamou muito, algumas pessoas entraram na justiça, mas se entrou na justiça, quero crer, pessoas de escolas privadas contestando as cotas sociais, que essas não são inconstitucionais. Podemos discutir se elas são válidas ou não, mas as cotas sociais, dar vaga para a escola pública, podemos considerar elas várias coisas, mas não podemos considerar elas inconstitucionais. Por que não podemos considerar inconstitucionais? A gente vai para a escola pública ou privada por opção, todas as pessoas que têm condições para uma

escola privada podem ir para uma escola pública, não vão porque preferem não ir, certo? Então, a cota social, da escola pública, ela pode ser criticada, mas não é inconstitucional, não é ilegal, se a universidade pública disser só aceito alunos de escola pública, não é inconstitucional.

No segmento a seguir, o professor concebe as cotas como interferência política no ambiente universitário, o que restringe a universalidade da instituição:

**Prof. 6** – Foi uma coisa muito política, foi uma coisa muito política e... realmente, assim, eu, particularmente, eu penso que a universidade ela deve se manter, digamos assim, à margem da política governamental, ela pode participar da política mas não da política governamental, quando começa a entrar o governo na faculdade, isso é uma tragédia, isso é uma tragédia. Por quê? Porque daí as coisas começam a ser dirigidas por um grupo, por uma ideia, perde a universalidade, essa coisa do universo, de discutir, de ter todas as correntes, etc, etc... (...) Agora não, agora a gente tem uma infiltração de um pensamento oblíquo (...) é um grupo que não é capaz de compreender a importância de uma universidade livre e criativa, eles não conseguem conceber isso que há uma coisa anti-independente, independente deles, e a universidade é isso, universidade é espaço para criar, para pensar, não é espaço para você fazer educação tipo cubana, isso não é educação, no momento que você afunila, que você põe um brete, deixou de ser educação, universidade é aberta, todo mundo tem que ter o direito de questionar...

**P:** E as cotas agora até 2016 que vão ser 50% das vagas?

**Prof. 6** - Vai piorar... quer dizer, piorar... isso sempre tem um resultado positivo, mas digamos assim, vai aumentar o desperdício, nós vamos perder espaço...

Concebe-se aqui que as instituições públicas, por sua natureza, estão sob a influência das políticas educacionais que emanam da esfera governamental que as mantêm, no caso da Universidade Federal, o poder federal. Dessa forma, não há neutralidade nas ações, elas têm uma intencionalidade e, no caso das cotas, propõem combater desigualdades. Aqui a ideia de interferência governamental fica clara e vai mais além, no sentido de manutenção da elitização da universidade, posicionamento que surge quando o entrevistado é questionado sobre o princípio de reparação histórica por meio das cotas:

**P:** Como tu percebe esse princípio de reparação na política afirmativa, qual a sua percepção, você acha que é pertinente, que a política dá conta desse princípio? O que tu pensa sobre isso?

**Prof. 6** - Eu acho isso uma grande besteira. Acho uma grande besteira, pelo seguinte, a universidade, a universidade ela é um ambiente elitista, e elitista no bom sentido, universidades são para os melhores cérebros, é meio duro as pessoas ouvirem isso, mas a universidade é para os melhores cérebros, especialmente nos países como os nossos que não têm recursos, nós não podemos desperdiçar os melhores cérebros, ehh... digamos assim, o que aconteceu, o que fez com que o candidato não tivesse conseguido se desenvolver ao longo de sua vida é um problema de justiça social, você pode discutir isso, mas para a universidade isso é um peso, é um peso, nós

estamos ocupando as poucas vagas que a gente tem com pessoas menos preparadas. Então, a universidade não é um local para justiça social, justiça social tem que ser outras políticas, outras políticas...

É possível afirmar, nestas inferências, que as concepções expressas sobre a natureza da universidade é de que ela é um fim e não um meio para o desenvolvimento humano e profissional. Assim, o aluno deve estar plenamente formado para ocupar este espaço, o que é posto em xeque com a promoção da política afirmativa, que reconhece a educação superior como um meio importante na trajetória de construção de oportunidades futuras e mobilidade social e não de confirmação de oportunidades já promovidas desde a educação básica, forma que se configurou historicamente.

### ***3.2.2 Princípio da Reparação nas Cotas Raciais: prejuízo ou reconhecimento histórico?***

Com o objetivo de pautar junto aos entrevistados sua concepção quanto a um dos princípios das cotas nas universidades, qual seja, o princípio da reparação histórica, a partir da qual as ações afirmativas são medidas que vêm reconhecer momentos de nossa história que prejudicaram concretamente determinados grupos sociais em seu desenvolvimento social. No caso da população negra, o processo de escravização e a ausência de investimento para acesso a bens sociais no período pós-abolição e, em especial, o acesso à educação, o que em uma sociedade que supervaloriza o conhecimento científico e a formação acadêmica, deixa legados no presente e futuro de gerações. Como já foi referido, barreiras discriminatórias a partir da cor e raça existem ainda na atualidade e não são fruto somente do processo de escravidão, elas se mantiveram ao longo do século XX e se mantém no início do XXI.

Algumas posições são abertamente contrárias, pontuando que as gerações atuais não devem pagar “dívidas” do passado:

**Prof. 2** – A reparação implica o seguinte: eu escolho alguns para serem sacrificados, como se sacrificavam aos deuses, quem vamos escolher para reparar? Ahh, esses coitadinhos da escola pública que não vão saber se defender, compreende? Como era o sacrifício aos Deuses, pegavam criancinha e sacrificavam aos deuses...

**P:** No caso os negros, os que se autodeclaram...?

**Prof. 2** – Não, são os que NÃO que se autodeclaram, vai fazer justiça social com os que não se autodeclaram, são pessoas que vêm de escola pública, são pobres como os outros, de modo geral,

com dificuldades sociais como os outros e não têm a cor certa, aquela cor que nós definimos que é a certa e que agora tem que ser reparada, eles vão reparar, nós não, nós que estamos decidindo vamos manter nossos, nossas prerrogativas, (...) nós vamos escolher algumas pessoas, alguns infelzinhos que não têm poder de fogo para se defender e vamos botar na cabeça deles, por lavagem cerebral, que eles são culpados, não é... vocês, descendentes de europeus, você que tem o sobrenome italiano, alemão, português, não sei o quê, espanhol, vocês fizeram isso, NÃO, eles não fizeram nada, a nossa Constituição é clara, nenhuma pena pode ultrapassar a pessoa do criminoso. Então, se meu pai cometeu um crime, eu não posso pagar por isto, isto está na lei, está na Constituição, isso foi rasgado pelo Supremo Tribunal Federal, certo? Hoje o Brasil é um país que tem discriminação racial por lei, tem mais, ela é obrigatória, (...) além disso é curioso, a Lei Afonso Arinos foi revogada, tacitamente, não explicitamente, mas, se lermos a Lei Afonso Arinos, ela diz assim: “recusar a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino ou qualquer curso formal por preconceito de raça, cor, sexo ou de estado civil”, a pessoa que está lá vai ter recusada porque vai ter alguém, por preconceito de raça, porque ela vai ser considerada culpada, é um preconceito, ela não cometeu nada, mas como foi alguém::: da cor parecida com a dela que cometeu em séculos passados, ela então vai pagar...

-----x-----

**Prof. 8** – As cotas não vão funcionar em termos de convivência, porque é uma coisa imposta, porque é isso que eu estava te falando. Assim, eu tenho alunos que eles são muito pobres e fizeram vestibular cinco anos para entrar, tem gente com filho, casada, que tem quase 30 anos no primeiro, no segundo ano, então o quê... porque esse aluno não pode então ser cotista?

**P:** Ele pode, né! Ele tem todas as condições, se ele quisesse...

**Prof. 8** – Sim, mas é que não existia isso, então assim chega lá e se depara com uma pessoa que... é porque eu me lembro da faculdade, né... ela entrou pela janela, havia discriminação...As próprias transferências, o que eu observo, desde ser aluna, as próprias transferências de universidades do interior sem vestibular, quem está já e malhou para fazer o vestibular e passou aqui ou lá, na PUCRS, seja lá onde for, fica de má vontade, é o cara que entrou pela janela, então assim... eu tenho receio por eles, tu entende, a minha visão é bem pessimista no convívio e é como eu te falei, eu acho que infelizmente esse pessoal de agora está pagando um preço do erro histórico que não vai se corrigir assim, vai ter que se corrigir... isso é com anos, décadas, de investimento lá atrás...

Algumas posições dos entrevistados se referem a necessidade de outras políticas que promovam espaços de superação dos prejuízos históricos, sendo que esse posicionamento rechaça as cotas, mas evidencia dinâmicas institucionais que geram segregações:

**Prof. 7** – De novo, eu vejo uma visão muito distorcida (...) os erros da história não corrigimos no papel, a gente corrige ao longo da história, fazendo outras ações duradouras que mudam o comportamento das pessoas. De novo, não é assim que se corrige erro histórico, não é assim que corrige a escravidão no Brasil, não é assim que se corrigem as injustiças que os portugueses fizeram com os indígenas. Eu vejo de uma forma geral, tanto a Alemanha com os judeus, é muito claro como o Japão, Estados Unidos, Alemanha, Itália também que tiveram erros históricos estão corrigindo, eles estão corrigindo através de ações de educação para a paz, que realmente muda as pessoas (...), acho que é assim que se faz, e não é um documento, uma lei que muda, não muda! Piora! As coisas pioram, eu vejo, eu tenho na minha disciplina e de novo, com muita pena, alunos

de origem africana que são sempre segregados. Só para dar uma ideia, primeiro, eles não conseguem acompanhar a aula, então eles ficam no cantinho nas aulas grandes (teóricas) e quando esse grupinho faz perguntas, geralmente são perguntas muito simples que já tinham passado (já tinham sido feitas por alunos ou explicadas pelo professor), o pessoal começa com zum zum e o grupo fica segregado. Eu sempre vejo isso, eu vejo e fico com uma pena.

O professor acima relata diversas situações de preconceito e discriminação no curso e, ao ser questionado sobre sua intervenção, diz que as situações são complexas, sendo que evita o embate para não gerar mais desconfortos. Há um silenciamento e práticas discriminatórias se mantêm, sendo que têm seus destinatários definidos: alunos negros e indígenas.

A necessidade de políticas específicas transversais, a fim de desenvolver áreas como saúde, trabalho, acesso à justiça, redução da pobreza, dentre outras, são essenciais, por isso hoje a proposição de diversas medidas com recorte racial nas quais a SEPPIR é indutora. As cotas raciais, entretanto, têm uma direcionalidade específica à questão de acesso à educação pública, não buscam resolver todos os problemas sociais, mas se percebe que quando o debate sobre a política ganhou os espaços acadêmicos, as análises tomaram grande espectro de discussão, como demonstram as colocações a seguir:

**Prof. 2** – Não, não tem que ter cota racial, em primeiro lugar o Brasil deveria ter um bom ensino público (...) e, no entanto, hoje nossas escolas públicas são de baixo nível. Quer dizer, o Brasil vai pelo contrário, ao invés de melhorar o ensino das escolas públicas e investir fortemente nisso, não, ele investe em cotas, é mais fácil.

**Prof. 4** - Ah, pois é... apesar de fazer sentido em termos ideológicos, não sei se é a melhor estratégia para reparação histórica, você entende assim? Porque se tu for pensar em reparação histórica, a gente deveria começar a beneficiar essas famílias desde o intra útero lá, entendeu? Tendo um bom pré-natal, uma boa gestação, um bom cuidado pós-natal, uma puericultura, fazendo a criança ter uma boa creche, sabe? E a gente sabe que a população negra assim, a grande maioria ainda é desprivilegiada em termos socioeconômicos assim, num aspecto muito mais amplo assim, né. Então, se for pensar em reparação histórica, acho que devia vir muito mais de baixo, muito mais cedo na vida, quero dizer assim.

**Prof. 5** - É complexo, né? É difícil a gente se posicionar assim... eu acho que a gente vê desigualdade, assim, social, né... e, eu acho que tem uma sequela histórica, assim, em relação ao que teve escravidão e a gente vê que o acesso não é igual, porque a representação de aluno negro aqui na faculdade versus quando tu vai para um serviço, para um local em que a pessoa não precisa, né... é menos remunerada e a representação dos negros é maior, eu acho que isso é claro, e tem essa sequela histórica que eu acho louvável tentar buscar, tá... se a cota é o melhor método, eu acho que é isso que se questiona assim, se é dar essa cota... que, que eu acho que a reparação histórica deveria ser, deveria ser lá na base, na formação, eles terem igual acesso é desde a educação básica, ter iguais condições e aí poder chegar sem precisar da cota, essa seria a reparação mais digna, eu acho, a ser buscada. Então eu acho que tem uma sequela histórica, tem um conceito, tem um trabalho a ser feito, só que eu acho que a cota acaba sendo uma... remediando uma coisa que está errada, eu acho que mais nesse sentido.

**Prof. 8** – Eu não sei se os prejuízos históricos, bom, aconteceu está acontecido, fazer o quê! A questão, acho, é não fazer mais prejuízos históricos. Então será que essa estratégia do cotista resolve ou a gente teria que ir para a base da história, lá, investir mesmo? Porque não é... falam que investem na educação, mas não investem, nem no professor, né? o salário do professor é uma miséria, o salário do professor universitário com mestrado e doutorado é um absurdo, e aí assim... é aviltante, (...) Então imagina uma situação de escola pública na periferia, já tive contato através de consultoria escolar e tal, as professoras lidam com situações muito adversas e com a pobreza, com o álcool, com drogas, com déficit de atenção e as coisas não são tratadas e então me parece assim que o problema não é aqui na frente, da cota, o problema é lá atrás, então se o prejuízo é histórico vai levar um tempo para corrigir, vai ter que corrigir lá na base, as criaturas não comem, caem desmaiadas na sala de aula, não tem assistência (...) eu acho que é uma coisa muito mais complexa, não só da escola, como da pobreza, falta de investimento (...)

Outra colocação bastante recorrente é de que as cotas seriam dispensáveis se melhorasse a qualidade da escola pública. Por outro lado, essa melhoria não resolveria no todo o problema, pois diversas pesquisas demonstram que as barreiras existentes ao acesso à população negra são de natureza discriminatória a partir da cor e raça e não somente a partir da questão socioeconômica.

Houve também colocações que expressaram o entendimento de que as cotas são importante instrumento para inclusão e, ao contrário da ideia de dívida ou prejuízos das gerações atuais na perda de direitos, expressa a ideia de reconhecimento histórico:

**Prof. 3** – Eu acho que nós temos... uma geração tem que reparar, existem pactos de gerações, eu entendo quando as pessoas dizem, eu não tive nada a ver com isso lá em 1500, sim, mas tem pessoas que desde 1500 até hoje continuam escravos, então eu acho que a gente tem esse resgate histórico, tem que reparar o que aconteceu anteriormente...

### *3.2.3 Contribuições das Cotas ao Ambiente Acadêmico*

Alguns professores firmaram suas perspectivas no sentido da importância da política afirmativa para o ambiente acadêmico da UFRGS e ao curso de Medicina, pois rompem com processos e práticas há muito arraigadas. Algumas falas, por outro lado, demonstram resistências a tais ações e deixam claro o contexto do curso e a interferência através da política neste espaço de poder:

**Prof. 1** – O curso de Medicina tem uma porção de especificidades que fazem com que todas as iniciativas dentro da universidade guardem uma outra conotação em se tratando da Medicina (...)

todas as especificidades que dizem respeito ao currículo, à carga horária, à distribuição... dos créditos, toda a configuração que significa o calendário da universidade, tudo isso é diferente para medicina... (...) muitas dessas especificidades são relacionadas a... muitas dessas características são relacionadas às especificidades do curso Médico, mas muitas não são. Muitas são absolutamente a necessidade que os médicos têm de manter uma autonomia em relação qualquer forma de regulação, de sistematização, de organização, tu entende? E as ações afirmativas entram exatamente aí, no seguinte sentido, é... num primeiro momento, a Faculdade de Medicina teve uma resistência muito grande às ações afirmativas, e agente, acompanhando os debates na lista de discussão dos professores, acompanhando os argumentos, toda a linha argumentativa em relação a isso, a gente identifica não só uma resistência enorme, do ponto de vista dos professores ao novo, quer dizer, o Estado brasileiro se dá conta de que é preciso fazer uma política focada, com direção, né? de uma política afirmativa, isso tem um histórico, isso tem uma dimensão social, isso tem uma dimensão política, etc.

**Prof. 3** – Eu entendo também que, do ponto de vista político, a criação de uma classe média, quer dizer um resgate histórico seja pela questão da colonização, etc e tal, bem como alavancar, no sentido da democracia do acesso ao ensino superior, as etnias, as minorias não exatamente, porque são maioria, no caso os afrodescendentes são maioria, é extremamente meritório, quer dizer, a gente vai criar não só um impacto na questão da economia, com essa nova classe média, novo acesso a bens e consumo que se está dando a essa situação a esse grupo populacional, assim como todos os estudos provam que a cada um que... egresso do curso tem impacto no coletivo muito maior, porque agrega família, os familiares de um modo geral, não só família estrita, mas que dá outra dinâmica no mercado de trabalho que é muito interessante. Então, não tenho nada a dizer contra as cotas (...)

Também são apontadas perspectivas positivas quanto à presença dos alunos ingressantes pela política, pois se interessam por conteúdos e áreas de conhecimento do campo médico que antes eram pouco valorizados e mesmo desqualificadas:

**Prof. 4** - Assim... pois é, eu vejo como uma coisa muito... que te favorece, que vem favorecer e enriquecer até a própria escola, para ti receber pessoas diferentes assim, e é um pouco diverso do habitual assim, que é aquele aluno da escola privada, que é o que basicamente entra na faculdade de Medicina. (...)

Eu, que sou responsável pela disciplina lá, sento com os alunos, converso com um a um deles e tal, tento transmitir para eles o quão importante é aquilo para a formação médica, e a gente percebe que eles são alunos que enxergam essas coisas, sabe? Eles parecem que têm mais facilidade de entender a importância das coisas assim, né. (...) é um aluno que está mais ligado nas questões sociais, de participação, voluntariado, esse tipo de coisa assim, entende? E que para mim, como professor, me dá mais satisfação pessoal de lidar com um grupo assim do que um grupo que acha que é tudo bobagem, porque é uma disciplina do início da faculdade que não é tão importante, entende?

**Prof. 5** - E eu acho que a gente tem que estar preparado, né? para aceitar, enfim, dificuldades que surgem assim, né. (...) Então assim... e que talvez se a gente der a oportunidade igualmente, eles consigam buscar, né? essa diferença e talvez seja um aprendizado para todo mundo, assim de que talvez não tivesse feito dessa forma, mas se a gente consegue dessa forma remediar então que seja essa a forma, né.

### **3.3 Rupturas II - As Cotas Raciais na Medicina: Invisibilidades do Estudante Negro**

Pautar a discussão sobre as cotas raciais, em qualquer espaço de debate da Universidade, recorrentemente, enseja sentimentos e expressões de mal estar e desconfortos individuais e coletivos.

Além da crença recorrente de que no Brasil não existe preconceito racial e que a convivência entre negros e brancos sempre foi cordial, sustentado pela edificação científica do Mito da Democracia Racial (MUNANGA, 1999), existe uma postura bastante comum de que, mesmo reconhecendo a existência social do racismo, individualmente, as pessoas afirmam não praticá-lo. Algo como: os brancos fingem não discriminar e os negros fingem não ser discriminados (SANTOS, 2011), mas o que se perpetua e é matéria incontestável no debate, a partir dos dados estatísticos, é que o negro no Brasil tem um lugar delimitado socialmente. No mercado de trabalho, em postos menos valorizados e de menor remuneração; nos altos índices de mortalidade e marginalização da população e da juventude negra; no precário acesso ao sistema público de saúde e na qualidade de atendimento; nos baixos níveis de acesso e conclusão da educação formal, contabilizando menor número de anos em toda a escolaridade em relação aos brancos; na Universidade, que sua presença historicamente foi invisível e quando ocorria era em cursos de menor prestígio, e não graduação como Direito, Engenharia ou Medicina (PAIXÃO; CARVANO et al, 2011), o que denota ocupação de profissões com menor remuneração e que ocupam espaços de menor poder social.

Logo, os problemas sempre foram eliminados da pauta, sendo ignorados, não encarados. Ao contrário dos movimentos atuais, que buscam outras referências na direção das políticas públicas específicas e de reconhecimento, que começam a traçar outras realidades, ainda tímidas, mas acabam por interferir em espaços e gerar tensões. É o início de um processo de retomar o debate sobre a identidade nacional, reconhecendo, na atualidade, ainda a presença de princípios do projeto de branqueamento imputado ao negro no Brasil. Este panorama mostra que ainda estamos na primeira etapa de um longo processo: o de implantação das políticas afirmativas.

Nas entrevistas proposta neste trabalho, os professores do curso de Medicina da UFRGS foram questionados sobre aspectos das cotas raciais, surgindo-me a percepção sobre processos de invisibilização da presença dos alunos negros, categoria que proponho ser articulada em três dimensões: invisibilidade e presença, a partir da constatação da tímida presença de estudantes negros nos cursos de Medicina em nível nacional e local,

sendo inferida pelos dados do ENADE na década de 2000, envolvendo os Exames de 2004, 2007 e 2010 e dados dos alunos ingressantes pela cota racial a partir de 2008 na UFRGS. A invisibilidade, expressa por docentes do curso pesquisado, afirmando que não há alunos negros em suas disciplinas, sendo que, no mínimo, 66 estudantes estão ativos; e a invisibilidade produzida no âmbito institucional e ainda docente, que ora articula a ideia de invisibilizar os estudantes para não gerar processos discriminatórios, ora oscila ao reconhecimento e valorização de sua presença.

O termo invisibilidade referindo-se à situação social do negro foi utilizado pela primeira vez na obra de Ralph Ellison, intitulada *Homem Invisível*, escrita na década de 1950 no contexto das tensões raciais norte-americanas. O autor procura demonstrar “que o mecanismo da invisibilidade se processa pela produção de um certo olhar que nega sua existência como forma de resolver a impossibilidade de bani-lo totalmente da sociedade”, ou seja “não é que ele não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente” (BOAVENTURA LEITE, 1996, p. 14). É um mecanismo de negação, por vezes inconsciente, é um dos princípios da ideologia do branqueamento ocorrido no Brasil e “se releva como uma das principais formas do racismo se manifestar” (*idem*). Destaco, nesse sentido, os textos de Ruben George Oliven e Ilka Boaventura Leite (1996), que abordam, respectivamente, a invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul e a invisibilidade histórica e segregação dos descendentes de Africanos em Santa Catarina.

### **3.3.1 Invisibilidade e Presença**

A invisibilidade do estudante negro nos cursos de Medicina se expressa como uma tímida presença. Necessário aqui o entendimento do contexto do Estado quanto aos processos históricos de invisibilização do negro.

Oliven (1996) discorre sobre a construção social da identidade gaúcha, retomando diversos estudos que demonstram o pertencimento e integração do Estado ao Brasil e o processo de elaboração cultural que a figura do gaúcho recebeu ao longo da história. De uma figura pejorativa no período colonial e até meados do século XIX, o termo foi ressemantizado e o gaúcho transformado em símbolo da identidade regional, constituindo-se em um fenômeno ideologicamente construído. Nesse processo, o negro e o índio foram renegados. O autor questiona o entendimento de que a vida do escravo que vivia nas estâncias era mais amena e por isso existia uma democracia racial no estado. O fato de que a presença dos escravos no estado sempre foi minoritária, rara e inexpressiva

invisibilizou a participação do negro na cadeia produtiva do trigo, do gado e das charqueadas. E, mesmo no contingente militar, em que na Revolução Farroupilha um terço a cinquenta por cento do exército rebelde era formado por negros, ela não é evidenciada. Afirma que a historiografia tradicional do estado subestima a presença do negro “deixando de fora a metade do território sul-rio-grandense e grande parte de seus grupos sociais e de modo mais excludente os negros e índios” (p. 25).

