

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES
E SISTEMAS PÚBLICOS

WILLIAN CÁSSIO DAMASCENO PEREIRA

O AMBIENTE INSTITUCIONAL E A DINÂMICA
ORGANIZACIONAL:
as políticas de diversidade em uma Universidade
Federal

SÃO CARLOS - SP
2020

WILLIAN CÁSSIO DAMASCENO PEREIRA

O AMBIENTE INSTITUCIONAL E A DINÂMICA ORGANIZACIONAL:
as políticas de diversidade em uma Universidade Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Eduardo Alvarez Candido

Coorientador: Prof. Dr. Fábio Grigoletto

São Carlos-SP
2020



Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Willian Cássio Damasceno Pereira, realizada em 02/12/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Silvio Eduardo Alvarez Candido (UFSCar)

Prof. Dr. Mário Sacomano Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Mario Aquino Alves (FGV)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Dedico esta obra a Deus e aos meus amados pais.

AGRADECIMENTO

A Deus, por me dar o dom da vida e permitir que eu alcançasse meus objetivos sempre.

À Nossa Senhora, por me cobrir com seu manto sagrado e passar à frente abrindo os caminhos.

Aos meus pais Elza e Adão, pelo empenho que tiveram em me educar, por serem minha fortaleza e me darem todo o amor, apoio e incentivo sempre.

À minha irmã Aline de Cássia, que é o meu exemplo pessoal e profissional, por estar sempre ao meu lado me incentivando e me ajudando.

Ao amor da minha vida Laís Passarelli, por estar ao meu lado e, com muito amor, sempre me incentivar não deixando que eu esmoreça.

Ao meu cunhado Fábio Lagoeiro e minhas sobrinhas Helena e Sofia que acompanharam de perto meus estudos e me incentivaram sempre.

Ao meu orientador Silvio Eduardo Alvarez Candido e coorientador Fábio Grigoletto, por todos os ensinamentos, companheirismo e paciência.

Aos professores Mário Aquino Alves (FGV) e Mário Sacomano Neto (UFSCar), membros da banca, que forneceram dicas e orientações preciosas.

À Universidade Federal de São Carlos, por ser a minha segunda casa e me permitir a realização desse Mestrado.

Ao curso TILSP e, em especial, aos professores Vanessa Martins, Lara Ferreira dos Santos, Mariana Campos e João Paulo da Silva, que foram um suporte essencial no apoio da pesquisa, quando estiveram na gestão do curso.

A todos os meus amigos que compartilham comigo dessa alegria, por me apoiarem e torcerem por mim.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a relação entre as transformações no ambiente institucional e os processos de reconfiguração e de diferenciação das estruturas internas das organizações. Isso é feito articulando o institucionalismo sociológico na análise organizacional e a abordagem dos processos organizativos desenvolvida por Karl Weick. A investigação está associada ao contexto das políticas de ações afirmativas nacionais de diversidade e inclusão atuais e seus impactos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As ações buscando promover a diversidade e a inclusão no ensino superior ganharam força internacionalmente a partir da década de 1960, estando associadas às reestruturações das bases ideológicas do capitalismo. No Brasil, essas tendências culminaram na aprovação da Lei Federal nº 12.711/12, que estabelece a Lei de Reserva de Vagas e também a Lei 13.409/16, que determina a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos e superiores da rede federal de ensino. Busca-se compreender como essa transformação nas instituições impulsionou a atuação de certos grupos internos da instituição e como esses grupos lideraram a criação de novas áreas organizacionais, negociando suas relações e espaços com as estruturas existentes. Como método foram utilizadas análises documentais e também dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas com atores organizacionais que fazem ou fizeram parte da UFSCar, em setores ligados às questões da diversidade e inclusão. A relação das questões ambientais da diversidade e a alteração da estrutura interna da universidade se traduziu na adoção de uma nova ordem, pautada na igualdade de direito ao acesso e na construção de uma área que se evidenciou e culminou com uma secretaria especializada: a SAADE.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Ações Afirmativas. Ensino Superior. Campo. Diversidade. Ambiente Organizacional.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

This research investigates the relationship between transformations in the institutional environment and the processes of reconfiguration and differentiation of the internal structures of organizations. This is done by articulating sociological institutionalism in organizational analysis and the approach to organizational processes developed by Karl Weick. The investigation is associated with the context of current national affirmative action policies for diversity and inclusion and their impacts at the Federal University of São Carlos (UFSCar). Actions seeking to promote diversity and inclusion in higher education gained strength internationally since the 1960s, being associated with the restructuring of the ideological bases of capitalism. In Brazil, these trends culminated in the approval of Federal Law Number 12.711/12, which establishes the Vacancy Reserve Law and also Law 13.409/16, which determines the reservation of vacancies for people with disabilities in technical and higher education courses in the federal network education. It seeks to understand how this transformation in the institutions boosted the performance of certain internal groups of the institution and how these groups led the creation of new organizational areas, negotiating their relations and spaces with the existing structures. As a method, documentary analyzes were used, as well as data obtained through semi-structured interviews with organizational actors who are or were part of UFSCar, in sectors linked to issues of diversity and inclusion. The relationship between environmental issues of diversity and the change in the university's internal structure resulted in the adoption of a new order, based on the equal right of access and the construction of an area that became evident and culminated with a specialized secretary: SAADE.

Keywords: Inclusion. Deficiency. Affirmative Actions. Higher Education. Field. Diversity. Organizational Environment.

LISTA DE SIGLAS

APG – Associação de Pós Graduandos (UFSCar)
BCo – Biblioteca Comunitária (UFSCar)
CAAPE – Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (UFSCar até 2016)
CAAPE - Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (UFSCar a partir de 2016)
CCET – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (UFSCar)
CCI – Centro de Culturas Indígenas (UFSCar)
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas (UFSCar)
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFSCar)
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CoNaDI – Congresso Nacional de Diversidade e Inclusão
Confenen – Conferência Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Brasil)
ConsUni – Conselho Universitário (UFSCar)
CoVest – Coordenadoria do Vestibular (UFSCar)
DCE – Diretório Central de Estudantes (UFSCar)
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GR – Gabinete da Reitoria
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e Intersexuais
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (UFSCar)
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PET – Programa de Educação Tutorial
ProACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (UFSCar)
ProGrad – Pró-Reitoria de Graduação (UFSCar)
ProGPe – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (UFSCar)
ProUni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAADE – Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (UFSCar)
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SinTUFSCar – Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos da Universidade Federal de São Carlos
SUS – Sistema Único de Saúde

TILSP – Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa (UFSCar)

UEG – Universidade do Estado de Goiás (GO)

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais (MG)

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (RS)

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ)

UFABC – Universidade Federal do ABC (SP)

UFG – Universidade Federal de Goiás (UFG)

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (MG)

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso (MT)

UFPA – Universidade Federal do Pará (PA)

UFPB – Universidade Federal da Paraíba (PB)

UFPR – Universidade Federal do Paraná (PR)

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)

UFS – Universidade Federal de Sergipe (SE)

UnB – Universidade de Brasília (DF)

UNEB – Universidade do Estado da Bahia (BA)

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

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas (SP)

USE – Unidade Saúde Escola (UFSCar)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	04
1.1	APRESENTAÇÃO	04
1.2	OBJETIVOS	07
1.3	JUSTIFICATIVAS	07
2	REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1	O INSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO NA ANÁLISE ORGANIZACIONAL E O CONCEITO DE CAMPO	10
2.2	A DINÂMICA ORGANIZACIONAL INTERNA A PARTIR DA ABORDAGEM DOS PROCESSOS ORGANIZATIVOS (ORGANIZING)	18
2.2.1	O Institucionalismo Habitado	29
2.3	TÓPICOS TEÓRICOS QUE GUIARAM A ANÁLISE	33
3	MÉTODO	35
3.1	FONTES E TÉCNICAS DE LEVANTAMENTO DE DADOS	35
3.2	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	39
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
4.1	A EMERGÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E NO MUNDO	43
4.1.1	Ações Afirmativas no Ensino Superior	53
4.2	LEVANTAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA UFSCAR	59
4.2.1	A Trajetória e o Envolvimento dos Entrevistados com as Ações Afirmativas na UFSCar	59
4.2.2	Percurso histórico das Ações Afirmativas na UFSCar	69
4.2.2.1	Os Primórdios das Ações de Diversidade na Universidade	70
4.2.2.2	A importância do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)	71
4.2.2.3	A Constituição de uma Comissão de Ações Afirmativas	73
4.2.2.4	Aprovação do Programa de Ações Afirmativas	80
4.2.2.5	A criação de novos setores para abrigar as questões da diversidade	83
4.2.2.6	O Curso TILSP	91
4.2.3	Discussões	92
4.2.3.1	Conceito de Campo	93
4.2.3.2	Atores Habilidosos	95
4.2.3.3	Institucionalismo Habitado	97
4.2.3.4	O <i>Enactment</i> e o Organizar	99
4.2.3.5	Performance Objetivada	101
4.2.3.6	Importância do Estado e dos Movimentos Sociais	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109

ANEXO A – Quadro de Atores Organizacionais – Questões da Diversidade	116
ANEXO B – Entrevista Semiestruturada - Roteiro	118

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

A valorização da diversidade emergiu nos últimos anos e tornou-se um aspecto importante do ambiente das organizações contemporâneas. Ela pode ser considerada como parte de um conjunto de pautas identitárias, que se legitimaram e ganharam espaço nas representações culturais de nosso tempo. Na avaliação de diferentes cientistas sociais, a ascensão dessas temáticas ocorreu de forma concomitante com o enfraquecimento de movimentos sindicais e outros movimentos críticos focados em pautas trabalhistas mais tradicionais.

Em seu livro “O novo espírito do capitalismo”, Luc Boltanski e Éve Chiapello (2009) oferecem uma explicação sobre o processo histórico que levou à ascensão dessa temática. Na visão dos autores, a ascensão da diversidade está associada a um período de crise no capitalismo, ocorrido entre a década de 1960 e o início da década de 1970. Os protestos e as reivindicações que fazem parte do cenário construído no fatídico mês de maio do ano de 1968, em diversos países do mundo, expõem um sistema que sofre com críticas que afetam sua legitimidade. Argumentam que naquele momento duas críticas ao Capitalismo conviviam. A primeira, que denominam de crítica social, muito vinculada aos movimentos sindicais, enfocava questões redistributivas, a serem resolvidas no campo da economia, do funcionamento das empresas e remetiam-se à própria organização da produção capitalista. A segunda, que os autores chamam de crítica estética, até então considerada marginalizada, visto que seus representantes não faziam parte do cenário da produção e não se encontravam em grande número, enfoca a opressão do capitalismo industrial em relação a minorias, com ênfase nos aspectos identitários. Para os autores, esses movimentos críticos são liderados por artistas e intelectuais e se desenvolvem a partir da década de 1950, alcançando seu ápice na grande revolta de 1968 (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Enquanto a crítica social apontava a exigência de garantias, a crítica estética propunha maior autonomia e liberdade de expressão de minorias oprimidas. A resposta dada em um primeiro momento pelos patrões diz respeito ao atendimento das demandas da primeira crítica, mais forte naquele momento. Porém, em um

segundo momento, que compreende a segunda metade da década de 1970, as lideranças empresariais tendem a enfatizar e dialogar com a segunda crítica, visto o seu fortalecimento e o aparente esgotamento da primeira. De acordo com Boltanski e Chiapello (2009, p. 210), “as reivindicações “qualitativas” pareceram mais essenciais e também mais revolucionárias que as reivindicações “quantitativas”, por atacarem as próprias formas da acumulação capitalista”. Tal movimentação no campo do trabalho e a própria reconfiguração da base ideológica do Capitalismo fortalecem a questão da diversidade, dado reforçado pelo fortalecimento de novos movimentos sociais.

As transformações analisadas pelos autores no contexto francês guardam paralelos com outros processos políticos ocorridos nos países centrais do capitalismo mundial, marcando processos mais amplos de transformação dos eixos de mobilização do trabalho (PIORE; SAFFORD, 2006). Por vezes, esses processos envolveram o estabelecimento de acordos internacionais que favoreceram a difusão global dessas novas instituições (DRORI; MEYER; HWANG, 2006). No caso da inclusão de pessoas com deficiência, são exemplos desses acordos a Resolução nº 3.447, lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975 e intitulada “Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência” (ONU, 1975), bem como a Convenção Internacional 159, promulgada em 1983 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1983), ambas incluindo pautas a respeito da garantia de direitos fundamentais desse grupo.

Esses processos políticos internacionais em prol da diversidade e da busca da inclusão, como também a resposta do Estado na tentativa de compreender essas demandas e atendê-las, produziram ecos no Brasil e fortaleceram as mobilizações que já estavam em curso aqui. De acordo com Gohn (2000, p. 25), o grande momento de inflexão entre o Estado e as ONGs militantes – que eram os movimentos sociais predominantes nas décadas de 1970 e 80 – foi o processo Constituinte e a promulgação da nova Constituição Brasileira em 1988. Ainda de acordo com a autora, “uma nova concepção de participação iniciou sua construção, unindo a democracia direta à democracia representativa” (GOHN, 2000, p. 25). É nesse sentido que se criam espaços de discussão e acontecem, a partir disso, as lutas para que sejam operacionalizadas e gestadas políticas sociais que visem a garantia dos direitos. A partir de então observam-se importantes conquistas sociais como a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº

8.069/90 – e os diferentes conselhos gestores de políticas de habitação, dos direitos da mulher e das pessoas portadoras de deficiência (GOHN, 2000).

No campo do atendimento das demandas das pessoas portadoras de deficiência, o Brasil desenvolveu ações durante as décadas de 1990 e 2000 que culminaram, em 2015, na Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No âmbito universitário também foram observadas alterações devido às demandas normativas que se deram a partir de então. Com relação à questão do acesso, é possível destacar a Lei nº 13.409/16, que altera a Lei nº 12.711/12, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Isso representou um marco na conquista dos direitos fundamentais às pessoas com deficiência.

Todas as normativas fomentadas inicialmente pelos movimentos sociais e editadas pelo Estado foram resultado de uma profunda mudança ideológica provocada pela ascensão das questões da diversidade observadas na sociedade global. A teoria institucional sociológica vê as mudanças no ambiente organizacional como tendo relação direta com as organizações em si. Diferentemente da corrente mais ortodoxa do Institucionalismo, essa abordagem dá ênfase à perspectiva de que as ideias e instituições que são gestadas externamente à organização influenciam as suas práticas internas.

Greenwood e Hinings (1996) apontam que os teóricos do “velho institucionalismo” buscavam entender a natureza das pressões institucionais e salientavam a natureza exógena da mudança. Em contraponto, destacam que entender as mudanças, na realidade, é entender as variações de resposta que as organizações podem dar às pressões provocadas. Assim, o “modelo de mudança radical” que sugerem analisa as características das organizações que respondem à mudança adotando e difundindo novas práticas.

A partir daí podemos então aprofundar a um nível organizacional observando as implicações da adoção e conformidade das instituições. A dinâmica interna tem sua alteração observada a partir de processos que desencadearão a negociação, a apropriação e também da construção dos sentidos.

Na presente dissertação, analisamos como as transformações no ambiente institucional das organizações de ensino superior influenciaram os processos organizativos internos de uma instituição pública de ensino superior. Para tanto, buscamos articular duas influentes abordagens da análise organizacional

contemporânea: a teoria institucional sociológica (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 2005) e a abordagem dos processos organizativos (WEICK, 1995). Essa articulação atende a chamados de diversos autores (WEICK et al., 2005; WEBER; GLYNN, 2006; SANDBERG; TSOUKAS, 2015), que indicam a complementariedade entre as abordagens. Por outro lado, a junção das teorias responderia a críticas tecidas, por exemplo, ao novo institucionalismo por não atender a questões relacionadas à agência (DIMAGGIO, 1988; POWELL; COLYVAS, 2008).

A pergunta que guia a realização da pesquisa é, portanto, a seguinte: **Como se dão as relações entre as alterações no ambiente ideológico e institucional e as transformações das estruturas e práticas internas de uma instituição pública de ensino superior?** Diante dessa questão, foram estabelecidos os objetivos e a metodologia de pesquisa.

1.2. OBJETIVOS

O objetivo central da pesquisa é analisar como se dão as relações entre as alterações no ambiente institucional e as transformações das estruturas e práticas internas de uma universidade federal. Os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

- Analisar a relação entre a estrutura ideológica do capitalismo e a ascensão internacional e nacional da diversidade;
- Compreender o histórico de reivindicações por ações afirmativas no ensino superior no Brasil e as transformações institucionais relacionadas;
- Entender como as transformações institucionais relacionadas à inclusão social e à inclusão das pessoas com deficiência influenciaram o campo universitário;
- Investigar a emergência de novas estruturas e práticas internas de uma organização de ensino superior federal e como elas se relacionam com as transformações de seus campos.

1.3. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa surge em meio à crescente discussão sobre as temáticas da diversidade e inclusão. Um primeiro importante momento, em agosto de 2012, é o

advento da Lei nº 12.711, que garante a reserva de 50% das vagas destinadas a cursos em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública de ensino. Já em dezembro de 2016, através da Lei nº 13.409, a normativa anteriormente citada é alterada e a presidência da república brasileira dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos de nível médio e superior nas instituições de ensino federais. Como já explicitado anteriormente, tal obrigatoriedade decorre de mobilizações a nível mundial que visam garantir o direito à educação e a universalização do ensino.

Uma dessas ações tem como referência a “Declaração de Salamanca”, documento construído como resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994. Nela há a seguinte proclamação:

(...) reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 1).

A mobilização em torno da questão vem aumentando e surge, justamente, dos movimentos constituídos pela sociedade em geral. Tal evento leva o Estado a adotar práticas mais eficazes, como apontam França, Pagliuca e Baptista (2008). Disso resulta um avanço no processo de politização dos sujeitos sociais, de modo que o Estado assumiu a responsabilidade cívica e a obrigação ética de desenvolver políticas públicas de proteção social destinadas a atender as demandas de inclusão e diversidade.

Do ponto de vista conceitual, articular aspectos relacionados aos processos organizativos advindos principalmente da teoria de Karl Weick, com questões relacionadas ao institucionalismo sociológico, contribuirá no amadurecimento e refinamento dos estudos a respeito da construção do sentido nas organizações. A investigação visando a dinâmica organizacional, que é orientada pela articulação desse sentido, trará relevância aos estudos organizacionais e subsidiará discussões referentes à definição e redefinição da estrutura organizacional. Também contribuirá na compreensão de como as transformações no ambiente institucional se relacionam com a dinâmica interna das organizações.

Dessa forma, o trabalho aqui apresentado constituir-se-á em importante avanço teórico a respeito das mudanças internas da organização ao ser pressionada por questões advindas do ambiente institucional ao qual faz parte.

A reflexão aqui proposta busca entender a formação de uma determinada agência, no âmbito da universidade federal, ligada diretamente aos aspectos externos a ela, que são construídos em decorrência da emergência política das questões da diversidade e, em especial, às alterações legais relacionadas.

Assim, compreender como essas transformações se dão, em que condições e o que propiciam colaborará numa ampla compreensão de como a instituição, enquanto organização, constrói e reconstrói suas relações internas, levando em conta os indivíduos que a estruturam. Isso resultará em fornecer um claro diagnóstico a respeito da dinâmica interna, que colaborará em discussões futuras relacionadas a novas redefinições organizacionais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. O INSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO NA ANÁLISE ORGANIZACIONAL E O CONCEITO DE CAMPO

O institucionalismo sociológico na análise organizacional surgiu e se tornou, nas últimas décadas, uma das mais importantes abordagens dos estudos organizacionais. Sua emergência foi influenciada por trabalhos denominados por Motta e Vasconcelos (2004) como estruturalistas e por trabalhos precursores de Meyer e Rowan (1977) e de DiMaggio e Powell (2005), que propuseram uma alteração na forma como a abordagem weberiana sobre a burocracia vinha sendo pensada nos estudos sobre as organizações. Dessa forma, reconheceram com mais clareza a abordagem weberiana dos tipos ideais e resgataram a importância central da legitimidade.

