



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

Michele Barcelos Doebber -UFRGS

Resumo:

O estudo analisa como as práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vêm operando na inclusão de estudantes autodeclarados negros, nela ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas, e quais os efeitos dessas práticas na constituição dos estudantes. As análises empreendidas, produzidas a partir de dados qualitativos, estão articuladas à perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista, e indicam que as práticas de in/exclusão, ao gerarem fronteiras que posicionam socialmente os sujeitos, levam muitas vezes os estudantes a sentirem-se “fora de lugar”, ao mesmo tempo em que querem pertencer a esse espaço. Com dificuldades de se encaixarem ao perfil exigido, os estudantes que ingressam por uma política que se pretende inclusiva vivenciam ao mesmo tempo processos de exclusão. Além disso, a ausência de ações efetivas que visem à promoção de outras formas de permanência voltadas para esses novos sujeitos acadêmicos pode indicar a existência de algumas práticas de racismo institucional.

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

A UFRGS implantou no ano de 2008, através da Decisão 134/2007 do Conselho Universitário, o Programa de Ações Afirmativas na modalidade de reserva de vagas. No sistema UFRGS, do total de vagas disponíveis para ingresso por concurso vestibular em cada curso, 30% são reservadas para candidatos egressos dos sistemas públicos de ensino fundamental e médio. Dentre esses, no mínimo a metade deve ser garantida a estudantes autodeclarados negros.

Este estudo, desdobramento de dissertação de mestrado em educação, analisa como as práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vêm operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros, nela ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas, e quais os efeitos dessas práticas na constituição dos estudantes. Através deste busco apontar reflexões e contribuições para pensar a universidade hoje e os movimentos inclusivos nesse espaço.

O material empírico utilizado consiste em entrevistas realizadas com dez estudantes cotistas autodeclarados negros, sendo cinco do curso de Engenharia Elétrica e cinco do curso

de Pedagogia, versando sobre as percepções em relação à trajetória escolar bem como as dificuldades e expectativas em relação à Universidade. Também foram realizadas entrevistas com professores coordenadores desses cursos.

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

No curso de Pedagogia, as cinco estudantes são as primeiras da família a ingressarem no ensino superior ou da primeira geração a fazê-lo. O grau de escolaridade de seus pais e mães varia desde “analfabeto” até ensino médio completo, tendo grande parte cursado somente até a 4ª série do ensino fundamental. Todas afirmam ter interesse em participar de atividades de iniciação científica e de extensão, assim como de seguirem estudando depois de formadas, fazendo pós-graduação e buscar trabalho na área de formação. Explicitam também possuir incentivo da família para que estejam na Universidade e sigam estudando, como aparece na fala da estudante E6 Ped¹:

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

No curso de Engenharia Elétrica, quatro dos cinco estudantes também são da primeira geração a acessar o ensino superior. Todos frequentaram ensino técnico profissionalizante. Quando questionados sobre o que gostariam de realizar dentro da UFRGS, dizem ter como primeiro objetivo formarem-se em seus cursos. Apesar de um deles demonstrar interesse em seguir carreira docente, de modo geral, ainda não visualizam concretamente o campo de trabalho, não conseguindo projetar área de interesse, por exemplo. Alguns almejam seguir estudando, mas não vislumbram como algo muito possível. Um deles, inclusive, diz que tentaria pós-graduação em instituição privada porque na UFRGS leva-se muito em conta o currículo e o bom desempenho no curso, e ele não teria condições de preencher esses critérios. Também demonstram ter percorrido um longo percurso para chegar até a UFRGS: vários vestibulares e ingresso anterior em universidade paga sem ter concluído o curso.

¹ Utilizo esta dominação para identificar os estudantes participantes da pesquisa, sendo Ex Ped. para as estudantes do curso de Pedagogia e Ex Elet. para estudantes do curso de Engenharia Elétrica.

Para tais estudantes e suas famílias o fato de terem conseguido acessar o ensino superior possui um significado simbólico de modelo para as próximas gerações. É importante para os jovens negros verem representantes de seus grupos bem-sucedidos como profissionais nas áreas mais nobres, como Engenharia, Direito, Medicina, entre outros. O direito à educação, através da instrução formal e da preparação profissional, tem sido a principal bandeira de luta dos negros organizados nas diferentes épocas. Assim, de algum modo, como inclusive aparece nas falas dos estudantes, chegar ao ensino superior é a concretização de um sonho coletivo, muito mais do que individual.

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

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

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

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

E: É uma ótima pergunta. Porque **é o que eu mais sinto falta.** [...] a minha fonte é sempre a própria ferramenta da internet. [...] ou eu ligo pra cá. Mas **eu sinto muita falta de ter a quem recorrer.** [...] **Eu sinto que a maior parte dos colegas também não sabem a quem... Onde buscar as informações.** (E3 Ped.)