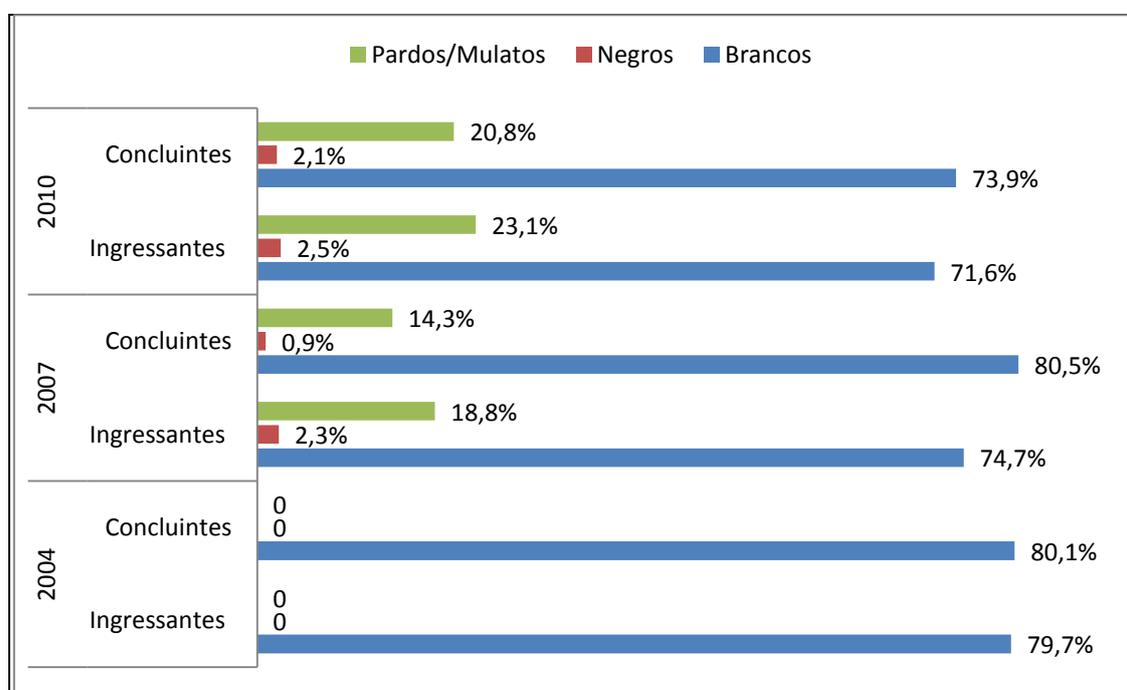
Indica, por outro lado, a grande expressividade religiosa e cultural em fins da década de 1990 (p. 28), ideias também apontadas por Ilka Boaventura (1996), que examina a literatura científica em que os negros são invisibilizados “seja porque não intencionam revelar a efetiva contribuição destes, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade” (p. 40). Desde a produção destes trabalhos, diversos estudos fizeram prosseguimentos de pesquisa à temática e com o cenário político favorável na direção de políticas públicas específicas nacionais e regionais na atualidade. Muitas produções despontam neste cenário, como a exemplo, as reunidas nos COPENE SUL - Congresso dos/as pesquisadores/as Negros/as da Região Sul, que ocorrem bianualmente em nível nacional, nos quais fica clara a crescente expansão e profundidade de estudos que afirmam que, apesar da presença negra na região sul ser menor se relacionada a outras regiões do país, sua contribuição foi essencial ao desenvolvimento em diversos aspectos.

Assim, não é de estranhar a ausência histórica de estudantes negros na educação superior e, mais ainda, em universidades públicas e em cursos de alto prestígio, como o de medicina. A fim de conhecer esta presença na última década, apresento análise dos dados do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Criado no ano de 2004 através da Lei 10.861 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, objetiva “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a) de acordo com os pilares firmados pela LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Constitui-se como interessante fonte de dados sobre a educação superior.

Através do ENADE, o Ministério da Educação avalia o desempenho dos estudantes de todos os cursos de graduação (art. 5º), no período trienal (art. 5º, § 3º). Estudantes do curso de Medicina foram avaliados nos anos 2004, 2007 e 2010, dados que fazem parte da análise aqui proposta. Os cursos da área da saúde realizaram o Exame no ano de 2013, mas, até a finalização desta pesquisa os dados não haviam sido disponibilizados pelo MEC/INEP.

Dois segmentos de estudantes participam do Exame: ingressantes, que estejam cursando a graduação até o final do primeiro ano, e concluintes, que estão cursando o último ano. Realizam prova de conhecimentos, sendo a mesma prova para ambos os grupos. Também respondem ao Questionário Socioeconômico “destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados” (§ 4º, art. 5º). Trabalho com dados do referido instrumento, em nível nacional e na UFRGS, os quais confirmam a inexpressiva presença de estudantes que se autodeclarem negros nessa graduação, a partir de Relatórios Síntese do Exame que trazem o panorama nacional do curso e o panorama do curso na UFRGS:

**Figura 18 - Declaração dos Estudantes de Medicina a nível Nacional da sua Cor/Raça nos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes – ENADE**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos dados dos Relatórios Síntese do Curso de Medicina de cursos Nacionais (BRASIL, 2004a, 2007a, 2010a).

**OBS.:** Os dados de 2004 em relação às categorias Negros e Pardos/Mulatos não foram informados.

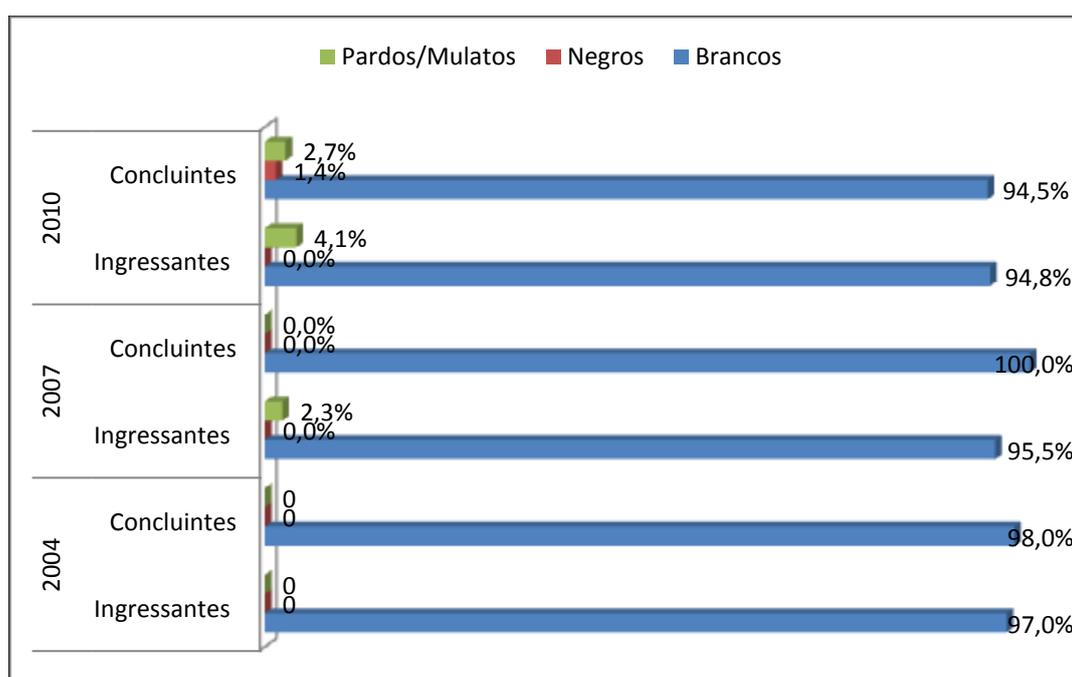
Em todos os Exames, mais de 70% dos estudantes se declaram brancos. Em relação aos estudantes concluintes que se declararam brancos, o percentual se manteve em 2004 e 2007, diminuindo em 2010. Quanto aos ingressantes, ele vai diminuindo a cada ano. Esse percentual, de forma ampla, diminuiu no período de 2004 a 2010, sendo que, no primeiro Exame, chegava à marca de 80% e, no último, alcança patamares pouco menores. Note, então, que reduziu o número de estudantes que se declaram nesse grupo, mas é necessário

levar em conta que o número de participantes do ENADE aumentou significativamente de 18.527 em 2004 para 28.938 em 2007, o que vai trazendo panoramas mais abrangentes.

Quanto ao percentual de estudantes declarados negros e pardos/mulatos, no Exame de 2004, esses dados não foram informados no Relatório Síntese, não sendo possível analisá-los, mas, em 2007 e 2010, nota-se um movimento crescente em ambas as categorias, com maior expressividade no grupo de pardos/mulatos que, no Exame de 2010, alcançou patamares de pouco mais de 20%. É visível a inexpressividade da presença de estudantes não brancos, sendo que no Exame de 2007, 0,9% dos concluintes se autodeclararam pretos. Nessa categoria, os percentuais não ultrapassam 2,5% em nenhum dos anos.

Os dados deste segmento reúnem cursos em todo o território nacional, públicos e privados, tendo participação nos anos de 2004, 2007 e 2010, respectivamente, 120, 153 e 177 cursos de Medicina. É possível inferir que a participação de estudantes pretos e pardos/mulatos vem aumentando nos cursos de Medicina em nível nacional. Sugere-se que são reflexos principalmente da política de inclusão no ensino superior privado, através do Programa PROUNI e, de forma mais tímida nas instituições públicas, através da política de cotas. Isso porque os dados do curso na UFRGS demonstram outro cenário:

**Figura 19 - Declaração dos Estudantes de Medicina da UFRGS da sua Cor/Raça nos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes – ENADE**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos dados dos Relatórios Síntese do Curso de Medicina da UFRGS (BRASIL, 2004b, 2007b, 2010b).

**OBS.:** Os dados de 2004 em relação às categorias Negros e Pardos/Mulatos não foram informados.

Da mesma forma que no segmento de dados nacionais, a presença dos alunos que se declaram brancos no curso é majoritária, mas no curso de Medicina da UFRGS ela é ainda mais marcante, quase de 100%. A presença crescente de estudantes pretos e pardos/mulatos identificados no curso ocorre de forma muito mais tímida: no ano de 2007 nenhum estudante ingressante ou concluinte se declarou no grupo de pretos e no grupo de pardos/mulatos somente 2,3% de ingressantes assim se declararam. Como concluinte, novamente, nenhum aluno se autoidentificou. No Exame de 2010, os percentuais têm leve aumento no grupo de pardos/mulatos, 4,1% dos ingressantes assim se declarou e 2,7% dos concluintes, mas no grupo de pretos nenhum ingressante assim se declarou e somente 1,4% dos concluintes.

Pode-se afirmar que os cursos de Medicina nacionalmente são graduações em que a presença de estudantes não brancos não acompanha a representatividade deste estrato populacional do país, qual seja, 50,7% da população conforme dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011, p. 76). Em relação ao curso de Medicina da UFRGS, esta presença é quase inexistente, também não remetendo a representatividade populacional de pretos e pardos do Rio Grande do Sul que, no mesmo censo, indica 16,2% (IBGE, 2011, p. 79).

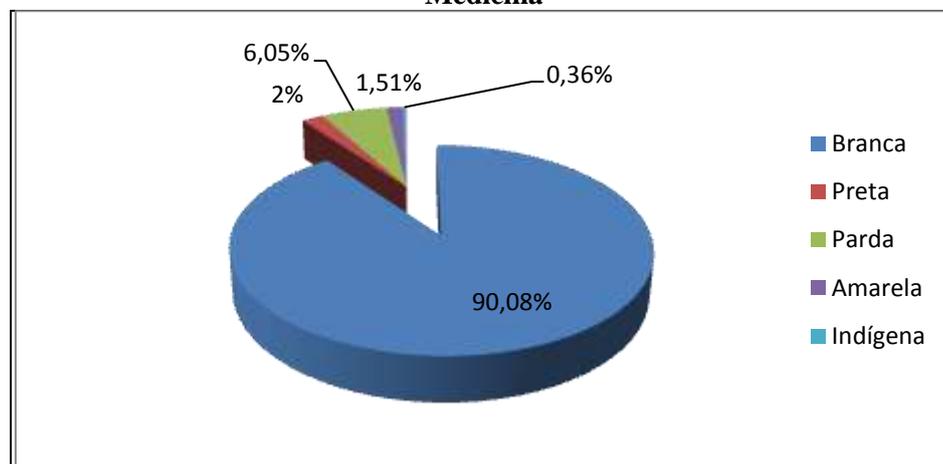
Reconhece-se a subjetividade da auto identificação, que remete a processos de pertencimento e atribuição racial, limites dos dados dos censos demonstrados por Piza e Rosemberg (2002), mas que não desabonam os dados estatísticos.

Percebe-se com as informações já analisadas sobre o perfil do aluno do curso de Medicina da UFRGS que a quase inexistente presença de estudantes negros tem relação com elitização desta graduação, na qual jovens que possuem elevadas condições financeiras e disponibilidade de tempo integral para estudos são a característica marcante, como expressa na fala de um professor entrevistado, quando a reconhece buscando informações do seu cotidiano como docente no curso:

**Prof. 3** – Eu tive uma monitora aqui no Departamento, afrodescendente, que ela esteve em 1987 ou 86 e depois dá para contar nos dedos, acho que menos de uma dezena nos anos seguintes até agora... é... sim, acho que temos um resgate histórico a fazer...

Interessante ainda dados apresentados no Projeto Pedagógico de Curso – PPC (UFRGS, 2007b) sobre o Perfil Socioeconômico dos candidatos inscritos no vestibular de 2007, no qual foi perguntado aos candidatos sobre sua cor ou raça:

**Figura 20 – Perfil dos Candidatos inscritos no Vestibular UFRGS 2007 para o Curso de Medicina**



**Fonte:** Produzido pela autora a partir de dados do PPC Medicina UFRGS (UFRGS, 2007b)

Percebe-se que, já na inscrição do vestibular, a maioria dos candidatos que se inscrevem são brancos, denotando, já na primeira fase, a procura pelo curso, por pessoas de determinado grupo social, que declaram renda familiar bastante elevadas, de 5 a 10 salários mínimos.

Os dados coletados no ENADE têm espectro temporal até o ano de 2010. Neste período as cotas já estavam em vigor na UFRGS desde 2008, mas o ingresso de alunos negros por essa cota ainda vem se constituindo, aumentando gradativamente como já visto. Ingressaram na UFRGS entre 2008 e 2011, 1.445 candidatos negros, 5.797 candidatos egressos do ensino público e 16.788 candidatos pelo acesso universal. O acesso de alunos negros foi pequeno se comparado com o aumento no ingresso nas demais modalidades, sendo que o percentual geral de ocupação da cota racial foi de 30%.

Foi identificado pelo Diretório Central dos Estudantes da UFRGS-DCE que um dos critérios do concurso vestibular não estava adequado ao sistema de cotas. Assim, impetrou processo administrativo (Processo nº 23078.020147/09-75, aberto em 13/07/2009) ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da universidade. O critério geral para correção das provas de redação dos candidatos não eliminados do concurso é quatro vezes o número de vagas de cada curso. Esse critério não estava sendo aplicado em cada uma das cotas, o que passou a ocorrer a partir da alteração da Res. 46/2009 (UFRGS, 2009), que estabelece as normas para o concurso vestibular (alterada pela Res. CEPE 22/2011), sendo

aprovado em julho de 2011 e entrando em vigor no concurso vestibular de 2012. Essa mudança ampliou a ocupação das cotas raciais no ano de 2012 para o percentual próximo de 50% (KLEIN, 2012, p. 07).

Em relação ao curso de Medicina, o panorama do período de 2008 a 2011 mudou completamente com a alteração do referido critério. A partir desses dados, é possível verificar a efetiva ocupação das vagas da cota racial a partir de 2012:

**Tabela 1 - Dados de Ingresso e Permanência de Estudantes Negros ingressantes pela Cota Racial - Curso de Medicina da UFRGS**

| Dados Concurso Vestibular<br>INGRESSO |                            |              | Dados Acompanhamento Discente<br>PERMANÊNCIA |  |                                     |
|---------------------------------------|----------------------------|--------------|--|--|-------------------------------------|
| Ano                                   | Vagas(1)                   | Inscritos(2) | Aprovados(3)                                 | Efetivamente matriculados no ano de ingresso | Regularmente Matriculados em 2014/2 |
| 2008                                  | 21                         | 94           | 0  | 0  | 0                                   |
| 2009                                  | 21                         | 114          | 1  | 1  | 1                                   |
| 2010                                  | 21                         | 90           | 1  | 1  | 1                                   |
| 2011                                  | 21                         | 141          | 1  | 1  | 1                                   |
| <b>T</b>                              | <b>84</b>                  | <b>439</b>   | <b>3 (4%)</b>                                | <b>3</b>                                     | <b>3</b>                            |
| 2012                                  | 21                         | 167          | 21   | 21   | 21                                  |
| 2013(4)                               | 21                         | 352          | 21   | 21   | 21                                  |
| 2014(4)                               | 21                         | 454          | 21   | 21   | 21                                  |
| <b>T</b>                              | <b>63</b>                  | <b>937</b>   | <b>63 (100%)</b>                             | <b>63</b>                                    | <b>63</b>                           |
| <b>T Geral</b>                        | <b>147</b>                 | <b>1.412</b> | <b>66</b>                                    | <b>66</b>                                    | <b>66</b>                           |
|                                       | <b>Densidade(5) Média:</b> |              |  | <b>100% dos aprovados matricularam-se</b>    | <b>Não há evasão do curso</b>       |
|                                       | <b>9,6</b>                 |              |  |  |                                     |

**Fonte:** Produzido pela autora a partir de dados dos Concursos Vestibular ([www.ufrgs.br/vestibular](http://www.ufrgs.br/vestibular)) e dados de Acompanhamento Discente do sistema interno de acompanhamento de estudantes da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD.

- (1) Refere-se às **vagas oferecidas** no edital do vestibular na cota para acesso a alunos autodeclarados negros até 2012 e autodeclarados pretos/pardos/indígenas a partir de 2013.
- (2) Dados obtidos das informações do Relatório “Densidade, referentes a inscritos e aprovados em 1ª opção nos cursos.
- (3) Dados obtidos das informações de vagas oferecidas e ocupadas disponível em “Médias do Primeiro e últimos classificados” – referentes a inscritos e aprovados em 1ª opção nos cursos.
- (4) No ano de 2013 a UFRGS altera as modalidades de ingresso do vestibular a partir das exigências da Lei 12.711/2013. Até 2012 a cota era de acesso a alunos autodeclarados negros e a partir de 2013 a autodeclarados pretos/pardos/indígenas, permanecendo o percentual de 15% de reserva em 2013 e 2014. Também é acrescida a exigência de comprovação de renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita familiar (na metade das vagas desta cota) e a outra metade comprovação de renda superior ao critério referido. Desta forma, são quatro grupos de ingresso.
- (5) Densidade – candidatos por vaga – refere-se à concorrência das vagas oferecidas.

O curso de Medicina da UFRGS historicamente é a graduação mais procurada pelos candidatos no concurso vestibular e é um dos cursos mais concorridos do estado. A

densidade de candidatos (candidatos por vaga) é a maior em relação a todos os cursos da Universidade e vem aumentando:

**Tabela 2 – Densidade Geral de candidatos ao Curso de Medicina nos Vestibulares da UFRGS – 2008-2014**

|                  | 2008  | 2009  | 2010  | 2011  | 2012  | 2013  | 2014  |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Densidade</b> | 33,46 | 37,37 | 34,51 | 45,32 | 51,90 | 57,06 | 57,06 |

**Fonte:** Produzido pela autora a partir de dados dos Concursos Vestibular ([www.ufrgs.br/vestibular](http://www.ufrgs.br/vestibular))

Os dados da Tabela 6 demonstram que a densidade de candidatos na cota racial também é bastante alta e se eleva ano a ano desde a implantação do Programa de Ações Afirmativas. Se comparada com outras graduações da saúde, consideradas as mais tradicionais na universidade pelo tempo de criação, tais como Odontologia (Diurno e Noturno), Psicologia (Noturno e Diurno), Enfermagem, Farmácia e Educação Física, a Medicina é a que tem a maior procura de candidatos que se autodeclararam negros (NOGUEIRA, 2014).

Quanto aos dados de ingresso, percebe-se que no período de 2008 a 2014, 21 vagas anuais foram disponibilizadas no concurso para o curso na cota racial, totalizando 147 no período. Entre 2008 e 2011, a ocupação foi inexpressiva, somente 3 alunos foram aprovados (4% de ocupação total), sendo que deveriam ter ingressado 84 estudantes, isso porque o critério vigente na correção das redações não era específico por cota, criando uma barreira de ingresso durante o processo de seleção. A partir de 2012, com a alteração das regras, passaram a ingressar 21 alunos por ano, ocupando 100% das vagas reservadas na cota.

A aprovação no vestibular denota a ocupação das vagas, mas, entre a aprovação e a matrícula, ainda podem existir interferências e ela não se efetivar, o que ocorre comumente. No entanto, nota-se que isso não ocorreu no curso: a totalidade dos alunos aprovados no vestibular na cota matriculou-se e está regularmente ativa no semestre 2014/2. Não há registro de evasão do curso.

Esta análise se refere unicamente aos alunos ingressantes na cota racial. Pode ocorrer o ingresso de estudantes negros pelo acesso universal, por outro lado, os dados do ENADE do curso demonstram tendências contrárias. Apesar da presença ser tímida, ela vem ocorrendo por meio da cota racial e representou 15% das vagas anuais de 2012 a

2014. Como já referido, esse percentual aumentará já em 2015 para 25% de reserva de vagas.

Esta presença denota a existência de fatores sociais que criaram e criam barreiras de acesso a um curso superior tão cobiçado e de prestígio social. Algumas delas são expressas pelos professores entrevistados sobre os estudantes negros “presentes” que ingressaram a partir de 2012, o que evidenciam outro tipo de invisibilidade, analisada a seguir em outras dimensões e no cenário histórico nacional.

### ***3.3.2 Invisibilidade no olhar do Outro – Visibilidade a partir da Branquitude e do Branqueamento***

“Sou invisível – compreende? – simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. Como as cabeças sem corpo que algumas vezes são vistas em atrações de circo, é como se eu estivesse cercado daqueles espelhos de vidro duro que deformam a imagem. Quando se aproximam de mim, só enxergam o que me circunda, a si próprios ou o que imaginam ver – na verdade, tudo, menos eu. (...)”

A invisibilidade a que me refiro decorre de uma disposição peculiar dos olhos daqueles com quem entro em contato. Uma questão de construção de sua visão interior, aqueles olhos com os quais olham a realidade através dos olhos físicos.”

*Ralph Ellison. Homem Invisível. 1947.*

Empresto as reflexões do protagonista da obra *Homem Invisível* que assim inicia o primeiro capítulo de sua saga. Este romance figura entre as mais importantes obras do século XX nos Estados Unidos, traz reflexões de um homem negro sobre a construção da visão de si que também se constitui a partir do olhar do outro. Em uma sociedade racista e preconceituosa, esta construção pode tornar-se invisibilidade. As provocações do escritor são pertinentes e foram fecundas para traçar caminhos nas presentes análises.

Como vimos, atualmente, no curso de Medicina, 66 alunos autodeclarados negros estão matriculados. Quando os professores foram questionados sobre esta presença em suas disciplinas, muitos deles responderam que não os identificavam, que não tinham alunos negros em suas aulas. Esses docentes são regentes de disciplinas que ocorrem entre a primeira e quinta etapas curriculares e ministram aulas teóricas, as quais são cursadas pelos 140 ingressantes anuais. Os alunos negros ingressantes pelas cotas em 2012, primeira turma em que as 21 vagas foram preenchidas, cursam hoje entre a quinta e sexta etapas, assim como os ingressantes de 2013 e 2014, que cursam entre a primeira e quarta etapas, totalizando os 66 alunos negros. Ou seja, eles existem e estão presentes. E

assim é expresso na fala de um docente entrevistado, na qual demonstra preocupação no convívio entre os estudantes do curso:

**Prof. 1** - Esses alunos (os cotistas) vêm cognitivamente até preparados, mas tu sabe melhor do que eu, que, do ponto de vista emocional, isso não quer dizer absolutamente nada, então as vezes eles são hostis com os alunos cotistas, eles veem os alunos cotistas como o lugar de pessoas que tiraram o seu lugar, porque a maior parte deles fez dois ou três vestibulares para chegar aqui, então eles veem no cotista aquele cara que tirou a vaga dele... então... o clima não é bom, e a universidade tem pouca ferramenta, pouco ferramental para trabalhar com isso, ou pelo menos do ponto de vista do ferramental que a universidade tem, pouco chega na Faculdade de Medicina e poucas são as...as possibilidades da gente lançar isso no cotidiano. Então, a minha preocupação é que com a entrada dos cotistas, sobretudo nesses últimos dois anos e meio, agora eu posso dizer, agora a gente vê as cotas, antes ficava vendo nos relatórios, nos e-mails e tal... não, agora a gente vê objetivamente as cotas...

O objetivo aqui é buscar entender o não-ver, não-identificar, não-reconhecer os estudantes negros, expresso pelos professores entrevistados. O primeiro entendimento é de que esta invisibilidade tem relação com o significado que os professores têm do que é ser negro, entendimento este formulado pelo projeto de branqueamento da população e no significado da mestiçagem.

A colonização do Brasil impetrou um modelo de sociedade que se buscou de forma contundente durante o século XX, qual seja, ser uma nação branca e europeizada. O que significa ser branco, ser negro, ser amarelo, ser mestiço ou ser homem de cor? “São categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, com a manipulação do biológico pelo ideológico” (MUNANGA, 1999, p. 18). Desta forma, falar em mestiçagem é reconhecer sua análise à dimensão simbólica, política, antropológica e sociológica como um legado do processo de branqueamento. Para Voltaire, a mestiçagem era uma anomalia, “fruto da união escandalosa entre duas raças humanas totalmente distintas”. Kant que não a via como meio para melhorar a espécie humana, mas sim “parece destinada a estragá-la”. Já Diderot focava na unidade da espécie humana a concebia como uma “das manifestações mais brilhantes do poder criador da matéria”, sendo que “negros e brancos já estavam contidos na fecundidade dos primeiros homens e mulheres” (*idem*, p. 23; 24; 25).

Nessas articulações teorizou-se a inferioridade do negro e os malefícios das raças híbridas, o mulato, por exemplo, que seria uma mistura impura, não trazendo aspectos positivos à raça branca e não melhorando a raça negra, ideologia construída a partir de aspectos biológicos e sociais, pertinente na justificação da escravidão dos africanos.

Assim, cada vez mais seus frutos “antes objeto da história natural, estavam se transformando em sujeitos da história civil” (*ibidem*, p. 27).