Com base em uma compreensão das instituições como estruturas sociais, que possuem componentes cognitivos, normativos e regulativos (SCOTT, 1995), os autores dessa corrente erigiram novas formas de compreender as organizações como construções históricas e sociais. Sua ênfase está em como concepções e ideias do ambiente organizacional estabelecem as formas legítimas de organização, fazendo com que elas se tornem naturalizadas e se difundam. A atenção às instituições sociais mais amplas que homogeneizam as organizações faz com que o institucionalismo seja geralmente considerado como uma teoria ambiental das organizações (MOTTA; VASCONCELLOS, 2004). Ganham destaque entre os atores desse ambiente as múltiplas formas como o Estado, as profissões e as organizações mais poderosas que moldam as práticas adotadas (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Um conceito importante da perspectiva institucionalista e que dá base para a compreensão do “ambiente” das organizações é o de campo organizacional. O conceito, consagrado na análise organizacional pelo ensaio de Dimaggio e Powell, escrito em 1983, se difundiu rapidamente e tem sido usado por autores da área de diferentes formas (WOOTEN; HOFFMAN, 2008). Os referidos autores apresentam o conceito de campo como um conglomerado de organizações que constituem uma área reconhecida na vida comum da sociedade. Apontam que essa instância do campo só pode existir se reconhecida institucionalmente. Destacam também o conceito de isomorfismo, que indica um conjunto de mudanças ocorridas

institucionalmente e que são desenvolvidas devido à ação de um mecanismo. De acordo com eles há três tipos distintos de isomorfismo, classificados como: isomorfismo coercitivo, isomorfismo mimético e isomorfismo normativo. O primeiro é destacado como aquele que “deriva de influências políticas e do problema da legitimidade” e, portanto, é influenciado pela instância governamental; o segundo “resulta de respostas padronizadas à incerteza” e o terceiro é “associado à profissionalização”. Os autores apontam que, na maioria das vezes, a organização trata a mudança como uma resposta a medidas impostas pelo Governo.

Na visão de Hoffman (2001), o campo organizacional pode ser compreendido como uma concentração na qual um conjunto de organizações possui relações, visto o ambiente no qual estão inseridas, seja social, político, econômico etc. Caracteriza-se também por ser um espaço comum de diálogo e discussão no qual os mais diversos atores, de forma coletiva, definem as práticas corporativas e as redefinem posteriormente, influenciando assim cada organização (HOFFMAN, 2001, p. 135).

As normas predominantes no campo influenciam as organizações na medida em que influencia as estruturas formais e práticas legítimas a serem por ela adotadas. Tais concepções estão ligadas às demandas geradas pelas comunidades ocupacionais, que são subpopulações presentes no campo. Esses grupos perpassam as organizações e compartilham linguagens, crenças e suposições (HOFFMAN, 2001, p.136). Assim, essas comunidades expressam seus interesses através da definição e redefinição de normas e crenças corporativas que pressionarão as organizações a pautarem seu comportamento baseado nelas. O reflexo dessa interferência será uma resposta organizacional imbuída de aspectos socialmente aceitos e a adoção de comportamentos culturalmente moldados (HOFFMAN, 2001, p.136).

Importantes atores dos campos organizacionais são os atores estatais. Hoffman (2001) aponta que a ação do governo não pode ser vista como uma força que atua isoladamente dentro do campo, mas que a iniciativa proposta por ela advém de um conjunto de pressões por ele sofridas. A organização governamental não é só mais um dos diversos atores que compõe esse campo, mas se configuram como peça-chave, já que possuem autoridade para estabelecer as regras de ação legal em todos os campos. Dimaggio e Powell (2005, p. 77) abordam a influência do governo no processo de mudanças organizacionais quando definem o conceito de isomorfismo coercitivo, acima descrito.

A importância dos atores que compõem o campo e a forma como ele é constituído também são destacadas por Fligstein e McAdam (2012). Importante destacar que, para esses autores, o ambiente não se configura como um campo único, mas eles o compreendem de forma mais geral e como uma rede interconectada de campos. Assim, tem fundamental importância na Sociedade Moderna, um conjunto de campos burocratizados que conhecemos como o Estado. Esse conglomerado define as regras e hábitos de um certo território e interfere em outros campos a ele ligados, seja por meio de sua emergência ou estabilização e transformação dos já existentes. Tendo por base essa noção de campo, Candido et al. (2018) indica uma conceituação mais ampla e flexível que guarda relação com conceitos advindos da sociologia relacional de agência e poder. O conceito de campo adquire um caráter de ferramenta mais geral que pode auxiliar, inclusive, na interpretação da própria organização e os grupos que a compõem como um campo.

Fligstein e McAdam (2012) discutem e formulam uma teoria para analisar a natureza da mudança que ocorre nos campos de ação estratégica. Destacam que, ao formularem sua teoria, se depararam com duas perspectivas. A primeira delas indica que a mudança ocorrida nos campos advém de disputas pelos próprios atores ou grupos que fazem parte dele. Ao buscar um melhor posicionamento, esses indivíduos geram crises e essas alteram o campo. Reforçam que a estabilidade não é algo que se mantém por muito tempo, mas que o que se vê são estabilidades momentâneas que vão se formalizando a partir do momento no qual determinado ator do campo se estabelece no poder.

Diferentemente da primeira, há uma perspectiva que vê a mudança como produto de interferência externa ou dos chamados “choques exógenos”. A crise é gerada, dessa forma, a partir da instabilidade externa ou de aspectos que se alteram ao redor desse campo. Reforçam que quando ocorre essa desestabilização tudo o que envolve o campo pode tomar nova forma:

Nesses momentos, todos os aspectos do campo estão em disputa, por exemplo, sua razão de ser, sua composição, quais formas de ação são legítimas e que tipos de entendimentos e identidades compartilhadas devem estruturar o campo. É nesses momentos que os "empreendedores" - atores sociais qualificados que podem criar novas identidades, coalizões e

hierarquias - exercem a influência máxima (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 84, tradução nossa).¹

Os autores apontam ainda que a dinâmica entre conflito/mudança e estabilidade/ordem tem resultado direto da forma como o campo está representado. Em sua abordagem, os campos de ação estratégica se configuram como unidades sociais e coletivas nas quais diferentes atores interagem, tendo um compartilhamento a respeito de determinado aspecto ou assunto. Esse campo possui regras e relações de poder.

Os atores incumbentes possuem uma posição privilegiada no campo e suas demandas e interesses costumam ser aqueles que serão realmente respeitados e colocados em prática pelas organizações que compõem o espaço. Determinam as estruturas a serem seguidas e as posições de cada organização no campo. Em resumo, o campo reflete a influência desses atores e adapta-se aos seus anseios. As normas estabelecidas nesse âmbito os favorecem e as concepções amplamente legitimadas reforçam o apoio, a influência e o poderio desses atores.

Os referidos autores citam ainda que, por outro lado, há os atores caracterizados como desafiantes. Eles reconhecem a lógica e o poder de influência dos incumbentes, mas buscam apresentar sentidos alternativos ao dominante. Os autores ressaltam que, mesmo portando demandas que diferem das dos “incumbentes”, não entram em conflito com eles:

[...] na maioria das vezes pode-se esperar que os desafiantes estejam em conformidade com a ordem em vigor, embora muitas vezes o façam de má vontade, pegando o que o sistema lhes dá e aguardando novas oportunidades para desafiar a estrutura e a lógica do sistema (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 13, tradução nossa).²

Dessa forma é possível destacar, por meio dessa perspectiva, que os atores possuem importância fundamental, já que realizarão novas alianças, promoverão novos acordos e o interior do campo poderá ser alterado.

Por fim, apontam que, diferentemente da primeira perspectiva, essa não possui momentos de instabilidade e de mudança frequentemente, mas são momentos específicos que ocorrem e que não perduram por muito tempo.

¹ At such times, all aspects of the field are in dispute, for example, its *raison d'être*, its composition, which forms of action are legitimate and what types of shared understandings and identities must structure the field. It is in these moments that "entrepreneurs" - qualified social actors who can create new identities, coalitions and hierarchies - exercise maximum influence.

² [...] most of the time challengers can be expected to conform to the prevailing order, although they often do so grudgingly, taking what the system gives them and awaiting new opportunities to challenge the structure and logic of the system.

Dadas as características das duas perspectivas, os autores anunciam que a concepção por eles adotada procura observar os dois aspectos complementares no processo de mudança: os embates internos e as interferências internas. Indicam que, tal como o surgimento de movimentos sociais, as mudanças em campos de ação estratégica experimentam o engendramento de aspectos totalmente novos e que se caracterizam pela formação de coletividades. Esses atores sociais, unidos por aspectos comuns, são de fundamental importância, já que suas movimentações é que gerarão a mudança, seja motivada por aspectos externos, seja por uma disputa de posição no âmbito interno. Tal disputa envolverá duas classes de atores internos ao campo: os incumbentes e os desafiantes. Aqueles detém o poder em meio ao campo e tentarão mantê-lo quando da construção de crises geradoras de mudança, enquanto esses buscam alternativas de alcançar o poder e vêm nos momentos de desestabilização uma oportunidade de implementação de seus planos e ações. Dependendo da posição de cada ator organizacional, ele observará o campo de uma forma, interpretando-o por meio de um prisma específico:

Na maioria dos campos, por exemplo, esperamos que os atores dominantes ou históricos adotem um quadro de referência que encapsule sua visão egoísta do campo, enquanto os atores dominados ou desafiadores adotem/ modelem uma perspectiva "oposicionista" (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 89, tradução nossa).³

Essa forma de observar promoverá o campo de discussão e de embates para que se mantenha a ordem ou que se altere:

[...] o nosso é um mundo inerentemente conflituoso, onde as mudanças são onipresentes, os operadores históricos se preocupam diariamente sobre como manter suas vantagens, e os desafiantes buscam e procuram explorar todas as "falhas" que eles percebem no sistema. Ajustes constantes estão sendo feitos, e o campo está sempre em alguma forma de fluxo ou negociação. Os incumbentes e desafiantes estão constantemente acomodando mudanças nas condições, dentro e fora do campo. Normalmente esses ajustes têm o efeito de preservar o poder e o privilégio dos incumbentes. Mas esse processo tem limites e, quando esses limites são atingidos, e o consenso compartilhado sobre o qual os campos de ação estratégica dependem, todas as apostas são canceladas. Nesses momentos, existe a possibilidade de mudanças significativas. Se os desafiantes se engajarem em ações estratégicas bem-sucedidas, uma nova ordem social poderá ser criada (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 97, tradução nossa).⁴

³ In most fields, for example, we expect dominant or historical actors to adopt a frame of reference that encapsulates their selfish view of the field, while dominated or challenging actors adopt / model an "oppositional" perspective.

⁴ [...] ours is an inherently conflicted world, where changes are ubiquitous, historical operators worry daily about how to maintain their advantages, and challengers seek and seek to exploit all the "flaws" they perceive in the system. Constant adjustments are being made, and the field is always in some form of flow or negotiation. Starters and challengers are constantly accommodating changes in conditions, on and off the field. These adjustments usually have the effect of preserving the power and privilege of the

Tal aspecto denota como, na visão dos autores, não há uma estabilidade acomodada. A ordem pode estar colocada, mas há sempre mobilizações para que a ordem imposta pelos detentores do poder seja mantida ou que a mudança ocorra em prol de uma nova ordem proposta pelos desafiantes.

A fonte de mudança pode advir da relação com campos próximos e com os quais o campo em questão possui estrita relação. Os autores citam os campos estatais como um exemplo disso e destacam uma situação:

Um outro evento externo muito específico, mas bastante comum, que pode alterar as relações de poder em campos politicamente sensíveis é uma transferência significativa da autoridade política formal de um partido - ou outra autoridade governamental - para outro (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 85).⁵

A ação coletiva em relação ao próprio campo e com relação aos campos estatais, de acordo com os autores, possui relevada importância na promoção de mudanças significativas em sua estrutura e em impulsionar a edição de legislações que lhe assegurem seus direitos:

Muitas vezes, a aprovação de uma nova lei ou a emissão de uma grande decisão judicial cria novas oportunidades de ação estratégica por atores coletivos estabelecidos ou emergentes. Da mesma forma, os grupos organizados podem levar suas queixas aos atores estatais e fazer lobby para produzir regras para promover seus interesses nos campos existentes ou para estabelecer novos campos em termos favoráveis a eles (FLIGSTEIN; MCADAM, p. 88, tradução nossa).⁶

A formação de campos de ação estratégica, de acordo com os autores, geralmente é balizada por quatro dinâmicas: 1) A mobilização emergente é um processo que compreende novas interações entre um ou mais atores dentro do campo. Ao observar uma desestabilização promovida por eventos ou fatos externos, são formalizadas novas oportunidades para o direcionamento do campo; 2) A habilidade social e formação de um acordo são características que partirão desses agentes internos ao campo. O que deve nortear o compromisso entre os atores é um entendimento mútuo e coletivo para que se alcance um ordenamento; 3) A facilitação

holders. But this process has limits and, when those limits are reached, and the shared consensus on which the strategic fields of action depend, all bets are canceled. At such times, there is the possibility of significant changes. If challengers engage in successful strategic actions, a new social order can be created.

⁵ Another very specific, but quite common, external event that can alter power relations in politically sensitive fields is a significant transfer of formal political authority from one party - or another government authority - to another.

⁶ Often, the approval of a new law or the issuance of a major judicial decision creates new opportunities for strategic action by established or emerging collective actors. Likewise, organized groups can take their complaints to state actors and lobby to produce rules to promote their interests in existing fields or to establish new fields on terms favorable to them

do Estado pode se dar através de ações que colaborem com o assentamento do campo, como campanhas, legislações específicas etc; 4) As unidades de governança interna são formadas para que se ajude a manter a ordem no grupo. A respeito desta última, os autores ressaltam:

As unidades de governança interna podem ser configuradas para gerar e disseminar informações sobre o campo para os membros do campo e vários públicos externos. Eles também podem atuar como contato ou presença de lobby do campo em campos de estado selecionados. (...) podem operar como serviços de mediação ou tribunais privados que decidem entre queixas de membros. Eles podem ser criados para impor regras e padrões, e os membros acusados de violar esses padrões podem sofrer multas e penalidades (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 100, tradução nossa).⁷

Os autores destacam que as mudanças podem estar relacionadas a fatores internos ou a fatores externos ao campo. Com relação a fatores externos destacam, primeiramente, a invasão por grupos externos, que pode ocorrer com a entrada de membros anteriormente não observados na estrutura e que, ao terem acesso ao campo, buscam melhoria de sua posição e condição no grupo. Em segundo lugar, consideram as mudanças nos campos relacionados, que podem promover uma interferência no campo em questão:

[...] se eventos em um campo próximo são (1) interpretados por atores em um campo de ação estratégica específico como uma ameaça ou oportunidade significativa para a realização dos interesses do grupo e (2) esse ator é capaz, através da apropriação ou criação de um veículo organizacional, (3) para empreender uma ação inovadora, é provável que o resultado seja uma ruptura no assentamento existente e o início de uma crise generalizada ou episódio de contenda no campo (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 100, tradução nossa).⁸

Um terceiro possível fator externo de desestabilização do campo, de acordo com os autores, pode ser a existência de macroeventos como guerras, crises de ordem política, dentre outros. Mais uma vez destacam que o Estado pode estar relacionado, já que possui relação próxima com vários campos.

Ressaltam que, da mesma forma que a desestabilização pode vir por meio de interferência externa, também pode ser ligada a conflitos internos:

⁷ The internal governance units can be configured to generate and disseminate information about the field to members of the field and various external audiences. They can also act as a contact or lobbying presence for the field in selected state fields. (...) they can operate as mediation services or private courts that decide between complaints from members. They can be created to enforce rules and standards, and members accused of violating those standards can face fines and penalties.

⁸ [...] if events in a nearby field are (1) interpreted by actors in a specific strategic field of action as a significant threat or opportunity for the realization of the group's interests and (2) that actor is capable, through the appropriation or creation of a vehicle (3) to undertake an innovative action, the result is likely to be a rupture in the existing settlement and the beginning of a generalized crisis or episode of strife in the countryside.

[...] essas rupturas "internas" geralmente refletem a dinâmica do limiar ou do ponto de inflexão que cresce fora da dinâmica de campo inteiramente normal. Então, ao contrário dos repentinos "choques" que tendem a catalisar rupturas exógenas, essas crises endógenas tendem a germinar lentamente através dos tipos de brigas rotineiras em busca de vantagens e mudanças incrementais na estratégia e nas relações que são parte integrante da dinâmica de campo rotineira (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 102-103, tradução nossa).⁹

Assim, as movimentações internas do campo, promovidas por seus atores, podem resultar em alterações significativas no campo. Como os autores apontam, as cisões provocadas internamente podem ser observadas mais a longo prazo, visto que as negociações e discussões que ocorrem de modo endógeno costumam ser realizadas de forma cuidadosa e podem se tornar cisões mais profundas após meses, anos ou até décadas de gestação.

Os autores apontam que essas mudanças lentamente gestadas podem transformar-se em cisões importantes: “Quando agregadas ao longo do tempo, mesmo mudanças incrementais do tipo aqui previsto têm o potencial de minar gradualmente as relações e/ou entendimentos sobre os quais repousa um campo de ação estratégica” (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 103, tradução nossa).¹⁰

Após interferências externas ou internas, a estabilidade do campo é abalada e com isso a crise se instala para que as mudanças ocorram e uma nova ordem seja colocada. A partir disso, a estabilidade será reconstruída, de acordo com os autores, por meio da habilidade social dos dois conjuntos de atores – incumbentes e desafiantes – e também dos atores estatais. Ressaltam, no entanto, que os incumbentes tenderão a manter a posição que ocupam:

[...] espera-se que os incumbentes respondam de maneira conservadora a qualquer ameaça percebida, lutando tenazmente para preservar o assentamento que é a fonte política e cultural de sua vantagem. É provável que o façam mesmo quando é aparente para a maioria dos observadores que o sistema está condenado. Isso ocorre em parte porque eles internalizaram tanto a conta egoísta de sua própria vantagem que estão cegos para outras perspectivas. Mas é também porque seu poder e vantagem material são totalmente dependentes do assentamento existente, motivando-os a lutar até

⁹ [...] these "internal" disruptions generally reflect the dynamics of the threshold or inflection point that grows outside the entirely normal field dynamics. So, unlike the sudden "shocks" that tend to catalyze exogenous disruptions, these endogenous crises tend to germinate slowly through the types of routine fights in search of advantages and incremental changes in strategy and relationships that are an integral part of routine field dynamics.

¹⁰ When aggregated over time, even incremental changes of the type provided for here have the potential to gradually undermine the relationships and / or understandings on which a strategic field of action rests.

o amargo fim de preservar sua posição privilegiada no campo de ação estratégica (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 105, tradução nossa).¹¹

Os autores destacam que o ator estatal, na maioria das vezes, tem esse papel de ratificar uma mudança já inevitável e necessária:

Dito isto, essa mesma aversão à instabilidade dá aos atores estatais um motivo poderoso para intervir para efetuar um novo acordo, se e quando eles perceberem o antigo sistema como não mais viável. Sob essas condições, eles serão motivados a entrar agressivamente na briga para restaurar rapidamente a ordem em termos favoráveis a eles mesmos, independentemente das consequências para os aliados anteriores (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 107, tradução nossa).¹²

Essa ratificação das mudanças, conjuntamente com o fato de buscar alianças com atores estatais, se coloca como uma ação importante para os desafiantes na busca de impor uma nova ordem social no campo em questão. Além disso, os autores apontam que a busca de coalizão vencedora é um aspecto essencial nesse processo.