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

Eu sinto falta de um orientador de curso. Que agora tu falou que eu poderia recorrer à Comgrad,

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

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

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

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

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

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

A coordenadora também aponta que não necessariamente a atual gestão da Universidade tenha tornado as ações afirmativas uma “bandeira de luta”. Assim, o debate intenso parece ter se esmaecido no decorrer do tempo. A fala da professora indica que a

Universidade desde 2008 não tem provocado a comunidade como um todo para discutir a política, mas também mostra que a Comissão de Graduação do curso se interessa pela discussão e participa na medida do possível.

No que se refere ao acompanhamento dos estudantes pelas Comgrads, este, quando ocorre, ainda com iniciativas pontuais, tem sido feito especialmente pelos técnicos em assuntos educacionais lotados nas unidades de ensino². Registro que a Faculdade de Educação não possui esses profissionais em sua Comissão de Graduação, já que esta Unidade, juntamente com o Instituto de Letras, não integrou o Projeto de Reestruturação das Universidades (Reuni) – que apesar de controverso, vem ampliando o acesso e a permanência na educação superior.

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

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

² Com a expansão das universidades federais, a partir do Reuni, a UFRGS já contratou até o momento cerca de 70 novos técnicos em assuntos educacionais, cargo que exige nível superior com formação em licenciatura. Estes servidores já iniciam alguns projetos de acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação visando principalmente o combate à evasão e à qualificação da permanência dos estudantes em seus cursos.

subsequentes. O professor coordenador fez uma avaliação bastante positiva do projeto e referiu que ele tem proporcionado o estabelecimento de um “senso de comunidade” entre os alunos do curso. Decorrência disso é o fato de o primeiro grupo de alunos a compor a Comissão de Boas-Vindas atualmente ter assumido a gestão do Subcentro de Estudantes da Engenharia Elétrica, interesse pelo qual a grande maioria dos estudantes do curso não costumava ter.

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

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

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

[...]

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

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

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

Tendo em vista tantos obstáculos a serem enfrentados e que foram materializados nas falas dos estudantes, o acompanhamento dos alunos de graduação, em especial dos alunos cotistas, é um aspecto essencial para oportunizar a estes melhores condições de permanência e

conclusão de seus cursos. Porém, esse acompanhamento precisa ser reconhecido pelos coordenadores de curso, instituído oficialmente pela Universidade e compor a agenda das Comissões de Graduação, para que não seja feito apenas quando “sobra tempo”, como tem sido na maioria dos cursos em que ocorre, conforme relato de diferentes técnicos em assuntos educacionais.

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

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

P: Quais são os teus objetivos na UFRGS?

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

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

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

exclusiva”, mencionada pelo professor do coordenador do curso de Engenharia Elétrica como fundamental para o sucesso acadêmico nesse curso.

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

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

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

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

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

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

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

E: Foi bem bacana. Porque era bem isso. **Eu me botei muita pressão que eu tinha que passar** [na UFRGS]. Então eu trabalhava o dia inteiro, e de noite eu vinha aqui pro Unificado do Centro. E aí eu chegava em casa e ainda ficava até as duas horas estudando. Porque eu tinha que passar! Cara, eu tava tentando. **Mas eu sempre pensava: "ah, será? Será? Será que não vou conseguir? Não é pra mim..."**. Então, no vestibular [...] pra mim eu não tinha um pingão de chance. E aí aconteceu que uma amiga minha me ligou e disse: "Ah, tu passou!" [...] Aí foi bem legal, fiquei muito feliz. Porque

foi uma conquista que eu *não* esperava. **Por mais que eu fizesse, eu não achava que eu era capaz de passar. Eu pensava que a UFRGS não era para mim.** (E1 Ped.)

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

E: Era uma coisa nova para mim. Era aquela coisa assim: eu não tinha muito acesso a computador. Tinha um computador em casa: era uma carroça, sabe. E é aquela coisa: "Ai meu Deus, agora tenho que sair para comprar uma impressora. E o que são essas regras [ABNT...]?" Então, **o primeiro semestre parece que era como um outro mundo. Eu não conseguia me encaixar**, tanto que eu pensei: "o que eu fiz, porque eu larguei a livraria?" **"Isso não é pra mim, eu não entendo nada do que ela tá falando"**. Porque ela falava, falava por horas. (E5 Ped.)

E: Eu falo pras pessoas e elas dizem "**não, não, não vou tentar, não vou colocar meu dinheiro fora, não vou entrar de jeito nenhum**". [...] Andei por comunidades assim, que as vezes a gente faz oficinas, com o pessoal do Hip Hop. [...] e as **pessoas não tem a menor perspectiva de estar dentro de uma universidade**. A minoria são pessoas que pensam que podem chegar aqui dentro. **Tem gente que vem pra cá e não se sente bem aqui, pelos olhares, pela forma como as pessoas encaram.** (E4 Ped.)