No Brasil, com o final do sistema escravista, os pensadores brasileiros preocupavam-se com a construção da nacionalidade brasileira, pois o negro, que antes não era considerado partícipe, passava a ser livre e constituinte na dinâmica civilizatória. Os intelectuais nacionais buscaram referências europeias e americanas dos finais do século XIX. A preocupação da elite era sobre “a influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formulação da identidade étnica brasileira” (MUNANGA, 1999, p. 51), ideias fundamentadas no determinismo biológico das teorias racistas da época e pensadas a partir da ideologia dessa elite branca, que “acreditava na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra e na degenerescência do mestiço” (*idem*, p. 52).

A partir das formulações de diversos intelectuais brasileiros da época, fica claro o projeto de progressivo branqueamento da população, apostado na crença do desaparecimento total do índio e do negro, tais como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e destaca-se em especial, Francisco José de Oliveira Viana como um dos principais protagonistas da construção da ideologia racial brasileira. Oliveira Viana analisa fenotipicamente as misturas entre as raças, criando categorizações de superioridade e inferioridade, dando origem ao que mais tarde Oracy Nogueira classificou de preconceito de “marca” ou de “cor”, em oposição ao preconceito de “origem”, baseada na gota de sangue, no aspecto genotípico, presente nos Estados Unidos. (*ibidem*, p. 76-77).

O sociólogo Gilberto Freyre desloca o eixo das discussões do conceito de raça para o conceito de cultura e nesse sentido traz importante contribuição, pois mostra a presença positiva à cultura brasileira dos negros, índios e mestiços. Além disso, ao centrar a discussão na questão cultural, permitiu-se “maior distanciamento entre o biológico e o social, possibilitando uma análise mais rica da sociedade”, “transformando a negatividade do mestiço em positividade, o que permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada” (ORTIZ, 2012, p. 41).

Por outro lado, Freyre contribuiu na construção do ideário da democracia racial: “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito”, o que acabou por reforçar o projeto de branqueamento:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e

impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes”. (MUNANGA, 1999, p. 80).

Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento e valorização do negro na sociedade brasileira passa por desvelar os fatores ideológicos desse processo que diluiu as diferenças, em certo sentido, entre brancos e negros, mas as mantém na dimensão de acesso a bens e oportunidades sociais.

O estatuto do branqueamento, no entanto, deixou de legado a ideia de que tornar-se menos negro significa um modo de ascensão social. Assim o mestiço, o mulato, ocupa uma posição de ser/estar mais distante do negro e mais próximo do branco, não é mais negro e tem maior possibilidade de mobilidade social. Citando Carl Degler, Munanga afirma que “o fato de aceitar o branqueamento é uma maneira de dizer que o mulato tem lugar especial na sociedade, tem como consequência a redução do descontentamento entre as raças” (*idem*, p. 86), isso no contexto brasileiro, pois no norte-americano a mistura inter-raças só viria aumentar o número de negros na sociedade. As falas dos professores entrevistados denotam tais interpretações quando não identificam os alunos negros em suas aulas:

**Prof. 3** - Assim, eu estou dando aula no primeiro semestre (...) se a gente for considerar afrodescendentes declarados, na turma que tinha 21 afrodescendentes declarados não existiam 21 afrodescendentes identificáveis, pelo contrário, eu diria que se tinha cinco, à primeira vista, seria... cinco eu estou chutando, assim como meia dúzia, mas certamente não eram 21, o que seria quase a metade da turma, ahh...

**P:** Negros, no caso, visualmente?

**Prof. 3** - Sim, negros, visualmente identificáveis, não tinha cinco...

-----x-----

**Prof. 4** - É, como eu estava te falando antes assim, o que às vezes complica se a gente for querer ser específico para o aluno negro é que às vezes a gente não sabe quem que declarou e quem que não declarou, só o que a gente, o que eu sei como professora é que a partir de tal data entraram os cotistas. Então, eles são um grupo, os cotistas, e a gente nem sabe bem quem são. Então assim, o que eu percebo, como professora, é que existe mesmo uma mudança de padrão.

-----x-----

**Prof. 6** - A gente não sabe quem é quem, né? mesmo porque a maior parte dos autodeclarados pretos, negros, você não reconhece como negros, é uma coisa bem clara isso.

-----x-----

**Prof. 8** – Até agora eu não tive nenhum aluno negro... não tive. (...) Eu não vi aluno negro, mas assim, o que eu me lembro, da história dos Estados Unidos, tanto os negros como as mulheres foram entrando por mérito, então essa questão das cotas, volto a dizer, é uma questão que eu penso mais na origem de tudo... mas eu não percebi negro, nenhum até o momento e... como é o resto da pergunta?

**P:** E como tu percebeu essa presença, se ocorreu alguma mudança?

**Prof. 8** – Não percebi, não percebi presença, não tem, não saberia te dizer o que vai acontecer, até agora não, não sei para que faculdades que foram...

**P:** Eles entraram na Medicina, 21 alunos desde 2012: 2012, 2013 e agora em 2014.

**Prof. 8** – (...) eu tenho turmas de grande grupo, né? que eu sinceramente não presto muita atenção se..., me lembro sim de um ou dois em grande grupo, mas assim que eu não tive contato direto, não poderia te dizer assim... (...) não... não percebi assim, NEGRO, tá, tive alunos morenos, mas assim não identifiquei, ahhh, eu tenho um negro em sala de aula agora nesses meus pequenos grupos, que daí são pessoas que eu me relaciono muito proximamente.

**P:** Então são mais alunos morenos, mulatos, assim?

**Prof. 8** - Nem mulatos, assim, caracteristicamente mulato, eu te diria assim, mais morenos. Mas negro, mulato não identifiquei assim, característico, e também assim não notei questão de rendimento diferente, não, aquele aluno que tem uma característica física diferente tem um rendimento diferente, claro tem alunos que tem rendimento pior, mas não me chamou a atenção por cor da pele...

Os professores não consideram os alunos morenos, mulatos como sendo alunos negros. Observou-se, a partir dos dados do ENADE já apresentados, tanto nos cursos de Medicina em nível nacional quanto na Medicina da UFRGS, há maior percentual de autodeclarados pardos/mulatos do que negros, o que denota maior mobilidade desses em relação aos pretos no ingresso através do concurso vestibular. A não identificação dos estudantes pelos professores tem relação com seu entendimento de que ser negro é ser preto, assim, os alunos não-pretos ficam invisibilizados, pois são vistos como brancos, mas não gozam de todas as prerrogativas desses. O ideário do branqueamento assim se expressa neste contexto.

O branqueamento no Brasil não se expressa unicamente pela identificação da cor, mas pode conjugar-se com elementos não-raciais, culturais, econômicos ou psicológicos, isso porque o preconceito é de “marca”, tais como: “maneiras, educação sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida – tudo isso obviamente ligado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização decorrente” (MUNANGA, 1999, p. 88).

Assim, o aluno negro de medicina, por ter sido aprovado num vestibular altamente concorrido, não é tipicamente o aluno pobre de qualquer escola pública, é um aluno diferenciado na visão de alguns docentes, o que denota nesta perspectiva de que já traçou um caminho de branqueamento.

Outra forma de invisibilidade identificada é a negação das cotas raciais a partir da convicção de que não há barreiras à mobilidade social dos negros, negando os processos de exclusão e as políticas específicas atualmente propostas:

**Prof. 2:** Sempre houve alunos de pele escura na minhas salas, sempre tive, um ou outro, se agora aumentou, eu sou daltônico para essas coisas... até porque essa autodeclaração, o Brasil é um país de altíssima miscigenação, altíssima, se for olhar para trás maior parte de nós tem ascendências africanas, europeias, indígenas, tem de tudo, então assim, as nuances, eu não tenho como saber se uma pessoa que tem uma pele um pouquinho mais morena, se autodeclarou negro, se é alguém que veio de uma escola privada, eu não tenho como saber... (...)

**P:** Quando a gente pensa no aluno negro, né? é mais difícil até pensar numa delimitação cultural, em práticas culturais... o que você acha?

**Prof. 2** – é, não tem... não, mas têm algumas coisas... as religiões afro, algumas coisas que os negros trouxeram da África e que os europeus, os descendentes de europeus inclusive adotaram, quer dizer, na música brasileira tem influências afro, nas artes, no pensamento, em muitas coisas, na cozinha, a convivência do escravo negro com o senhor branco europeu foi secular e essas coisas se imbricaram, ficaram discriminados, sim, ficaram em situação social inferior, sim, mas muitos foram conquistando seu espaço, não é... e nas artes, no futebol, acabaram predominando e entrando por outros caminhos, ou seja, no Brasil não houve uma barreira completa, houve uma barreira social, depois que foi abolida a escravatura criaram-se barreiras sociais que foram se diluindo ao longo do tempo e que não justificariam uma discriminação racial hoje, quer dizer, o Brasil eliminou legalmente discriminações raciais, definiu isso.

Entende-se que o não-ver expresso pelo docente demonstra algumas faces da invisibilidade do negro impetrada pelo *outro*, o não negro, uma invisibilidade que tem uma simbologia a partir do lugar de onde falam esses professores: quanto a seu pertencimentos étnico, *status* socioeconômico, posição de classe: são brancos, formados em uma universidade e curso altamente elitizados (a maioria na UFRGS), pertencentes a um estrato populacional privilegiado no acesso a bens sociais, seja por reconhecimento profissional (médicos) ou por condição econômica. Aqui se expressa uma visão da branquitude nas ideias sobre branqueamento (BENTO, 2002).

Ou seja, o ideário do branqueamento para que houvesse uma purificação da população através da mestiçagem foi um processo inventado pela elite branca, a qual manteve historicamente seus privilégios econômicos, políticos e sociais, apontando a mestiçagem “como sendo um problema do negro brasileiro” e “construindo um imaginário extremamente negativo sobre o negro” que justificasse as desigualdades

raciais (*idem*, p. 25-26). Nesse aspecto, algumas falas desta pesquisa silenciam ou mesmo negam as desigualdades e, muito menos, expressam uma posição de grupo social que participou na permanência das desigualdades raciais, beneficiando-se das heranças materiais e simbólicas, postura constantemente percebida em diversas pesquisas sobre branquitude no Brasil (*ibidem*, p. 26-27). A partir delas, entende-se perfeitamente a concepção de que as políticas afirmativas não são direitos, mas sim favores aos pobres e negros, denotando que “entraram pela janela” ou “pela porta dos fundos” nas universidades, como já referido por uma professora.

Percebe-se, por fim, que a invisibilidade no olhar do *outro*, no caso do branco sobre o negro, está eivada de fundamentos da branquitude que, segundo Edith Piza (1998) pesquisadora que se dedicou ao estudo dos brancos no campo da psicologia social do racismo, afirma que “é patente uma invisibilidade, distância e um silenciamento sobre a existência do outro ‘não vê, não sabe, não conhece, não convive...’”.

Afirma que “a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude de expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco.” E tem algumas características como “consciente apenas para as pessoas negras; há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado; a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada”. (*idem*, p. 42)

No entanto, a invisibilidade produzida no curso tem outra face, ela se expressa através de visibilidades demarcadas. Franz Fanon<sup>10</sup>, psicólogo, na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), escrita em 1952, analisa socialmente o condicionamento do homem negro pelo branco em sua terra, do colonizado africano pelo colonizador, que o oprime e inferioriza ideologicamente através de diversos dispositivos, muitos deles simbólicos, aos quais Fanon chama de psicologia do colonizador. Desmistifica esse complexo de inferioridade, que é proposital, ressaltando a força e potência do africano ou de seus descendentes nas Américas. A obra é concebida nos estudos pós-colonialistas como um tratado aberto contra a opressão racial e uma crítica à negação do racismo contra o negro.

Refere ainda a existência de dispositivos que estigmatizam o negro, tal como a linguagem utilizada pelo branco. Nas falas seguintes, os professores explicitam que existe um ambiente de práticas no curso que inibe a participação do estudante cotista em diversas dimensões da vida acadêmica: ter acesso às oportunidades de estágio, monitoria

---

<sup>10</sup> Nasceu em Martinica na região caribenha, ilha colonizada pela França. É uma das referências primordiais aos estudos contemporâneos sobre branquitude.

ou mesmo se expor a fazer perguntas em aula, afirmando a alta competitividade. Além disso, preconceitos expressos por pacientes a estudante negros deixam claro o racismo que se expressa socialmente:

**Prof. 1** - Porque é um aluno que chega em sala de aula e fala menos, que interage menos com o grupo, na média, né? (...) que interage menos com o grupo, que fica é... um pouco mobilizado que a disputa na universidade é muito grande, nós estamos falando de alunos que passam nos corredores e às vezes tiram os cartazes do concurso de seleção para monitoria... Então, o processo de competição é muito claro e muito estabelecido entre eles, e um aluno cotista vê esse cenário todo e a experiência empírica que eu tenho é que ele se assusta, ele fica olhando, que negócio é esse... ele tem medo de levantar a mão em sala de aula e fazer pergunta porque talvez a pergunta dele possa destoar... quer dizer, a gente tem uma estrutura que não é ahhaaa::: amigável para o aluno cotista, a gente tem uma estrutura que não é amigável para ninguém, mas que os alunos que já vêm desse processo todo de disputa e todos os mecanismos que o MEC vem fazendo nos últimos tempos, enfim...

-----x-----

**Prof. 7** - Eu tenho na minha disciplina e de novo, com muita pena, alunos de origem africana que são sempre segregados. Só para dar uma ideia, primeiro, eles não conseguem acompanhar a aula, então eles ficam no cantinho nas aulas grandes (teóricas) e quando esse grupinho faz perguntas, geralmente são perguntas muito simples que já tinham passado, o pessoal começa com zumzum e o grupo fica segregado. Eu sempre vejo isso, eu vejo e fico com uma pena. Na prática, na internação, né? a nossa prática é cada um ou dois alunos tendo que entrevistar um paciente, e com muita pena eu vejo, isso já acontece aqui e realmente eu tenho muita pena disso, de levar um aluno de origem africana e o paciente se recusar a falar com ele.

(...)

**Prof. 7** - Eu fico com uma pena, entende, isso não depende de nós, a gente tem que fazer a prática, e não foi uma ou duas vezes, infelizmente, porque aqui a gente tem muitos pacientes de origem alemã, italiana, que já tem uma cultura um pouco diferente, principalmente pessoas de idade, a gente faz geriatria, atende idoso, então, assim, eu vejo claramente que não é assim, eu vejo muito artificialismo assim, e que acaba no fim prejudicando as pessoas e eu fico com pena. Eu tenho um aluno, inclusive, que foi do semestre passado que chegou, ainda no começo do semestre, disse: professor, eu não quero mais fazer entrevistas com pacientes, mas por quê? Porque eles me rejeitam porque eu sou preto... o senhor me manda só atender pacientes negros. A gente tem poucos pacientes negros aqui, é difícil encontrar pacientes negros... Eu disse para ele, olha... é complicado para mim atender teu pedido... porque assim, tu tá vendo, aqui nós temos 30 leitos, dificilmente tem um paciente negro, dificilmente... então eu vejo que esse processo artificial de novo está falhando, não é assim que se faz as coisas, eu não tenho fórmula mágica para isso (...) é muito bonito na teoria, na prática não é assim, é que quem assina não é professor que está aqui do lado do aluno negro ou indígena para educar, tentar educar. Então, eu acho muito artificial, eu fico com pena das pessoas, com muita pena.

(...)

Esse aluno negro que não queria mais fazer as entrevistas, ele acabou sendo aprovado por essas situações, eu falei com o chefe do departamento e a gente considerou que pela situação criada ele não precisaria fazer os trabalhos que os outros faziam, porque a gente não iria expor ele a mais vergonha, digamos assim, do que ele já está passando.

Algumas práticas realizadas no curso iniciam processos de “segregação dos

diferentes”, considerando que há uma tradição de ingresso de estudantes provindos de famílias tradicionais da Medicina do Rio Grande do Sul nesta graduação e das classes sociais mais privilegiadas. Por meio dessas práticas, já se demarca, *a priori*, o não pertencimento dos alunos provindos de escolas públicas e negros:

**Prof. 1** - Mas é tradição o professor pegar a lista de chamada e olhar assim: João, você é parente do José? Sim, é meu pai; Fernanda, tu é filha do doutor “x”? Não, é meu tio... Isso é tradição dentro da faculdade, daí o cotista desce, daí o sobrenome dele é Silva ou Kaigang, ou sei lá o que, né... Acho que isso é um ponto importante. Neste contexto, de uma tradição familiar muito forte o que acontece? É muita competição, a competição que já veio do vestibular ela só ganha uma outra dimensão (...) O que são aspectos afetos à cultura médica, tu tem tradição entre os brancos de algumas áreas cirúrgicas, é... saúde mental, a psiquiatria, por exemplo... e eu queria muito saber onde estão os alunos cotistas, estão indo para que áreas, estão buscando que tipo de referencial, que tipo de modelo médico dentro dessa ideia de que um modelo é um forte estimulador na direção... da constituição da carreira, da definição do perfil profissional futuro, etc, etc.  
(...)

**Prof. 1** - Porque esse (o Hospital de Clínicas de Porto Alegre – HCPA) é um espaço de disputa entre as especialidades, um espaço territorialmente disputado, então aqui a gente vê claramente isso, a disputa, ehh... a animosidade, às vezes... ehhh.. no sentido de que eles (os alunos) não conseguem jamais ter consenso se eles quiserem mudar a data de uma prova, e é um negócio impressionante... Então, ehh... mostra isso, que a desagregação é mais frequente que a agregação e são poucos os momentos em que eles confraternizam, né? em algumas festas, e tal, mas mesmo assim são públicos muito diferentes.

**P:** Eles se formam (se organizam) em grupos diferentes, por afinidade, ou não...?

**Prof. 1** - Sim, dentro das turmas sim, não há uma turma, há vários *clusters* (aglomerados), né? Não há uma turma, são vários *clusters*, isso a, a... reforma (Reforma Universitária de 1968, quando cria o vestibular e a organização administrativa das universidades por Departamentos) nos legou também, né? Essa coisa fragmentada... mas são vários grupos...

A invisibilidade percebida oscila entre o não-ver, não identificar e o ver, identificar, demarcar. É uma visibilidade “segura”, que, de certa forma, controla a permeabilidade de outras forças no espaço de poder acadêmico. Esses questionamentos são profícuos, pois potencializam futuras mudanças e colocam em xeque, inclusive, processos internos de produção de indicadores, tais como, os próprios critérios de avaliação do desempenho dos estudantes no curso:

**Prof. 1**– Então, sim, a gente percebe uma mudança... e aí o que os professores dizem: está vendo, a gente já tinha dito isso antes, eles têm mau rendimento! Mas tudo são dados empíricos, não são informações produzidas ali, na ponta do lápis, numa avaliação mais transversal ou longitudinal, se preferires, né? ou as duas coisas, mas aí é que está, a forma,... mesmo que a faculdade parasse agora para... então, vamos reunir todas as informações possíveis para responder essas demandas que a Fernanda está nos trazendo, eu já de antemão diria o seguinte, eu não acredito no sistema de

avaliação que nós utilizamos... Porque o sistema de avaliação que a gente faz é muito frágil, são provas objetivas, são provas... muitas feitas com banco de questões, são provas antigas, são provas feitas eventualmente por alunos de pós-graduação, entende?

### ***3.3.3 Invisibilidade como estratégia de não discriminação – podemos reconhecer e valorizar sem discriminar?***

A tensão que se manifesta, quando há o debate de questões relacionadas à presença dos alunos negros e suas necessidades acadêmicas, situadas no contexto social já referido em que existe uma forte dimensão ideológica e política, produz muitos significados e ações, tanto em nível das práticas docentes, quanto em nível institucional.

Como retoma Munanga (1999), a tradição sociológica dos fins do século XIX e meados do século XX legou a ideia de que a mestiçagem no Brasil “desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural”, construída a partir das raças originais, mas “em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural” (p. 90). Refere que, a partir da década de 1970, vozes afro-brasileiras propuseram a construção de uma democracia plurirracial e pluriétnica, com Abdias Nascimento. Nesse sentido, Munanga defende a identidade negra, temática hoje bastante controvertida nos diferentes grupos em que discutem a questão racial no país, mas que teve sua importância na década de 1990.

O reconhecimento das diferenças não como inferiores, mas em seus aspectos valorativos de diversidade é hoje uma demanda da pós-modernidade. Essa discussão é tensionada no meio acadêmico, ora firmada normativamente, ora negada na dimensão das práticas institucionais e docentes. Na UFRGS ela é expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2011-2015, que afirma a inclusão e valorização das diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros, reconhecendo as diferenças como fonte de aprendizado e produção de conhecimentos (UFRGS, 2010), premissas essas que estão em plena constituição na instituição em diferentes dimensões, oscilando entre invisibilidade, reconhecimento e valorização.

No período entre 2008 e 2012, o Programa de Ações Afirmativas foi implantado na Universidade, mas o acesso a dados sobre os alunos ingressantes por ele era limitado aos órgãos da administração central, como Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD e Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF. As Comissões de Graduação - COMGRAD, importantes colegiados que atuam na dimensão dos cursos em contato direto com os estudantes da graduação, não tinham acesso a esses

dados. Isso porque havia a crença de que os alunos poderiam ser identificados e sofrer algum tipo de discriminação quanto a sua condição de cotistas ou cotistas negros e, assim, produzia-se uma invisibilidade com o objetivo de proteger os estudantes, mas que produzia sim uma invisibilidade de não reconhecimento, pois as especificidades se diluíam. Por outro lado, a importância do acompanhamento feito pelas Comissões de Graduação era reconhecida desde as primeiras normativas (UFRGS, 2009; 2012).

Esta premissa inicial foi se transformando com a assunção dos desafios pela instituição: o acompanhamento dos alunos pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas - CAF e a avaliação do Programa, que considerou os diferentes grupos de ingresso no vestibular; a contribuição dos atores envolvidos nos processos pedagógicos, tais como técnicos administrativos, que buscavam informações a fim de conhecer as demandas específicas e poder atuar de forma qualificada no acompanhamento discente. Em 2013 os dados de desempenho passaram a ser disponibilizados a todas as COMGRAD via sistemas. Em 2014 a PROGRAD lançou projetos específicos nesse sentido, no âmbito do Programa de Apoio à Graduação - PAG, fomentando o conhecimento do desempenho dos estudantes no contexto de suas graduações, a fim de formular e implementar projetos de acompanhamento, tal como a Edital de Monitor de COMGRAD (UFRGS, 2014a).

Atualmente, transita-se de uma premissa institucional que invisibilizava os estudantes cotistas e cotistas negros em não serem conhecidos por seus cursos a um movimento de reconhecimento e, portanto, de visibilidade, a fim de aprimorar os mecanismos de apoio pedagógico através da avaliação longitudinal e descentralizada da política afirmativa, buscando também seu aprimoramento durante o processo de consolidação.

Essa tensão se manifesta na fala dos professores, sendo que alguns partem da ideia de que não devem identificar os estudantes cotistas porque todos são atendidos igualmente, acreditam que tratamento diverso poderia gerar privilégios e desigualdades no meio acadêmico. Em alguns casos, a identificação denota discriminação negativa e não a oportunidade de conhecer necessidades para melhor atender às especificidades individuais e do grupo.

Outros docentes identificam, percebem necessidades pedagógicas manifestadas pelos estudantes, mas não as consideram na dinâmica de sua aula. Aqui, produz-se outra invisibilidade, reforçando a necessidade de adaptação dos alunos ao ambiente acadêmico,

mas se impetra um olhar de identificação de diferenças que vem para demarcar fronteiras e não para produzir demandas de desenvolvimento formativo no curso:

**Prof. 8** – Eu não identifico cotista, prefiro, é isso que eu te disse, eu prefiro nem sab..., eu nem sei, eu nem pergunto nada de cotista e tu vê que eu dou aula em turmas muito pequenas e eu me sinto constrangida de perguntar, quem é cotista aqui e quem não é? Perante os outros. Claro, tem outras formas de saber, mas eu nunca fui atrás.

(...)

**P:** E tu sentiu a necessidade de fazer alguma mudança na tua aula a partir da presença desses alunos que vêm de escola pública, dos alunos negros?

**Prof. 8** – Nada, nada, nada...e eu vou te contar uma coisa, no meu tempo, eu tenho 56 anos, no meu tempo, o aluno de escola pública era mais forte do que o aluno de escola particular.

**P:** Mas atualmente mudou?

**Prof. 8** - Pois é, né? Mas o aluno de escola particular não tem culpa e eu conheço alunos de escola particular que são cotistas na escolas particulares, por exemplo, filhos de professores ganham bolsa na escola particular, e assim pessoas bastante prejudicadas assim socialmente, então, é muito complexo...

(...)

**Prof. 8** - Não, acho que é bom pensar, né? Achei interessantes as tuas perguntas, porque sempre é bom pensar, eu acho que talvez eu vá ficar mais atento com o resultado das tuas perguntas, vou ficar mais atento, eu não sei como... saber quem é cotista e quem não é, eu jamais perguntaria numa classe e para pessoa, como... eu vou me informar se é cotista ou não é, agora eu fiquei curiosa para saber quem é e quem não é e pensar se há diferença.

-----x-----

**Prof. 2** – A não ser que nós mesmos ficássemos tentando discriminar, saber quem é que entrou por aqui, por ali e fazendo discriminação... não, nós temos obrigação de dar aula para quem entrou, quem entrou não foi... os que entraram não decidiram o método de entrada, foi oferecida para eles um método de entrada, as pessoas escolheram esse método aí, eu não vou atribuir a esses alunos que entraram por este método a culpa da decisão legal que é imoral, que é inconstitucional, eu não vou atribuir a eles, compreende, se não eu estaria me contradizendo, ‘vou perseguir porque eles entraram...’ não, eles entraram porque a universidade e o governo brasileiro decidiram assim, então...