2.2. A DINÂMICA ORGANIZACIONAL INTERNA A PARTIR DA ABORDAGEM DOS PROCESSOS ORGANIZATIVOS (ORGANIZING)

Outra abordagem que ganhou destaque nos estudos organizacionais dos últimos anos é a que enfatiza a compreensão dos processos organizativos, preconizada por Karl Weick. Diferentemente do institucionalismo, essa abordagem tem um foco interacionista e tem sido aplicada sobretudo para compreender as dinâmicas internas das organizações, enfatizando como processos interpretativos e de construção de sentidos nas interações sociais dão base para o organizar (*organizing*, no idioma original).

Como notam Weber e Glynn (2006), ainda que essa abordagem guarde importantes afinidades com o institucionalismo sociológico, as duas vertentes dos estudos organizacionais contemporâneos desenvolveram-se de forma autônoma, influenciando pouco uma à outra. Em um seu ensaio teórico, Weber e Glynn (2006) buscam promover o diálogo entre as abordagens, propondo que o institucionalismo pode ajudar a abordagem do *organizing* a responder a acusações de que ela

¹¹ [...] holders are expected to respond conservatively to any perceived threat, striving tenaciously to preserve the settlement that is the political and cultural source of their advantage. They are likely to do so even when it is apparent to most observers that the system is doomed. This is partly because they have internalized the selfish account of their own advantage so much that they are blind to other perspectives. But it is also because their power and material advantage are totally dependent on the existing settlement, motivating them to fight until the bitter end of preserving their privileged position in the field of strategic action.

¹² That said, this same aversion to instability gives state actors a powerful reason to intervene to effect a new deal, if and when they perceive the old system as no longer viable. Under these conditions, they will be motivated to aggressively enter the fray to quickly restore order on terms favorable to themselves, regardless of the consequences for previous allies.

negligencia a importância do contexto social, histórico e institucional no qual as organizações estão inseridas.

Nesse sentido, baseando-se na estruturação proveniente dos estudos a respeito de mecanismos sociais, os autores propõem uma ampliação no que se refere aos mecanismos contextuais. De acordo com essa estruturação, as instituições estariam num plano macro, sendo antecedentes à criação de sentido, que se concentra no plano micro, ou emergindo dela. O único mecanismo contextual considerado até então pela literatura existente é o de “restrição cognitiva internalizada”, no qual as instituições promovem uma restrição no que diz respeito à criação de sentido. Dessa forma, buscam enriquecer a gama de mecanismos contextuais promovendo a inserção de três deles - “preparam”, “editam” e “desencadeiam” – e indicando como as instituições também operam a criação de sentido através deles.

O primeiro mecanismo, indicando preparação, diz respeito às instituições exaltarem a criação de sentido e, por isso, fornecerem pistas sociais. Esses indícios têm a função de ativar aspectos tais como identidades e estruturas aplicadas a situações específicas. Nesse sentido, o contexto situacional possui papel fundamental na configuração da ação. A situação concreta orienta de forma mais efetiva a norma institucional a ser colocada em prática.

O segundo mecanismo, chamado de edição, aponta para uma forma de institucionalização das ações. Essa ação permite que haja uma orientação inicial e uma propensão de criação de determinada expectativa com relação ao que o indivíduo irá realizar. A partir disso, cria-se então uma inspeção social, realizada por outros indivíduos, geralmente imbuída de maior poder, relacionada às ações que esse indivíduo irá tomar.

O terceiro mecanismo, apontado como desencadear, é exposto pelos autores como uma forma de ativar o sentido, podendo se dar através de duas formas: a primeira é apontando esquemas dotados de dinamicidades e que, por isso, devem receber observação constante; a segunda é a criação de “quebra-cabeças” que impulsionam a criação de sentidos, através de aspectos como contradições, ambiguidades e lacunas a serem preenchidas nas instituições.

Assim, os estudos de Weber e Glynn (2006) propõem uma aproximação entre o institucionalismo e o *organizing*, no sentido de transformarem a concepção das instituições tidas como estruturas cognitivas estáticas e restritas, para estruturas

cognitivo-culturais como um âmbito que também pode promover a criação de sentidos por meio de mecanismos contextuais até então não abordados.

Mais recentemente, Grigoletto e Alves (2019) também propuseram que a abordagem do *organizing* pode oferecer uma microfundamentação de que o institucionalismo também carece. Os autores apontam a importância de considerar o conceito de *enactment*, proposto por Weick (1979) e, conseqüentemente, o trinômio enactment-seleção-retenção, ao processo de criação de sentidos.

A significação que o indivíduo dá às experiências vividas e agora colocadas sob atenção constituem o *enactment*, o qual, através deste processo, subsidiará o *organizing*. Os processos seguintes, de seleção e retenção, terão a função de construir uma base de interpretação para ações futuras. Agindo por meio de critérios estabelecidos anteriormente na eliminação de ambigüidades que possam estar inerentes a essas informações e delimitando os aspectos considerados admissíveis, esses processos integrarão os novos dados aos já selecionados anteriormente.

Dessa forma, os autores propõem a inserção do trinômio enactment-seleção-retenção no modelo de análise institucional, de modo que a orientação retrospectiva contida em seus processos promova uma percepção maior no que se refere à relação das memórias institucionais coletivas e individuais. Essa nova concepção também contribuirá na compreensão acerca da formulação das ações, por meio dessas implicações.

A intenção dessa proposta de interpretação visa aliar não somente as informações institucionalmente tipificadas e categorizadas, tanto no local como no extra-local, mas abarcar aspectos advindos de trajetórias individuais e coletivas que mantenham relações com o território da organização.

Após destacar esses importantes estudos que fazem aproximações entre os estudos institucionais e a abordagem dos processos organizativos, podemos destacar os termos “Sensemaking” e “Sensegiving”, que nos ajudam a compreender como se dá o processo de mudança estratégica nas organizações. Para Gioia e Chittipeddi (1991), a mudança consiste em desestruturar as concepções e práticas que vigoram solidamente em uma organização para direcioná-la a novas práticas. Essas novas ações a serem adotadas representam oportunidades mais interessantes ou, simplesmente, indicam uma forma de enfrentar as ameaças ou aproveitar oportunidades do ambiente externo.

Segundo os autores, a mudança deve ser compreendida pelas autoridades operacionais dessa organização num processo de “sensemaking”, revisando os sentidos a serem adotados a partir da mudança, e transmitir às partes interessadas através do processo de “sensegiving”, que é transferir esses novos significados de modo a induzir a aceitação dessa adequação. Esse processo passa pela concepção de que as práticas utilizadas atualmente não são mais apropriadas e devem ser substituídas pelas novas formas de agir.

Ainda de acordo com os referidos autores, a mudança estratégica passa por ciclos repetitivos de criação e formulação do sentido e, também, de sensibilização, em que as partes interessadas absorvem essa nova ordenação das práticas e, a partir disso, agem. A incerteza e a interpretação ambígua por parte dos membros da organização são aspectos que permeiam esse processo de mudança, já que rompem com antigos paradigmas e reestabelecem novas crenças.

Weick (1995) aponta o “sensemaking” como a forma de analisar a realidade de forma dinâmica e não como uma estrutura estática. É importante destacar que as interações sociais são um aspecto inerente a esse processo. O termo “sensemaking” trata de “coisas como colocar itens em estruturas, compreender, reparar a surpresa, construir significado, interagir na busca do entendimento mútuo e padronizar” (WEICK, 1995, p. 6, tradução nossa).¹³

O autor ainda ressalta que o “sensemaking” não pode ser confundido pura e simplesmente com a interpretação. Pelo fato de a atividade interpretativa ser alvo de intensas discussões em campos como o da lei, o das humanidades e o das ciências sociais, essa ferramenta acaba por ter sua aplicabilidade induzida. A interpretação se resume a uma das facetas do “sensemaking”. Como exemplo, o autor aponta:

A maioria das descrições de interpretação se concentra em algum tipo de texto. O que o "sensemaking" faz é abordar como o texto é construído e como é lido. "Sensemaking" é sobre autoria e leitura (WEICK, 1995, p. 7, tradução nossa).¹⁴

Para caracterizar o processo de “sensemaking” e, dessa forma, diferenciá-lo de outros processos como compreensão, interpretação e atribuição, o autor lista sete características que irão traçar como esse processo é concebido.

¹³ [...] things as placement of items into frameworks, comprehending, redressing surprise, constructing meaning, interacting in pursuit of mutual understanding, and patterning.

¹⁴ Most descriptions of interpretation focus on some kind of text. What sensemaking does is address how the text is constructed as well as how it is read. Sensemaking is about authoring as well as reading.

A primeira propriedade é denominada “Fundamentado na construção da identidade”. A identidade não é vista como algo singular, que o indivíduo constrói sozinho, mas algo que é construído em relação ao outro. Ele se define e se redefine de acordo com a situação que é mais apropriada, expondo a si mesmo na forma como melhor transparecer o que ele deseja que transpareça.

A segunda propriedade é “Retrospectiva”. O autor destaca que tal característica é pautada na construção do sentido em relação às experiências vividas. Dessa forma, a experiência é desenhada através de padrões significativos que estão imbricados na concepção advinda do indivíduo.

A terceira propriedade é “Ativo de ambientes sensíveis”. Acerca dessa propriedade, Weick ressalta: “Uso a palavra *ativação* para preservar o fato de que, na vida organizacional, as pessoas geralmente produzem parte do ambiente que enfrentam” (1995, p. 30, tradução nossa).¹⁵ Dessa forma, o ambiente não é considerado algo externo ao indivíduo, mas sim do qual ele é parte integrante e suas ações o modificam.

A quarta propriedade é “Social”. O autor aponta que não caracterizar ou simplesmente esquecer que esse é um processo baseado no aspecto social é um erro que induz a perder de vista sua essência. A condução do sentido depende da conduta do outro, mesmo que ele não esteja fisicamente presente. Convém ressaltar que o nível da influência social também pode ser variado. Em algumas vezes as ações realizadas em conjunto podem possuir significados com certo grau de equivalência, visões diferentes de um evento controverso etc.

A quinta propriedade é “Em movimento”. Com essa característica o autor indica que o processo nunca possui um início. Os indivíduos envolvidos sempre estão imersos em interações com o outro e com o mundo, produzindo, dessa forma, sentido a tudo que o cerca. A palavra chave para essa propriedade é “fluxo”, o qual se mantém constante para a produção de sentidos e significados.

A sexta propriedade é “Focado em e para pistas extraídas”. Sintetizar aquilo que se capta do ambiente e, através do processo cognitivo, construir o sentido. A partir disso, as pistas tomam uma nova significação ou são reafirmadas a partir do novo sentido estabelecido.

¹⁵ I use the word *enactment* to preserve the fact that, in organizational life, people often produce part of the environment they face.

A sétima propriedade é “Impulsionado pela plausibilidade e não pela precisão”. A produção do sentido não está em obter o conhecimento exaustivo de algo, mas de aplica-lo ao contexto de modo satisfatório e suficiente. A coerência guia a produção de sentido e cria o que Weick (1995) chama de “boa história”:

Uma boa história reúne elementos díspares o tempo suficiente para energizar e orientar a ação, de maneira plausível o suficiente para permitir que as pessoas compreendam retrospectivamente o que quer que aconteça, e de maneira interessante o suficiente para que outras pessoas contribuam com suas próprias contribuições no interesse de "fazer sentido" (WEICK, 1995, p. 61, tradução nossa).¹⁶

O conceito de acoplamento é um ponto de contato importante entre o institucionalismo e a abordagem dos processos organizativos. Uma primeira utilização e definição foi desenvolvida por Weick (1976) e outra foi configurada e usada no artigo seminal de Meyer e Rowan (1977), influenciando discussões nas duas áreas dos estudos organizacionais. Apesar disso possuem concepções que guardam aspectos que se diferem. O conceito de baixo acoplamento, de Weick, está associado a sistemas sociais e organizações que sejam frouxamente estruturados. Assim, também denotam uma certa plasticidade entre forma e conteúdo, porém não por razões de legitimidade perante ao campo. Esse conceito destaca a importância da necessidade de flexibilidade e variável abertura em organizações complexas, já que uma estrutura estritamente fixa seria contraditória com o seu caráter de complexidade. O desacoplamento de Meyer e Rowan, por outro lado, relaciona-se ao fato de que estrutura formal e práticas são dissociadas e possuem um grau de dependência variável no contexto organizacional. A organização pode adaptar uma estrutura formal amplamente aceita no ambiente institucional do qual faz parte, todavia tal disposição pode não corresponder às atividades práticas desenvolvidas por ela. Por estrutura e prática não estarem diretamente ligadas, contando com um alto grau de independência, pode-se dizer que possuem um baixo acoplamento ou até mesmo que são desacopladas.

Ao contrário do que pode parecer, a independência das duas instâncias não é sinal de confusão ou de que haverá alto grau de insucesso por assim ser. Pelo contrário, como apontam Meyer e Rowan (1977, p. 357, tradução nossa), “as vantagens do desacoplamento são claras. A suposição de que as estruturas formais

¹⁶ A good story holds disparate elements together long enough to energize and guide action, plausibly enough to allow people to make retrospective sense of whatever happens, and engagingly enough that others will contribute their own inputs in the interest of sensemaking.

estão realmente funcionando é protegida das inconsistências e anomalias envolvidas nas atividades técnicas”.¹⁷

Desse modo, apontar o grau de acoplamento não ajuda a entender o porquê de a organização estar obtendo sucesso ou eficácia, mas explica o seu funcionamento adentrando seus mecanismos internos e percebendo como é gerida a relação entre a estrutura formal adotada e as atividades desenvolvidas. Desse modo, o diagnóstico do acoplamento ali encontrado não é taxativo, mas explicativo: “O acoplamento frouxo sugere que qualquer local em uma organização (superior, intermediário ou inferior) contém elementos interdependentes que variam no número e na intensidade de suas interdependências” (ORTON; WEICK, 1990, p. 204, tradução nossa).¹⁸

No entanto, algo imprescindível ao funcionamento dessa organização é o comprometimento dos agentes internos a ela: “Os participantes comprometidos se envolvem em uma coordenação informal que, embora muitas vezes formalmente inadequada, mantém atividades técnicas funcionando sem problemas e evita constrangimentos públicos” (MEYER; ROWAN, 1977, p. 358, tradução nossa).¹⁹

Ainda de acordo com os autores, o que garante que as atividades da organização continuem a ocorrer normalmente, apesar do descolamento entre a estrutura formal e as atividades práticas, é a confiança e aceitação encontradas não só nos agentes internos da organização, como também no público externo (MEYER; ROWAN, 1977, p. 357-358).

Weick (1976), diferentemente de Meyer e Rowan, que utilizam o “decoupling” como uma resposta ao problema de dissociação entre forma e conteúdo, teoria e prática, vê o “Loosed Coupling” como inerente a toda organização. Essa ideia tem implícita uma crítica à teoria das organizações, que vê a organização como um sistema ultrarracional e unívoco.

Assim, o autor propõe visualizar as organizações partindo dessa mesma concepção e caracterizando-a como não obtendo um acoplamento rígido e estritamente racional, mas um acoplamento flexível que permite observar novos aspectos. Essa estrutura não deixa de caracterizar a organização como tal.

¹⁷ The advantages of decoupling are clear. The assumption that formal structures are really working is buffered from the inconsistencies and anomalies involved in technical activities.

¹⁸ Loose coupling suggests that any location in an organization (top, middle, or bottom) contains interdependent elements that vary in the number and strength of their interdependencies.

¹⁹ The committed participants engage in informal coordination that, although often formally inappropriate, keeps technical activities running smoothly and avoids public embarrassment.

O autor elege a organização educacional como exemplo de arranjo desse tipo e utiliza algumas comparações, como um jogo de futebol anormal em que, apesar de não ser no modo convencional, é jogado e entendido por todos; ou à agricultura, já que ela lida com organismos vivos e em constante movimento. Nesse ponto destaca que o conceito “acoplamento solto” trabalha mais como um aspecto sensibilizador que impulsiona os pesquisadores a questionarem coisas que anteriormente eram tidas como garantidas (WEICK, 1976). Destaca que o próprio termo “acoplamento solto” indica o sentido que quer expressar: as palavras podem manter certa conexão, mas, ao mesmo tempo, independência. Ele aponta que o acoplamento pode estar ligado a dois tipos de mecanismos: técnico ou autoridade do cargo. No primeiro caso, os elementos podem ser tecnologias, tarefas, pessoas; no segundo caso podem ser cargos, responsabilidades.

Com relação a como se dá o acoplamento nas instituições educacionais, o referido autor destaca os termos “intenção” e “ação”. Ao contrário do que se supõe, muitas vezes a ação precede a intenção e isso acaba por contrariar o planejamento dos administradores.

Weick (1976) enumera sete pares de funções e disfunções que o acoplamento flexível pode trazer às organizações. A primeira função é a perseverança, sendo que é diminuída a probabilidade de resposta organizacional a cada pequena mudança. O contraponto está na perpetuação que esse aspecto pode causar. A segunda é o refinamento do mecanismo de detecção, visto que cada elemento pode atuar de modo independente e o ambiente será melhor conhecido por eles. A disfunção se concentra no fato do sistema se tornar mais vulnerável a produzir respostas e interpretações momentâneas.

Já a terceira função é justamente a adaptação local, sem afetar o restante da organização, tendo como oposto a padronização, que pode vir a ocorrer nesses processos de adaptação.

Com relação à quarta função, o autor destaca que:

[...] em sistemas fracamente acoplados, em que a identidade, a exclusividade e a separação dos elementos são preservadas, o sistema pode potencialmente reter um número maior de mutações e novas soluções do que seria o caso de um sistema fortemente acoplado (WEICK, 1976, p. 7, tradução nossa).²⁰

²⁰ [...] in loosely coupled systems where the identity, uniqueness, and separateness of elements is preserved, the system potentially can retain a greater number of mutations and novel solutions than would be the case with a tightly coupled system.

Por outro lado, a própria adaptação local pode impedir que alterações interessantes, que ocorram em determinado elemento do sistema, se espalhem para outros pontos.

Na quinta função o autor amplia a análise indicada pela terceira. Se a adaptação local é possível, também é possível deter a propagação de qualquer elemento, que não funcione de modo desejável, ao restante do sistema. No entanto, até esse aspecto pode se transformar em uma disfunção, visto que o sistema pode não conseguir fazê-lo de modo satisfatório:

Se influências fracas passarem das porções defeituosas para as porções funcionais, a influência de volta dessas porções funcionais também será fraca e provavelmente muito pequena, tarde demais (WEICK, 1976, p. 7, tradução nossa).²¹

A sexta função aponta a autodeterminação dos atores em um sistema fracamente acoplado e, dessa forma, a autonomia expressa, à medida que haja resistência. Porém, em contrapartida, o autor reforça que “essa resistência aumentada ocorre ao preço de encurtar a cadeia de consequências que fluirão dos esforços de cada ator autônomo” (WEICK, 1976, p. 8, tradução nossa).²²

Por fim, a sétima função destaca o baixo custo que o acoplamento flexível pode gerar à organização, já que há redução na necessidade de coordenação. Isso indica um menor número de conflitos, além de menos discrepâncias e inconsistências. Por outro lado, a não racionalidade encontrada em sistemas assim dispostos, quanto a alocação de fundos, transformam-nos em não especificáveis, não modificáveis e impossibilitados de serem utilizados como meios de alteração.

Crilly, Zollo e Hansen (2012) apontam que o desacoplamento, ou a dissociação entre teoria e prática, pode atenuar conflitos inerentes ao meio em que a organização está inserida, como também impasses internos, quando há facções que defendem posição contrárias.

Os referidos autores ressaltam que a resposta organizacional deve ser interpretada observando-se dois níveis – ambiente externo e estrutura interna da organização – para que se obtenha uma visão mais completa sobre o direcionamento que a empresa toma quando da decisão sobre a implementação de uma exigência institucional. Uma resposta pode ser o desacoplamento e esse pode variar de

²¹ If weak influences pass from the defective portions to the functioning portions, then the influence back from these functioning portions will also be weak and probably too little, too late.