Percebemos na fala das estudantes um estranhamento e/ou desconforto com as exigências acadêmicas e, junto disso, a sensação de "estar fora de lugar", mas ao mesmo tempo de querer pertencer a esse espaço. A Universidade é vista como "um outro mundo" ao qual começam a se integrar e ao mesmo tempo sentem a necessidade de adequar-se a ele, gerando conflitos de pertencimento, como expresso na fala: "*Eu não conseguia me encaixar*", da estudante E5 Ped.

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

O fato de estarem na UFRGS gera uma série de sentimentos ambivalentes. Ao mesmo tempo em que se sentem felizes por terem o privilégio de pertencer hoje a esse mundo, como quando explicitam as vantagens no mercado de trabalho decorrentes de possuírem no currículo "a marca UFRGS" – expressas por E4 Ped.: "*de dez escolas que eu mostro o currículo, nove me ligam e pedem, marcam entrevista. Mesmo não me conhecendo, só por ver*

ali. E muitas vezes eu fico na frente de outras por causa dessa imagem que a UFRGS tem”; e por E9 Elet.: “*o pessoal já sabe que faço faculdade, já quer te manter na empresa, isso aí já tá bastante visado. Principalmente se a gente faz UFRGS”* – também expõem a dificuldade de manterem-se nesse espaço. As falas dos estudantes de Engenharia Elétrica a seguir apontam para esta questão.

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

E: Hoje mesmo eu até **to pretendendo mudar de curso**, porque eu achei que era mais uma coisa, mas é outra e, também meus horários estão bem complicados pra mim assim, tá bem difícil. [...] a troca mesmo correu pelo... que **é muita matéria né, e o curso é diurno**. Aí tu tem que... não tem curso noturno. E na Administração já tem noturno, na Economia já tem noturno. Facilita bastante. (E9 Elet.)

As dificuldades de ordem prática adquirem tanta força que os estudantes acabam por não verem outra saída senão abandonar o curso. Vemos operando de forma muito explícita aí as práticas de in/exclusão (LOPES, 2007). Os alunos ingressantes na UFRGS através da política afirmativa a qual se pretende inclusiva, em não conseguindo encaixar-se, tornar-se ideal para o perfil exigido pelo curso, vivenciam um processo de exclusão.

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

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

Muitos desses estudantes já vêm de experiências familiares, escolares, religiosas, de trabalho, etc. carregadas de sofrimentos psíquicos decorrentes de situações de discriminação, de relações assimétricas de poder, geradores de um sentimento de inferioridade que ainda hoje permeia a vida de muitos integrantes da população negra (ANDRÉ, 2008). Como mostra

Fanon (2008), a inferiorização é o correlato da superiorização, ou seja, o inferior só é produzido quando existe algo ou alguém que se sente superior.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao mesmo tempo em que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 e aprovado como decreto em 2010, sinaliza que as ações de assistência estudantil devem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, vemos que um dos grupos considerados como principal alvo desse Programa acaba não sendo contemplado devido aos critérios estabelecidos para concessão dos benefícios e pela falta de comunicação na Universidade. Entre os dez estudantes entrevistados, somente um acessou algum dos programas de benefício oferecidos pela Universidade. Os demais não acessam os benefícios e em geral demonstram possuir pouco conhecimento sobre o assunto. Nenhum reside na Casa do Estudante da UFRGS, até por

serem, em sua maioria, residentes em Porto Alegre ou região metropolitana. De modo geral, relatam a necessidade de trabalhar para se sustentar e também por, em alguns casos, serem a principal fonte de renda da família.

Em relação às bolsas de iniciação científica, também vejo concretizar-se tal forma de exclusão. A Universidade oferece atualmente 25 bolsas do CNPq para atender exclusivamente estudantes cotistas; além delas, a UFRGS possui hoje em torno de 1000 cotas de bolsas de iniciação científica. Entretanto, dos dez estudantes entrevistados, somente duas (do curso de Pedagogia) possuem vínculo com a pesquisa, seja por terem baixo desempenho e nem se arrisquem a disputar uma bolsa, seja por não terem sido selecionados por algum professor, ou ainda por trabalharem e não terem a possibilidade de realizar a atividade em um horário alternativo. Entre todos os estudantes, dois relatam terem acessado algum tipo de bolsa de extensão durante o curso.

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

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

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

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro** – A construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2006, 2ª Ed.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34, 1999. Guimarães (1999)

LODER, Liane Ludwig. **Engenheiro em Formação**: o sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LOPES, Maura Concini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (org.). **Experiências Étnico-Culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o combate ao racismo no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SKLIAR, Carlos. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.