(...)

**Prof. 2** – Não, eu continuo usando absolutamente o mesmo método que eu usava, não mudei nada e não noto diferença significativa visível, visível assim que eu diga, bah, mas essas turmas são, são muito piores...

-----x-----

**Prof. 7**– Quem tem o desempenho deles não entraria na Medicina, normalmente, porque eles não chegam à nota mínima do último que entrou no curso médico, no curso de Medicina por vias normais.

**P:** E nesse sentido o senhor vê outras questões que podem dificultar o aprendizado dos conteúdos acadêmicos desses alunos? Porque a gente sabe...

**Prof. 7** – (...) Eu acho que não é assim, o primeiro colocado da cota não teria entrado na Medicina se fosse por vias normais, certo, nenhum deles, não consegue acompanhar, alguns conseguem, sempre tem exceção, a maioria não consegue, eu vejo pela porcentagem. Eu acho tudo muito artificial, muito forçado, só porque é quer, porque é politicamente correto, esse politicamente correto para mim é a maior hipocrisia que tem, as coisas tem que ser natural, tem que ser de coração e tem que ser real, não adianta pintar só por fora, eu acho que as coisas têm que ser repensadas.

(...)

**Prof. 7** – Eu acho que a dinâmica da aula ou da disciplina não precisa mudar, porque isso não precisa ser negro, branco ou amarelo, o que tem que mudar, o que tem que se adaptar, que não é nem mudar, são as pessoas, então assim a gente só consegue vencer na vida se a gente se adaptar melhor à situação em que a gente vive, é a mesma coisa na universidade, eu não vou ficar ensinando o que não é verdade para meus alunos, porque a cota... a vida não é assim, no mercado de trabalho não tem cota, e pode existir cota entre aspas, teoricamente, mas não vai conseguir a melhor colocação porque é cota, só porque é negro ou indígena, a vida não é assim, tu só vai conseguir os melhores lugares se tu for bom, e tu tem que ser bom, e não vai ser bom sendo protegido, ganhando nota sem ter feito as coisas que tem que fazer (...)

Identifica-se também algumas iniciativas que buscam atender novas demandas que os estudantes apresentam, mas, por vezes, esbarram na estrutura administrativa e de gestão. Algumas falas trazem novamente a perspectiva do professor sobre diferenças de “perfil” dos alunos cotistas e não cotistas, apontando aspectos negativos e positivos:

**Prof. 6** – Não, a rigor a gente... na minha disciplina, a gente não modificou nada. Mas isso é muito recente, esse foi o primeiro semestre que a gente... nós estamos no diagnóstico...

**P:** E como foi esse semestre, professor? Em relação aos alunos cotistas, o que o senhor percebeu?

**Prof. 6** - Você vê o seguinte, assim, normalmente a gente faz... eu sou top, meu curso é super organizado, eu sou regente há 30 anos dele, ele é super bem organizado, o aluno desde que entra já sabe o que vai ter que fazer, a gente acompanha ele *pari passu*, a gente trabalha em pequenos grupos, então cada professor sabe o nome de seus alunos, que na Medicina isso é uma exceção, né? o que deu para ver, que a quantidade de alunos que ficou em prova de recuperação este semestre foi... enorme, e a gente ficou insistindo, vamos fazer outra, estudam mais, neste aspecto a gente mudou, normalmente a gente fazia uma prova de recuperação para um ou dois, e seguia adiante, e dessa vez a gente fez várias recuperações.. rsr, deixamos o pessoal de castigo, não deu, vamos lá, estuda mais isso, neste aspecto a gente mudou, neste aspecto de espichar a cobrança, quer dizer, a gente não facilitou... vai lá, não deu, vai de novo...

**P:** deu mais oportunidades para eles aprenderem... E como o senhor vê isso assim?

**Prof. 6** - Olha, é muito mais trabalhoso, é muito mais trabalhoso...

**P:** para o professor, sim porque os professores também estavam mal acostumados com o aluno que era top de linha, mesmo!

**Prof. 6** - Sim, de ponta, você só orientava, você vai por aqui, por aqui, você não ficava...

**P:** Agora é um aluno mais..., são jovens também, essa geração também está vindo bem cedo para os cursos de graduação.

**Prof. 6** - Você sabe que sempre veio, na Medicina sempre teve criação no curso

**P:** mas o criação que era meio gênio

**Prof. 6** - Exatamente, o criação estudioso, mas emocionalmente maduro.

-----x-----

**Prof. 4** - Então assim, o que eu percebo como professora é que existe mesmo uma mudança de padrão assim... vou te contar uma experiência que aconteceu esse semestre comigo, né? No início assim... houve um pouco acima da taxa de ficar de recuperação, na disciplina que eu ministro lá, e sem algum motivo, a prova tava fácil, mas enfim, houve assim um número maior do que eu esperava de alunos que ficaram de recuperação, e... ah, sei lá, deu azar, não sei o que aconteceu, e... infelizmente o que se comentou assim, né? nas reuniões da gente repensando a disciplina, e a prova, a primeira coisa que aparece, ah os cotistas, infelizmente assim, não fui eu quem trouxe, mas assim, é o primeiro pensamento que aparece no grupo de professores, tu entende? Então... Só que depois tu, né... Eu que sou responsável pela disciplina lá, sento com os alunos, converso com um a um deles e tal, tento transmitir para eles o quão importante é aquilo para a formação médica e a gente percebe que eles são alunos que enxergam essas coisas, sabe?

(...)

**P:** Quando tu falou assim em relação à avaliação, o resultado da avaliação, que depois tu voltou, conversou com eles e tu consegue perceber que eles entendem essa tua proposição de conversar, de se aproximar, tu acha que ela, digamos, é um movimento diferente do que acontecia antes? Por esse novo panorama de resultados, avaliações, porque isso poderia daqui a pouco se constituir como uma mudança, no sentido de... de uma demanda.

**Prof. 4** - Tens toda razão... se fosse sistemático, não só para minha disciplina, mas para outras também e ao longo do curso, acho que seria uma boa assim. (...) Tem outras especialidades mais duronas assim, quem ficou abaixo de sete, rodou, né?

**P:** Mas dá para dizer que isso foi uma coisa nova pra ti assim, na disciplina?

**Prof. 4** - Eu acho que isso foi uma coisa, eu já vinha fazendo, mas assim, na verdade, minha atuação na disciplina como regente bate um pouco com o início das cotas, então, não tenho assim como era antes, mas é extremamente recompensador assim, tu sentar com o aluno e tu perceber que ele entende os negócios, foi mal na prova, mas sabe que ele aprendeu, e isso que importa, acho né? entendeu? Então até tu poder assim, não, então passa né? ta aqui a nota que tu precisa, eu sei que ele sabe né? de repente aquele método não foi o melhor para explorar isso aí, sabe? Claro que na turma grande tu não pode fazer isso com um a um, né? Então você tem que fazer um método mais amplo que selecione, né? assim, e daí ficaram sei lá quantos em recuperação, aí você conseguir sentar com aqueles, né... mas, apesar de que fiquei bem assustada quando vi aquele número, mas assim, depois quando eu fui sentando com um a um, fui vendo que não era bem assim.... que a nota em si não quer dizer nada, né? na verdade o que importa é o que eles guardaram na cabeça, que é o que eles vão usar na clínica depois.

-----x-----

**Prof. 1** – Como eu te disse, esse é um movimento muito recente, então a gente não conseguiu ainda fazer as mudanças devidas, mas já percebemos... já percebemos que assim, não só esse aluno do milênio tem outras demandas e uma aula expositiva com setenta alunos é um modelo absolutamente proscrito, só que a universidade não se deu conta ainda, seus professores ainda insistem em trabalhar num modelo como esse, unilateral e tal, expositivo. (...) Eu não consegui encontrar nenhum eco dentro do departamento para fazer essa discussão, nenhum eco, no sentido de que tem que sentar em pequenos grupos, tem que conversar com esse aluno, tem que desenhar um modelo de avaliação longitudinal... NENHUM ECO, nenhum eco. Na melhor das hipóteses assim, ahh, tu queres integrar, a gente te dá espaço, pode assumir essa aula aqui, aquela aula ali, no sentido de desincumbência e não de efetivamente uma estratégia de integração, não... ahaa...E é isso, assim, a universidade... Columbia, Harward, sei lá, Johns Hopkins e MIT (Massachusetts Institute of Tecnology) estão indo dentro dessa ideia da universalização da universidade (...), no sentido da gente ir para uma universidade universal e nós aqui estamos fazendo um ensino paroquial, baseado em aula expositiva e que absolutamente não dá conta da especificidade... NÃO!

**P:** E é possível fazer essas modificações que tu percebes que são necessárias no âmbito da tua atuação, na tua disciplina, sem ter esse eco maior, como tu fala, no Departamento? Tu vê que é possível? Que limites?

**Prof. 1** – É difícil, é difícil... (...) mas a integração não é possível... eu fui na COMGRAD, eu fui nas regências das outras disciplinas, eu fui nos gerentes de semestres, eles te dão espaço, ahaa, que legal, seja bem vindo, então pega duas das aulas aqui... (fala de professor) eu não estou me oferecendo para dar aula na tua disciplina (prof. 1) eu estou propondo que a gente integre isso... não tem jeito, tentei olhar de todos os jeitos... o máximo que eu consegui foi fazer uma mudança no curso, mexendo no currículo. (...) É traduzir uma política afirmativa, que é tamanhamente elaborada, tamanhamente complexa, tamanhamente multissetorial, para o contexto da fragmentação, da autonomia excessiva, do descompromisso, como bota isso (a política) sem desvirtuar? Eu não tenho respostas.

Na última fala o professor expressa a vontade de atuar junto a outras disciplinas/docentes integrando os conteúdos, demonstrando uma perspectiva interdisciplinar, mas afirma que não consegue estabelecer parcerias por existir uma postura passiva para manutenção das sistemáticas tradicionais de trabalho.

Note-se, por fim, a produção de invisibilidades como estratégia de não discriminação, seja por acreditar na “proteção” dos estudantes, não agindo com privilégios individuais ou grupais, ou mesmo negando as políticas afirmativas e reforçando a ideia do mérito social e acadêmico. Por outro lado, alguns docentes percebem novas configurações em suas turmas e tentam realizar práticas diferenciadas, a fim de conhecer novas realidades, pois percebem as dificuldades dos alunos ingressantes pelas cotas em permanecer no curso. Logo, é possível, sim, reconhecer e valorizar as diferenças sem estigmatizá-las ou discriminá-las negativamente, por meio de articulações construídas no âmbito das relações entre professores e estudantes e também em âmbito institucional e que promovam rupturas e novas configurações.

### 3.4 Rupturas III - Marcas de diferença: o Desempenho Acadêmico

“Desperto eu, homem, em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio,  
em um mundo onde o outro endurece interminavelmente.  
Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito:  
exigir do outro um comportamento humano”.  
*Franz Fanón. Pele Negra, Máscaras Brancas.*

A lógica do mérito é um princípio das sociedades capitalistas, nas quais as desigualdades são marcas estruturais na distribuição das riquezas e as oportunidades são limitadas. Assim, a superação pessoal das dificuldades é a ideologia que impera quando se pensa no acesso a bens pelos grupos sociais menos privilegiados. Na universidade não seria diferente: todos os processos, desde o ingresso até a diplomação, são permeados por critérios a partir do desempenho do estudante. Este princípio, no entanto, é questionado a partir da assunção de uma política afirmativa, pois gera contradições internas e dificulta, ou mesmo impossibilita, a efetivação de seus objetivos.

A lógica do mérito se expressa na fala dos professores em três dimensões: na dinâmica do ingresso, com forte crença na seletividade e classificação do vestibular; na análise do desempenho dos estudantes nas disciplinas; e como critério na organização das dinâmicas pedagógicas nas mesmas.

Na dimensão do ingresso, os professores referem constantemente que o desempenho dos cotistas no concurso vestibular é muito diferenciado em relação aos não cotistas, principalmente desde 2012, e que antes os alunos se desenvolviam melhor no curso, pois ingressavam mais preparados, com maior desempenho:

**Prof. 2** - Quanto se estabeleceram as primeiras cotas e que os últimos colocados das cotas entraram, e ainda havia aquela cláusula, o último colocado entrou com um score de 675, ou seja, ele entraria em qualquer outro curso

**P:** Porque ainda é um score alto também

**Prof. 2** - É um score alto, ele entraria em Direito, entraria em cursos de alta concorrência, ele entraria com essa nota, ou seja, nós tínhamos alunos extremamente diferenciados, em princípio claro, mas o fato da pessoa sair tão bem no vestibular mostra uma qualidade intelectual alta, claro que o curso de Medicina é muito exigente, mas como esses alunos tinham um desempenho alto, geralmente pessoas muito inteligentes ou muito estudiosas, essas pessoas acabavam cumprindo as exigências do curso. (...)

**P:** E na cota racial o score do último candidato da cota racial, que foi aprovado no vestibular para Medicina, é maior do que muitos outros cursos também nessa mesma cota, então quer dizer que esse aluno que se autodeclara e ingressa pela cota racial com a autodeclaração, ele também é um aluno diferenciado em termos da universidade? O que você acha?

**Prof. 2** – Pode ser que sim, pode ser que sim, tanto que nós vamos olhar, por exemplo, se nós compararmos o curso da Medicina que chama a atenção que só se formaram 56, com o tradicional curso de Física ou de Química, onde é o contrário, 80% não chegam na formatura, aqui 80% chegou, lá 80% não chega ou algo desse tipo, na verdade assim, parte é porque mesmo os últimos colocados têm um escore ainda alto, agora eu não sei qual é o escore atual do último candidato. Mas se for assim, 590, 580, eu não sei qual é, ainda assim é um escore razoável que colocaria (o candidato) na maioria dos cursos da universidade. (...)

**P:** Mas eu queria lhe perguntar assim, considerando isso, que ainda é um aluno, o aluno autodeclarado na cota, que é um aluno diferenciado no curso de Medicina, e refletindo um pouco sobre o que o senhor falou, que nesses dados de 2008 a 2011, que você participou de todo o levantamento, os alunos dessa cota têm um desempenho menor no geral e na universidade?

**Prof. 2** – Tem, têm desempenho menor... tanto, quer dizer, comparado tanto com as cotas sociais, quer dizer, com seus colegas de escola pública, que fizeram o mesmo... concorreram no mesmo vestibular e fizeram escola pública, com os vinte por cento... porque note o seguinte, nós comparamos alunos do mesmo semestre (de ingresso), então nós excluimos da amostra aqueles 50% melhores, que entraram no primeiro semestre. É comparado com os vinte por cento finais, os setenta pontos percentuais das cotas universais, das vagas universais, nós tiramos os 50% melhores e comparamos com os 20%, abre aspas, piores ou menos bons. Então, comparando com esses 20% menos bons, que entraram por cotas universais, com os 15% das cotas sociais e os 15%, que não atingia 15% mas, enfim, com as cotas raciais, esses das cotas raciais tiveram desempenho pior que os outros dois estratos, os outros dois estratos não têm uma distinção estatística, tem pequenas diferenças que são... mas que podem ser consideradas casuais.

-----x-----

**Prof. 6** – O que deu para sentir, inicialmente, na faculdade de Medicina da UFRGS, foi que a diferença foi muito pequena até 2012, porque o que acontecia? Até 2012, para um aluno entrar na Medicina da UFRGS, ele precisava ficar classificado entre os 2% melhores classificados no vestibular e durante este período então nessa política afirmativa, o pessoal que vinha dos colégios públicos, para entrar na UFRGS eles precisavam se classificar entre os 4% melhores classificados no vestibular, então a diferença era muito pequena, muito pequena, a gente quase não notava diferença. A única diferença que eu notava nesse aspecto era mais uma diferença de postura, os 2% da frente é um tipo de aluno assim *nerd*, um aluno que você não precisa dizer duas vezes, você diz o assunto é esse, nós vamos estudar isso, a prova vai ser dia tal, etc, e você não esquentava a cabeça. Com esses 4% muda um pouco o espírito, o pessoal é mais... você tem que cobrar mais, eles são mais tipo colégio secundário

**P:** mais aluno de graduação, digamos assim

**Prof. 6** - Sim, mais aluno de graduação, a postura, a postura, não é a inteligência, não é a capacidade de acompanhar. A partir de 2012, com a entrada dos autodeclarados, sem nota mínima\*, a diferença é brutal, é um grupo de alunos que você nota nitidamente, (...) digamos assim, mantendo os mesmos níveis de cobrança a gente está reprovando alunos, e a gente nota muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, a gente vê que uma boa parte deles não sabe escrever, não sabe escrever, então essa é uma diferença bem significativa... é um padrão completamente diferente...

-----x-----

**Prof. 7** – Eu já falei que não vai ser na universidade que a gente vai corrigir isso... Você é da pedagogia sabe melhor que eu isso, quando a gente aprende a estudar, diz para mim, quando a gente aprende a estudar? Não é no terceiro grau, certo? A gente aprende a estudar no ensino fundamental, depois no ensino médio e depois vai para vida. Não vai me querer corrigir os erros

do passado de uma pessoa que nunca estudou na vida a estudar 16 horas por dia a estudar de repente, não vai conseguir, é estresse, alguns conseguem...

(...)

**P:** E, no caso dos alunos negros, professor, como tem as cotas, então é por grupo, certo? O escore de desempenho dos alunos negros na cota de autodeclaração no curso de Medicina ele é maior do que a maioria dos alunos, da mesma cota, em vários outros cursos da UFRGS, quer dizer que o aluno negro que entra na Medicina é um dos melhores alunos negros que entram na UFRGS, certo? Então, digamos assim, em termos acadêmicos, de condições, comparando a outros cursos, ele seria um dos melhores, mas claro, comparando ao curso daí é outra realidade, como o senhor falou, né?

**Prof. 7 -** Quem tem o desempenho deles não entraria na Medicina, normalmente, porque eles não chegam à nota mínima do último que entrou no curso médico, no curso de Medicina por vias normais.

-----x-----

**Prof. 8 –** Não, o que eu noto é que existe um problema geral, né? assim, a gente massacra o conteúdo da aula, mas eu noto que em algumas turmas TODOS são mais fracos, em algumas turmas TODOS são mais fortes, vem de escola pública, vem de escola militar, antes vinha muito aluno de escola militar, né? agora diminuiu, não sei bem porque, então todos eu, eu noto assim, que eles se esforçam para aprender e tudo, mas assim eles custam muito a se encaixar na disciplina, eles perguntam trezentas vezes o que é uma monografia, trezentas vezes o que é um trabalho assim, então isso é uma coisa que não tinha assim, tu fala, por favor, olha o cronograma, ahh não recebi, nanana, existe uma certa... desorientação que não existia, uma desorientação, porque é só tu pegar o programa, se tu vem de um colégio organizado, tu pega um programa, pô, no terceiro semestre, tu pega o programa e segue o programa, tem assim, toda hora alguns alunos estão perdidos, não sei se são cotistas, onde é o prédio não sei o que, cansa de tu tanto repetir, quando tem que apresentar tal o trabalho, está escrito aqui, meu amor, rsrs, sabe, cansa a professora, isso mudou, isso mudou, e faz uns 3 anos para cá, isso é verdade, mas não posso te dizer que seja o cotista, porque eu não vou atrás dos cotistas.

\*A interpretação do professor a respeito dos critérios de ingresso no vestibular é diversa dos parâmetros legais vigentes na UFRGS: o critério geral de aprovação no concurso é não zerar nenhuma prova e acertar no geral 30% (Art. 9º, alíneas a, b, d, e), ou seja, existe nota mínima. Quanto ao critério de correção das redações, ajuste ocorrido no vestibular de 2012 (art. 9º, alínea c), a classificação dos estudantes cotistas passou a ocorrer a partir do parâmetro da sua cota de acesso, fazendo com que a referência de desempenho não seja unicamente os escores do acesso universal, mas também os escores de cada cota (Res. CEPE 46/2009, alterada pela Res. CEPE 22/2011 – UFRGS, 2009).

Propõe-se aqui algumas análises das informações do vestibular, a fim de entender as afirmativas que sustentam a crença docente no desempenho neste concurso. Primeiramente, a comparação do desempenho dos candidatos aprovados em diferentes anos no concurso vestibular, concebendo sua equivalência, apresenta limites, pois as provas em cada ano têm uma constituição própria, com questões e graus de dificuldade/facilidade diferenciados. Muitas vezes a banca avaliadora também é diferente e os critérios de avaliação são variáveis. Estas considerações são evidentes ao analisarmos o processo de avaliação e as provas comentadas do vestibular da UFRGS (CARLOS; MEIRA, MACEDO, 2011; 2012). Logo, a premissa de comparação entre o desempenho

dos candidatos em diferentes concursos constitui-se em parâmetro não confiável na análise da melhora ou piora de seu desempenho.

Ademais, o desempenho no vestibular não demonstra estritamente a capacidade cognitiva dos ingressantes, pois muitas vezes os candidatos são instruídos por anos, em cursinhos vestibulares específicos e que estudam profundamente a linguagem utilizada no concurso, a partir de um recorte cultural e social. Considerando-se tais restrições, entende-se como importante a análise dos dados de desempenho dos diferentes concursos vestibulares da UFRGS, já que é uma premissa contundente na fala dos professores entrevistados e permeia argumentos quanto à política de cotas na universidade e no curso de Medicina:

**Tabela 3 - Desempenho dos candidatos aprovados no Concurso Vestibular para o Curso de Medicina – 2008-2014**

| Ano Vestibular | Modalidades de Ingresso   | Média do Primeiro Classificado | Média do Último Classificado |
|----------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| 2008           | Acesso Universal  | 782,42                         | 722,59                       |
|                | Escola Pública  | 721,54                         | 675,21                       |
|                | Escola Pública Autodeclarado Negro                                  | Sem aprovados                  | Sem aprovados                |
| 2009           | Acesso Universal  | 776,48                         | 721,05                       |
|                | Escola Pública  | 716,25                         | 671,81                       |
|                | Escola Pública Autodeclarado Negro                                  | 678,07                         | 678,07                       |
| 2010           | Acesso Universal  | 798,98                         | 736,68                       |
|                | Escola Pública  | 733,30                         | 676,82                       |
|                | Escola Pública Autodeclarado Negro                                  | 656,58                         | 656,58                       |
| 2011           | Acesso Universal  | 809,54                         | 748,81                       |
|                | Escola Pública  | 747,23                         | 701,69                       |
|                | Escola Pública Autodeclarado Negro                                  | 688,97                         | 688,97                       |
| 2012           | Acesso Universal  | 839,66                         | 754,11                       |
|                | Escola Pública  | 753,39                         | 722,93                       |
|                | Escola Pública Autodeclarado Negro                                  | 719,06                         | 565,58                       |
| 2013           | Acesso Universal  | 809,27                         | 754,10                       |
|                | Escola Pública Renda Superior                                       | 754,01                         | 737,78                       |
|                | Escola Pública Renda Superior Autodeclarado Preto, Pardo e Indígena | 731,67                         | 627,43                       |
|                | Escola Pública Renda Inferior                                       | 748,76                         | 703,46                       |
|                | Escola Pública Renda Inferior Autodeclarado Preto, Pardo e Indígena | 682,39                         | 610,95                       |
| 2014           | Acesso Universal  | 818,70                         | 755,45                       |
|                | Escola Pública Renda Superior                                       | 754,22                         | 738,95                       |
|                | Escola Pública Renda Superior Autodeclarado Preto, Pardo e Indígena | 731,66                         | 657,60                       |
|                | Escola Pública Renda Inferior                                       | 754,47                         | 716,23                       |
|                | Escola Pública Renda Inferior Autodeclarado Preto, Pardo e Indígena | 692,93                         | 622,67                       |

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados dos Concursos Vestibular ([www.ufrgs.br/vestibular](http://www.ufrgs.br/vestibular)).

Os dados demonstram que o desempenho no vestibular aumentou progressivamente ano a ano, ou se mantém igual, em todas as modalidades de ingresso no período. Se considerarmos que os escores denotam melhor preparo para cursar medicina, conforme a interpretação dos professores, os candidatos aprovados em 2014, de forma geral, são melhores que os de 2008. Inclusive nas cotas. A afirmação que os cotistas ingressantes até 2012 eram “melhores” em relação aos ingressantes de 2012, 2013 e 2014 não se confirma. Na cota social (escola pública) em 2008 o primeiro candidato registrou escore de 721,51, e em 2014, 754, ou seja, aumentou. Igualmente quanto ao último candidato, que aumentou de 675,21 em 2008 para 738,95 e 716,23 (considerando renda superior e inferior, respectivamente).

Igual movimento houve nas cotas que exigem a autodeclaração, na qual ingressam os alunos negros. Em 2009, primeiro ano de ingresso de alunos pela cota no curso, embora tenha sido aprovado somente um candidato, seu escore foi 678,07, e em 2014 os escores foram maiores: 731,66 e 692,93 (considerando renda superior e inferior, respectivamente). A diferença ocorrida, que não é abissal, foi quanto aos escores do último candidato dessa cota. Em 2009 foi de 678,07, aumentando nos anos posteriores, tendo uma queda em 2012 para 565,58, mas que em 2013 já aumentou para 627,43 (renda superior) e em 2014 registrou 657,60 e 622,67 (renda superior e inferior, respectivamente). Logo, comparando os desempenhos extremos do período, em 2009 e 2014, a diferença é entre 20 e 30 pontos. O que isso representa na afirmativa de que esse aluno é melhor preparado? A premissa dos docentes de que os estudantes cotistas ingressantes a partir de 2012 são piores não se confirma, pelo contrário, em 2014 são os melhores de todo o período de cotas e, nos outros casos, mantiveram-se.