²² [...] this heightened resistance occurs at the price of shortening the chain of consequences that will flow from each autonomous actor's efforts.

empresa para empresa. Os membros da organização implementam a prática quando observam os benefícios que essa adoção pode gerar, ou quando necessitam atender a uma incerteza advinda do ambiente externo.

Outro aspecto destacado pelos autores refere-se ao fato de que, num ambiente que possui diversas expectativas concorrentes, a pressão é menor sobre respostas mais direcionadas. Assim, os executivos podem se aproveitar da baixa verificação pelas partes interessadas do meio e implementar da forma que a prática lhes seja melhor. No entanto, do mesmo modo, os membros da organização podem tomar medidas intencionais, muitas vezes imbuídas de uma implementação mais efetiva, visando a correção de problemas organizacionais.

Ainda segundo os autores anteriormente citados, a diversidade do ambiente, representada pela variedade de demandas em concorrência, não precisa estar necessariamente retratada no interior das organizações, já que o consenso sobre a legitimidade da prática será construído internamente. O arranjo organizacional será realizado de forma a atender os dois níveis: em um primeiro momento, atendendo às exigências advindas do meio e, em um segundo momento, da forma como os membros da organização responderão a essas demandas – internalizando, recusando, construindo pontes entre as exigências etc.

Hallett (2010), por sua vez, analisa o processo de re-acoplamento ao observar como uma escola primária urbana ressignificou a responsabilidade em seu ambiente educacional. O seu estudo buscou entender como um mito institucionalizado deixa de possuir apenas uma conformidade simbólica com a organização, por meio de um *decoupling* para se estreitar às práticas realizadas entre os indivíduos que a constituem. Por meio dessa pesquisa, enveredou por um aspecto descrito por Meyer e Rowan (1977), mas não devidamente aprofundado, de acordo com o autor: o acoplamento mais rígido entre as instituições e as práticas.

O autor observou uma organização educacional que sofreu forte interferência do ambiente ao qual faz parte para restabelecer índices de aproveitamento satisfatórios por parte de seus alunos. Além da pressão advinda de esferas governamentais locais, a escola observava, em outro estabelecimento semelhante, índices melhores que o seu, o que gerava ainda mais motivos para a mudança.

Ao tecer comentários sobre o processo que gerou um acoplamento mais rígido na referida escola e elencar suas conclusões sobre o que lá ocorreu, Hallett (2010, p. 52) aponta que ao observar um “ideal cultural” tornando-se mais palpável, notou

também os resultados dessa mudança. No caso por ele analisado, a responsabilidade foi algo que passou de um status simbólico, já que até então os professores possuíam plena liberdade para trabalhar com seus alunos de forma particular, para um status de plena observação nas práticas, já que a nova diretora cobrava ações específicas dos professores para melhor aproveitamento e aprendizado.

O que havia até então era uma ordem que havia sido negociada e que vinha respondendo às pressões formais através de um baixo acoplamento:

Durante anos, a escola respondeu às necessidades heterogêneas dos alunos, criando um sistema de alta autonomia e baixa vigilância. Os professores criaram suas próprias rotinas de trabalho, que observei no início de meu trabalho de campo (HALLETT, 2010, p. 59, tradução nossa).²³

A reconexão que foi realizada por essa nova gestão entre as práticas de sala de aula e o ideal de responsabilidade acabou por gerar um aspecto denominado como “turbulência”. Ao centralizar as ações e fiscalizar os docentes, acabou por tirar a autonomia dos professores e provocar pânico em muitos deles, o que o autor denominou como “angústia epistêmica”.

A resposta dos professores a essa nova realidade foi arquitetar uma reação partidária de significado. A mobilização passou por ativar três etapas: (1) reconstruir um imaginário do passado com aspectos positivos em contraste com a realidade, (2) criticar o ritmo de mudança proposto pela nova diretora e (3) mobilizar uma campanha que visava minar a sua estadia na escola e provocar uma provável saída.

Hallett (2010), por meio desse estudo, visou alcançar três objetivos: 1) Estudar a reconexão, o re-acoplamento entre o ideal racionalizado e institucionalizado e as práticas organizacionais; 2) Estudar o resultado dessa reconexão, que produziu processos de ordem psicológica e social; 3) Habitar o institucionalismo adotando uma visão mais local e analisando as pessoas, suas interações, a construção de significados.

Sobre a terceira contribuição o autor destaca:

Sem assumir uma postura mais local em relação aos dados e à teoria, não podemos observar o re-acoplamento, compreender seus componentes ou averiguar seus possíveis resultados. Assumir uma visão habitada permite aos estudiosos analisar como os mitos externos, como responsabilidade, organizações de pressão e examinar a manifestação interna dos mitos nas

²³ For years, the school has responded to the heterogeneous needs of students, creating a system of high autonomy and low surveillance. Teachers created their own work routines, which I observed at the beginning of my fieldwork.

organizações e suas implicações substantivas (além das cerimoniais) (HALLETT, 2010, p. 53, tradução nossa).²⁴

Assim, Hallett indica que a observação deve ser a mais próxima possível dos indivíduos, suas interações e os significados que produzem em relação aos ideais culturais amplos.

Os conceitos trabalhados nessa primeira parte comporão uma das faces que subsidiarão a presente pesquisa. Para compreender como as estruturas organizacionais vão se alterar em uma universidade federal passemos agora à outra face da revisão de literatura. Dessa forma será possível compreender a natureza das demandas da sociedade que implicarão na alteração de sua dinâmica organizacional.

2.2.1. O Institucionalismo Habitado

Esta corrente analisa as negociações que se dão no interior do componente microsocial das organizações. O processo que envolve tais negociações pode se dar frente a uma ordem social já estabelecida ou mesmo frente às interações que são construídas no interior dessas instituições (GRIGOLETTO, 2018).

Os estudos de Creed, Scully e Austin (2002) também apontam como diferentes autores buscam matrizes culturais que referenciem a construção das narrativas que legitimarão seus discursos. Através de análise de “frames” buscaram compreender como se dá a interpretação interna desses agentes que realizam para, através das situações que se apresentam a eles, poderem dotá-las de sentido, organizar as experiências já vividas, direcionar como devem se comportar e, a partir daí, agir.

O referido estudo aponta como são fundamentados os “relatos de legitimação”²⁵²⁶, ou seja, como o agente formula a sua identidade e motiva a ação de outros. A teoria utilizada por eles é a análise de *frames* que orienta a compreensão da teoria dos movimentos sociais e como eles estruturam suas ações. Diferentemente da teoria da difusão, que indica uma importação por parte do indivíduo de estruturas já formuladas, o criador não utiliza discursos prontos, mas entrelaça-os à sua própria construção de fala, sempre procurando legitimar seu relato. Essa forma de analisar

²⁴ Without assuming a more local stance in relation to data and theory, we cannot observe the re-coupling, understand its components or ascertain its possible results. Assuming an inhabited view allows scholars to analyze how external myths, such as responsibility, pressure organizations and to examine the internal manifestation of myths in organizations and their substantive implications (in addition to the ceremonial ones).

²⁵ Legitimizing accounts.

²⁶ A opção de tradução escolhida foi “relatos de legitimação”.

também difere da teoria da tradução, já que nessa corrente fala-se em uma simples interpretação local de relatos amplos. Eles ressaltam que esse é um terceiro caminho para se observar como funciona a legitimação de discursos e como se dá essa construção própria a partir de blocos e relatos culturais mais amplos. Os autores apontam que:

[...] relatos de legitimação estão entrelaçadas com a construção de identidades sociais, que servem para legitimar a participação de um contador no discurso e no conjunto de reivindicações, e também para mobilizar o envolvimento de proponentes e públicos cruciais. O potencial mobilizador de legitimar relatos baseia-se, em parte, em quão bem eles permitem que os ouvintes se identifiquem no cenário da mensagem (CREED; SCULLY; AUSTIN, 2002. p. 476, tradução nossa).²⁷

Os autores ressaltam que esse tipo de análise busca compreender o processo de legitimação dos relatos e também a lógica institucional como resultantes de processos politicamente incorporados. Eles apontam que “ao investigar a construção de reivindicações culturais de legitimidade e domínio, também considera o vínculo entre os relatos, a localização social e a identidade dos responsáveis pelos relatos” (2002, p. 479, tradução nossa).²⁸

Ainda de acordo com eles, a Teoria de Enquadramento, ao apontar o espaço local em que a legitimação ocorre, descreve-o como uma arena, sendo que os interesses e os jogadores estão imersos em questões particulares e na própria lógica institucional. Essa arena possui também protagonistas, antagonistas e um público-alvo, ao qual dirigem o discurso que pretendem legitimar e dessa forma mobilizá-los através dele.

Hallet e Ventresca (2006) promovem uma leitura simbólico-interacionista das instituições. Ao contrário dos sociólogos que as veem como lógicas e esquemas macroculturais, buscam habitá-las e mostrar como são construídas através da ação e do significado promovidos e alcançados através da interação entre os atores.

Aliando o institucionalismo contemporâneo e a interação simbólica a fim de buscar uma abordagem de “instituições habitadas”, os autores focam a incorporação que ocorre no local e o significado que é construído nesse contexto. Para tanto, se baseiam em uma obra seminal de Gouldner, no intuito de analisar as instituições pelo

²⁷ Legitimizing accounts are intertwined with the construction of social identities, which serve to legitimize an accountant's participation in the discourse and set of demands, and also to mobilize the involvement of crucial proponents and audiences. The mobilizing potential to legitimize accounts is based, in part, on how well they allow listeners to identify themselves in the message scenario.

²⁸ When investigating the construction of cultural claims for legitimacy and dominance, it also considers the link between the accounts, the social location and the identity of those responsible for the accounts.

viés de sua incorporação no contexto local e de como vão sendo significadas através das interações entre os atores.

Tal como a instituição “Burocracia” toma novos contornos ao ser incorporada no contexto em que Hallet e Ventresca (2006) descrevem, conceitos como “Meritocracia” e “Direito” são discutidos e negociados perante uma situação referente ao acesso ao ensino superior. Uma ordem estabelecida até então tende a ser revista diante de mudanças ambientais amplas. A organização recebe e visa incorporar as exigências que as questões da diversidade propõem, mas não sem haver resistência e conflito entre seus atores.

Hallet e Ventresca (2006) apontam que há de se observar duplamente as instituições e as interações. Ao reler a obra de Gouldner e a situação da mina de gesso que possuía suas relações em um determinado momento e se vê diante de mudanças impostas tanto pela mudança de comando, como pela iminente industrialização, afirmam:

[...] por um lado, o reconhecimento de ordens negociadas locais que situam e definem como os trabalhadores veem o trabalho; por outro, a localização da fábrica nas relações comunitárias existentes e a estrutura corporativa extra-local da General Gypsum Company e as pressões burocráticas nela contidas” (2006, p. 226, tradução nossa)²⁹

O estudo de Glynn e Watkiss (2020) traz à luz dois conceitos fundamentais do trabalho de Weick: Organizar e Sensemaking. Ao abordarem as diversas obras que o estudioso escreveu ao longo de 50 anos, demonstram como os dois conceitos foram ocupando papéis diferentes e tomando concepções diferentes dentro de suas análises. Os autores destacam que, para Weick, em seus estudos iniciais, o Organizar se enquadrava como o contexto em que o Sensemaking funcionava como uma mola propulsora da criação de sentido.

De acordo com Glynn e Watkiss (2020):

Organizar, para Weick, não era conceituado em termos da visão então dominante de um processo pelo qual os atores racionais executavam planos estratégicos para atender às metas organizacionais; em vez disso, ele viu o Organizar como um processo pelo qual os comportamentos interligados dos membros da organização foram conjugados por meio de processos

²⁹ [...] on the one hand, the recognition of local negotiated orders that situate and define how workers see work; on the other, the location of the factory in existing community relations and the extra-local corporate structure of the General Gypsum Company and the bureaucratic pressures contained therein.

interpretativos que buscavam explicar e justificar ações anteriores (2020, p 1-2, tradução nossa).³⁰

Dessa forma, Weick propôs uma mudança de foco e uma evolução no modo como eram observadas as relações e os processos no plano microsocial, ou seja, no interior da própria organização. O Organizar, que é um dos aspectos que colocam seu estudo como diferenciado nessa esteira, é a forma como o autor indica a modelagem da performance do indivíduo. Essa construção da ação do indivíduo se traduz não como a interferência do plano presente, mas pela retomada de atos anteriores a essa ação (GLYNN; WATKISS, 2020). Essa forma de abordagem se articula com a de instituições habitadas. O Organizar propicia as instituições serem habitadas por meio da conjugação dos comportamentos que são interligados.

De acordo com os autores, Weick formata essa performance por meio de um ciclo que engloba primeiramente uma situação que é denominada como “mudança ecológica”. Nesse momento o indivíduo é provocado a emitir uma resposta, o enactment. A partir daí, ele evoca situações anteriores no intuito de reduzir a ambiguidade e encontrar a melhor ação a ser tomada, ou seja, interpreta o presente tomando como referência o passado. Por fim, a retenção insere a melhor “encenação” a ser realizada. Em um primeiro momento, o Organizar se destaca então como a redução da equivocabilidade, ou seja, a redução dos resultados possíveis de uma determinada ação.

Glynn e Watkiss (2020) destacam que só em um segundo momento, em outra obra, é que Weick insere o Sensemaking. Este seria conceituado como “mapa de causa”, ou esquemas que são retidos no intelecto das pessoas que fazem parte da organização.

Os autores apontam que, em estudos mais recentes, Weick inverte esse conjunto e coloca o Sensemaking como o processo pelo qual o Organizar será constituído:

Com ele, a atenção da organização muda da ênfase cognitiva na forma de mapas de causa compartilhada no SPO79 para a prática construtiva do discurso público no SMO95. Weick enfatiza o discurso público contínuo como o processo no qual conversas sucessivas alteram entradas equivocadas e díspares em interpretações mais coerentes e ordenadas, ou seja, a criação

³⁰ Organizing, for Weick, was not conceptualized in terms of the then dominant view of a process by which rational actors executed strategic plans to meet organizational goals; instead, he saw Organizing as a process by which the interconnected behaviors of members of the organization were combined through interpretive processes that sought to explain and justify previous actions.

de sentido torna-se o processo através do qual a organização é alcançada (GLYNN; WATKISS, 2020, p. 10, tradução nossa).³¹

Além da alteração na forma como o Sensemaking é compreendido, os autores destacam também uma mudança dos dados levados em conta quando do Enactment. Ao invés de informações mapeadas cognitivamente, o estudioso aponta a ênfase em discursos públicos recorrentes.

Os autores destacam que, para Weick, o Organizar não se concentra como um simples ato interpretativo, mas uma significação e, ainda mais, uma performance que se voltará a ações passadas, reduzindo a equivocidade entre elas e formatando-as em uma situação atual.

2.3. TÓPICOS TEÓRICOS QUE GUIARAM A ANÁLISE

Após percorrer a revisão de literatura que situou a presente pesquisa no âmbito dos estudos organizacionais, cabe-nos informar quais conceitos foram acionados para a estruturação e consolidação da análise proposta.

O conceito de campo e os aspectos que o compõe, como o reconhecimento dos atores organizacionais (incumbentes e desafiantes), nos ajudam a compreender o contexto em que a organização se insere. Da mesma forma, podemos destacar a importância do ambiente que circunda o campo, visto que a dinâmica interna da universidade tem mudanças que possuem estreita relação com os aspectos que o rodeiam.

O institucionalismo habitado será movido no sentido de entender a forma como os relatos de legitimação são concebidos e o modo como o micro contexto incorpora aspectos amplamente constituídos.

O conceito de *enactment* também fornece um aparato importante para o estudo, visto que auxilia no entendimento das forças internas que compõe a organização. A mudança experimentada na universidade passa pelo embate de dois principais grupos que representam formas diferentes de compreender o acesso ao ensino superior. O discurso de ambos é performado e constitui material a ser interpretado pelo conceito exposto.

³¹ With it, the organization's attention shifts from the cognitive emphasis in the form of shared cause maps in SPO79 to the constructive practice of public discourse in SMO95. Weick emphasizes continuous public discourse as the process in which successive conversations change equivocal and disparate entries into more coherent and orderly interpretations, that is, the creation of meaning becomes the process through which the organization is achieved.

Os tópicos acima destacados colaboraram na arquitetura da análise e fornecem os princípios que nortearam as discussões empreendidas adiante.

3. MÉTODO

Para que a articulação entre o referencial teórico e a análise de dados se efetive, é fundamental esclarecer o método a ser adotado. Ele delineará o trabalho e colaborará no intuito de estruturar os resultados obtidos de modo a atender à questão de pesquisa apresentada: **Como se dão as relações entre as alterações no ambiente ideológico e institucional e as transformações das estruturas e práticas internas de uma universidade federal?**

Para atender à referida questão, essa pesquisa teve como caráter metodológico a pesquisa qualitativa, que busca em sua essência não a quantificação, mas o significado dos dados qualitativos. O método de pesquisa adotado foi o estudo de caso, a partir dos pressupostos de Stake (2005). A pesquisa realizada pode salientar aspectos importantes para o campo de análise e gerar contribuições para outras pesquisas que tenham uma amplitude maior. O autor denomina esse processo como “generalização naturalística”, a partir do qual os casos estudados possuem elementos que os tornam únicos. Por outro lado, também são dotados de características que permitem, a quem lê, tecer comparações com sua própria vivência ou de casos anteriormente analisados.

Dessa forma, ao analisar esses dados o pesquisador pode contribuir enormemente no processo realizando estudos descritivos. Eles indicam para um campo muito maior de compreensão sem deixar de lado a análise mais atenciosa a aspectos que sejam mais relevantes para ele.

3.1. FONTES E TÉCNICAS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Com relação às fontes de dados, foi realizada uma análise documental buscando publicações e artigos que apresentassem informações relacionadas à evolução da questão da diversidade numa dimensão mundial e nacional. Desse modo, o processo de coleta de dados envolveu o levantamento de informações a respeito de leis, tratados e elementos históricos que contribuíram para a composição de um panorama sócio-histórico da temática estudada. Este levantamento constitui um primeiro bloco de dados da pesquisa.

Da mesma forma que no primeiro bloco, no segundo, por um lado, foram levantadas informações secundárias extraídas de publicações, artigos e obras que

retratam o deslocamento das questões referentes à diversidade no contexto brasileiro e, também, à organização aqui estudada – a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Como muitas informações são provenientes de legislações que alteram e reconfiguram a questão da inclusão e da igualdade no contexto nacional e, posteriormente, no contexto universitário, foi empreendido um trabalho de pesquisa das peças normativas editadas em âmbito nacional para compor o *continuum* narrativo da introdução das ações afirmativas brasileiras. Por outro lado, e com maior destaque, foram utilizadas informações primárias obtidas por meio de entrevistas realizadas com importantes atores que fazem/fizeram parte da UFSCar.

O processo de levantamento e seleção dos participantes da pesquisa se deu a partir da construção de um quadro contendo os principais atores organizacionais da universidade, que estiveram de alguma forma envolvidos com as questões da diversidade e da inclusão na trajetória da organização.

Como principal recorte temporal foi escolhido o período que compreende os últimos 15 anos (2005-2020), já que compreende justamente os principais acontecimentos referentes à adoção de medidas que melhor atendessem às questões da diversidade no local analisado. São eles: a composição da Comissão de Ações Afirmativas, a aprovação do Programa de Ações Afirmativas, a reestruturação da organização para atender a essas novas demandas com a criação de novos setores e a construção da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) na universidade.

Tendo em vista o recorte acima descrito, o primeiro quadro editado de atores organizacionais contou com 28 pessoas. O critério de inserção de cada uma foi a participação em entidades ou setores que abarcavam a questão da diversidade em suas discussões ou ações. Uma delas foi a Comissão de Ações Afirmativas, instalada em maio de 2005, para discutir e construir o Programa de Ações Afirmativas na universidade. Outros importantes setores selecionados foram: o Grupo Gestor de Ações Afirmativas, criado em 2007; a CAAPE (Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade), criada em 2013; e a própria SAADE (Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade), instituída em 2015.

Após serem feitos os contatos solicitando a entrevista a todos esses selecionados, houve uma resposta positiva de 15 deles. É necessário salientar que não houve respostas negativas à concessão de entrevista, mas os pedidos não tiveram retorno.

Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, aceito e assinado por todos, suas identidades foram preservadas e lhes foram atribuídos nomes fictícios. O quadro contendo os atores organizacionais entrevistados e o perfil de cada um deles constitui o Anexo A. Convém destacar que o quadro dos entrevistados é diverso, contendo docentes e servidores técnico-administrativos. No grupo formado por esses dois tipos de perfis também é ressaltada, além do status atual, a característica de alguns serem ex-alunos, o que contribui para se construir um panorama mais amplo no que diz respeito às suas trajetórias. Costurar essa pluralidade de visões tem como objetivo verificar a constituição do campo como um todo.

Outro aspecto importante é que, como o elenco de entrevistados compreende também uma diversidade tanto no que diz respeito à área de atuação, como também ao tempo de entrada na universidade, nem todos responderam a todas as perguntas por não terem conhecimento a respeito do que lhes era perguntado.

Pela proximidade do pesquisador e a realidade a ser pesquisada, a técnica utilizada foi a “observação participante”. Segundo Faermam (2014, p. 44):

[...] a pesquisa participante não se coaduna com as determinações de cientificidade fixadas pelo positivismo, pois ancorada na abordagem qualitativa, direciona-se para a realidade social dos sujeitos, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida. Logo, prevê uma aproximação horizontal entre sujeito e objeto, tendo em vista que ambos são da mesma natureza. Nesse caso, a produção do conhecimento na pesquisa participante não se faz de modo isolado do sujeito, mas em presença e implica num compromisso efetivo com suas vivências e necessidades sociais cotidianas.

A abordagem participante, ao encarar a realidade analisada, colaborou para o processo de descrição das lutas internas, dos embates, das crises e para o reconhecimento das pessoas envolvidas e suas propriedades.

Sendo servidor técnico-administrativo da UFSCar desde 2014, atuo na secretaria da Coordenação do Curso de Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa desde 2015, ano em que o curso iniciou suas atividades e recebeu sua primeira turma. Minha história na instituição, porém, se iniciou em 2009 quando fui contratado como estagiário e assim atuei até 2011. Como estudante, ingressei no curso de Licenciatura em Letras no ano de 2010 e me formei em 2016.

Acompanhei a trajetória da UFSCar nestes últimos 10 anos através de diferentes pontos de vista, o que me credenciou a conhecer diversas pessoas, tanto docentes como servidores técnico-administrativos, bem como diversos setores e

instâncias da instituição. No entanto, foi na minha atual condição, atuando diretamente em um curso recém-criado e estruturado que está diretamente vinculado às questões da inclusão, é que pude observar a dinâmica interna da instituição por meio de um viés que colaborou fortemente em minha pesquisa. Estive, juntamente com a coordenação do curso, em todos os momentos importantes, não só para a sua estruturação administrativa, mas também em reuniões, eventos, debates, discussões para que a área fosse melhor compreendida.

Observei que o objetivo do grupo que idealizou e fundou o curso sempre foi o de adquirir espaço por meio de um ambiente rearranjado que abarcasse a inclusão das pessoas com deficiência, em especial das pessoas surdas, e que valorizasse o trabalho dos profissionais intérpretes, tanto aqueles que atuavam junto ao curso, como aqueles que estariam na condição de alunos e futuros profissionais.

Minha observação-participante se deu através da visão de um servidor técnico-administrativo que carrega visões anteriores e as qualifica por meio desse novo papel. Por vezes transmitindo informações de modo objetivo, a partir da experiência como espectador que tive de todos os processos que a UFSCar promoveu nos últimos anos com relação à implementação de políticas públicas e no trato com a questão das ações afirmativas, diversidade e inclusão; por vezes revelando informações de modo subjetivo, a partir da vivência que tenho como secretário de um curso em formação e que está promovendo a criação de um espaço até então inexistente. Participei de embates e discussões a respeito não só das questões da inclusão como um todo, como também da alteração do campo UFSCar para se adequar a novos profissionais (como os intérpretes), à realidade de novos docentes (como os docentes surdos), e, principalmente, à inserção dos estudantes novos na realidade acadêmica. Outro dado importante é a proximidade que sempre tive, por meio do meu cargo e do meu setor, com alguns órgãos a serem analisados, como a SAADE.

Com relação ao conteúdo abordado na entrevista, o intuito foi possibilitar condições para que os entrevistados transmitissem suas percepções a respeito tanto das mudanças que a questão da diversidade provocou no campo universitário do Brasil, quanto das diferenciações internas promovidas e alcançadas no ambiente organizacional da UFSCar. Para tanto, as entrevistas foram semiestruturadas e seguiram o roteiro anexo (ANEXO B). Esse roteiro foi confeccionado contendo questões que abarcassem um percurso que englobasse, por um lado, as categorias

teóricas e, por outro, as questões da diversidade, além de, em alguns casos, pudesse ser direcionado para as questões referentes à inclusão das pessoas com deficiência.

3.2. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo de sistematização e abordagem dos dados obtidos pautou-se na análise de conteúdo que, de acordo com Caregnato e Mutti (2006), trabalha com a “materialidade linguística”, já que estrutura a forma de interpretar através de categorias.

De acordo com Bardin (1977), a referência à análise de conteúdo está no desenvolvimento que ocorreu nos Estados Unidos da análise das comunicações. O autor aponta que à época, na primeira metade do século XX, o rigor da ciência envolvida apontava para a medida, sendo que o material estudado era jornalístico. Indica que o primeiro nome importante na área é H. Lasswell, tendo feito, desde 1915, análises de imprensa e propaganda.

O autor esclarece que os métodos desse tipo de análise correspondem aos objetivos: “ultrapassagem da incerteza” e “enriquecimento da leitura”. O primeiro diz respeito à leitura pessoal de cada um e ao questionamento de que a leitura de uma pessoa pode ser generalizável; o segundo aponta a necessidade de não se deter ao superficial. A profundidade não estará em uma leitura imediata, mas mais atenta, apegando-se a elementos e mecanismos internos.

Assim, a análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Um instrumento que pode adotar diferentes formas, estando de acordo com o campo de aplicação. De acordo com o autor, qualquer tipo de comunicação, enquanto transmissão de significado por meio de determinado canal, entre emissor e receptor, poderia ter sua investigação realizada através desse tipo de análise. Quanto à sua descrição analítica, afirma:

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o *tratamento descritivo* constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. [...] No que diz respeito às características *sistemática e objectiva*, sem ser específicas da análise de conteúdo, foram e continuam a ser suficientemente importantes para que se insista nelas (BARDIN, 1977, p. 34).

A organização da análise, nessa perspectiva, compreende três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira trata em geral da organização do material a ser analisado. Bardin (1977) aponta que essa fase compreende três missões: escolher os documentos que serão analisados, formular os objetivos e as hipóteses e, por fim, estruturar os indicadores que subsidiarão a interpretação final.

Dentro da primeira fase há algumas atividades que o autor aponta não serem estruturadas, mas abertas. A chamada “Leitura Flutuante”, consiste em ter o contato com os documentos e, como o próprio nome já diz, fazer um movimento de ir da superfície à leitura mais aprofundada. A “escolha dos documentos” aponta para a constituição de um corpus de análise. A seleção desse grupo de documentos pode atender a determinadas regras. Alguns exemplos apontados pelo autor são: “regra de exaustividade”, que indica uma leitura atenta e a busca de todo e qualquer elemento que esteja dentro daquele corpus; “regra de representatividade”, que aponta uma amostra dentro de um universo e que, de acordo com o rigor, pode vir a representar o todo; “regra da homogeneidade”, segundo a qual os documentos indicados devem indicar critérios bem definidos de escolha; “regra de pertinência”, que caracteriza os documentos considerados importantes e relevantes para o objetivo que se quer alcançar. Nessa fase também se propõem as “hipóteses”, que consistem em dados colocados como afirmações e que deverão ser verificados, e o “objetivo”, centrado no fim a que a pesquisa se propõe. Também se constitui como importante passo a “referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores”. O autor exemplifica o “índice” como uma “menção explícita de um tema numa mensagem” (BARDIN, 1977, p. 100) e, através da frequência de repetição, indica sua importância. O “indicador” corresponde justamente a uma escala que representa a relevância da repetição dos índices. Por fim, ocorre a “preparação do documento”, que pode ser por meio de edição ou até um tratamento informático.

A segunda fase consiste em colocar em prática o que foi previamente planejado na primeira fase. Sua duração é variável, de acordo com os procedimentos a serem tomados em relação ao material a ser analisado.

A terceira fase contempla o tratamento do resultado da análise e, conseqüentemente, a interpretação dos dados obtidos. Considerando essa terceira fase da análise, os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas foram

sistematizados através da “análise temática”, proposta pelo próprio Bardin. Segundo ele, esse modo de mapeamento:

É transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 1977, p. 175).

Assim, as categorias de análise que serviram de base para sistematizar os excertos retirados das falas dos entrevistados foram as seguintes: Atores; Pontos de Embate e Discussões; Criação de Novos Setores e Seus Empecilhos; Evolução das Questões da Diversidade – as diversas vozes sendo ouvidas pelas esferas governamentais; O Campo Acadêmico-Universitário (nacional e internacional); e Universidade Federal e seu papel no campo universitário, quando o assunto é diversidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, enfocaremos na análise dos dados obtidos na pesquisa. Inicialmente, será apresentado o resgate do histórico das ações afirmativas por meio da sistematização dos dados provenientes da revisão de literatura e do estudo documental. Esse resgate é feito de forma a se tratar do processo de institucionalização das políticas de diversidade, abordando tanto aspectos mais gerais, quanto seus impactos específicos nas organizações de ensino superior.

Na sequência, serão apresentados os dados resultantes do estudo documental em articulação às entrevistas realizadas. De um modo mais específico e direcionado, a análise pretende evidenciar elementos que permitam compreender como, a partir de demandas externas e internas ligadas à diversidade, a estrutura da organização é alterada. Assim, pretendeu-se verificar como as lutas internas, o rompimento com a ordem que impera e a construção de um espaço específico, antes inexistente ou ocupado por outras questões, são passos que fundamentam a criação desse novo espaço, voltado a atender às questões da diversidade e que será ocupado por atores que promoverão sua legitimação.

Desse modo, essa pesquisa pode fomentar a conscientização de cada ator social acerca das questões ligadas à diversidade e à inclusão e do papel de cada um dentro do contexto de uma instituição federal de ensino. Nesse ponto, é fundamental a transformação não só da visão de cada agente a esse respeito, mas também a readequação do ambiente estrutural que irá receber as pessoas advindas da reserva de vagas, as pessoas com deficiência e a revisão de processos e procedimentos até então adotados, visto que podem não atender às necessidades que surgirão a partir das novas demandas.

É indispensável discutir a adoção de medidas que visem promover o bem-estar e, acima de tudo, garantir os direitos fundamentais para que a inclusão social ocorra em um primeiro plano. O ambiente universitário, como um autêntico lugar em que a diversidade ocorre, deve promover não somente o desenvolvimento acadêmico inclusivo, mas converter-se em cenário da experiência social de inclusão que as leis pretendem implementar em um contexto de sociedade mais amplo.

A seguir são apresentados os primeiros dados referentes ao estudo documental, acerca das políticas e programas institucionais voltados às ações afirmativas no âmbito da UFSCar.

4.1. A EMERGÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E NO MUNDO

A sociedade mundial observa há mais de um século um acentuado avanço no que diz respeito à evolução tecnológica e ao refinamento de procedimentos no que tange às diversas áreas de conhecimento como a saúde, a engenharia e as telecomunicações. A aliança entre sociedade e tecnologia nunca esteve tão forte como a observamos nos dias de hoje. O desenvolvimento do conhecimento científico promove um aprimoramento e uma complexidade sociais que os entrelaçam cada vez mais, direcionando, dessa forma, a uma organização que amplia horizontes, multiplica possibilidades e diversifica as formas como podemos conceber e enxergar tudo aquilo que temos ao nosso redor. Lorenzetti et al. (2012, p. 433) apontam, nesse sentido, que “tornou-se comum que organizações, instituições e empresas coloquem a aprendizagem permanente e a produção de novos conhecimentos e tecnologias como centro estratégico de sua sobrevivência e crescimento”.

Apesar disso, o nível com que tal aliança pode atingir cada indivíduo, grupo, extrato social ou mesmo cada nação ou continente é diferenciado. E por que isso ocorre se o que é produzido em termos de produto social deveria ser construído e também usufruído pela população como um todo? O conhecimento, muitas vezes, é produzido por indivíduos provenientes de classes mais abastadas, já que possuem um acesso mais pleno à educação e a toda uma gama de aspectos que os propiciam. Por outro lado, observamos grupos que, diferentemente daqueles, foram e/ou continuam sendo marginalizados de diferentes formas e acabam por fazer parte de um verdadeiro ciclo de exclusão (OLIVEN, 2009). Seja por razões de ordem econômica, educacional ou mesmo racial, o que observamos é que a desigualdade social se estende às oportunidades e leva a um desequilíbrio observado historicamente entre os grupos que produzem e usufruem dos benefícios de um mundo cada vez mais desenvolvido tecnologicamente.

Uma palavra que resume muito bem a desigualdade de condições entre grupos mais privilegiados e grupos que de alguma forma são marginalizados é o acesso. A

desigualdade gera a privação de oportunidades e, por conseguinte, limita o acesso que o indivíduo excluído poderia ter a se desenvolver assim como aqueles que não são excluídos.

A razão da exclusão pode advir de diferentes motivações como, por exemplo, a questão histórica da escravidão enfrentada pelos negros, a diferenciação de gênero, a condição social provocada pela pobreza ou também a deficiência. É nesse contexto que se insere a Política de Ações Afirmativas. Estas são entendidas como um conjunto de medidas adotadas pelo Estado visando à proteção de grupos que são ou tenham sido discriminados e marginalizados em determinada sociedade. Elas visam remover os obstáculos presentes na sociedade e que impedem os indivíduos de tais grupos acessarem seus direitos com efetividade. Direitos como a inserção no mercado de trabalho, o acesso à educação e às posições de poder. Essas políticas de igualdade são pensadas para funcionar por um período de tempo e, dessa forma, incentivar o equilíbrio da representação dos mais diversos grupos de uma mesma sociedade em todos os espaços (OLIVEN, 2009).

Munanga (2001) aponta que essas ações visam oferecer aos grupos que sofrem discriminação e são marginalizados um tratamento diferenciado, com o objetivo de corrigir problemas através da compensação das desvantagens.

Na visão de Gomes (2001, p. 06) tais medidas procuram corrigir desvios ou distorções dos direitos humanos fundamentais garantidos por Constituições e, assim, combater questões discriminatórias muitas vezes assentadas e permanentes em uma sociedade:

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Nesse sentido, a aplicação de ações afirmativas direcionadas a corrigir problemas enraizados na sociedade visa combater preconceitos, discriminações e desigualdades. Elas surgem geralmente como uma resposta governamental às pressões promovidas por movimentos sociais que reivindicam melhoria da qualidade de vida.

A Índia é observada como um país pioneiro na adoção de medidas nacionais nesse sentido e data de 1919 o surgimento de ações que tinham uma característica de intervenção, atingindo uma quantidade muito maior de pessoas do que, por exemplo, as políticas adotadas nos EUA. O movimento de um membro dos grupos considerados “intocáveis”, que visava criar uma *Representação Diferenciada* para as classes consideradas menores nos processos eleitorais, é visto como um marco para o surgimento das Ações Afirmativas (MEDEIROS, 2009).

Segundo Feres Jr. e Daflon (2015, p. 96-97):

Após conquistar a independência, a Índia criminalizou o casteísmo e consagrou em sua constituição o princípio das “políticas de reserva”, medidas voltadas para a proteção e promoção de membros de grupos historicamente discriminados. Entre as medidas, incluem-se cotas de representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, cotas de contratação no serviço público e cotas nas instituições públicas de ensino superior.

Assim, a nação previa ações que visavam melhorar o acesso dos “dalits”, grupo segregado e marginalizado, a espaços como o ensino superior e o funcionalismo público. Como destacam os autores, na própria Constituição do país que foi editada em 1948 já eram apontadas essas medidas.

Os EUA, também nessa direção, implementaram medidas que visavam a igualdade e a diminuição do preconceito. A concepção de ação afirmativa enquanto prática e não ainda como terminologia se fez presente pela primeira vez na década de 1940, quando o presidente americano Franklin Roosevelt editou um decreto que proibia a discriminação racial. Já adotada nominalmente como “Ação Afirmativa”, a expressão foi usada pela primeira vez por outro presidente. Em 1961 o presidente John F. Kennedy utilizou o termo quando fora montada uma Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego (ROSA, 2014; BRANDÃO, 2005).

Outros presidentes fizeram menção e incentivaram ações afirmativas no contexto social americano. Em 1964, o presidente Lyndon Johnson pôs fim à discriminação racial na iniciativa privada através da “Lei dos Direitos Civis”. Já em 1972, Richard Nixon fez uma incorporação à lei promulgada por Johnson, incorporando os fundamentos das ações afirmativas. A intenção era integrar minorias raciais e mulheres ao mercado de trabalho (ROSA, 2014; BRANDÃO, 2005).

Há de se destacar também que a partir dos anos 1970, as medidas de ação afirmativa em território norte-americano passaram a contemplar as populações indígenas e hispânicas residentes no país (MEDEIROS, 2009).

Os movimentos promovidos por governos americanos fizeram dos EUA um expoente no que diz respeito a ações afirmativas, principalmente com relação à promoção de políticas públicas de combate ao racismo, à discriminação e à diferenciação de gênero. O tratamento dessas questões dizia respeito a problemas enfrentados pela sociedade americana e as ações afirmativas buscavam gerar benefícios locais na tentativa de resolver os problemas enfrentados por essa sociedade. Apesar disso, Medeiros (2009) aponta que, em comparação à Índia, o aspecto constitucional no território americano tem uma fragilidade maior, visto que sua Constituição Federal permite poucas inserções no que diz respeito às medidas de Ações Afirmativas.

Kelly e Dobbin (1998) analisam a forma como as ações afirmativas, promulgadas a partir de intensas mobilizações civis, acabam por se formatar na gestão da diversidade por parte dos empregadores. Os autores entendem o esforço dos empresários em buscar medidas de atender às legislações e evitar as fiscalizações como uma forma de reconexão entre o ideal institucional e as práticas que deveriam realmente ser adotadas pelas empresas.

Os autores destacam que, na década de 1970, os empregadores contrataram especialistas que teriam a função de editar programas de igualdade de empregos. O intuito de tais ações era atender as legislações de ações afirmativas para que suas empresas não tivessem problemas litigiosos. A evolução de uma mera conformidade à Lei evoluiu, posteriormente, até alcançar o patamar de uma prática bem mais formal que via na diversificação de indivíduos trabalhando na organização uma forma de se obter mais eficiência. Assim foi estruturada a gestão da diversidade.

O estudo aponta para uma mudança organizacional em que os objetivos são recalibrados a ponto de haver um estreitamento tão forte do acoplamento entre o ideal e a prática que, mesmo quando as leis antidiscriminatórias sofreram restrições, a dinâmica já constituída pelos empregadores não se alterou.