O que representa a afirmativa que os alunos negros não sabem escrever ou não sabem estudar? No âmbito dessa análise, denota a negação às cotas, mas que, a partir do desempenho no vestibular, não se confirma. Além disso, considerando o escore de desempenho do último candidato ingressante na cota racial na Medicina no período 2009 a 2014, esses estudantes negros poderiam ingressar em qualquer outro curso da UFRGS dentre as 88 opções de graduação, nos anos de ingresso e concorrendo na mesma cota, tais como Ciência da Computação, Direito, Engenharias, Odontologia, Psicologia. Ou seja, os estudantes negros da Medicina são os melhores da universidade, podendo ter ingressado, em muitos cursos, na modalidade de acesso universal.

Percebe-se que a referência de análise dos entrevistados é sempre em relação ao acesso universal, que é o “parâmetro” de qualificação. Nos exames de 2006 e 2007, antes

da vigência do programa de ações afirmativas, o escore do último candidato no curso foi respectivamente 708,90 e 718,23. Os últimos desempenhos no período das cotas registram diferenças de 30 a 50 pontos para menos, essa é a diferença assumida pelo programa afirmativo, mas que é considerada abissal quando alguns entrevistados referem as disparidades entre cotistas e não cotistas e, principalmente, cotistas negros.

Pode-se inferir que a diferença percebida pelos professores, caso realmente exista, é no âmbito cultural, o que abre aqui possibilidade de novas investigações. As duas últimas falas docentes demonstram que estavam acostumados a receber um aluno mais adaptado às exigências do curso, que quase “não dava trabalho”. É certo que o vestibular impetra uma seletividade não só de ordem de conhecimentos, mas também é um filtro social, que seleciona alunos com trajetórias escolares específicas, condições socioeconômicas e culturais, a exemplo, dados do Projeto Pedagógico - PPC do curso (UFRGS, 2007b) sobre o perfil socioeconômico dos candidatos inscritos no vestibular 2007, indicando que 77% deles frequentavam naquele ano ou já haviam frequentado curso pré-vestibular, ou seja, a grande maioria recebe formação específica para este fim.

Percebe-se, finalmente, que de forma geral os professores demarcam as diferenças de forma negativa dos alunos negros em relação aos demais, sendo que, se realmente existem, deveriam ser propulsoras de ações para auxiliá-los ao melhor conhecimento do ambiente acadêmico e seus códigos próprios. A partir de pré-concepções que não se confirmam, a política afirmativa é por vezes considerada ineficaz.

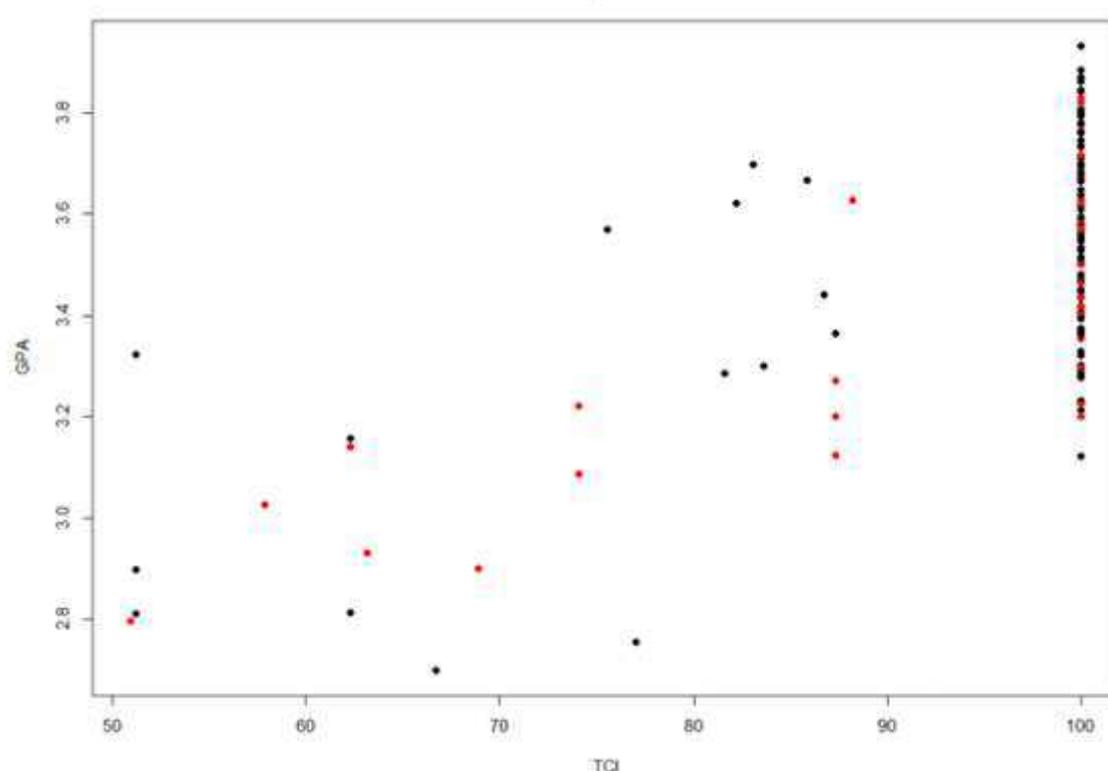
Na análise do desempenho dos estudantes nas disciplinas, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas - CAF da UFRGS apresentou recentemente relatório bianual do programa do período 2013-2014, no qual ensaia uma metodologia que considera os conceitos obtidos pelos estudantes para aprovação nas disciplinas e o número de créditos do curso já integralizados<sup>11</sup> por eles, referindo que “para a extração de um número que refletisse o aproveitamento em disciplinas, foi utilizado um índice internacionalmente adotado, chamado grade-point average, ou GPA, que varia de 0,0 a 4,0.3”. O método gerou gráficos de dispersão referente à turma de 2008 “escolhida em virtude de ser aquela que mais tempo de curso teve desde a implantação do Programa de Ações Afirmativas” (UFRGS, 2014b, p. 26-27). Registra que em relação aos estudantes da Medicina não há diferença estatisticamente significativa entre cotistas e não cotistas, apesar da taxa de créditos integralizados ser ligeiramente superior entre os

---

<sup>11</sup> Crédito Integralizado é definido como o crédito cursado pelo aluno em disciplinas ou atividades de ensino que foram concluídas com aprovação.

ingressantes não cotistas, sendo para esses 92,35% e para cotistas 91,27%”, conforme Figura 21:

**Figura 21** – Aproveitamento expresso pelo índice GPA e pela taxa de créditos integralizados no Curso de Medicina, ingressantes de 2008



**Fonte:** Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013/2014 (UFRGS, 2014b, p. 26-27).

Quanto mais ‘os pontos’ estão para cima do gráfico, mais conceitos A ou B os alunos obtiveram nas disciplinas cursadas. Quanto mais para baixo, mais conceitos C. Quanto mais para a direita no gráfico, maior o percentual de créditos completados, quanto mais para esquerda, menos créditos. Os pontos bem à direita representam os alunos que já fizeram todos os créditos. Os pontos pretos representam não cotistas e os vermelhos, alunos cotistas, sendo que estão dispersos à direita estudantes tanto de um quanto de outro grupo.

A metodologia de análise do desempenho dos alunos está em definição, mas os dados de 2008, tidos como parâmetro inicial, demonstram que os estudantes cotistas ingressantes na Medicina naquele ano não têm um desempenho inferior significativo em relação aos do acesso universal, contrariamente ao imaginário expresso pelos docentes.

Outro aspecto de diferenciação percebido, que se configura como a terceira dimensão, é o fato de que sistemáticas de organização da gestão das aulas, muitas vezes decididas pelo curso ou mesmo pelos docentes, consideram unicamente o desempenho

acadêmico, o que cria regras que fazem como que os cotistas fiquem “à parte”, em grupos segregados. A partir do formato do vestibular por cotas e reserva de vagas, com a classificação sequencial do desempenho dos candidatos, os ingressantes pelo acesso universal sempre terão notas superiores aos aprovados nas cotas. Ou seja, serão privilegiados *a priori*. Nesse esquema, os candidatos da cota social (origem da escola pública) têm notas superiores aos das cotas raciais e, por sua vez, esses são os ingressantes com menor desempenho de todo o concurso. Ou seja, a universidade admite escores diferenciados de desempenho e o assume como critério justo das especificidades de formação dos cotistas, atualmente por força de lei e mesmo no período anterior a ela.

Os escores do vestibular geram uma ordem, fazendo com que na primeira matrícula os melhores classificados sejam privilegiados nas opções de disciplinas e horários. Esse escore inicial é tomado como critério no primeiro semestre do curso. A partir do segundo semestre, um novo índice semestral é calculado, chamado Ordenamento (UFRGS, 2003), que considera sete indicadores e dentre eles, os conceitos obtidos nas disciplinas cursadas (A, B, C, D ou FF). Essa classificação conforme o desempenho tem desdobramentos na dinâmica pedagógica das disciplinas:

**Prof. 6** - A gente trabalha em pequenas turmas, entram cerca de 70 alunos por semestre e a gente divide geralmente em quatro ou cinco turmas e eles têm liberdade para escolher a turma na qual eles querem entrar conforme a sua hierarquia dentro do currículo, conforme seu currículo, quem tem a melhor nota escolhe primeiro e assim vai indo e o último não tem escolha, vai cair (em uma turma que tiver vaga, a menos escolhida). E a gente nota que esse pessoal (os cotistas), eles ficam amontoados no último grupo e que as diferenças assim são significativas, são significativas...

**P:** E se fosse outro critério, será que esse grupo, hipótese, né? será que esse grupo ficaria junto por afinidade ou daqui a pouco gostaria de se distribuir? Pelo o que o senhor vê na convivência deles?

**Prof. 6** – Eu particularmente sempre dividi, defendi a ideia de não permitir isso, durante até certo tempo, depois eu fui proibido pela faculdade de fazer. Eu separava a turma, então eu pegava a listagem de classificação deles e botava assim, vamos supor, na minha turma são quatro turmas, o primeiro colocado aqui, o 2º, o 3º, o 4º... o 5º, o 6º, o 7º, o 8º, ia distribuindo. Para equilibrar, digamos assim, eu ainda me dava o trabalho de separar namorados e namoradas, botar em turmas separadas, mas ou menos equilibrar o número de mulheres e homens em cada grupo, eu fazia isso

**P:** Era o seu critério...

**Prof. 6** - Sim, era o meu critério, deixava as turmas iguais (diferentes, heterogêneas), agora não se pode mais fazer isso, o aluno tem liberdade de escolher. Então o que acontece, os primeiros se agrupam aqui, daí tem o segundo, o terceiro, e fica bem... hierarquia. Aí, nas provas, né? que são iguais para todos, você vê nitidamente a média, como vai se fazendo o desempenho, etc.

-----x-----

**P:** A interação entre os alunos em sala de aula ou outros espaços do curso, da universidade, você notou alguma diferença também?

**Prof. 8 -** Na sala de aula não, agora se há, por exemplo, onde eles se reúnem, a gente não tem como saber...

**P:** mas na própria sala de aula, eles se reúnem por afinidade ou não...

**Prof. 8 -** Eles se reúnem, eles escolhem, aí é que está, ó, eles escolhem o professor conforme o ranking das notas (das suas notas, do aluno), então, o que acontece, os grupos são formados, assim quanto maior a nota dentro da faculdade, tem lá de maior a menor, esses aqui vão escolher o professor de pequeno grupo, né? vamos dizer assim, e aí vão, então se tu está lá embaixo nas tuas notas, tu vai escolher um professor que talvez não seja o mais... porque sempre tem... ahha, aqueles professores, dois, três são os melhores, que é o boca-a-boca, né? então aqueles lá embaixo, então tudo é discriminatório se tu parar para pensar, né... eu acho errado isso, porque já aconteceu na minha disciplina ter um professor com dois, três alunos, né? então...

**P:** Como assim, na tua sala de aula ter um professor com dois alunos, vocês trabalham em dupla?

**Prof. 8 -** Não, é assim, a gente tem pequenos grupos, tá, então tu tem 60 alunos e seis professores de pequeno grupo, a aula é mais próxima a uma tutoria, na Medicina, cada vez se aproxima mais da tutoria e vai diminuindo o número de alunos em equipes, então como funciona, tem o grande grupo que são aulas teóricas e cada professor dá sua aula, eu dou duas, três aulas, outro professor... bom, daí são divididos em oito grupo, então vai os 60 divididos e aí a gente se reúne e aí vai acompanhando aquilo, então vai estudando junto em grupo menor. Nesses grupos menores tu tem bastante contato com o aluno e eu não percebi diferença.

Manter o critério de escolha das turmas/professores de tutorias a partir do desempenho dos estudantes reforça o ambiente competitivo e separa cotistas e não cotistas. O mérito se transforma aqui em um critério estrutural e mantém relações de poder demarcadas, ou seja, a diversidade assumida no ingresso pelas cotas torna-se marca de diferenciação no interior do curso, o que exprime, de forma silenciosa, posições a partir do complexo do Próspero: “você aí, fique no seu lugar” (FANON, 2008, p. 46).

Nesse sentido, a professora abaixo expressa sua preocupação com essas barreiras, aspectos relevantes quando da reflexão das metodologias de acompanhamento do programa e do próprio desempenho dos estudantes:

**Prof. 4 -** Por exemplo, a convivência com os colegas, a convivência com os professores, né? a aceitação por parte do meio extremamente fechado né? com bastante preconceito em alguns casos assim, bem comum, né. Então, assim... por isso é muito complicado, assim, eu vejo no meu dia a dia, assim. Acho que aqui, para um aluno de uma cota racial, assim, vai sofrer muito esse tipo de coisas. Que eu acho que devia existir é uma preparação da faculdade para receber os alunos das cotas e não simplesmente jogar os alunos ali, agora vocês entraram, se virem, sobrevivam.

(...)

não sei se chegou a haver uma preparação prática, entendeu, de ter um espaço, até de orientar os alunos assim... ah, onde é que ele vai buscar o avental, o jaleco, onde é que compra, sabe esse tipo de coisa. Não sei se teve isso assim, que os professores deveriam ser mais acolhedores assim, né? Ainda vejo muita resistência. E acho que isso aí acaba sendo um fardo para o aluno que está

entrando, já é difícil talvez para ele acompanhar um curso difícil, em termos de matéria, conteúdo né? estudar um montão, tem que comprar um monte de livro caro, né? e ainda ter que enfrentar esse jogo meio político, sócio, né? de relacionamento com os colegas, assim, e com os professores, acho que acaba sendo bem difícil assim, para um aluno assim, né? conviver.

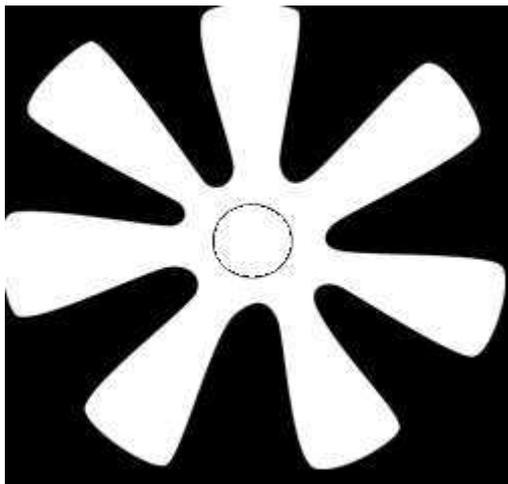
**P:** E tu acha que esses aspectos eles influenciam na aprendizagem, no desempenho acadêmico dos alunos?

**Prof. 4** - Sem dúvida, sem dúvida... não por falta de capacidade deles, porque eu não acho isso, mais porque é complicado, tu tem que se relacionar com os teus colegas, tem que vir pegar a matéria, tu vai ter que emprestar o livro, tem que alguém te dar uma carona, então sabe... então, tu tem que conseguir te relacionar de alguma maneira, tu não consegue fazer um curso sozinho, né? ainda mais demandante como é o curso de Medicina, né? Então, tu tem que conseguir te inserir no grupo, e aí, essa inserção no grupo que às vezes é meio complicado.

**P:** Tu percebes assim que eles têm dificuldade, essa convivência entre eles?

**Prof. 4** - É, eu percebo as formações de grupos já, muito cedo, assim, a gente percebe. Ainda bem que conseguem se apoiar assim, mas isso não é de agora, isso aí já existia na minha época, né? mas agora, com a entrada desses alunos por cotas fica mais evidente assim.

Por fim, pode-se inferir que os dados não confirmam as afirmativas quanto ao desempenho dos estudantes, principalmente no concurso vestibular, e também na turma de alunos de 2008. O que fica evidente é que existe uma pré-concepção quanto a uma pretensa inferioridade de desempenho dos cotistas e em especial dos alunos negros, pois pela classificação decrescente, eles obtêm as menores notas no vestibular. Quando o desempenho é transformado em pré-requisito nas sistemáticas de organização da gestão de sala de aula, diferencia os alunos e opera como mecanismo de assimilação dos cotistas ao *status quo* do ambiente do curso, gerando desigualdades durante a formação dos estudantes e reforçando a primazia do mérito e da competitividade.



...

*Ananse agora esculpiu uma boneca de madeira segurando uma tigela e ele a cobriu de cima a baixo com uma goma de látex pegajoso.*

*Em seguida, ele encheu a tigela da boneca com Inhames Moídas.*

*Então ele colocou a bonequinha no pé de uma árvore flamboyant, onde as fadas gostam de dançar.*

*Em pouco tempo, Mmoatia, a fada-nunca-vista-pelos-homens, veio dançando, dançando, dançando ao pé do flamboyant.*

*Mmoatia disse: Bebê de borracha, eu estou com fome, posso comer um pouco de seu Inhame?*

*E Ananse balançou a boneca com um cordão.*

*Obrigada, Bebê de borracha, disse a fada!*

*Você não responde quando eu te agradeço? Gritou a fada, irritada.*

*Bebê de borracha, vou te dar um tapa se você não me responder! Pá!*

*E sua mão ficou presa na goma de látex pegajoso.*

*Solte minha mão, se não te darei outro tapa! Pá!*

*E agora a fada estava com as duas mãos presas. Mais irritada ainda, a fada tentou livrar-se com os pés, mas eles também ficaram presos.*

*Ananse saiu do esconderijo e disse: você está pronta para encontrar o Deus do Céu, Mmoatia.*

...

**Gail E. Haley.**

***A Story, A Story. Na African Tale Retold and Illustrated. 1970.***

***(A História das Histórias. O Baú de Histórias: um conto africano recontado e ilustrado).***

***Animação: <http://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAg>***

## 4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE – PARA ALÉM DAS COTAS

### 4.1 Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade: colocando em pauta

No marco do debate sobre as relações étnico-raciais no país e assunção dos déficits sociais e escolares, bem como a iminência das discussões sobre os prejuízos do preconceito e discriminação a partir da cor e a inferiorização da imagem e cultura do negro, é promulgada a Lei Federal 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que surge concomitante com as primeiras experiências de ações afirmativas nas universidades públicas.

Por meio dela, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), sendo incluídos três artigos. Dentre eles, firma-se que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (art. 26-A). Tendo como centro o estudo da história da África e dos Africanos, o conteúdo programático nas escolas de educação básica deve contemplar “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas diversas áreas (...)”. (§ 1º).

Considerada um marco, expressa o reconhecimento do Estado brasileiro “que há correlação entre pertencimento etnicorracial e sucesso escolar”, determinando, assim, “que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas”, além de ter objetivo de cumprir uma função pedagógica “com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”. (BRASIL, 2013, p. 12-13). Reconheceu que

há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país. (*idem*, p. 13)

Foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (BRASIL, 2009, p. 14; 17) e já em 2004 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de

História e Cultura Afrobrasileira e Africana, através da Resolução CNE/CP nº. 01/2004 (BRASIL, 2004c). No entanto, após o decurso de seis anos, era “percentualmente pequeno o número de escolas já adaptadas à nova grade curricular. Os principais problemas residem na formação de professores e na conscientização a respeito da nova temática” (SEPPPIR, Portal, Notícia página central, 2013).

Essa legislação vem impulsionando práticas no âmbito das escolas de educação básica no Brasil e, também, nos estados do sul do país, muitas delas representadas no I COPENE SUL - Congresso dos/as pesquisadores/as Negros/as da Região Sul, ocorrido em julho de 2013, que teve como temática principal a Lei 10.639/2003: “Dez anos rompendo fronteiras territoriais, identitárias, culturais, sociais, acadêmicas e políticas no âmbito das relações étnico-raciais na região sul” (NUNES *et al.*, 2013 – Cadernos de Resumos do COPENE-SUL).

No entanto, o texto da Lei 10.639/2003 não incluiu a mesma obrigatoriedade à educação superior. É nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004c), art. 1, § 1, que há a indicação de que essas instituições devem incluir conteúdos em disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram relacionados à temática. Já no Parecer CNE 3/2004 (BRASIL, 2004b), como ações educativas de combate ao racismo e às discriminações é indicada

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

De forma complementar e a partir da necessidade de traçar orientações mais específicas aos sistemas de ensino, no ano de 2009, foi aprovado pela SEPPPIR e MEC o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009), que estabelece atribuições mais específicas à educação superior, com ações amplas que envolvam outros cursos de graduação nas instituições:

## **5.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

(...)

### **3. Principais ações das Instituições de Ensino Superior**

b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.

(...)

e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas da temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais.

(...)

#### **7.1.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR**

(...)

##### **Ações principais para a educação superior**

a) Adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas no ensino superior;

b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a este nível de ensino;

(...)

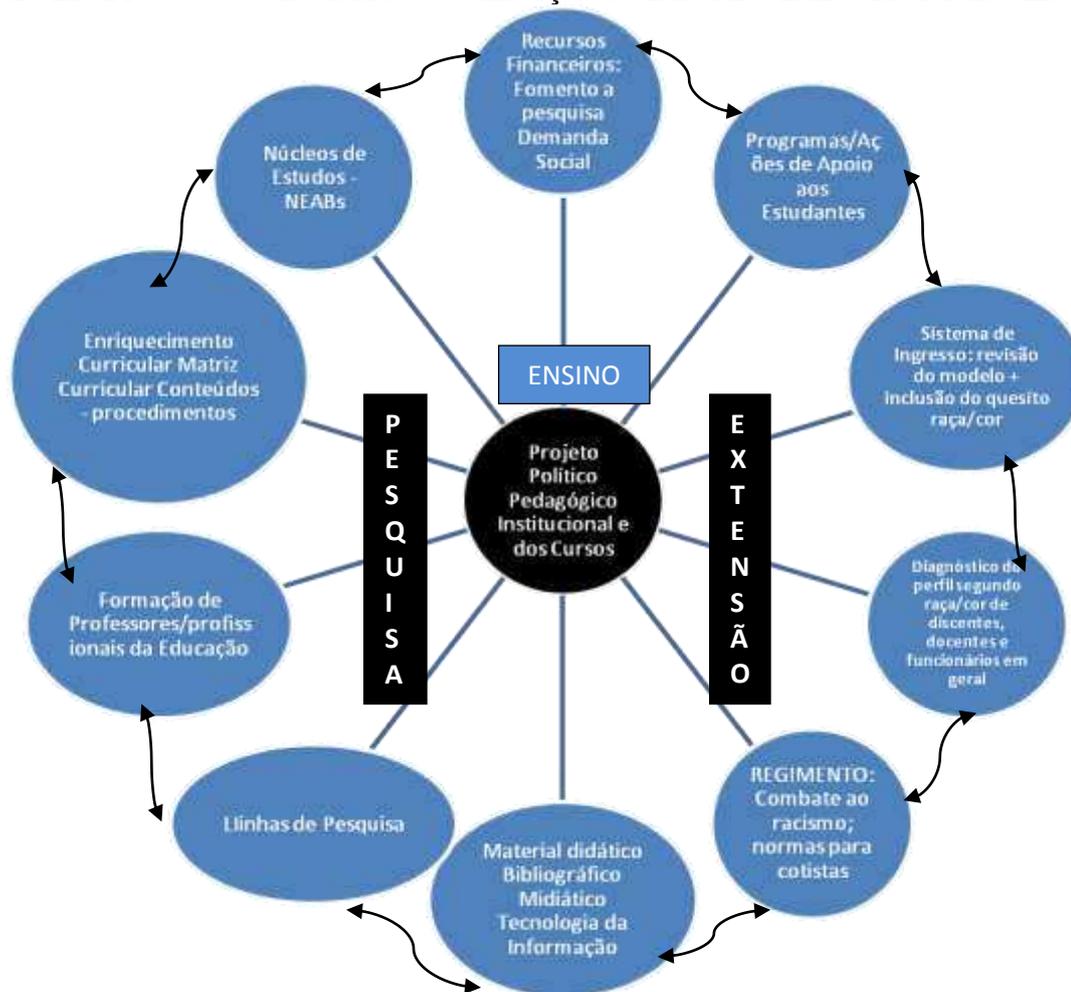
e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Etnicorraciais para todos os cursos de graduação;

g) Incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e extensão, de acordo com as características de cada IES (*idem*, p. 53)

As indicações de ações na educação superior no âmbito do ensino da graduação são indiretas e referem com mais força os cursos de formação de professores, tangenciando a formação dos demais profissionais graduados na educação superior nas diversas áreas, tal como refere o Parecer CNE 3/2004 que indica a inclusão de conteúdos de Educação das Relações Etnicorraciais nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos dos estabelecimentos de Educação Superior, respeitada sua autonomia (BRASIL, 2004b).