O percurso da conformidade simbólica à edição da gestão da diversidade teve quatro momentos em que se observam as respostas dos empresários à pressão das legislações antidiscriminatórias, de acordo com Kelly e Dobbin (1998): 1) logo no início, na década de 1960, quando não se observaram práticas efetivas, mesmo com as leis já editadas; 2) na década seguinte, já com uma fiscalização mais efetiva no cumprimento das normativas vigentes, foi o momento em que especialistas foram contratados no intuito de atender às demandas das ações afirmativas; 3) durante a

década de 1980, quando o governo Reagan restringiu a fiscalização daquelas leis, os empregadores adotaram um discurso em prol das práticas já inseridas no contexto de suas organizações como uma ferramenta eficiente; 4) a partir de 1987, com as leis de ações afirmativas e igualdade de empregos correndo risco de serem extintas, a resposta se deu na construção da gestão da diversidade pela adoção de práticas gerenciais que visassem a diversidade na administração dos recursos humanos das empresas.

Alves e Galeão-Silva (2004) também discutem a gestão da diversidade e a caracterizam como uma forma de deslocar as desigualdades sociais do âmbito político para o âmbito da administração de recursos humanos das grandes empresas. Contudo, tecem críticas à sua adoção e, em especial, no Brasil, país em que a discriminação é mascarada por uma pretensa democracia racial.

Importante salientar que, de acordo com os autores, a gestão da diversidade foi a forma que os administradores encontraram de se antecipar aos conflitos gerados pela implementação de Ações Afirmativas e, dessa forma, passa a integrar a ideologia tecnocrática.

Ao redor do mundo surgiram outras iniciativas estatais que também visavam a resolução de problemas de desigualdade a nível local. É possível citar países como Malásia, China, Indonésia, Israel e até a própria antiga União Soviética como exemplos de nações que implementaram ações concretas na busca de diminuir a desigualdade entre grupos pertencentes aos seus territórios (ROSA, 2014).

Assim como outros países, o Brasil apresenta questões problemáticas internas inerentes à sua realidade. Em virtude de sua história, carrega problemas estruturais e sociais que acarretam grande desigualdade. Um exemplo disso é o fato de possuir uma das maiores concentrações de renda no mundo e mesmo assim apresentar índices tão altos de pobreza quando se observa a maior parte da população brasileira. Oliven (2009) aponta que, até alguns anos atrás, o Brasil encabeçava a lista de maior concentração de renda no mundo, através do coeficiente Gini. Destacou também que de 1977 a 1999 esse índice pouco variou, o que aponta para uma desigualdade permanente. A autora afirma que a desigualdade educacional é ainda mais gritante se comparada à desigualdade de renda. A região nordeste é a que passa por situação mais delicada.

Ao defender as cotas para a população negra no Brasil, em um período em que ainda não haviam sido implementadas, Munanga (2001) apoia uma importação

diferenciada das experiências realizadas em outros países, contendo as peculiaridades inerentes ao contexto nacional brasileiro. A desigualdade que impera no Brasil traduz-se na privação de direitos e de oportunidades aos indivíduos que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Um dos grupos que historicamente sofreu e ainda sofre com a segregação e o preconceito é a população negra. De acordo com Oliven (2009, p. 68), no Brasil se observa um “racismo cordial”, ou seja, uma situação constante, mas muitas vezes velada de diferenciação para com essa parcela tão importante da população brasileira. O último país a abolir a escravidão em suas terras não desenvolveu políticas tão efetivas em favor da população negra. Tal omissão ou incapacidade de editar medidas que barrassem a diferenciação para com os indivíduos pertencentes a esse grupo, sedimentou relações que permanecem semelhantes por décadas.

O Brasil tem como um primeiro marco na perspectiva da adoção de medidas que reduzissem desigualdades as recomendações feitas em alguns artigos da CLT (BRASIL, 1943), editada em 1943. No artigo 354 observa-se uma proporcionalidade que deve ser respeitada de empregados brasileiros em relação a empregados estrangeiros. Já o artigo 373-A trata de corrigir algumas distorções com relação ao acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Um primeiro movimento em favor da população negra ocorre em 1968, quando integrantes ligados ao Ministério do Trabalho e ao Tribunal Superior apoiaram a promulgação de uma lei que obrigava a iniciativa privada a contar, em seus quadros de funcionários, com pessoas “de cor”. Era uma primeira tentativa de diminuir a discriminação e equalizar as oportunidades de trabalho (BRANDÃO, 2005; ROSA, 2014).

Com relação ao movimento das pessoas com deficiência, é destacado o crescimento da consciência que resultaria num movimento político no fim dos anos 1970. A chamada “fase heroica” se deu com a movimentação realizada, em Brasília, no ano de 1980, sendo um momento importante para a construção da pauta de reivindicações do movimento. O sentimento de grupo se consolidou a partir dessa mobilização. No ano seguinte a ONU promulgou o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o que fortaleceu a mobilização política em torno da pauta. Essa importante mobilização terá como ponto de destaque a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil (MAIOR, 2015).

As décadas de 1980 e 90 foram um período crucial para a guinada das intervenções do Estado e, conseqüentemente, a criação de ações afirmativas mais

específicas e efetivas. Em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1989 foi editada a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (MAIOR, 2015).

De um modo geral, para se alcançar essa atuação efetiva das esferas governamentais, foi de fundamental importância a participação dos movimentos sociais e, em especial, do Movimento Negro, para pressionar e reivindicar demandas a serem atendidas. Uma mobilização extremamente relevante foi a participação ativa na construção da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Essa ação abriu novos horizontes para a ideia de igualdade e de melhores condições de vida para a população brasileira em geral. Em seu artigo 37, o documento aponta a necessidade de se pensar nas pessoas com deficiência e estabelece reserva de vagas em empregos públicos para essas pessoas. A Lei nº 8.112 de 1990, conhecida como a Lei dos Servidores Públicos Federais ou Regime Jurídico da União, corrobora com a ação promovida pela Constituição e indica que a reserva de vagas às pessoas com deficiência será de 20% das vagas que forem ofertadas nos concursos públicos a serem abertos. Também nesse sentido, em 1991 foi editada a Lei 8.213, que tratava da contratação desse público em empresas privadas. Estabelecia que a empresa deveria possuir em seu quadro de 2 a 5% de pessoas com deficiência ou reabilitados, se possuísse mais de 100 funcionários (BRANDÃO, 2005; ROSA, 2014).

De acordo com Rosa (2014), com relação a maiores oportunidades às mulheres, também foram editadas algumas medidas como a Lei nº 9.110 de 1996, que tratava de candidaturas para as eleições municipais do mesmo ano e estabeleceu que 20% delas deveriam ser preenchidas por mulheres. Destaque também para uma medida do Ministério da Justiça que em 2001 estabeleceu cotas para os funcionários a exercerem função no próprio Ministério: 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas com deficiência (ROSA, 2014).

Maior (2015) destaca que a acessibilidade tem alcance normativo nacional nas Leis 10.048 e 10.098, ambas no ano de 2000. A Lei 10.436 de 2002, específica para a população surda, oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir de então se institui a obrigatoriedade da capacitação de agentes públicos em Libras. No ano de 2004, o Decreto 5296 regulamentou o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, assim como para outros grupos que possuem mobilidade reduzida, como gestantes e idosos (BRASIL, 2004). Em 2005 é editado o Decreto 5626 (BRASIL,

2005) que define a educação bilingue (Português/Libras) e a formação de tradutores e intérpretes de Libras, que tiveram sua profissão regulamentada por meio da Lei 12.319 de 2010. A autora também destaca as conquistas alcançadas pelas pessoas cegas ou que possuam baixa visão. A Lei 11.126 de 2005 e o Decreto 5.904 de 2006 permitiram a essa população o ingresso e a permanência com o cão-guia em ambientes coletivos (MAIOR, 2015).

Com relação à população negra, é imprescindível a citação de um evento ocorrido em 2001 e sua importância para reforçar o estabelecimento das ações afirmativas, em especial no Brasil: a *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, ocorrida em Durban, na África do Sul. Na ocasião, foi assinado e ratificado um documento que previa não só a punição a todo e qualquer tipo de discriminação, como também a promoção da igualdade através de ações concretas. O Brasil foi um dos 167 Estados-Nação que apoiou e se comprometeu com a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (OLIVEN, 2009). Esse evento já havia sido pensado pela Organização das Nações Unidas em 1997.

Desse modo, foram realizados diversos encontros nacionais e o Brasil, dessa forma, já vinha se preparando há alguns anos para a participação na Conferência. Discutia-se a implementação de uma lei antirracista no país, o que foi endossado por uma rede que englobava muitos membros do âmbito jurídico. A preparação para esse evento foi frutífera no sentido de criar espaços de discussão e de abordagem da discriminação, do preconceito e do racismo e os modos pelo quais se poderia chegar a medidas que combatessem essas práticas com efetividade. A pressão ocorria internamente, através da sociedade civil, e externamente, já que outros países e a própria ONU cobravam respostas do governo brasileiro. O Movimento Negro foi ganhando destaque progressivamente nessas discussões e colaborava tanto na apresentação de denúncias do que estava realmente ocorrendo quanto na proposição de políticas públicas (ROSA, 2014).

Para balizar a intenção do evento foi criada a *Declaração e Programa de Ação* (BRASIL, 2001), que foi exposta dessa forma:

[...] foi enfatizada uma grande preocupação com os indicadores de diversas áreas, dentre os quais a educação para determinados povos em situação de desvantagem. Também ficou claro o reconhecimento da desigualdade histórica em vários países em termos de acesso à saúde, educação moradia, sendo que essa disparidade foi apontada como causa das desigualdades

socioeconômicas que assolam as pessoas de diversas nações. Por essa perspectiva, reiterou-se a crença de que a igualdade de oportunidades é fundamental para a erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata. Assim, reconheceu-se a necessidade de adoção de medidas especiais ou positivas com o propósito de promover a plena integração dos indivíduos que sofrem alguma discriminação na sociedade. O posicionamento então firmado foi fundamental para que ações afirmativas se tornassem políticas públicas (ROSA, 2014, p. 7).

O fato de o Brasil ter participado dessa Conferência e, principalmente, ter ratificado esse acordo, impulsionou uma aceleração na tomada de iniciativa do Governo para que fossem tomadas medidas na busca de criminalizar o racismo e editar ações afirmativas que visassem diminuir a grande desigualdade nas oportunidades e no acesso aos direitos fundamentais. Algumas medidas aconteceram em curto prazo, como a Lei nº 10.558, promulgada em 2002. Através desta Lei foi criado o “Programa Diversidade na Universidade” que, estando no âmbito do Ministério da Educação, possuía a “finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

Outra importante ação do governo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004. Sua função era garantir que as políticas públicas do Ministério da Educação dessem especial atenção a questões como raça, cor, etnia, origem, posição social e econômica e outras que pudessem ser identificadas como geradoras de exclusão social. Apesar de sua importante atuação na área da diversidade e da promoção de políticas públicas, a secretaria foi extinta pelo governo de Jair Bolsonaro em janeiro de 2019.³²

É importante destacar que, para além da pressão externa, como ocorreu através da Conferência de Durban, muitas conquistas foram alcançadas através de lutas e embates travados por movimentos da sociedade civil, principalmente ligados à população negra, como já foi dito anteriormente (ROSA, 2014).

Um importante marco ligado à luta e a garantia de direitos das pessoas com deficiência é a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, homologado em 2006 pela ONU, que é considerado o mais recente tratado ligado a direitos humanos e o pioneiro em contar com a voz ativa dos movimentos sociais em sua construção. Buscando a justiça social, o documento reunia uma série de medidas

³² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>

a serem adotadas de modo global. O Brasil ratificou constitucionalmente a Convenção através da Emenda nº 45, em 2004. O Decreto 6949 de 2009 completou o processo de formalização dessa ratificação (BRASIL, 2009; MAIOR, 2015).

Oliven (2009) destaca, no sentido de se observar a movimentação da sociedade com relação às políticas públicas e as medidas tomadas ou a ocorrerem, a importância de quatro manifestos públicos apresentados ao Congresso Nacional e ao Supremo Tribunal Federal. No ano de 2006, duas dessas reivindicações foram apresentadas ao Congresso Nacional e possuem uma convergência comum em direção ao repúdio das desigualdades sociais.

O primeiro, que possuía o nome “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, faz menção ao combate de privilégios destinados a determinadas classes e, dessa forma, reivindica a igualdade. O segundo, nomeado “Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, aponta as desigualdades raciais no Brasil e questiona a viabilidade do jovem negro acessar a universidade de modo pleno.

Já em 2008 outros dois manifestos foram apresentados ao Supremo Tribunal Federal e diziam respeito às ações da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem) contra o Programa “Universidade para todos” (ProUni) e contra a lei de cotas que estava sendo implantada nos vestibulares das universidades estaduais do Rio de Janeiro. O primeiro, que carregava o nome de “Cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais”, datado de 21 de abril, apresentava claramente um posicionamento contrário às cotas raciais. Seus signatários apontavam que tal medida acabaria por produzir privilégios a apenas uma pequena parcela da população, enquanto, por outro lado, não alteraria uma estrutura de ensino que, na opinião deles, estava deteriorada. Além disso, apontam que tais medidas seriam negativas ao país na medida que dividiria ainda mais sua população através de rotulações raciais. Com relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência e para mulheres, por outro lado, se mostravam favoráveis. Já diante das cotas sociais adotavam um posicionamento ambíguo.

O segundo manifesto, intitulado como “120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil: Manifesto em defesa da Justiça e constitucionalidade das cotas”, possui um posicionamento distinto ao manifesto anterior. O documento, que foi entregue na emblemática data de 13 de maio, aponta que ações como o ProUni e as Cotas representam importantes conquistas para os grupos que vêm lutando gradativamente

para alcançar seus direitos e significa um compromisso ético assumido pelo Brasil, não só com os brasileiros, mas perante o mundo. Há plena coerência entre as medidas empreendidas pelo governo brasileiro e os acordos internacionais que visam a redução da desigualdade e o combate ao racismo. Além disso, há um desenvolvimento na dimensão da conscientização e da mobilização do país em torno da questão da igualdade.

Oliven (2009) destaca que, apesar da questão das ações afirmativas, que propõe reserva de vagas e melhoria no acesso à educação a alguns grupos, ser uma tônica brasileira, essa discussão possui alinhamento com medidas aprovadas e tomadas internacionalmente. É um tópico que está inserido em uma discussão muito mais ampla, a da garantia dos direitos humanos e do respeito à diversidade.

4.1.1 Ações Afirmativas no Ensino Superior

A área do ensino obteve, durante o século passado e o atual, intervenções advindas de ações afirmativas a nível mundial e nacional, com o intuito de diminuir a desigualdade e remover barreiras no acesso à educação em todos os seus níveis.

Em novembro de 1960 foi realizada em Paris a 11ª sessão da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), em que foi realizada a Convenção relativa à luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Essa convenção levou em conta, em primeiro lugar, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a qual tem como princípios a condenação da discriminação e a proclamação do direito de todo e qualquer indivíduo à educação (UNESCO, 1960).

A Convenção aponta que a discriminação constitui violação ao direito que o indivíduo possui de acesso ao ensino. Dentre as considerações apontadas no início do documento a UNESCO incumbe a si mesma a tarefa de congregar as nações a colaborarem entre si para asseguramento do direito do indivíduo. Além disso, destaca seu papel não só na prescrição a todas as nações da rejeição à discriminação, como também o incentivo à promoção da igualdade de oportunidades e tratamento a todos os indivíduos.

Em seu artigo primeiro a Convenção categoriza e caracteriza a prática da discriminação, inclusive ressaltando as práticas que podem advir dela. Já no artigo terceiro, obriga os Estados a se comprometerem no cessamento de práticas discriminatórias.

O documento visa, mais do que nunca, infundir nos Estados Nacionais o desejo de tornar o mais acessível possível o ensino a todo e qualquer indivíduo. Em seu artigo quarto aponta categoricamente a necessidade da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino:

[...] tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei (UNESCO, 1960).

A assinatura dessa Convenção instou as nações de todo o mundo a tomarem medidas próprias de modo a responder positivamente ao clamor trazido nesse documento. O Brasil se posicionou lançando o Decreto nº 63.223 em 1968 que foi assinado pelo então presidente Arthur da Costa e Silva. No corpo da peça normativa se faz menção à Convenção da UNESCO e se aponta: “Decreta que a mesma, apenas por cópia ao presente Decreto, seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém (BRASIL, 1968).”

Rosa (2014) destaca que, além de todos os esforços empreendidos pelo Governo a responder por demandas que clamavam ações afirmativas efetivas, há que se mencionar que paralelamente também foram observadas movimentações nesse sentido. As esferas estaduais e municipais também empreenderam ações com vistas a abarcar medidas que minimizassem desigualdades e a própria sociedade civil teve papel importante na luta pelos direitos aos grupos marginalizados e pelas conquistas que vem ocorrendo ao longo das décadas.

Essas conquistas ocorreram de modo considerável na questão do acesso à educação. Observa-se, em 1983, a primeira movimentação em torno da busca da isonomia do acesso ao ensino. Com autoria do deputado Abdias Nascimento, o Projeto de Lei nº 1332/83 apresentava em sua ementa uma ação compensatória através da reserva de vagas à população negra no ensino superior. Nesse sentido, em 1987 houve uma movimentação do deputado Florestan Fernandes de incluir a pauta da inclusão de ações afirmativas não só para negros, como para outros segmentos marginalizados na sociedade brasileira, na Constituição Federal que estava em construção à época (ROSA, 2014).

Durante a década de 1990, já com a Constituição Federal em vigor desde 1988, os movimentos em prol das ações afirmativas se intensificaram e foram ganhando cada vez mais corpo. Dois acontecimentos importantes, ocorridos durante o governo

do presidente Fernando Henrique Cardoso, se destacaram no sentido de dar cada vez mais visibilidade aos grupos marginalizados e fortalecer as lutas e embates em torno da garantia de direitos. Em 1995 ocorreu em Brasília a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Esse movimento trouxe à luz a importância e o destaque à luta contra as desigualdades e o preconceito, bem como a urgência de implementação de medidas amplas e efetivas para a garantia de direitos fundamentais. Durante esse evento foi entregue ao presidente da república um documento sob o título de *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, o qual continha projetos para a supressão do racismo. Em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos também sublinhou o tema das ações afirmativas e propunha que, a médio prazo, fossem estabelecidas políticas que garantissem um acesso mais justo da população negra a diversos níveis de ensino, como o profissionalizante e o superior (SANTOS, 2007; ROSA, 2014).

No âmbito do ensino superior, a implantação da reserva de vagas e, conseqüentemente, as cotas visando a melhoria do acesso aos extratos sociais histórico e socialmente marginalizados, percorreram um caminho de concepção que atravessou a década de 1980, com algumas iniciativas esparsas já apontadas anteriormente, avançando pelos anos 1990 com uma crescente ampliação das discussões em torno da questão. Entre a primeira e a segunda década dos anos 2000 consolidam-se as maiores conquistas e a efetivação de muitas políticas públicas, que até então haviam permanecido no campo teórico.

Na década de 1990 vemos algumas iniciativas em relação ao acesso ao ensino superior, mas no sentido de sensibilização e visão de que o conhecimento trazido por muitos desses estudantes muitas vezes é deficitário em decorrência da situação enfrentada por muitas escolas públicas brasileiras. Em 1992 observam-se iniciativas promovidas por Organizações Não-Governamentais no sentido da criação de cursinhos pré-vestibulares voltados à população carente e aos afrodescendentes (ROSA, 2014).

Em 1999 a discussão ganha força e notoriedade no contexto legislativo aos serem apresentados Projetos de Lei que propõem ações afirmativas com vistas à reserva de vagas. Na câmara dos deputados, a deputada Nice Lobão apresenta o Projeto de Lei nº 73/1999, que buscava estabelecer percentual de vagas a serem preenchidas em universidades estaduais e federais na faixa de 50% para estudantes advindos do ensino médio, o que era chamado de “cota universitária” (BRASIL, 1999).

No Senado, ainda em 1999, o senador Antero Paes de Barros encaminhou o Projeto de Lei nº 289 que também buscava estabelecer reserva de vagas em universidades públicas a alunos advindos do ensino médio público (ROSA, 2014).

Apesar dos anseios por efetivar tais medidas, nenhuma política pública foi aprovada neste momento. Somente na virada do milênio é que surgiram ações de modo isolado, por universidades públicas que, através de sua autonomia, foram introduzindo em seus regimentos e processos vestibulares medidas que tornaram o acesso mais justo e igualitário às vagas dos cursos oferecidos.

Em 2001, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) instituiu a Universidade Indígena em um de seus *campi*, de Barra dos Bugres. Um avanço importante na garantia de direitos de outra parcela da população que se via excluída e marginalizada: os indígenas. Através de um vestibular diferenciado e contando com as especificidades dos povos indígenas, foram criadas vagas em alguns cursos com o objetivo de formação de professores que pudessem atuar nas aldeias, junto aos seus povos. Já em 2002 observa-se uma movimentação na Universidade Estadual da Bahia através da inserção de cotas para estudantes negros, num total de 40% das vagas nos cursos de sua instituição (ROSA, 2014).

No caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), por meio da Lei Estadual de criação da instituição (Lei nº 11.646/2001), foram incluídas medidas de reservas de vagas. No parágrafo 1, do artigo 15, aponta-se a consideração da condição socioeconômica dos estudantes e, dessa forma, destinam-se 50% das vagas a alunos que comprovarem baixa renda. No artigo 16 há a garantia de reserva de 10% das vagas de seus cursos a alunos comprovadamente portadores de deficiência (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

De acordo com Oliven (2009), a aprovação da política de cotas na Universidade Federal do Rio do Sul representou, assim como em outras instituições, uma conquista importante. Apesar disso, os embates sempre existem e a autora caracterizou o mesmo processo como um “parto difícil”. Destacou que a vigília realizada por grupos que seriam beneficiados diretamente pela política, um dia antes da votação, encenou num formato micro uma situação a ser observada no Brasil como um todo.

Cabral (2018) também destaca outras universidades que, no esteio da igualdade de acesso, primeiro implementaram ações de reserva de vagas em seus processos vestibulares:

[...] em 1999, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ocorre uma primeira ação civil, via Ministério Público, para a qual se pleitearia a reserva de vagas destinadas a estudantes egressos da rede pública de ensino. Mas é na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que se consegue, em 2002, pela primeira vez no Brasil, a sistematizar o sistema de reserva de vagas, no âmbito das ações afirmativas, em seu exame vestibular com critérios raciais nos seus cursos de graduação. Adotando critérios mais flexíveis e entrelaçados a fatores econômicos, educacionais e representação censitária, iniciativas semelhantes foram seguidas, respectivamente, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Universidade de Brasília (UnB), sendo essa a primeira universidade federal brasileira a reconhecer essa política em seus processos seletivos (CABRAL, 2018, p.14).

No Estado do Rio de Janeiro, após embates e discussões ocorridas devido a legislações anteriores que se sobrepunham, foi criada em 2003 a Lei Estadual nº 4.151, que dispunha a reserva de vagas em universidades públicas estaduais. Essa normativa estipula que 45% das vagas devem ser destinadas a estudantes cotistas. Deste percentual, 20% seriam reservadas a estudantes advindos da rede pública de ensino, outros 20% para a população negra e outros 5% para pessoas com deficiência e outras minorias étnicas (ROSA, 2014).

A mobilização das universidades culminou com a edição da Lei 12.711/12 pelo governo brasileiro, que coroou o trabalho do campo acadêmico-universitário público, já que torna em normativa efetiva os procedimentos que muitas universidades haviam consolidado em seus processos vestibulares. O texto estabelece que todas as instituições federais de ensino superior vinculadas ao MEC reservem 50% das vagas de seus cursos a estudantes que tenham realizado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse quantitativo de vagas, uma proporção deve ser preenchida por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, a depender da unidade da federação em que a universidade estiver localizada (BRASIL, 2012).

Com relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, se efetiva nacionalmente somente com a Lei 13.409/16. A normativa altera a lei anteriormente citada e inclui na reserva de vagas um quantitativo a ser preenchido por esse público (BRASIL, 2016). Cabral (2018) destaca que, antes mesmo da Lei 12.711/12, sete universidades já haviam incluído em seus sistemas de reserva de vagas um percentual que seria destinado às pessoas com deficiência. São elas: UFPR, UFS, UFG, UFPB, UFPA, UEMG e UEG. No entanto, a iniciativa só toma proporção nacional a partir da Lei 13.146 em 2015, o “Estatuto da Pessoa com Deficiência” e, no mesmo ano, com o Projeto de Lei 485/15, no âmbito da Câmara do Deputados. Este buscava

estabelecer a reserva de 5% das vagas dos cursos em nível superior às pessoas com deficiência.

A efetivação de políticas públicas depende em grande parte de indivíduos que apoiem essa mudança e colaborem não somente na entrada destes, como em sua permanência. Isso favorece o desempenho desses alunos e já é observável, de acordo com Oliven (2009). Se comparado ao desenvolvimento acadêmico de não-cotistas, a evolução dos estudantes cotistas é muita satisfatória e demonstra a importância que eles atribuem às oportunidades que tiveram a partir das ações afirmativas.

A respeito do rendimento dos alunos cotistas, Munanga (2001) reforça:

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da 'justiça', da 'excelência' e do 'mérito'. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto deste ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição (MUNANGA, 2001, p. 42).

Vista dessa forma, a crítica advinda dos meritocratas, ou seja, daqueles que apontam que o acesso a esses grupos seria facilitado, é rebatida e refutada, já que o desempenho será observado e todos realizarão sim o mesmo processo seletivo.

A importância da alteração da dinâmica do acesso à universidade por meio de um acesso mais igualitário colabora no sentido de tornar menos excludente o processo de entrada de alunos, principalmente em cursos historicamente mais concorridos. O acesso de estudantes pertencentes a camadas marginalizadas, principalmente nesses cursos, promove uma redefinição da concepção do acesso à universidade. Inclusive, muitos jovens, ao verem representantes de seus grupos inseridos nessa nova realidade, se inspiram e se encorajam ainda mais a buscar um futuro melhor, podendo acessar as vagas nesses cursos (OLIVEN, 2009).

Oliven (2009) destaca que essa redefinição altera uma dinâmica até então muitas vezes imutável. Esses estudantes, que acessam as vagas por meio de políticas públicas de acesso ao ensino superior, podem representar uma primeira geração de indivíduos que têm a oportunidade de enriquecer culturalmente tanto sua família, como o grupo no qual estão inseridos. Além disso, num contexto mais amplo como o

econômico nacional ou regional, a inserção de indivíduos de extratos sociais até então marginalizados a um desenvolvimento mais efetivo tanto de seu conhecimento, como na melhoria de vida, contribuirá para a composição de uma elite mais diversa e mais consciente.

4.2. LEVANTAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA UFSCAR

No intuito de conhecer a trajetória da UFSCar, no que tange às questões da Diversidade, Inclusão e adoção de Ações Afirmativas, essa etapa de análise contemplará não só o aporte de documentos que descrevam como todo o processo se deu, como também o relato de importantes atores organizacionais. Seus relatos conterão suas visões e perspectivas a esse respeito.

Em um primeiro momento serão apresentados os perfis dos entrevistados, destacando as suas trajetórias a partir daquilo que elencaram como mais significativo de seus pontos de vista. Posteriormente será apresentado o continuum que abarca um percurso histórico da organização UFSCar, pontuando momentos e acontecimentos importantes. O quadro com o resumo do perfil de cada entrevistado pode ser observado no ANEXO A.

4.2.1. A trajetória e o envolvimento dos entrevistados com as Ações Afirmativas na UFSCar

1) Amanda: Ao destacar que está há 15 anos na instituição, sublinhou que sempre atuou como assistente administrativa, tendo ocupado alguns cargos de secretaria e também chefia de seções. Atualmente está na Coordenação Executiva da USE (Unidade Saúde Escola / UFSCar). Sua perspectiva inclui a passagem como aluna: apenas iniciando o curso de Letras, depois Sistemas de Informação na modalidade de Educação à Distância e, por fim, o Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação, o qual finalizou. Sobre seu início de carreira na universidade, sublinha:

Entrei em 2005 na vice-reitoria, já fui trabalhar como secretária da vice-reitoria e por isso que eu tive contato com o trabalho da Comissão de Ações Afirmativas, porque eles já vinham se reunindo quando eu fui convocada do concurso.

Ao pontuar sua saída da vice-reitoria e ida para a USE, ressaltou seu interesse pela área da saúde. Já na USE, citou seu contato com as comunidades interna e externa. Expôs sua visão como aluna da instituição federal:

Eu peguei o primeiro ano da implementação das Ações Afirmativas como aluna. Então eu tive o contato, na minha turma, com pessoas que tinham entrado pelo sistema de reserva de vagas. Foi uma coisa interessante ver o contexto. Existia uma discriminação muito grande dessas pessoas. As pessoas não falavam abertamente que tinham entrado por reserva de vagas.

Nesse recorte podemos destacar a preocupação em sublinhar que a entrada dos alunos advindos de reserva de vagas foi dificultosa. A entrevistada selecionou, em sua performance, uma visão pautada em demarcar de forma negativa as atitudes de discriminação sofridas pelos discentes.

2) Marília: Destacou que trabalha na UFSCar há mais de 18 anos e ressaltou os seguintes aspectos:

Posso dizer a você que, nesses quase 20 anos de atuação na universidade, eu tive o privilégio de olhar pra universidade de forma diferente por estar em situações diferentes. Então foi uma trajetória para mim muito rica. Eu espero ter podido contribuir com o meu trabalho para a universidade. Para mim foi uma experiência muito interessante.

A docente descreveu sua trajetória como rica e ampla já que pode observar e atuar na instituição estando de lugares diferentes:

Vou deixar bem claro: Ações Afirmativas na UFSCar, desde que eu conheço a instituição – eu fui aluna de graduação também -, sempre existiu através de bolsa pra alunos, através de auxílio-moradia, através de auxílio-refeição. É importante mencionar sempre que a Universidade Federal ela tratou com muito carinho os seus alunos.

Fez questão de salientar que desde a época em que era aluna de graduação, observou as ações afirmativas da UFSCar sendo efetivadas junto aos alunos através de bolsas e auxílios:

Eu fiz parte da Comissão e depois, mais tarde, com o ingresso dos alunos indígenas eu tive o privilégio, durante muitos anos, de ser tutora acadêmica deles. [...] Quando os alunos entraram eu vivenciei com mais intensidade a entrada desses alunos. [...] Eu aprendi muito mais com eles do que eles aprenderam comigo nessa trajetória deles. Eles me ensinaram a lidar com culturas distintas. [...] Fui tutora do Grupo PET Indígenas, o primeiro grupo PET da UFSCar voltado exclusivamente aos alunos indígenas. [...] A

universidade apoiou a criação de dois grupos PET Indígenas: o meu que era 'Saberes Indígenas' e o de uma outra colega minha da Medicina. Nós tivemos várias ações, não foram só os núcleos administrativos e o grupo que criou o Programa de Ações Afirmativas. Vários grupos de pesquisa, grupos de estudo, servidores técnicos-administrativos nos ajudaram a criar diversos espaços acadêmicos.

Pontuou sua participação como tutora dos alunos indígenas ingressantes. Sua recorrência em pontuar esse aspecto denota como marcou sua trajetória.

3) Dário: O entrevistado tem graduação em Imagem e Som e Mestrado e Doutorado em Educação, sendo que toda a sua formação acadêmica ocorreu na UFSCar. Enquanto aluno sempre esteve próximo dos movimentos estudantis e destacou amplamente a sua relação com a educação popular. Já como servidor técnico na instituição, observou como se iniciou esse debate e quão foram importantes alguns agentes. Sua jornada se manteve próxima às questões da diversidade e sua participação com essa temática se ampliou cada vez mais. Geriu setores como a Secretaria Geral de Ações Afirmativas e Equidade e colaborou na implantação da Coordenadoria de Cultura dentro do âmbito da Pró-Reitoria de Extensão.

4) José: Docente que participou ativamente de diversas ações em prol da diversidade, inclusive compondo a Comissão de Ações Afirmativas, sua fala possui aspectos políticos e um apreço muito grande pelo trabalho que desenvolveu dentro da instituição:

A minha área de atuação sempre foi na área do trabalho e, dentro do trabalho, a questão das políticas públicas e, dentro das políticas públicas, as políticas de ações afirmativas, economia solidária e políticas ligadas ao setor agroindustrial.

Com essa fala o docente destacou a sua área de atuação, salientando a questão das Ações Afirmativas. A demarcação da sua área de interesse demonstra o quanto lhe é cara a temática desenvolvida na entrevista e o quanto lhe perpassa a trajetória pessoal e profissional:

A gente entra e vai adotar aqui na Universidade e eu vou entrar nessa luta pela implantação das Ações Afirmativas como a alternativa de compensar a enorme desigualdade social desse país implementando uma política que não é a que eu queria.

O docente salientou que sempre esteve engajado na política, mas que o programa desenvolvido pela UFSCar e por outras universidades não atende por completo os anseios dos movimentos sociais.

5) Leandro: O entrevistado ingressou em 2017 enquanto docente, mas foi aluno de pós-graduação de 2008 a 2010 e de 2013 a 2015, quando realizou seu pós-doutorado.

Pontuou sua atuação como coordenador da Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos da SAADE, de 2017 a 2019: “Eu passei o ano de 2017 discutindo as questões de Ações Afirmativas pro ingresso das pessoas com deficiência na educação superior.”

O seu envolvimento com a inclusão das pessoas com deficiência é latente e observável em toda a sua fala e em sua trajetória tendo, desde seu início de carreira como docente da UFSCar, atuado fortemente em ações voltadas para essa temática:

Na UFSCar eu acredito que não tem como eu desatrear a minha trajetória enquanto estudante da pós-graduação com a minha atuação profissional, porque eu comecei a pesquisar sobre inclusão na educação superior no meu doutorado quando eu fui pra fora e sem bolsa. Eu precisei atuar na universidade pra coletar meus dados e também pra ter uma bolsa lá da instituição estrangeira. Ali eu comecei a perceber os desafios que os alunos com deficiência têm tanto pra ingressar na universidade, quanto pra ficarem na universidade tendo seus direitos reconhecidos, e também na sua transição pro mercado de trabalho.

Assim, assinalou que sua trajetória enquanto estudante está intrinsecamente ligada à sua atuação e ao tema com o qual trabalha: a inclusão das pessoas com deficiência.

6) Luíza: Tendo iniciado sua carreira na instituição no ano de 1994, ressaltou o trabalho enquanto professora de Português para estrangeiros, do qual foi pioneira nessa área na universidade. Apontou sua carreira como diferente, já que era professora de primeiro e segundo grau na UFSCar e, portanto, era “interditada de dar aula na graduação”, de acordo com suas próprias palavras.

Pontua que o seu trabalho sempre permeou a diversidade e que hoje o termo já não abarca todos os aspectos que circundam esse tema:

Trabalhei durante todo esse tempo justamente com a diversidade. Hoje, só pra você saber, a gente fala mais também em super diversidade. [...] A

palavra diversidade hoje não dá mais conta de trabalhar com o que a gente chamaria de diversidade hoje nas universidades.

Entre os pontos de inflexão de sua carreira institucional com as Ações Afirmativas, discorre:

Eu tive uma inserção muito forte no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, o NEAB, na UFSCar. Graças logicamente ao acolhimento recebido tanto da professora Petronilha, quanto do professor Valter. [...] Talvez, nas relações étnico-raciais foi o período que eu mais produzi em toda a minha trajetória. [...] Talvez por isso eu tenha feito parte dessa Comissão enorme que a Reitoria fez à época.

Dessa forma, sua inclusão no NEAB e a aproximação com as questões dos estudos étnico-raciais colocou a docente indiscutivelmente na Comissão de Ações Afirmativas. A atuação do grupo era muito forte e notável.

Relembra também com muita emoção o acolhimento aos indígenas, sublinhando esse momento como marcante de seu ponto de vista:

Durante o tempo em que eu participei da Comissão de Acolhimento, que a gente chamava a comissão que acolhia as populações indígenas que iam fazer o vestibular indígena, eu considero que esses momentos ficaram eternamente, até a presente data eu posso dizer, na minha cabeça, na minha mente. Momentos extremamente fortes, momentos extremamente felizes, momentos extremamente inesperados, grandiosos, quando a gente fazia esse vestibular específico pra indígenas.

A sua trajetória pessoal ficou marcada pelas emoções sentidas em sua trajetória profissional. O relato cuidadoso e carregado de adjetivos positivos qualifica a seleção de momentos que a entrevistada expõe.

7) Mônica: Pontuou que sua trajetória foi iniciada enquanto aluna. Como docente, esteve em posição de destaque, sendo coordenadora e vice-coordenadora de curso. Essa visibilidade impulsionou sua participação em comissões junto à ProGrad, das quais elencou todos os dados com datas muito precisas.

Sublinhou sua participação como representante do CCET no Grupo Gestor, inclusive assumindo a Coordenação do Grupo por 6 meses após a saída da professora Petronilha, em 2011:

Em 2007, que estava se implantando as Ações Afirmativas na UFSCar, [...] eu também assumi um papel de representante do CCET junto ao Grupo Gestor das Ações Afirmativas. Eu fiquei nessa posição até eu assumir a Pró-Reitoria Adjunta.

Eu assumi a liderança do Grupo Gestor de Ações Afirmativas por seis meses com característica pró-tempore acumulando a minha função de Pró-Reitora de Graduação Adjunta.

Discorre também sobre como foram as primeiras ações voltadas aos alunos provenientes da reserva de vagas. Sendo uma docente que se posicionava contrariamente a esse programa, visto que representava o CCET, a entrevistada não deixa de mencionar que a sua opinião a esse respeito se alterou drasticamente.

8) Valquíria: A docente destacou sua vivência na UFSCar, tendo se formado em Enfermagem e realizado a pós-graduação na instituição. Relembrou também o seu envolvimento com o movimento estudantil:

Vamos dizer que em 77, nessa época tinha um contexto no Brasil, que eu venho de uma formação familiar que não é envolvida com discussões políticas. Chegando aqui eu me encontro com o movimento estudantil. Então tive uma formação maravilhosa no movimento estudantil junto ao DCE e depois junto à APG, que eu cheguei a presidir.

A sua trajetória pessoal traz luz e indica a sua atuação enquanto profissional da universidade no momento em que se envolve com projetos de extensão. Salieta que trabalhos comunitários eram uma característica da atuação de seus pais e que seu envolvimento com essas questões a levou ao Movimento Nacional de Educação Popular e Saúde.

Relatou também a sua proximidade com a comunidade externa e com ações que visassem uma atenção a trabalhos comunitários e movimentos sociais. Ou seja, seu foco nunca foi apenas ensinar, mas sim promover um aprendizado mútuo.

O destaque mais notável fica por conta de seu maior envolvimento com a diversidade: a chegada à SAADE.

Quando veio o convite pra fazer parte da SAADE, a SAADE já estava constituída a partir de algumas pessoas que vinham fazendo esse trabalho institucional em relação à diversidade. O que elas percebiam como necessidade, que não dava pra suprir nos espaços institucionais que estava locado na gestão à diversidade, e que era necessário ter uma secretaria ligada à Reitoria.

9) Miriam: Destacou que seu trabalho como professora se iniciou em 2009, enquanto professora substituta e foi efetivada em 2013. Sendo surda, relembrou as dificuldades enfrentadas desde sua chegada à instituição:

Quando eu cheguei na UFSCar em 2009 parecia que as pessoas não sabiam quem era a pessoa surda. Acho que me olhavam como incomunicável, tinham medo de mim por ser surda. [...] Na verdade foi um desafio pra mim porque num primeiro momento não tinha nenhum intérprete.

Sua fala é muito marcada pela exposição dos entraves enfrentados na sua vivência institucional. Durante o doutorado, ainda como discente, sublinhou que as dificuldades eram sempre as mesmas: a falta de estrutura e suporte mínimos. Citou as tratativas com a ProGPe, mas que não resultaram em medidas imediatas. A expressão mais utilizada foi “abrir portas”:

Eu sempre cresci nessa situação, nada estava pronto, nada estava acabado, nada estava ‘ok’ pra mim. Eu precisava muitas vezes ir à frente e ir tentando abrir as portas.