Esta questão se evidencia de forma mais concisa nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, no esquema que apresenta, aqui reproduzido:

**Figura 22 - Processo de Circularidade da Inserção das Diretrizes Étnico-Raciais nas IES**



Fonte: BRASIL, 2006, p. 133.

Objetiva-se mapear as ações promovidas pela UFRGS a partir da Lei 10.639/2003 em termos de ensino e extensão, bem como ações no curso de Medicina e sua pertinência na perspectiva docente, as quais promovam a educação das relações étnico-raciais, a fim de analisar suas configurações neste campo.

Concebe-se neste estudo a importância da promoção de ações no âmbito das propostas da referida legislação, pois superam a primeira etapa deste processo, que é o acesso de estudantes negros pelas políticas afirmativas, rompendo com invisibilidades *a priori* e colocando em pauta novas invisibilidades e antigas sistemáticas de gestão. Almeja-se como prosseguimento do processo de inclusão a valorização da cultura e história afrobrasileiras no ambiente acadêmico e a efetivação de intercâmbios de conhecimentos e culturas trazidos pelos alunos negros, tarefas desafiadoras em um ambiente resistente às ideias de inclusão racial, como veremos.

## **4.2 Ações Institucionais a partir das indicações das Diretrizes Étnico-Raciais na UFRGS – Presenças e Ausências**

A legislação que institui a educação das relações étnico-raciais já data de onze anos e veio sendo aprimorada na década de 2000. Já em 2004 as universidades foram incluídas em suas intencionalidades. As cotas possibilitam a presença de estudantes negros e por isso pautam, dispararam e desvelam questões que se configuram em um complexo contexto de concepções sobre a negritude, racismo, preconceito, que envolvem todos os segmentos da comunidade universitária. A educação das relações étnico-raciais é assumida no PDI da Universidade quando este refere o apoio aos diferentes segmentos na promoção de atividades para este fim, bem como o compromisso com a inclusão e valorização das diferenças raciais e étnicas, buscando eliminar barreiras para sua efetivação (UFRGS, 2010).

Com o objetivo de conhecer como este compromisso vem se efetivando através de ações institucionais no âmbito do Ensino e Extensão, foi realizado mapeamento das atividades em sites da UFRGS ([www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br)) a partir das proposições das Diretrizes Curriculares e das indicações no processo de circularidade da inserção das Diretrizes Étnico-Raciais nas IES (BRASIL, 2006, p. 133). No último documento, tanto o Ensino como a Extensão são situados no eixo central do organograma, na cor azul, indicando sua transversalidade concretizadas nas diversas ações para implementação das Diretrizes. Ou seja, há uma ligação intrínseca em todas elas, pois têm espectro amplo de abrangência na instituição, mas propõe-se aqui separá-las para melhor visualização:

### **4.2.1 Ações Institucionais no âmbito do Ensino**

No que se refere ao Ensino, as ações na UFRGS são promovidas pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF.

Criada pela Decisão nº 268/12 (UFRGS, 2012) constitui-se hoje um órgão de gestão que articula as Unidades Acadêmicas e as COMGRAD, propondo o acompanhamento dos estudantes. É ligada diretamente à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica. No período de 2008-2012 as primeiras comissões, quais sejam, Comissão de Acompanhamento dos alunos do Programa de Ação Afirmativa e a Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (CAPEiN) foram as pioneiras em ações de acompanhamento e eram vinculadas à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD e à Secretaria de Assuntos Estudantis - SAE, atual Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE (UFRGS, 2014b).

A atividade primeira a destacar é o oferecimento de Mini Curso intitulado ‘O Desafio de Ensinar e Aprender na Universidade Plural’, promovido pela Coordenadora da CAF, professora Luciene Simões, no âmbito do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP, ano de 2013, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação e direcionado aos docentes em estágio probatório, que devem cumprir carga horária de formação nos três primeiros anos de ingresso na Universidade. Essa atividade contou com a participação de 52 docentes e foi avaliada por 98% deles como ótima. Única iniciativa de formação pedagógica que tratou especificamente sobre questões de pluralidade na educação superior, mapeada no período de 2013 a 2014.

Relaciono as atividades promovidas pela CAF no período 2013-2014 no Anexo C. Nesse sentido, percebe-se a ampla relação de ações promovidas no período, sendo que muitas delas são pioneiras. Em 2014 há uma intensificação na sua promoção. Nesse sentido, se entende como uma ‘presença’ a efetivação do compromisso da Universidade ao criar uma Coordenadoria específica de acompanhamento do programa e dos estudantes ingressantes pelas ações afirmativas, bem como investir na constituição de espaços que valorizem a diversidade étnico-racial e suas decorrências no âmbito acadêmico.

Por outro lado, em relação a disciplinas específicas oferecidas nos currículos da graduação que tratem das temáticas em questão, a abrangência ainda é restrita. O Departamento de Antropologia, a exemplo, ministra disciplinas que tratam de afrodescendência e cidadania, quilombolas; o Departamento de História oferece outras que tratam de história da África e das antigas sociedades Africanas, mas seu caráter é eletivo e por isso seu oferecimento é sazonal. Essa questão ainda está em estudo, mas atualmente constitui-se como uma ‘ausência’.

#### **4.2.2 Ações Institucionais no âmbito da Extensão**

No que se refere à Extensão, o DEDES – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, ligado à Pró-Reitoria de Extensão, desenvolve ações de formação docente na Educação Básica e também direcionados ao público da UFRGS. Foram mapeadas atividades entre 2010-2014 no site do Departamento ([www.ufrgs.br/deds](http://www.ufrgs.br/deds)), período em que passam a ocorrer de forma sistemática. Outros parceiros também vêm promovendo atividades neste âmbito, como o Museu da UFRGS ([www.ufrgs.br/museu](http://www.ufrgs.br/museu)), o Programa de Pós-Graduação em História-Curso de História, o Instituto Latino

Americano de Estudos Avançados – ILEA e o Coletivo Negração, dentre outros relacionados no Anexo D.

No que se refere à Extensão, pode-se afirmar que são amplas as ações e que estão contribuindo sobremaneira para pautar a temática na instituição, constituindo-se como forte presença na UFRGS. Além disso, recentemente foi criado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB UFRGS, espaço de fomento na mesma direção. No entanto, na fala dos professores do curso de Medicina entrevistados no âmbito desta investigação, essas ações amplas têm pouca abrangência, pois os docentes afirmam que as conhecem, mas não participam, o que nos impele a analisar qual a permeabilidade dos cursos para com a temática.

#### **4.3 Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Medicina: indicações legais, ações e concepções dos docentes acerca da sua pertinência**

Embora a UFRGS esteja promovendo ampla gama de atividades, como visto, existe ainda inconclusas questões quanto ao oferecimento de disciplinas específicas sobre história da África e da Cultura Afrobrasileira, na senda da educação das relações étnico-raciais. De qualquer forma, esta orientação é voltada aos cursos de formação de professores, as licenciaturas. Assim, dificilmente encontraríamos disciplinas deste caráter no currículo do curso de Medicina.

Embora o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2015 afirme o compromisso da Universidade com a inclusão e valorização da diversidade, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Medicina não faz qualquer referência nesse sentido, ele é datado de 2007, ano em que as cotas estavam sendo debatidas na Universidade, portanto, período anterior a sua assunção.

Todos os professores entrevistados afirmaram conhecer as atividades promovidas pela instituição, mas nunca participaram. Quando perguntados sobre ações propostas pelo curso de Medicina na direção de valorização cultural afrobrasileira ou no sentido de formação continuada docente sobre a temática, todos afirmaram desconhecer, oportunidade que foram questionados sobre a pertinência de sua promoção no curso:

**Prof. 1** – Não, não! A-b-s-o-l-u-t-a-m-e-n-te NÃO! E aí é que está! Por isso é que eu estou te dizendo, não bastante a gente ser um curso dentro de uma universidade que responde por uma ação de uma política de governo, de estado, que quiseres, se preferires, né? Sem que a gente não discuta esses elementos... e eu quero afirmar, taxativamente, nós não discutimos isso, este aluno é mais um

a estar em sala de aula, ponto. Então isso para mim, só isso, é a definição da incapacidade de uma política permear as propostas pedagógicas, etc. etc, não, não há! Eventualmente em uma disciplina aqui ou ali, por força e obra de um professor interessado, mas como uma política, como uma ação transversal, NADA!

(...)

**Prof. 1** – Desconheço, desconheço. Eventualmente algumas atividades culturais, que envolvem algum recital, alguma coisa por exemplo que é puxada para dentro do auditório do hospital, mas nenhuma conotação mais social, mais... tem um grupo de professores que trabalha com o observatório urbano e eles de alguma maneira trabalham com isso, mas eles são a exceção que só justifica, na minha opinião, a regra. Esse espaço é absolutamente inexistente no nosso contexto.

**P:** E você acha que tinha que ser como esse movimento (...) que possibilidades existiriam?

**Prof. 1** – É simples, é só discutir a saúde das cidades. Essa cidade vive todas as contradições possíveis... essa cidade é a que mais tem AIDS no país, AIDS é um problema dos negros claramente em relação aos brancos, por questões várias. Essa cidade é a que mais tem tuberculose, idem em relação aos negros. Essa cidade, portanto, é a que tem mais AIDS e tuberculose... AIDS e tuberculose são irmãs, no sentido da vulnerabilidade, e todas essas coisas têm a ver com raça, cor, etnia, com discriminação, e o crack, etc... é só discutir a saúde da cidade, não precisa mais nada.

**P:** E isso não acontece?

**Prof. 1** - Não, muito, muito... de maneira muito incipiente, mas muito incipiente... talvez a gente seja mais capaz de discutir a saúde de Nova York do que da região onde mais tem AIDS na cidade, que é Glória-Cruzeiro-Cristal, ou a área que mais tem tuberculose na cidade, que é Partenon, é aqui... nós estamos falando de quadras...

Percebe-se nessa fala que, por existir uma cultura de pesquisa no curso que remete a âmbitos internacionais, a valorização do local e dos problemas de saúde pública nacionais não são centrais, uma cultura referendada na Europa e nos Estados Unidos, que se faz presente na fala de diversos professores. Nas falas seguintes os docentes referem a sobrecarga de atividades curriculares e estudos que os estudantes de Medicina se inserem no curso, o que impossibilita muitas vezes de realizarem outras atividades. Novamente também é referida a análise da concorrência das cotas com a necessidade de investimentos na educação básica nacional:

**Prof. 3** – Sim, eu acho que sim, se comparado há 30 anos atrás eu tinha uma carga horária muito menor no meu curso e eu circulava muito mais pela UFRGS, eu me lembro que tinha as penhas folclóricas, que era o pessoal latino-americano, eu tinha tempo para ir ao cinema (...) tinha o Unimúsica, o que hoje seria o Unimúsica, etc e tal, eu tinha uma vida cultural bastante intensa e gratuita, intensa e gratuita, rss, dentro da Universidade. Hoje a carga horária é imensa, eles não têm muito tempo para ficar circulando, eu diria que eles perderam muito essa integração com outros cursos e, por consequência, o espaço livre para... bom, a gente está dando crédito para quem participa de centro acadêmico, olha a que ponto chegamos! (...) para que as pessoas tenham uma motivação para fazer algo a mais. Agora, assim, tem um curso de extensão que é saúde e cinema, se discute... se institucionalizou isso, sim, mas continua tendo os projetos do Unimúsica, tá, tá, tá... mas me parece que... que a possibilidade inclusive que você participe não é nem uma questão de disponibilidade ou interesse, mas a possibilidade está muito restrita, eu acho que a gente ganharia

muito, inclusive com relação com outros cursos, de integração, se perdeu muito a noção de campus da UFRGS, cada um está muito centrado na sua Unidade específica.

-----x-----

**Prof. 6** – Primeiro, espaço no curso de Medicina já é uma coisa complicada, porque os alunos não têm espaço... É que os alunos têm pouquíssimo espaço na medida em que eles têm um curso integral e quando eles chegam a partir do 10 semestre eles começam inclusive a ter plantões. Né? então espaço para o aluno de Medicina... e as férias estão cada vez diminuindo mais, por exemplo, neste semestre agora nós estamos na semana de férias...

**P:** que é uma só, né!

**Prof. 6** - Uma semana, o curso terminou na semana passada e o próximo inicia na próxima. Eu vejo isso de forma super interessante. Tem algumas coisas que já existem, tem, por exemplo, os jogos universitários, que normalmente se negocia e o pessoal acaba, digamos assim, a gente acaba dispensando eles três, quatro dias para fazerem os jogos universitários, etc. Eles mesmo, por iniciativa deles, eles têm bastante atividades sociais, tem festa disso, festa daquilo, mas essa parte social é sempre interessante, essa parte social... eu vejo que vai ter um pouco de dificuldade para conseguir mais espaço, tem a semana científica (...)

**P:** Mas essas atividades elas são todas no sentido da formação, o que eu estou me referindo assim são atividades de convívio e que valorizem outras formas de expressão, cultural, enfim, que não circulavam antes. (...) E o senhor acha que isso seria interessante, seria importante, com a presença de alunos que não...

**Prof. 6** – Olha, isso seria super importante, seria realmente seria muito importante,

**P:** Seria bem vindo, o senhor acha?

**Prof. 6** – Com certeza seria bem vindo.

-----x-----

**Prof. 7** - De novo, né? tudo no papel...tudo no papel, né...

**P:** sim, é lei, né!

**Prof. 7** - Eu acho muito interessante, porque o Brasil é feito de leis e papéis e quem faz as leis e papéis não está na linha de frente, está no seu gabinete. Quem estuda Medicina estuda 16 horas por dia, hoje em dia se tu quer ser bom médico tu tem que dormir 4, 5 horas e estudar o resto, não tem outro jeito. Onde tu vai encontrar tempo para fazer mais uma atividade? Eles fazem estágio aqui, estágio lá, plantão aqui... Eu tenho todos os dias de manhã estudantes que chegam de plantão, acompanharam plantão e tal, exaustos e têm que estudar todo o dia e eles estão cochilando quando a gente está dando aula, até do lado do leito em pé tem gente cochilando... Fulano você está cansado? Ahhha, desculpa professor, é que acompanhei estágio hoje a noite... Então não fica me inventando coisas que não dá para fazer, no papel é muito bonito, mas na prática isso não funciona. (...)

**Prof. 7** - Então, a minha ideia é de que as coisas têm que ser diferentes, não é assim que se resolve, não é assim no papel que as coisas se resolvem, e não é na teoria, e não adianta criar atividades que são impossíveis de fazer, não tem espaço no currículo médico, da Medicina para ficar fazendo mais uma atividade de integração, não tem como, os alunos não conseguem, os alunos mal conseguem estudar para tirar tudo A no curso médico, dificilmente hoje em dia tu vê 'tudo A'. (...)

**P:** Então, o que podemos fazer no sentido do curso, pensando no curso?

**Prof. 7** - Aprende com a história, a história é para aprender, não é para ficar corrigindo erro da história no papel, aprende com a história. Os países que estão dando certo hoje é porque investiram na educação de base 20, 30, 40 anos atrás, são os países que estão dando certo hoje, então começa a investir (...).

Alguns professores expressam a importância que tais ações no curso para qualificar a política de ações afirmativas e promovendo permeabilidades nas práticas culturais do curso e de seus estudantes:

**Prof. 4** - Nossa, na Universidade eu sei que tem. Assim, mas na Medicina não tem nada disso.

**P:** E tu acha que seria importante?

**Prof. 4** - Mas claro que sim, seria fundamental. Seria fundamental. E eu acho que isso faz parte daquela preparação que eu tava falando, sabe? Que talvez devesse ter sido feito antes, por muito tempo assim, né. Uma preparação de valorização das culturas, das etnias, né. Realmente precisaria de um negócio assim, mas que fosse assim a longo prazo...

**P:** Sistemático?

**Prof. 4** - Sistemático e pensando em ter resultados em bastante tempo, porque isso não é uma coisa que tu vai assim um dia num encontro e muda a cabeça.

**P:** Tu acha que teria assim, aderência? Como é que tu... tem uma hipótese, né? uma hipótese conhecendo o ambiente.

**Prof. 4** - É, eu acho que tinha que ser pequenas ações curtas, porque como tu disse, todo mundo corre muito, trabalha de mais, e tal, mas sei lá, de repente uma coisa de música aqui, uma coisa, sabe? Pequenas inserções assim de pouco minutos aqui, ali, mas que fossem assim contaminando, né? o ambiente, com, sei lá, coisas visuais, não sei arte, e de repente fosse facilitar isso a longo prazo, não acho que adiante fazer um negócio assim: seminário de doze horas num sábado, assim, acho que não, aí não ia ter ninguém.

-----x-----

**P:** No âmbito do curso de Medicina tu percebes que tem, existem outras atividades, pode ser atividades culturais ou atividades mesmo da graduação, que promovam esse espaço para valorizar a diversidade, que seja étnica, racial, cultural...

**Prof. 5** - Sinceramente eu acho que não.

**P:** E tu acha que é preciso assim, na tua opinião?

**Prof. 5** - Ah, eu acho que a gente está discutindo, inclusive, eu sou de um grupo de trabalho que a gente está discutindo a formação pessoal e humana, na Medicina, não só profissional assim, até no sentido que tu vai cuidar de outras pessoas, tu precisa também ter uma formação forte para poder fazer isso. Nesse sentido, eu acho que seria bem-vindo, acho que seria bem-vindo trabalhar também o respeito à diversidade, a diferença, eu acho que é... acho que não é tarde, na faculdade para trabalhar isso, eu acho que a gente vê... e a gente vê dentro da faculdade resistências e, e....

colocações por parte de docentes e tudo, que não privilegiam isso, então eu acho que tem espaço sim para trabalhar e seria bem-vindo.

Na fala seguinte o professor expressa sua contrariedade às ações referidas, demonstrando seu posicionamento de que expressões culturais relacionadas à população negra e africana seriam concorrentes às demais, demonstrando haver uma tensão nesse sentido, reforçada pela competitividade do vestibular:

**Prof. 8** - Não sei, talvez vire mais discriminatório, porque eu não sei qual vai ser a reação dos não cotistas, porque o que eu percebo é raiva dos vestibulandos, (...) Eu já vi assim uma postagem tipo assim, eu sou alemão então eu também quero cota, eu sou judeu então eu também quero cota, né... não sei como vai ser, exaltar esse aspecto, pode virar isso, bom eu também quero aqui mostrar minha banda tirolesa, eu não sei, porque a gente não sabe ainda é uma coisa que não tem experiência.

**P:** Mas tu acha que tinha que ser mais evidenciado isso ou não?

**Prof. 8** - Eu acho que não, acho que quanto mais tu estressar, estressar no sentido de sublinhar, talvez mais difícil a assimilação, porque primeiro tem que haver uma, eu acho, uma acomodação de aceitação do cotista, esse nome já é horrível, sou cotista, carimbado, como quem tinha crédito educativo na época, sou pobre tenho crédito educativo, sou COTISTA... então eu tenho aqui mostrar a minha cultura AFROdescendente, bom daí eu quero mostrar a minha cultura FRANCO-germânica, né? francesa, quero mostrar a comida típica francesa, não sei, né? assim a reação dos alunos nesse primeiro momento, de realçar demais talvez possa ser... virar ao contrário. Eu não sei... eu pessoalmente não me sentiria bem, me colocando no lugar de um negro cotista, entrando na faculdade, eu não me sentiria bem, olha lá o cotista, o cotista tem isso, tipo uma exposição até, eu não me sentiria bem. (...) Assim o que eu noto, o que eu penso, assim, o encontro da diversidade ela tem que vir ao natural, né...

Nas Diretrizes Curriculares do curso constam que, juntamente ao Projeto Pedagógico do curso, devem orientar a formação do perfil acadêmico e profissional do egresso para “a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural” (art. 10), bem como o que os conteúdos essenciais do curso devem contemplar a “compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença” (art. 6, II) (CNE/CES, 2004). Nesse sentido, os professores foram questionados sobre como promovem essa formação nas disciplinas em que atuam. Percebeu-se que a dimensão cultural e social dos contextos de saúde são abordados com caráter estritamente científico no currículo, não propõem uma reflexão sobre as desigualdades sociais enquanto valor, mas somente enquanto conhecimento. Além disso, na última fala a seguir, as orientações formativas do professor deixam claras as desigualdades na promoção de tratamentos de

saúde que consideram as condições econômicas dos pacientes, questões que evidenciam disparidades enormes quanto à promoção de uma saúde universal de qualidade e, por outro lado, evidenciam a importância de promover outros espaços de produção de conhecimentos no meio acadêmico, não somente científicos, mas culturais, artísticos, dentre outros:

**Prof. 2** – Não, na Universidade... vamos falar especificamente do curso... o que seria no curso de Medicina essa valorização da cultura?

**P:** Poderia ser curso, por exemplo, cursos de extensão que trabalhasse sobre a saúde da população negra ou da saúde da população indígena, que têm suas especificidades, dentro desse aspecto da legislação, que propõe esse olhar específico.

**Prof. 2** - Espera aí, uma coisa é a legislação, entendi o que é a legislação, outra coisa é objetivamente a utilidade dessas coisas...

**P:** (...) isso acontece e se acontece e se o senhor acha que tinha que acontecer, também?

**Prof. 2** – A resposta é sim e não. Sim por uma razão científica, quer dizer, eu... existe uma coisa que se chama enfoque de risco, ok, se por causa de determinadas culturas ou heranças genéticas, determinados grupos têm mais risco de determinadas doenças, eu tenho que abordar esses grupos de forma distinta. (...) Sim, isso acontece, cientificamente tem esse espaço. O que eu quero dizer é que isto tem que ser separado da política, ahh, tem que se fazer isso porque é uma política, não! Existe uma questão científica que nos obriga, nos ensina que isso é a maneira correta de se abordar, isso é abordagem integral do indivíduo, nós temos que entender o indivíduo no seu contexto, afora a doença específica que ela possa ter, nós temos que entender o quanto isso influencia e quanto a cultura influencia nisso, e o quanto isso vai influenciar na cultura, há doenças que tornam a pessoa estigmatizada dentro da sua cultura, há outras doenças (...), isso é o espaço científico, é diferente de forçar a barra em relação a uma política, que há coisas que são forçação de barra (...)

-----x-----

**Prof. 4** - Sim, me formei aqui, mas assim, uma coisa é o que se tu olha o currículo ali, tu lê o título, os nomes dessas disciplinas são lindas assim, mas depois na vida real não sei se elas conseguem abranger o que elas propõem no seu nome, assim, né. No fim acaba sendo um monte de teoria sobre aquelas coisas ali, né.

**P:** Apesar da prática, né? porque tem prática já no primeiro semestre, né?

**Prof. 4** - Tem, tem prática desde o início, mas tu vê que é um negócio tão amplo tu formar um médico assim que, né? num tempo que é relativamente curto, pois seis anos passam muito rápido. Acho que isso foi melhorando com o passar dos anos, hoje em dia já tem dois anos de estágio no doutorando, por exemplo, na minha época era só um.

-----x-----

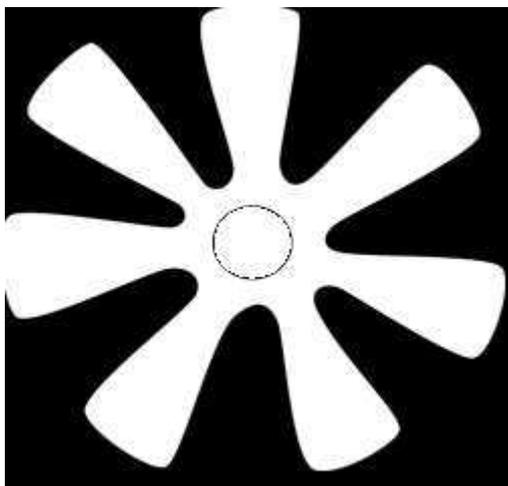
**Prof. 7** – Acontecer acontece porque como a gente tem atividades práticas extra muros da Universidade, a gente atende idosos, em instituições paupérrimas, indigentes, como a SPAAN (Associação Porto-alegrense de Auxílio aos Necessitados), que são pessoas que são encontradas na rua, que não tem nem parentes nem amigos, que são abandonadas e até pessoas bem diferenciadas que estão em clínicas particulares pagas, né? Então os nossos aluno são expostos a todas as situações possíveis que a gente possa encontrar na vida, mas não significa que a gente está educando eles para todas as situações, porque cada um vai viver depois as situações da sua vida, da

sua classe socioeconômica, então a gente mostra para eles que existem diferentes realidades e os alunos sabem, e tem alunos que vão lá quando a paciente vai ter alta, porque aqui no Clínicas é muito engraçado, porque tem pacientes internados de classe A que pode pagar uma clínica que custa quase dez mil reais o mês, enquanto tem pessoas que não tem nem casa para ir quando tiver alta, daí a gente tem que buscar com a assistente social uma instituição tipo SPAAN (Associação Porto-alegrense de Auxílio aos Necessitados) para poder ter alta. Sim, eles são expostos a todas as situações e eles acompanham situações, porque a gente trabalha com isso, mas não acho que isso vai mudar o compromisso das pessoas, eles vão saber, porque a vida deles, o estado real da vida deles não vai mudar, quem mora no palacete vai continuar morando no palacete, quem mora na favela vai continuar morando na favela, né? Universidade não é isso, a gente mostra as realidades mas as opções quem faz são eles depois, então a gente educa assim mostrando as realidades que a gente tem e que a gente tem que aprender a enfrentar, mas o que eles vão viver depois, como eu falei, isso é pré-universidade, eles vem disso e vão voltar para isso, universidade não muda classe socioeconômica de ninguém, isso só se a pessoa se esforçou muito para poder... mas não é a Universidade que vai fazer isso.

**P:** E esse contato com essas questões todas que o senhor falou, o senhor percebe que pode trazer outras percepções sobre a própria doença, sobre o próprio tratamento, isso acontece?

**Prof. 7**—Sim, porque tem pessoas que só podem pegar medicamentos na rede básica, e que vão ser tratadas da forma como a gente pode tratar na rede básica e tem outras que podem comprar medicamentos que são uma fortuna, isso nossos estudantes veem isso todos os dias porque a gente discute isso, e a gente sabe muito bem que a gente não pode oferecer para as pessoas que não tem acesso, procedimentos, tratamentos que eles não tem acesso, porque seria pior, então a gente educa para esse tipo de realidade, e o Brasil é um país extremamente heterogêneo então a gente tem que saber que essa realidade existe e tem que passar isso para os alunos, a gente faz isso todos os dias. E eu pessoalmente dou aula aqui e também num hospital privado de ponta no curso de Pós, e eu convido às vezes os meus alunos mais que questionam a questão da diversidade socioeconômica para me acompanharem nesse hospital para ver como o mundo é diferente, né? na mesma cidade, diferença de um quilômetro, é muito diferente, aí eles se dão conta que a medicina é medicina, mas as realidades diferentes vão comportar atitudes diferentes e intervenções diferentes, isso é o mundo, isso é realidade e eles têm que ser educados para isso, e a gente tem graças a deus como mostrar isso, muitas vezes na aula e gente diz olha, aqui é assim mas também tem pessoas na nossa cidade, na mesma cidade, que recebem outro tipo de tratamento, a gente tem que ensinar para eles, porque está nos livros, ahh, mas onde que é, não, se pode pagar, é no outro hospital, eles têm outro tratamento porque eles podem pagar, que o tratamento é diferente, então esse tipo de realidade eles tem que saber, porque alguns dos nossos alunos vão estar lá neste hospital particular no futuro e outros estarão nos postos de periferia, então eles tem que ser educados para todos os tipos de realidade.

Por fim, conclui-se que as ações amplas promovidas pela Universidade relacionadas à educação das relações étnico-raciais contribuem para a valorização e visibilidade dos estudantes negros, mas elas têm pouca abrangência no curso de Medicina, a partir das falas docentes, principalmente quanto a sua participação, sendo necessárias outras estratégias que permeiem os espaços de produção de conhecimento na formação da graduação através da prática docente.



...

*Ananse teceu uma teia ao redor de Osebo, Mmboro e Mmoatia. Em seguida ele teceu uma teia para o céu.*

*Ó, Nyame, disse Ananse curvando-se, aqui está o preço que você pediu por suas histórias: Osebo, o leopardo-de-dentes-terríveis; Mmboro, as vespas-da-picada-de-fogo; e Mmoatia, a fada-nunca-vista-pelos-homens.*

*Pequeno Ananse, homem aranha, você pagou o preço que pedi por minhas histórias, cantem em seu louvor, eu vos mando!*

*Ehhh!!! Gritaram todos os nobres reunidos.*

*A partir desse dia, e para sempre, proclamou o Deus do Céu, minhas histórias pertencem a Ananse, e serão chamadas de histórias do homem aranha.*

*Então Ananse pegou a caixa com as histórias e voltou a Terra, para o povo de sua aldeia.*

*E quando ele abriu a caixa, todas as histórias se espalharam pelos quatro cantos do mundo, incluindo esta.*

*Esta é a minha história. Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra.*

**Gail E. Haley.**

***A Story, A Story. Na African Tale Retold and Illustrated. 1970.***

***(A História das Histórias. O Baú de Histórias: um conto africano recontado e ilustrado).***

***Animação: <http://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAg>***

## **5 CONCLUSÕES: Para continuar o recém iniciado...**

Estabelecer ideias conclusivas de uma pesquisa que se debruçou no processo de implantação recém iniciado de uma política educacional é um objetivo pretensioso.

Apesar das primeiras experiências de ações afirmativas nas instituições públicas já datarem de onze anos, em amplo espectro elas são inéditas. Foi somente a partir da promulgação da Lei de Cotas em 2012, vigorando em 2013 que, a exemplo, no Rio Grande do Sul, cinco das sete universidades adotaram tais medidas. Nas instituições que já as possuíam, como é o caso da UFRGS desde 2008, elas são reeditadas, pois novos formatos foram firmados. Os impactos maiores se referem às ações que estabelecem critérios étnico-raciais, não assumidos por muitas instituições no período anterior à lei.

O cenário nacional da educação superior está em intensa mutação. O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 traça, na Meta 12, elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 a 24 anos, assegurando qualidade da oferta. Pretende que pelo menos 40% das novas matrículas ocorram no setor público (BRASIL, 2014b), ou seja, a expansão nas instituições públicas seguirá em franco crescimento.

A profissão médica também passa por intensas mudanças: orientações de expansão do atendimento, expansão da rede, alteração dos currículos dos cursos de Medicina e conseqüentemente da proposta de formação, a partir de novas Diretrizes Curriculares (CES/CNE, 2014) com forte centralidade no SUS, objetivando romper com configurações de uma medicina liberal, das especialidades, de consultório.

O presente estudo objetivou analisar rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente e percebeu-se, no seu desenvolvimento, que o cenário institucional em que nos movemos é de diversas rupturas: rupturas em suas dinâmicas, que são questionadas com a presença de novos atores do processo educacional, tensionando pela transformação de parâmetros historicamente arraigados; rupturas em processos excludentes e preconceituosos, que são desvelados por novas convivências; rupturas em práticas pedagógicas, que são colocadas em xeque porque não dão mais conta de realidades discentes; rupturas no pensar a profissionalização e a formação humana no espaço da educação superior. E, assim, emergem novas configurações que tecem novos olhares e novas práticas.

Não há um posicionamento único entre os docentes do curso de Medicina, mas algumas visões são recorrentes. Infere-se, a partir das análises expressas pela maioria

deles, que as cotas interferem no espaço de poder da universidade, que possuía seu *modus operandi* próprio, principalmente pela evocação e prática do princípio constitucional da autonomia universitária. Por outro lado, esse mesmo princípio corroborou com a realidade histórica de exclusão da população negra das instituições públicas.

As cotas raciais são fortemente rechaçadas em algumas falas docentes, justificando-se a pertinência das cotas sociais como mecanismo de justiça social a partir do reconhecimento da pobreza. As cotas raciais são concebidas como privilégios ou subtração de direitos das pessoas não negras, que buscam reparos históricos não factíveis, pois fazem parte de um passado nacional distante. Por outro lado, as desigualdades a partir da raça e cor ainda se mantêm na atualidade e alguns docentes as reconhecem e buscam que sua atuação formativa valorize a diversidade em sala de aula.

Concepções docentes também emergem reconhecendo os benefícios das políticas afirmativas no curso e deixam claro sua permeabilidade em novas práticas e mudanças que promovem, tanto em suas disciplinas quanto em componentes curriculares.

O ingresso de estudantes negros nos anos 2000 em cursos de Medicina em nível nacional não ultrapassou o percentual de 20% (em instituições públicas e privadas), sendo que na UFRGS esse patamar cai para 5%. Nesse sentido, a invisibilidade de estudantes negros nessa graduação foi histórica e mesmo com políticas focadas lentamente essa presença se altera. Percebeu-se também que a maioria dos docentes não identificam os estudantes negros, apesar de estarem presentes, e que a visibilidade possível passa por resquícios das lentes do processo de branqueamento da população, na perspectiva da branquitude. A invisibilidade também é produzida na dimensão institucional e vem se alterando pelas mudanças de práticas de gestão e de valorização do acompanhamento discente.

O desempenho acadêmico é forte componente de demarcação de diferenças entre estudantes negros e brancos, legitimado pela instituição através de critérios de classificação no vestibular e revivido em índices que classificam semestralmente os estudantes. Esse princípio é utilizado pelo curso de Medicina e no interior das disciplinas, como critérios pedagógicos que segregam os alunos negros em espaços formativos específicos, pois eles já ingressam *a priori* com escores de desempenho inferiores no vestibular e se desenvolvem em um ambiente altamente competitivo. Nas falas docentes, há uma crença contundente na diferença do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas no vestibular em relação aos ingressantes pelo acesso universal, e, principalmente, dos cotistas negros, o que não se confirma pelos dados verificados em relação ao desempenho no vestibular,

considerando-se a fragilidade desse argumento, já que a comparação do desempenho dos candidatos em diferentes anos do concurso é frágil como argumento de diferenciação positiva ou negativa, pois cada ano as provas e seus critérios de avaliação têm características próprias. Afirmam que, por isso, os estudantes têm menor desempenho nas disciplinas do curso, o que também não se confirma na análise do desempenho da turma de 2008. Logo, existe um pré-conceito neste sentido.

Como prosseguimento dos objetivos da política afirmativa, além do ingresso, permanência e diplomação dos estudantes negros, reconhece-se a importância de mudanças na cultura universitária quanto a suas representações sobre a negritude, práticas discriminatórias e preconceituosas a partir da raça e cor. Nesse sentido, as indicações da Lei 10.639/2003 orientam para promoção e valorização das culturas africana e afrobrasileira, com intercâmbio de aprendizados, através de ações formativas e componentes curriculares. A UFRGS assume em sua legislação interna essa premissa e vem oferecendo progressivamente ações em nível de Ensino e Extensão. No entanto, não há oferecimento de disciplinas obrigatórias nos currículos dos cursos de graduação no âmbito das indicações da Educação das Relações Étnico-Raciais. No curso de Medicina, por exemplo, não foram constatadas ações nesse escopo.

As ações de Ensino e Extensão promovidas institucionalmente têm pouca permeabilidade na formação continuada dos professores entrevistados do curso de Medicina, eles sabem de sua existência, mas não participaram. Alguns posicionamentos são fortemente contrários à sua realização no curso, pois concorreriam com as atividades de formação específica, que já sobrecarregam os alunos e são concebidas como mais importantes. Outros docentes entendem serem essenciais como construtoras de melhor entendimento sobre cotas e sobre as necessidades pedagógicas discentes no curso, que tem a potência de qualificar a política e ensejar interações docentes para planejamento e reflexão sobre os desafios atuais.

As ações afirmativas emergem na pauta nacional como medidas antirracistas e direcionadas à população negra na promoção do direito à educação superior, visando dirimir barreiras sociais e institucionais. Em seu processo de concretização, perdem essa centralidade e agregam hoje critérios socioeconômicos, sendo o critério racial transformado em subcota, questão que se apresenta como retrocesso em relação ao projeto inicial de assunção de cotas puramente raciais, mas que se efetiva no ingresso de estudantes negros nesta etapa educacional. O posicionamento dos professores se articula entre forte negação à diversificação discente no curso, pois os grupos de estudantes se

tornam heterogêneos, o que exige mais de sua atuação, bem como a descrença na integração entre os grupos sociais no caso, negros e brancos, como expressa este docente:

**Prof. 7** - Mas isso é um mito, pessoal! Não adianta querer forçar, quer colocar os judeus e o pessoal do oriente médio tudo junto, não vai conseguir, vê o que está acontecendo ali. Esse negócio de querer colocar todo mundo junto é uma utopia, uma mentira muito grande, não vai conseguir, o ser humano é assim, historicamente assim, agora alguém vai querer mudar isso no papel, não vai conseguir. É uma utopia muito grande, existe uma hipocrisia muito grande de quem colocou isso no papel, é só para poder, sei lá, dizer que está fazendo bonito? E na verdade não está fazendo bonito, está fazendo feio porque está prejudicando as pessoas.

Por outro lado, outras vozes reconhecem a importância das cotas e suas proposições e refletem olhares em processo de mudança e atuação:

**Prof. 5** - Eu acho que a gente tem que se desnudar um pouco de preconceitos assim, para avaliar as cotas também. Acho que, como eu falei, assim, eu posso... eu acho que tem coisas a serem reparadas, né? eu acho que talvez essa não seria a forma ideal, no meu ponto de vista, né? A forma ideal seria dar condições iguais para todo mundo, mas talvez nesse idealismo isso não seja possível, realmente as cotas sejam uma forma de remediar, um pouco isso.

**Prof. 1** - Porque, porque daí, num contexto desses, quando eu recebo um aluno que tem demandas específicas, ou especiais, se quiser chamar assim, é... aí a fragmentação do curso, a falta de estrutura ou a incipiência da estrutura pedagógica, de suporte para esse aluno, aí essas coisas saltam, ficam mais evidentes ainda, entende? Então, o que eu acho que aconteceu ao longo dos últimos anos foi que a gente aos poucos se... nos organizamos para receber alunos com essas demandas, com essas características que são dos alunos cotistas, sem mexer na estrutura, sem adequá-la.

Como prosseguimento de pesquisa, percebe-se a importância de estudos qualitativos sobre a implantação da política na UFRGS, no âmbito de seus processos avaliativos, envolvendo diferentes dimensões de sua concretude, a fim de conhecer as relações entre seus atores e os processos de gestão, bem como a efetivação de seus objetivos, buscando alternativas às limitações identificadas.

Este prosseguimento corrobora com a criação pelo Ministério da Educação – MEC da Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior, com o objetivo de contribuir com a implementação da Lei nº 12.711/2012 e “elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2013). A Comissão realizou em setembro de 2014 o 1º Simpósio da Lei de Cotas, firmando propostas a serem encaminhadas ao Ministério da Educação, a CAPES, ao CNPQ e às Instituições Federais – Universidade e Institutos, na qual

recomenda às últimas a criação de instâncias que recebam e apurem denúncias de racismo e discriminação, que adotem procedimentos de gestão democrática envolvendo os estudantes cotistas na “formulação, implantação e avaliação das políticas de ações afirmativas”, dentre outras ações (documento interno MEC). Percebe-se que a implantação das ações afirmativas está ainda em processo e muitos desdobramentos ocorrerão.

Assim, importante considerar que a avaliação dos programas afirmativos pode seguir para além de identificar o desempenho acadêmico dos estudantes como satisfatório ou insatisfatório e a partir disso avaliar o sucesso ou não da política, o que segue uma avaliação sob o prisma da adaptação dos alunos às dinâmicas da universidade. Por outro lado, possível a perspectiva de que a política é qualificadora das convivências entre os atores da educação e da própria instituição, assim, o mau desempenho, caso houver, será concebido como indicador de melhorias.

Por fim, rupturas e configurações são tecidas nas teias de Ananse, fazendo emergir novas “histórias” na trama da garantia do direito à educação superior. “Histórias” em plenos processos de criação, construção e reconstrução.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Transformações e desafios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa. Coord. Uwe Flick.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino superior no Brasil: um percurso histórico. *In* VEIZA, Cristina (org.). **Historia de las universidades latinoamericanas**. De La Colonia a Hoy. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2013.

BELLO, Luciane. **Políticas de Ações Afirmativas na UFRGS**: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011, POA-RS.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In* CARONE, Ivany; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BRAGA, Ronaldo. **As Reformas Universitárias no Brasil**: uma análise crítica, histórico-prospectiva. Canoas/RS: Editora da Ulbra, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 21 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096/2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007. Seção I, p. 7.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm) . 2004a. Acesso em 02 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.096/2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm) . Acesso em 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.711/2012. Ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior pelas Cotas**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em 09 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.990/2014**. Institui Reserva aos negros de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=248424&norma=267970>. 2014a. Acesso em 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). 2014b. Acesso em 30 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, DF, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Portaria 804/2013**. Institui a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior para contribuir com a implementação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às instituições federais de educação superior. Ministério da Educação - MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES 4/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991). Acesso em 30 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, DF, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 03 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características da População e dos Domicílios. Resultados do Universo. RJ, 2011.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2012**. Resultados divulgados em 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14153&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14153&Itemid=). Acesso em 14 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2013**. Resultados Preliminares divulgados em setembro de 2014. Disponível em: [https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao\\_superior%2Fcenso\\_superior%2Fdocumentos%2F2014%2Fprincipais\\_resultados\\_censo\\_2013.xls](https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_superior%2Fcenso_superior%2Fdocumentos%2F2014%2Fprincipais_resultados_censo_2013.xls). Acesso em 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. ENADE 2004. SINAES. **Relatório Síntese Medicina**. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. ENADE 2004. SINAES. **Relatório do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. ENADE 2007. SINAES. **Relatório Síntese Medicina**. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. ENADE 2007. SINAES. **Relatório do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. ENADE 2010. SINAES. **Relatório Síntese Medicina**. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. ENADE 2010. SINAES. **Relatório do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2014.

BRASIL. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SECAD/SEPPIR. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afrobrasileira e Africana**. 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1852&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=). Acesso em 02 nov. 2013.

CALAÇA, Carlos Eduardo. Capítulos em História Social da Medicina no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 557-66, maio-ago. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0104-5970&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-5970&lng=en&nrm=iso). Acesso em 24 de Nov. de 2013.

CARLOS, Maria Adélia Pinhal de; MEIRA, Maria Cristina Pastro; MACEDO, Roberto Manoel Juckowsky (Org.). **Vestibular da UFRGS 2012: provas comentadas – processo de avaliação**”. Editora da UFRGS.

\_\_\_\_\_. **Vestibular da UFRGS 2011: provas comentadas – processo de avaliação**”. Editora da UFRGS.

CARONE, Iray. Breve Histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In CARONE, Ivany; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-23.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das Cotas no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões Imperiais**. Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA Jr., Henrique. Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes. In AQUINO, M. A.; GARCIA, J. C. R. (orgs.) **Responsabilidade ética-social das universidades públicas e a educação da população negra**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada; tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011, POA-RS.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. Espaço Aberto. n. 29. Maio/Jun./Jul/Ago, 2005, p. 164-177.

ELLISON, Ralph. **Homem Invisível**. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013. Tradução Mauro Gama.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Tradução de Renato da Silveira.

FERREIRA, L. O. Os periódicos médicos e a invenção de uma agenda sanitária para o Brasil (1827-43). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, VI(2): 331-51, jul.-out. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701999000300006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300006&lang=pt). Acesso em 23 nov. 2013.

FERRES, Jr. João; DAFLON, Verônica Toste *et al.* **O impacto da Lei 12.711 sobre as Universidades Federais (2013)**. Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa. GEMAA-Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa do IESP-Inst. de Estudos Sociais e Políticos da UERJ-Univ. Estado do Rio de Janeiro. Set. 2013.

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa coord. Uwe Flick.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS-FONAPRACE/ANDIFES. **Perfil Socioeconômico Social e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2011. Disponível em [http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&Itemid=). Acesso em 14 ago. 2012.

GALVÃO, Eduardo Aires Berbert. **Cotas raciais como política de admissão - UERJ, UNB e o caso da UFG**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás-UFG. Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2009, Goiânia-GO.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**. Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS**: uma análise do processo de implantação. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em: [www.lume.ufrgs.br](http://www.lume.ufrgs.br). Acesso em 07 nov. 2012.

HADDAD, Ana Estela *et al.* (org.) **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 801. IPEA, 2001.

HOCHMAN, Gilberto. O Brasil não é só doença: o programa de saúde pública de Juscelino Kubitschek. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, jul. 2009, p. 313-331. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000500015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000500015&script=sci_arttext). Acesso em 24 nov. de 2013.

KLEIN, Samantha. A favor das Cotas. **Jornal da Universidade-JU**. UFRGS. Set. 2012. Disponível: [http://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju\\_152\\_-\\_setembro\\_2012](http://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_152_-_setembro_2012). Acesso em 03 dez. 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil**: Invisibilidade e Territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LOBO, Bárbara Natália Lages. **Igualdade e ações afirmativas na Educação Brasileira**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG. Programa de Pós-graduação em Direito, 2009, Belo Horizonte - MG.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos, v. 2. p. 55-70.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico, Escola Nova**. Ciência, Técnica e Utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. rev.- Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília Costa (coord. e org.). **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento, n. 3.

\_\_\_\_\_. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In MANCEBO, Denise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 143-170.

\_\_\_\_\_. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MUNANGA, KABENGELE. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NOGUEIRA, Fernanda. **O Acesso de Estudantes Negros pelas Cotas à Universidade Pública na vigência da Lei 12.711/2012**: debate superado? In: Anais da X ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. ISBN 978-85-8302-040-0. 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1141-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1141-0.pdf).

NUNES, Georgina Helena Lima Nunes *et al.* **Caderno de Resumos do COPENE-SUL**-Congresso dos/as Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul. (Organização Geral). Pelotas/RS, 2013.

OBSERVATÓRIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS-AFIRME/PROGRAD/UFSM. **Mapeamento das Ações Afirmativas e Lei 12.711/12**. Adaptado. Disponível em: [http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Mapeamento\\_A%C3%A7%C3%B5es\\_Afirmativas\\_2.pdf](http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Mapeamento_A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_2.pdf). Acesso em 10 set. 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007, p. 29-52.

OLIVEIRA, Carmem Regina de; LICHT, Flávia Boni. (orgs). **UFRGS 70 Anos**. 2004.

OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: **Negros no sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* (org.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil-2009-2010**. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor e raça. LAESER/IE/UFRJ-Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. 2011.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **Revista USP**. São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio 2006.

PIZA, Edith. **O caminho das águas**: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos Censos brasileiros. In CARONE, Ivany; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 91-120.

ROSSATO, Ricardo. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.). **Qualidade na Educação Superior**: A

Universidade como lugar de formação. *Série Qualidade na Educação Superior*, v. 2. Edipucrs, 2011. p. 15-34.

RUSSELL, Paulete Granberry. Ação Afirmativa e iniciativas de promoção da diversidade na educação superior americana: o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizado. In FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Editora UNB, 2006. p. 202-226.

SÁ, Dominichi Miranda de. A voz do Brasil: Miguel Pereira e o discurso sobre o “imenso hospital”. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, supl.1, jul. 2009, p.333-348. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000500016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000500016&script=sci_arttext). Acesso em 19 nov. 2013.

SANTOS, Hélio. **A Invisibilidade do Negro**. A meia cidadania é imediatamente notada pelos estrangeiros que nos visitam. Out., 2011. Revista Fórum. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2011/10/a-invisibilidade-do-negro/>. Acesso em 02 nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 4.

\_\_\_\_\_. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade (revisitado). In APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. (orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEPPIR. **Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639**. Disponível em: [http://www.portaldaiigualdade.gov.br/acoes/plano\\_10639](http://www.portaldaiigualdade.gov.br/acoes/plano_10639). Acesso em 03 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Notícia sobre Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639**. Disponível em: [http://www.portaldaiigualdade.gov.br/acoes/plano\\_10639](http://www.portaldaiigualdade.gov.br/acoes/plano_10639). Acesso em 21 nov. 2013.

SEIFFERT, O. B; HAJE, S. M. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos, v. 2. p. 137-162.

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de Escola Pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas**. Tese (doutorado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, 2009, POA-RS.

SOWELL, Thomas. **Ação Afirmativa ao redor do mundo**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004. Tradução de Joubert de Oliveira Brízida.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

TORRES, Raquel. Saúde em 1800. Mesmo sem formação oficial, terapeutas não-acadêmicos se inseriam nas práticas médicas da época e tinham grande prestígio junto à população. In **Revista Poli – Saúde, Educação e Trabalho**. Ano I. n. 2. nov./dez. 2008. Fiocruz. p. 12-13. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R3.pdf> . Acesso em 16 mar. 2015.

TURNER, J. Michael. Pendências no Hemisfério Ocidental: afro-latinos e programas compensatórios para a inclusão social. In FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Editora UNB, 2006. p. 186-201.

UFRGS. **Decisão 148/1994**. Conselho Universitário. Estatuto da UFRGS. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>>. Acesso em 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decisão 134/2007**. Conselho Universitário. Institui o Programa de Ações Afirmativas. 2007a. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec134-07.htm>>. Acesso em 09 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decisão 493/2010**. Conselho Universitário. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI UFRGS 2011-2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010>. Acesso em 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decisão 268/2012**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec268-12\\_Acoes\\_Afirmativas.pdf](http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec268-12_Acoes_Afirmativas.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria 799/2014**. Gabinete do Reitor. Cria o Programa de Apoio à Graduação – PAG. 2014a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/programas/arquivos/portaria-no799-de-05-de-fevereiro-de-2014-cria-o-programa-de-apoio-a-graduacao-pag>. Acesso em 28 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina - PPC 2007**. Faculdade de Medicina – FAMED. 2007b. Documento Interno.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014**. Coordenadora de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas - CAF. 2014b, Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>. Acesso em 01 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução 09/2003**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Regulamenta o Ordenamento de Matrícula. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-09-2003-de-19-03-2003>. Acesso em 14 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução 46/2009**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Normas para o Concurso Vestibular. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-46-2009-de-22-07-2009> . Acesso em 03 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução 19/2011.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Normas para Acompanhamento do Desempenho Discente. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-19-2011-de-17-08-2011>. Acesso em 02 dez. 2014.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. Ações Afirmativas e Afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. *In* SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 335-358.

ZONINSEIN, Jonas e FERES Jr., João. Ação Afirmativa e Desenvolvimento. *In* FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Editora UNB, BSB, 2006. p. 09-45.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? *In* FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Editora UNB, 2006. p. 63-78.

## **ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA**

- 1) O Programa de Ações Afirmativas foi implantado no ano de 2008 na UFRGS, reafirmado em 2012 e atualmente faz parte de um conjunto de políticas governamentais para inclusão e ampliação do acesso nas universidades públicas. Qual o formato deste Programa e como ele se concretiza no seu curso?
  
- 2) As ações afirmativas, propostas na UFRGS através de cotas de acesso por reserva de vagas é uma medida que tem em sua concepção a reparação de prejuízos históricos que dificultaram, ou mesmo impediram, o acesso de determinados grupos à universidade, como é o caso da população negra. Como você concebe esse princípio de reparação?
  
- 3) Como você avalia a forma que ocorreu o processo de implantação das cotas de acesso pela instituição?
  
- 4) O sistema de cotas atualmente reserva 15% das vagas dos cursos a alunos que se autodeclarem negros. Como você percebe a presença dos alunos negros no seu curso? Ocorreram mudanças?
  
- 5) No âmbito da instituição e dos cursos em que atuam existe a promoção de atividades voltada à reflexão sobre a diversidade cultural, racial e étnica, que hoje tem maior presença na universidade com o advento das cotas? Você já participou de alguma?
  
- 6) Em relação à(s) disciplina(s) que ministra na graduação, a presença de alunos negros em sala de aula trouxe a necessidade de mudanças e/ou adaptações nos conteúdos, princípios ou conhecimentos no ensino por você proposto?
  
- 7) O que você percebe na convivência entre os estudantes, em suas interações na sala de aula e outros espaços da universidade, quanto a possíveis questões que possam ter relação a maior diversidade étnico e racial no ambiente acadêmico?
  
- 8) Como você promove a formação para atuação profissional em diferentes contextos sociais e culturais, indicadas nas Diretrizes Curriculares e no Projeto Pedagógico do curso?

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****Título do estudo: A Política de Cotas para Acesso da População Negra na UFRGS em Cursos da Área da Saúde.**

Pesquisadora responsável: Fernanda Nogueira

Contato: (51) 8183.5004 / e-mail: [fernanda.nogueira@ufrgs.br](mailto:fernanda.nogueira@ufrgs.br)

Orientadora: Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “A POLÍTICA DE COTAS PARA ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NA UFRGS EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE”.

Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a investigação dos impactos das políticas públicas para o enfrentamento dos desafios que se apresentam à educação contemporânea.

Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo principal analisar possíveis configurações da política de cotas para acesso da população negra em cursos da área da saúde na UFRGS.

A coleta das informações será efetivada por meio da realização de entrevistas individuais e, posteriormente, será verificada junto aos entrevistados a possibilidade de realização de Grupos Focais. Para tanto, serão convidados a participar professores do Curso de Medicina da UFRGS, que atuam em disciplinas das Etapas iniciais desta graduação.

As entrevistas e interações nos Grupos Focais serão gravadas e depois transcritas pela pesquisadora responsável, sendo que a cópia da transcrição será desde já disponibilizada aos interessados. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa e que a mesma será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, assinando este Termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura entrevistado

\_\_\_\_\_  
Assinatura pesquisadora

**ANEXO C – AÇÕES INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DO ENSINO**



## Calouradas Afirmativas – 2013/2014

Atividade de acolhimento dos novos cotistas inserida em uma estratégia para o estabelecimento de relações de natureza intelectual entre as Ações Afirmativas e as diferentes áreas do saber na Universidade. A edição 2013 teve como tema "Direitos para todos" sendo realizada em parceria com a Faculdade de Direito. O evento teve como objetivo propiciar aos ingressantes cotistas a oportunidade de discutir a importância da inclusão e reserva de vagas nas universidades públicas. A edição 2014 teve como tema "Calouradas Afirmativas da Saúde", sendo realizada em parceria com os cursos da Área de Saúde da Universidade e tendo como objetivo abordar a temática das desigualdades no acesso à Saúde e o processo de formação de Profissionais de Saúde.



## Portas Abertas – 2013/2014

Evento de apresentação e divulgação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade na ação "Portas Abertas", atividade realizada anualmente, em parceria com o PET/Conexões Políticas Públicas de Juventude, do Projeto de Extensão "Ações Afirmativas e o Acesso ao Ensino Superior" e do DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da PROEXT. O objetivo desta atividade é divulgar para a sociedade e para os jovens em especial, o Programa de Ações Afirmativas, de modo a reafirmar o compromisso da Universidade com as Políticas de Inclusão no Ensino Superior, estimulando e oportunizando a adesão às novas modalidades de ingresso no Vestibular. **Em 2014** 294 escolas do Rio Grande do Sul e 2 escolas em Santa Catarina realizaram agendamentos para participar do evento.



## I Encontro esportivo e cultural indígenas da UFRGS – 2014

Os jogos tradicionais indígenas da UFRGS têm como objetivo apresentar para comunidade acadêmica a tradição dos povos indígenas, tais como pinturas corporais, danças e lutas corporais, incluindo, demonstração de batalhas, arco e flecha, arremesso de lança, cabo de força, batalha aquática e corrida do milho. Faz parte do objetivo deste evento destacar a presença indígena na Universidade permitindo que o público acadêmico vivencie a tradição e a cultura dos povos indígenas considerando o respeito às diferenças e de promoção da diversidade cultural e étnica.

**I ENCONTRO ESPORTIVO E CULTURAL INDÍGENA DA UFRGS**

**PROGRAMAÇÃO**

09:00 - Abertura  
 - Fala de liderança interestadual  
 - Fala das Lideranças Kaingang e Guarani  
 - Fala de estudante indígena da UFRGS  
 - Apresentação do grupo de dança Xondaro  
 11:00 - Oficinas e Vivências- Arco e Flecha - Cabo de Força  
 12:30 - 13:30 Intervalo-Almoço  
 13:30 - Oficinas e vivências- Corrida do Milho – Lutas Corporais  
 15:30 - Amistoso de Futebol –  
 Seleção UFRGS x Seleção Indígena Lomba do Pinheiro  
 17:00 - Encerramento

**Local do evento: Rua Felizardo, 750 - Campus Olímpico  
 Escola de Educação Física - ESEF/UFRGS  
 Bairro Jardim Botânico, Porto Alegre**

**Data: 13 de setembro de 2014  
 Sábado**

**INSCRIÇÕES NO BLOG:**  
<http://www.ufrgs.br/indigena/indigena.com/>

**OU NOS ENDEREÇOS:**  
 -CAF: Avenida Paulo Gama, 116, Fátima, Porto Alegre - RS  
 Campus centro, prédio de referência, 2º andar, Sala CAF  
 -PRAE: Avenida Paulo Gama, 116, prédio 1210A, no jardim da Fátima  
 Av. Avenida 81 da América

Colaboração: 1kg de alimento não perecível

Telefone CAF: 3308 4582  
<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas>  
<https://www.facebook.com/cotas.UFRGS>

**UFRGS** **ações afirmativas UFRGS** **PRAE**

## I Salão de Ações Afirmativas UFRGS – Outubro/2014

**I SALÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS UFRGS**  
**Prêmio Abdias do Nascimento**

QR Code:

**UFRGS** **ações afirmativas UFRGS**

O Salão tem como objetivo a divulgação, a promoção e o acompanhamento de trabalhos, ações e projetos que visam à promoção da educação para as relações étnico-raciais, dentro e fora da UFRGS. Participaram trabalhos que investigam temas pertinentes às relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena; estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, o negro e o índio na formação da sociedade nacional e demais temas relacionados às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Durante o evento houve a outorga do **Prêmio Abdias do Nascimento**, cujo objetivo foi premiar trabalhos que promovam a educação para as relações ético-raciais em espaços formais, não formais e informais em contextos diversos tais como, escolas, associações, organizações governamentais e não governamentais, clubes, empresas, entre outros.

## Diálogo coma Cultura Mbyá Guarani – 2013/2014



Atividade realizada em parceria com o Museu da UFRGS para preparação da Semana dos povos indígenas. Aproveitando o convite realizado pelo Cacique Vherá Poty, que ofereceu à Universidade a oportunidade de vivenciar a cultura Guarani-Mbyá, foi proposta a realização de ação conjunta com Comunidade da Tekoá Pindó Mirim (Terra Indígena de Itapuã). A organização dessa atividade envolveu a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas-CAF, o Museu e a Divisão de Capacitação da PROGESP. Ela foi constituída por uma atividade preparatória - Introdução às práticas culturais indígenas - ministrada pela Profa. Maria Aparecida Bergamaschi e Cacique Vherá Poty e uma atividade de Visita à Comunidade Mbyá da Tekoá Pindó Mirim. Em 2014 esta atividade foi reeditada e contou com a parceria com o Instituto Latino Americano de Estudos Avançados-ILEA e foi ampliada incluindo a realização de um terceiro encontro que teve como objetivo promover reflexões sobre a vivência e alternativas para

ampliação do diálogo dentro da Universidade. Participaram da atividade professores e estudantes de escolas da Educação Básica e estudantes, professores e técnicos-administrativos da UFRGS.

### Cerâmica Kaingang: potencializando diálogos interculturais 2014

Esta ação educativa é destinada à comunidade acadêmica, professores da educação básica e público em geral, aborda relações entre saberes kaingang, conhecimentos científicos, memória, patrimônio cultural e políticas públicas. A atividade é realizada em parceria com as coletividades Kaingang e o Museu da UFRGS.

### Apoio à participação de estudantes cotistas em eventos acadêmicos

Ação de permanência que reforça os compromissos da Universidade com a integração de alunos cotistas no ambiente acadêmico, o intercâmbio e a divulgação de conhecimentos produzidos por seus discentes.

#### COPENE – 2013/2014

O Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros-COPENE é um evento que ocorre anualmente que tem como objetivo apresentar e discutir os processos de produção e difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas Diásporas Africanas, emanadas nos espaços de religiosidades, nos quilombos, nos movimentos negros organizados, na imprensa, nas artes e na literatura, nas escolas e universidades, nas organizações não-governamentais, nas empresas e nas diversas esferas estatais. A Coordenadoria de Ações Afirmativas - CAF, nas edições 2013 e 2014, apoiou a participação de estudantes cotistas para apresentação de trabalhos relacionados ao tema. Em 2013 o I COPENE da Região Sul ocorreu na cidade de Pelotas/RS e em 2014 o COPENE Nacional ocorreu na cidade de Belém/PA.



#### ENEI

O Encontro Nacional de Estudantes Indígenas-ENEI foi realizado pela primeira vez em 2013 na cidade de São Carlos/SP, ocasião em que a UFRGS apoiou a participação de 40 estudantes. Esse evento tem como objetivo promover debates e reflexões acerca da cultura e educação escolar indígena, principalmente na formação indígena em nível superior. Os debates ocorreram através de mesas e apresentações de trabalhos desenvolvidos pelos próprios estudantes indígenas, além de Grupos de Trabalho (GT), atividades culturais, esportivas e exposições. Na edição de 2014, sete estudantes receberam auxílio financeiro para apresentação de seus trabalhos, ocorrido na cidade de Campo Grande/MS.

#### Oficina: Venha aprender a fazer um resumo

Em 2014 foi realizada oficina com o objetivo de capacitar os estudantes indígenas na elaboração de textos e resumos para submissão de trabalhos em eventos acadêmicos.

**CONVITE PARA OFICINA**

**Venha aprender a fazer um resumo**

Oficina direcionada a estudantes indígenas que se interessem em aprimorar suas elaborações de resumo de textos. A atividade é indicada aos que queiram participar apresentando trabalho no II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas.

**Data:** 05/06/2014 (quinta-feira)

**Horário:** 14h

**Local:** Biblioteca Central da UFRGS (sala de reuniões) – térreo do prédio da Reitoria



ações afirmativas  
UFRGS



UFRGS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA



**Ação de capacitação: Refletindo sobre estratégias de acompanhamento dos estudantes indígenas da UFRGS**



Essa ação teve como objetivo capacitar servidores de Comgrads para atuar conjuntamente com a Coordenadoria de Ações Afirmativas - CAF visando qualificar e consolidar o ingresso de estudantes indígenas na Universidade, através de ações de

acolhimento, integração, acompanhamento acadêmico e valorização do diálogo intercultural, de modo a garantir as condições de permanência e diplomação dos estudantes.

### **Desafios na construção das Ações Afirmativas - Seminário GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/2014**

Atividade realizada em parceria com Grupo Estratégico de Análise Educação Superior no Brasil-GEA-ES da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO Brasil, com objetivo de apresentar resultados de estudos e pesquisas, com base no Censo da Educação Superior, sobre impactos da Lei 12.711/2012. O evento propôs o diálogo entre pessoas e grupos envolvidos, especialmente os movimentos sociais de juventude, movimentos negros e de periferias, movimento indígena, pesquisadores, gestores de instituições de educação superior e das redes de ensino médio.



**ANEXO D – AÇÕES INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DA EXTENSÃO**



## Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico



O Programa tem por objetivo criar, desenvolver e fortalecer espaços para reflexão-ação do cotidiano da rede escolar da Grande Porto Alegre e comunidade acadêmica. A partir desta articulação, torna-se possível a construção e a vivência de práticas antidiscriminatórias e antirracistas, que propiciem a compreensão da especificidade do racismo brasileiro, a sensibilização para identificar práticas discriminatórias e qualificação para uma intervenção pedagógica visando a sua superação.

Participam professores e educadores das redes públicas de ensino, especialistas e profissionais de instituições diversas, pessoas leigas comprometidas com ações que integram as políticas sociais e educativas locais e regionais e Estudantes de Graduação e Pós-Graduação da UFRGS.

De maneira específica, as atividades desenvolvem-se nos seguintes tópicos:

- Desenvolver práticas pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação no contexto escolar e acadêmico.
- Contribuir para o fortalecimento da identidade e auto-estima da comunidade negra.
- Qualificar os professores e educadores na formação inicial e continuada, para serem agentes propositivos no processo 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.
- Criar fóruns e espaços na comunidade acadêmica, visando viabilizar projetos de ensino e linhas de pesquisa que tenham como foco a temática étnico-racial.
- Produzir e publicar material didático-pedagógico direcionado aos diferentes ambientes escolares.



### Curso Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

Iniciativa pioneira no País, contou com 550 cursistas inscritos **no ano de 2010**, todos professores e profissionais da educação, representantes de 08 Secretarias Municipais de Ensino: Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sapucaia do Sul e São Leopoldo,

parceiras do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, desenvolvido pelo DEDS/UFRGS.

A intenção do Curso foi oferecer possibilidades práticas para a efetiva implementação da Lei 10639/03 nas redes de ensino, tendo sido desenvolvido na modalidade semi-presencial.

### Curso 'Lideranças Negras e Identidade Étnica no Rio Grande do Sul (Séculos XIX-XX)', que ocorre em cinco encontros mensais entre maio e setembro de 2013.



O curso teve o objetivo de abordar questões relacionadas às lideranças negras nas suas mais diversas dimensões (políticas, sociais e culturais, individuais ou coletivas, etc), sendo voltado tanto para alunos quanto para professores e comunidade em geral.

## Mulheres negras, memória e patrimônio cultural

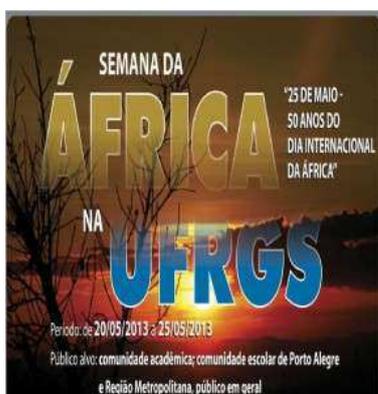


Voltado a educadores, estudantes e organizações da sociedade civil, teve como proposta discutir as relações de poder e os sujeitos de direito, protagonismo e autonomia, juventude militante e lideranças femininas.

### Conversações Afirmativas

O Projeto Conversações Afirmativas busca colaborar para o fortalecimento das Ações Afirmativas criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema. Dessa forma, o Conversações Afirmativas realiza rodas de conversa em espaços da Universidade enfocando temas relacionados à implementação das políticas de Ações Afirmativas. O projeto também atua em escolas da rede pública de ensino com rodas de conversa para divulgar o Programa de Ações Afirmativas da

UFRGS. Além disso, o Conversações também desenvolve atividades culturais, como a elaboração de painéis artísticos relacionados aos temas em discussão.



### Semana da África na UFRGS 2013 – “25 de Maio – 50 Anos do Dia Internacional da África”

No dia 25 de maio de 1963, em Addis-Abeba, Etiópia, foi fundada a Organização da União Africana (OUA), para lutar

contra a colonização no continente. A partir de 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o **Dia Internacional da África**, que passou a ser reconhecido internacionalmente. A luta dos africanos pela emancipação e superação das desigualdades tornou-se um marco na construção de um futuro para o continente. O Dia também celebra a riqueza humana e cultural dos africanos que se espalharam pelo planeta.

## Semana da África na UFRGS – Produção e Difusão de Conhecimento sobre a África – Maio de 2014

### Lançamento da Revista Semana da África.



**SEMANA DA ÁFRICA NA UFRGS**  
 Dec. 20 a 23/05/2014  
 Público alvo: comunidade acadêmica e público em geral

**20:00 (terça-feira) - 14h às 18h**  
**Panela: Universidade e Sociedade em Cabo Verde**  
 Aquilino Vasila (Ciência Política, UFRGS)  
 António Cardoso (Urbanização e Políticas Públicas, PUCC)  
 Prof. José Carlos dos Anjos (Geologia, UFRGS)  
**Local: Auditório do IEA (Campus do Vale)**

**21:00 (quarta-feira) - 14h às 18h**  
**Panela: Pesquisas em Tecnologia, Informação e Comunicação**  
 Eugenio Costa (Inteligência, UFRGS)  
 Antônio Elias José (Téc. Ambientais, UFRGS)  
 Adácio Almeida (Geografia, UFRGS)  
**Local: Auditório do IEA (Campus do Vale)**

**22:00 (quinta-feira) - 14h às 17h**  
**Panela: Mulheres na Nova Estrutura Social Africana**  
 Frederico Mateus Alves Cabral (Ciência Política, UFRGS)  
 Maria Filomena Moura Senechal (Ciência Política, UFRGS)  
 Maurício Gastão Ngula Nkani (Arquitetura, UFRGS)  
**17h - Lançamento Coleção Apertados Neta**  
 Participação: Coordenadoria de Apoio Administrativo UFRGS  
 Lúcia Duarte Salazar Ribeiro (UFRGS)  
**Local: Auditório da Fac. de Arquitetura (Campus Central)**

**23:00 (sexta-feira) - 14h às 17h**  
**Panela: Ensino e difusão do conhecimento**  
 Joaquim Bandó (História, UFRGS)  
 Camilla Jose Simões (Filosofia, PUCC)  
 Anderson Ribeiro Otta (UFRGS)  
**18h - Espectáculo Musical**  
**19h - 20:00h - Lançamento da Revista Semana da África 2013**  
**Local: Sala 101 da FACED (Campus Central)**

**CICLO DE CINEMA AFRICANO**  
**Local: Auditório da Faculdade de Arquitetura - 18h**

**COTIDIANO E PODERES FILMES AFRICANOS**

**20:00 (terça-feira)**  
**Filme: Le grand chef ses descendants**  
 101. Ndiaye Fatou Wane, Congo 1992, 81min.  
**Filme: Son of man (O Filho do homem)**  
 Ousmane Sembène, África do Sul, 2006, 86min.

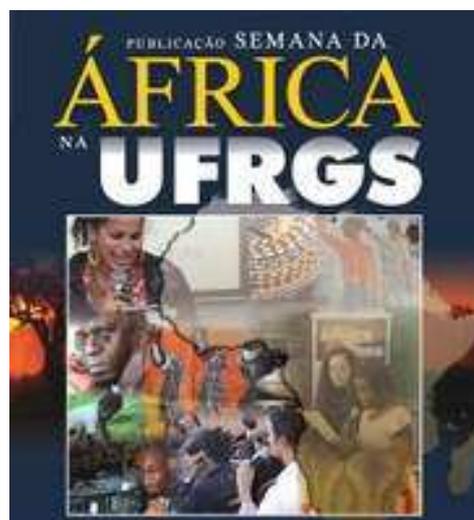
**21:00 (quarta-feira)**  
**Filme: A experiência de Dossou (A experiência de Dossou)**  
 cinef. André Fontana da Escola de Arquitetura UFRGS, 1995, 8 min.  
**Filme: Nana and Adams (Nana e Adams)**  
 Dr. Nelson Guedes, África do Sul, 1988, 38min.

**22:00 (quinta-feira)**  
**Filme: Kasse jone (Seu de arrel)**  
 Dr. Augusto Maximo, Martinique, 2007, 4 min.  
**Filme: O jardim de outro homem**  
 Dr. João Luis Sul de Carvalho, Maranhão, 2008, 90min.

**23:00 (sexta-feira)**  
**Filme: O menino de vidro**  
 Dr. João Luis Sul de Carvalho, Maranhão, 2008, 90min.

UFRGS NEAB UFRGS UFRGS NEAB UFRGS  
 UFRGS NEAB UFRGS UFRGS NEAB UFRGS  
 UFRGS NEAB UFRGS UFRGS NEAB UFRGS

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO UFRGS - FONE: (51) 3308-7100  
 (51) 3308-2022/3308-2100 - [public@net.ufrgs.br](mailto:public@net.ufrgs.br) - [www.ufrgs.br/ufg](http://www.ufrgs.br/ufg)



### Curso de aperfeiçoamento Uniafro 1ª Edição– Igualdade racial na escola – 2013.

O curso de aperfeiçoamento Uniafro – Igualdade racial na escola foi desenvolvido à distância, a partir dos polos EAD da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFRGS) do Rio Grande do Sul nas cidades de Jaguarão, Porto Alegre, São Lourenço do Sul e Vila Flores. Foram disponibilizadas 120 vagas distribuídas entre os polos.

O objetivo geral do curso foi qualificar a educação antirracista em curso nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, visando o atendimento da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. Pretendeu-se colocar-se como um instrumento para a teorização e proposição de ações que transformem o cotidiano das relações inter-raciais na escola. Teorizar e praticar são os verbos fundamentais deste curso! Assim sendo, todos os módulos intercalam

leituras, reflexões, debates e produções teóricas com ações concretas em sala de aula, a serem realizadas nas turmas de atuação docente dos cursistas.

As vagas são para professores da Educação Básica atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e etapas finais da Educação Infantil, supervisores, coordenadores e/ou orientadores educacionais (voltados igualmente aos anos iniciais do ensino fundamental e etapas finais da Educação Infantil) licenciados e vinculados às redes públicas de ensino do RS (municipal, estadual ou federal).

A carga horária total foi de 180 horas, em seis módulos.

### Roda de Conversas sobre Raça, Gênero e Sexualidade - 2014



O DEDS/PROEXT em parceria com a profa. Raquel Silveira do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero do PPG Psicologia, convida você para uma roda de conversas sobre Raça, gênero e sexualidade com Joselina da Silva, Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará, Cientista Social. Joselina da Silva é uma das redatoras dos verbetes relacionados à raça, ao racismo e ao movimento negro, na Enciclopédia Contemporânea da América Latina e

do Caribe (2006). Foi membro do conselho consultivo e da equipe de redação de textos da Enciclopédia Mulheres Negras do Brasil (2007). Coordenadora geral do Curso de Extensão Iniciativas Negras Trocando Experiências, cujo objetivo é formar e capacitar teórica, tecnicamente e de forma interdisciplinar, estudiosos e ativistas que atuam na área de combate ao racismo. Coordena o N'BLAC - Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais. Atualmente é Diretora do Centro Nacional de Informação e Referência Negra na Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura.

### 39º Aniversário da Independência de Moçambique – 2014

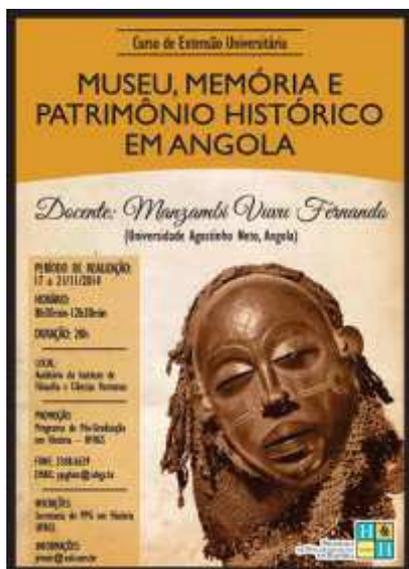
### 41º Aniversário de Independência de Guiné-Bissau – 2014



## “Oretataypy: presença Mbya-Guarani no Sul e no Sudeste do Brasil” - 2011-2012.



A exposição é uma parceria da UFRGS (Museu da UFRGS/PROEXT) com o Núcleo de Políticas Públicas para os povos indígenas da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Urbana da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) e Museu do Índio do RJ/FUNAI. Os visitantes terão a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a perspectiva mbya-guarani em relação ao mundo – sua cosmologia – e como isso se reflete em suas atividades cotidianas.



## Curso de Extensão Museu, Memória e Patrimônio Histórico em Angola – 2014

## Ciclo de Debates 'A construção do saber na África contemporânea' – 2014





## Coletivo de Estudantes Negração

### Afroresilientes – 2014

A partir da visão de quatro mulheres negras, o Coletivo Negração promove a atividade que visa levantar a discussão sobre as diferentes perspectivas de militâncias e estratégias na luta antirracista. AFRORESILIENTES tem como motivação a resistência das mulheres negras e a perspectiva de avanço na luta e organização.

**ANEXO E – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS PELA ANÁLISE  
TEXTUAL DISCURSIVA**