Ao sublinhar a importância do Projeto Viver Sem Limites e de sua participação no curso TILSP, revelou algo enfrentado pelas pessoas com deficiência: a invisibilidade:

Antes do curso TILSP e também do Projeto Viver Sem Limites eu me sentia muito escondida. Parece que a Ação Afirmativa não tinha ação nenhuma, não tinha diálogo. Sabiam da minha existência na universidade, mas nunca me procuraram.

10) Fernanda: A docente revela que iniciou sua carreira na universidade em 1985 e que atuou no Departamento de Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Antropologia Social. Sua formação se deu na área da Antropologia.

Ao pontuar sua trajetória na organização, narrou um acontecimento que viria ser a grande guinada de seu trabalho a partir de então:

Apareceram dois caciques indígenas, que bateram na porta da Reitoria e até então, como eu te disse, nessa época em 99, éramos três antropólogos [...], mas nenhum de nós era especialista em populações indígenas. [...] A professora Norma, junto com o Reitor, me chamou pra atender a esses dois caciques. Eles falavam, com a graça de Deus, português e estavam relatando uma situação de muita dificuldade. [...] Essa reestruturação com atividades ligadas principalmente à saúde e à educação eram transferidas pra outros ministérios levou a um caos completo em termos de assistência indígena.

Ao destacar esse fato ocorrido e como foi designada para colaborar nessa situação, expõe que essa seria uma das motivações que a levariam a fazer parte da Comissão de Ações Afirmativas:

Acho que foi nesse contexto e acho que por volta de 2006 propriamente, [...] que eu acredito que eu tenha sido chamada pra Comissão. A professora Petronilha que me chamou pra participar e até então eu estava alheia.

11) Nayara: Ao apontar que ingressou na UFSCar em 2016, para atuar no Departamento de Enfermagem, a docente revelou que considera ter entrado muito nova na instituição. Destacou quão importante foi ter conhecido pessoas que a levassem à uma trajetória de atuação junto à SAADE:

O que me ajudou, entendendo um pouco da UFSCar e conhecendo, foi conhecer pessoas que me levaram para alguns caminhos dentro da universidade de representatividade. Isso inclui totalmente as Ações Afirmativas porque eu entrei justamente num momento que a Secretaria (SAADE) estava em construção.

Sublinhou em sua fala a forma como era o trabalho da SAADE:

Acho que vem disso, dessa coisa da coletividade, das trocas e é um jeito que eu gosto muito de trabalhar. Então logo de cara me identifiquei com essa forma de trabalho e fui cooperar com a Coordenadoria.

Ao expor em vários pontos a coletividade, o “ouvir as diversas” vozes, revela que isso foi algo que a atraiu a fazer parte do grupo e atuar junto à SAADE.

12) Marlene: A docente destacou a importância de haver estudado na instituição e coloca, em termos pessoais, o período de entrada, enquanto aluna, como um período de descobertas:

Enquanto aluna da UFSCar, aquele período foi muito importante pra mim. Embora eu residisse em Araraquara, que é muito próxima a São Carlos, foi a primeira vez que eu saí de casa. [...] E no sentido também da pós-graduação. Como eu fui pra pós-graduação do Programa de Metodologia de Ensino, [...] enquanto aluna foi um universo diferente que eu descobri.

Traçando um paralelo com o período atual, vê a UFSCar inserida em um período de mudanças rápidas e, com a reservas de vagas, atendendo a um compromisso que sempre foi seu:

Olhando pra 2013, quando entrei, [...] eu acho que tem mudanças cada vez mais rápidas em termos de estrutura física e de estrutura organizacional da universidade. Eu acho que, quando a universidade abre as suas portas pra uma outra parcela da sociedade que até então não tinha o direito, ela sofre algumas mudanças e eu vejo a UFSCar hoje como uma universidade que, de certa forma, sempre teve essa preocupação.

Destacou a importância da docência em sua trajetória pessoal e profissional e revelou uma atenção aos grupos minoritários devido a também ter passado por dificuldades em sua vida:

Desde muito cedo eu carrego comigo o perfil da docência, de querer ensinar. Sempre gostei muito de trabalhar com crianças e nesse trabalho, essa convivência com criança foi despertando a questão da Educação Especial. Sempre mexeu muito comigo e muito mesmo essa questão desses grupos mais vulneráveis e a pouca atenção que eles têm. Eu acho que minha trajetória de vida foi muito disso. Eu venho de uma família muito simples, de uma luta muito grande pra gente conseguir as condições básicas de sobrevivência.

13) Nelson: Ao destacar sua trajetória, o servidor técnico-administrativo apontou que sua estadia na universidade sempre foi ligada à CAAPE. Traçando um panorama de destaque das suas ações na instituição, elencou algumas medidas que a própria Coordenadoria adotou desde então:

Eu entrei em julho de 2015 e entrei direto na ProGrad, já nesse setor que na época era a Coordenadoria de Ações Afirmativas. Então a minha história é toda ali como assistente administrativo. Como eu disse: o primeiro ano a gente ainda atendia pelas questões das Ações Afirmativas diretamente, depois houve a mudança que a gente já conversou para a SAADE

Mencionou também o convite recebido do Pró-Reitor de Graduação para coordenar a CAAPE e de como tem sido seu trabalho nessa posição. Dentre os aspectos que sublinhou um deles é o baixo número de servidores que a Coordenadoria conta para seu funcionamento:

Em 2018 eu fui convidado pra ser coordenador da CAAPE. [...] O Pró-Reitor me convidou e de 2018 pra cá eu que faço a coordenação do setor. [...] As adaptações que a gente tem feito é sempre no sentido de tentar atender as demandas, porque o número de servidores é baixo também.

Ressalta sua experiência com a evolução da recepção dos estudantes indígenas e estrangeiros que a Coordenadoria tem promovido nos últimos tempos:

Tem evoluído também desde a implementação da secretaria (SAADE), eu acho que é a questão um pouco mais voltada ali para os grupos específicos: os indígenas e os estrangeiros. A gente pode formatar uma recepção, um acolhimento prévio pra esse público.

14) Sérgio: Destaca que sua vivência na UFSCar se dá em dois momentos: um primeiro momento como discente e, posteriormente, como servidor técnico-administrativo.

Enumerou três aspectos: enquanto aluno e sendo uma pessoa com deficiência visual, salientou as dificuldades enfrentadas; estar fora de casa; e, já como servidor, a dificuldade com as barreiras do preconceito com relação à capacidade:

Com muitas dificuldades. Não é fácil você chegar nos anos 90 aqui que a maioria dos professores e mesmo o campo universitário não sabiam – e ainda não sabem trabalhar com pessoas com deficiência, sejam como elas forem. O desafio de você morar fora de casa, longe de casa. [...] E um terceiro ponto quando eu volto a trabalhar. Aí vem a questão do capacitismo, vem a questão de, a cada momento, você provar que sabe exercer função.

Descreve sua experiência fora da universidade como um fator impulsionador para que, voltando à UFSCar, se visse motivado a modificar essa realidade:

A partir já de 2005, quando eu saio, eu tenho uma atuação fora daqui que é uma atuação em que eu participei de Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, de Ribeirão Preto - a gente chega a ser presidente. E por 4 anos eu fui conselheiro estadual. [...] Então, quando a gente vem pra cá num outro lado, que é o lado de técnico-administrativo, a gente já vem com esse olhar de promover e fazer, de como adequar, de como implementar a Política Pública da Pessoa com Deficiência no âmbito geral, aqui na UFSCar.

Toda essa bagagem de vivências adquiridas dentro e fora da instituição, aliadas à sua intenção de trabalhar em prol da melhoria do contexto organizacional que o cerca, fizeram com que o servidor chegasse à SAADE.

15) Tamiris: A docente destacou que atualmente coordena o NEAB da UFSCar e que o setor passa por reestruturação, já que prevê a ampliação de suas ações. Citou também o fato de ter sido aluna na instituição e, ao relembrar esse período, apontou:

Nesse meio tempo, enquanto eu estava fazendo o Mestrado depois do primeiro ano, eu fui trabalhar numa secretaria do Ministério da Educação chamada SECADI. (...) Eu fazia o meu trabalho de campo em Brasília. (...) Eu trabalhei na área de Educação e Diversidade dentro do MEC. Então eu fui um pouco acompanhando essa discussão ocorrendo dentro das universidades e do ponto de vista da gestão.

Ocupava um lugar privilegiado de observação, já que acompanhava de perto as discussões tanto na UFSCar, como em Brasília. À época em que a Comissão de

Ações Afirmativas estava trabalhando para a edição de seu programa na UFSCar, a entrevistada fazia seu trabalho de campo no MEC:

Do Programa de Ação Afirmativa da UFSCar eu participei do processo de discussão com a comunidade. Então se você pegar aquela agenda, as pessoas que foram convidadas... Eu me lembro muito do José Jorge de Carvalho, que é um professor da Universidade de Brasília, que esteve porque a UnB já estava implementando a Política.

Na UFSCar, participou de discussões com a comunidade interna e, em especial, com o movimento estudantil. Ressaltou que, atualmente, coordena projetos que visam verificar a situação dos egressos que acessaram à Universidade por meio de Ações Afirmativas.

4.2.2. Percurso histórico das Ações Afirmativas na UFSCar

O Programa de Ações Afirmativas, que representa o ponto central da atenção institucional às questões da diversidade e da inclusão, foi objeto de relatório que apontou os resultados advindos do ingresso de estudantes por meio da reserva de vagas após quase 10 (dez) de sua implementação.³³

O estudo comparativo, que tomou como base o período de 2008-2016, indicou a entrada de mais de 9.000 alunos por meio do programa de reserva de vagas, representando mais de 40% das matrículas.

Tratando-se de discentes indígenas, que possuem, além da possibilidade de entrada pelo vestibular com reserva de vagas, um vestibular específico, foram registradas as entradas de 221 estudantes.

O processo que levou à consolidação do Programa de Ações Afirmativas fez parte de um percurso histórico ainda maior que transformou a universidade no que tange ao atendimento de questões advindas da diversidade. Esse *continuum* será abordado temporalmente a seguir.

³³ Disponível em: https://www.soc.ufscar.br/consuni/2018/arquivos/pauta-da-232a-reuniao-ordinaria-consuni-11-05-2018/relatorio_final_comissao_avaliacao_10anos_acoes_afirmativas_apreciacao_consuni.pdf

4.2.2.1. Os primórdios das ações de diversidade na universidade

É necessário salientar que, anteriormente às ações desenvolvidas dentro do recorte temporal utilizado nessa pesquisa, ou seja, à composição da Comissão de Ações Afirmativas, a UFSCar já possuía algumas ações que voltavam sua atenção para o respeito às diferenças.

Um primeiro aspecto a ser destacado é a existência do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, que é germinado a partir da década de 1970.

De acordo com o entrevistado Leandro:

A UFSCar, desde a década de 70, ela tem no CECH um histórico de construção sobre a questão da Educação Especial. [...] Em 77, o CECH ele criou um curso de especialização pra professores do ensino especial da cidade de São Carlos e região.

O Programa, que inicialmente possuía o nome de “Programa de Mestrado em Educação Especial”, passa a ser chamado em 1990 pelo nome que possui até hoje.

Dessa forma, a UFSCar já na década de 1970 assume um papel central no campo universitário no que diz respeito ao trabalho com a inclusão.

Na década de 1990 é desenvolvido um projeto que visava a inclusão de pessoas com deficiência: o projeto PROVER. Denominado “Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários” ele é criado em 1997. De acordo, com Sérgio:

Era um projeto bem setorizado. Era uma sala da Biblioteca da UFSCar e que as pessoas com deficiência visual poderiam ir até lá e lá eles faziam um trabalho de adaptação de material e informática para pessoas com deficiência. Mas é um projeto da Biblioteca e de pessoas que estavam interessadas pela causa.

Dessa forma, uma iniciativa firmada entre a BCo e discentes com deficiência visual propiciou a criação e desenvolvimento desse projeto que ocorria dentro da universidade, mas que não possuía uma dimensão institucional.

O investimento no ensino à distância e criação de cursos como o de Pedagogia da Terra, também são medidas relevantes que visavam a proximidade à realidade da população que enfrenta dificuldades em acessar um curso superior por ter que trabalhar, por não ter recebido um conhecimento de qualidade na escola, etc. Outra iniciativa que a instituição tomou foi a criação de um cursinho pré-vestibular, em 1999, voltado a estudantes desfavorecidos socioeconomicamente. Tendo uma média de 400

alunos por ano, obtém um quantitativo de aprovação de 20% de seus alunos em processos vestibulares (SILVA, 2008).

É necessário dar destaque também ao projeto Incluir, pois sendo um projeto governamental, que desde 2005 lança editais com o intuito de fortalecer núcleos de acessibilidade nas instituições federais³⁴, encontrou também na UFSCar um terreno forte de trabalho. Vinculado à época ao Núcleo de Extensão da universidade, tinha a proposição de “ser um centro de referência na eliminação das barreiras pedagógicas, de comunicação e atitudinais.”³⁵

4.2.2.2. A importância do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)

Uma singularidade importante, observada na UFSCar, é a existência de uma comunidade epistemológica que colaborou na mobilização de discursos, ideias e também de determinadas práticas que, após serem reverberadas a nível federal, voltaram para a própria universidade.

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) foi criado em 1991 por iniciativa de docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e militantes do Movimento Negro da cidade de São Carlos-SP. O núcleo desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão e tem como um de seus objetivos “realizar estudos cujos resultados possam ser aplicados na formulação e execução de políticas públicas de promoção da equidade racial”.³⁶

O desejo pela criação do NEAB advém de debates que se iniciam na década de 1970 entre membros da própria universidade, da Universidade de São Paulos e membros da militância negra de São Carlos, que analisavam o racismo no desempenho escolar de crianças. A partir das constatações obtidas foi gestada a ideia de criação do núcleo dentro da UFSCar. A mobilização do Movimento Negro e a participação ativa de docentes negros fortaleceram a criação não só do NEAB/UFSCar, mas também de grupos em diversas outras universidades do Brasil na década de 1990 (RODRIGUES; CARDOSO; SILVA, 2019).

Há de se destacar a participação de dois docentes da UFSCar que foram importantes articuladores entre o Núcleo, a universidade e o governo federal.

³⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257:programa-incluir&catid=241:programa-incluir&Itemid=495

³⁵ Disponível em: <http://www.incluir.ufscar.br/>

³⁶ Disponível em: http://www.neab.ufscar.br/?page_id=85

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é docente da UFSCar desde 1989 e coordenou o NEAB desde sua criação até 2007. Ela possuía bastante influência na UFSCar e também a nível nacional. De 2002 a 2006 atuou no MEC como Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. A sua importância foi traduzida no consenso observado entre os entrevistados em apontá-la como a pessoa que conseguia articular discursos e pessoas em prol da ascensão das Ações Afirmativas.

Valter Silvério dos Reis também é docente da UFSCar, aí ingressando em 1992, e também coordenou o NEAB desde a sua criação, mas aí estando até o ano de 2013. Teve importante participação em esferas nacionais e internacionais. Entre 2004 e 2005 foi Coordenador-Geral de Articulação Institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que a partir de 2011 passou a ser denominada SECADI por incorporar Programas de Educação Inclusiva. Teve papel influente na UNESCO onde trabalhou, em parceria com o NEAB e a UFSCar, na organização e tradução de obras voltadas para a História Geral da África (RODRIGUES; CARDOSO; SILVA, 2019).

A participação desses docentes nos âmbitos interno e externo à universidade promoveram inúmeras ações que reverberaram a nível nacional. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito do ensino fundamental e médio foi um marco na educação brasileira (BRASIL, 2003). O NEAB, juntamente com outras instituições e docentes, teve papel importante na elaboração das normativas que resultaram na Lei ao se caracterizar como um ambiente político de relevância. O fato de a professora Petronilha fazer parte do Conselho Nacional de Educação, ao ser indicada pelo Movimento Negro, corroborou para a aprovação da normativa.

A existência de um espaço político como o NEAB e o engajamento de docentes como a professora Petronilha e o professor Valter demonstram a importância da universidade para o fomento de políticas nacionais de educação. Ao serem indicados para fazerem parte de instâncias federais ajudaram a consolidar nacionalmente políticas, leis e práticas que são fomentadas a nível organizacional.

4.2.2.3. A Constituição de uma Comissão de Ações Afirmativas

A Universidade Federal de São Carlos iniciou sua mobilização em torno de medidas mais efetivas e centralizadas a partir da aprovação, pelo Conselho Universitário (ConsUni), do Plano de Desenvolvimento Institucional, 2004. Já se percebe o anseio por mudanças nesse sentido quando, em suas diretrizes, apontam que a instituição deve buscar meios de ampliar as oportunidades de acesso e também de permanência dos estudantes. Cita a permanência com mais ênfase ao destacar os alunos que não possuem condições financeiras (UFSCar, 2004).

Em 2005, a fim de dar andamento às discussões e promover as primeiras ações nessa direção, foi instituída a Comissão de Ações Afirmativas, que tinha como incumbência a formulação de um Programa de Ações Afirmativas. O grupo continha importantes atores organizacionais que, além de possuírem um bom trânsito interno na universidade, de modo externo também eram considerados figuras centrais e imprimiam respeito. Os membros docentes eram: Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, Francisco José da Costa Alves, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Tânia Maria Santana de Rose, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Valter Roberto Silvério, Marina Denise Cardoso, Clarice Cohn e Maria Cristina Comuniam Ferraz (representando a Covest/ProGrad). Além deles os outros membros eram: Danilo de Souza Moraes (estudante de pós-graduação), Joéverson Evangelista (estudante de graduação), Marco Antonio Zanni (servidor), Patricia Ruy Vieira (servidora), Andrea Ferreira Palhano de Jesus (servidora), Regina Melchiades (servidora).

A entrevistada Amanda destaca que o já citado NEAB ter se envolvido nessas discussões, foi de suma importância:

A gente ter um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros dentro da UFSCar também ajudou porque prioritariamente essa Comissão pelo que a gente vê: professor Valter, professora Lúcia, Tânia, Petronilha também, o Danilo como aluno de pós-graduação, o Joéverson que era aluno de graduação... todos envolvidos com as coisas do NEAB. [...] Trouxeram essa bagagem dessas discussões de Educação das Relações Étnico-Raciais, que já eram trabalhos que eles faziam, cada um na sua área de atuação.

A proposição de mudança não pode partir de uma pessoa só, mas de um movimento robusto composto por atores que compartilhem suas trajetórias e concepções.

Alguns entrevistados salientaram a importância de haver à época uma gestão favorável à adoção das Ações Afirmativas. A Reitoria não só promoveu os debates, como deu apoio às atividades empreendidas pela Comissão de Ações Afirmativas. A respeito disso, Luíza pontua:

Um projeto de Ações Afirmativas, ele só é possível de ser feito, quer dizer, ele só ganha destaque se houver, logicamente, forças políticas importantes. Nesse caso, a Reitoria, eu tenho que citar aqui o professor Barba e a sua equipe, teve esse papel que eu considero fundamental pra que essa ação se efetivasse.

As discussões em torno da adoção das Ações Afirmativas englobavam duas concepções que eram utilizadas por cada um dos dois grupos na construção de argumentos. O primeiro grupo representava a manutenção do sistema já realizado na universidade – a meritocracia –, e que perpetuava a ideia de que as vagas seriam disputadas igualmente, visto que o processo seletivo vestibular era igual para todos. O relato do docente José expõe quem majoritariamente faziam parte dessa corrente: “Alguns atores que mais defendiam a questão da meritocracia eram aqueles atores que se tornaram professores doutores da universidade, referências científicas nas suas áreas, mas vieram de famílias pobres.”

O segundo grupo – que apoiava a equidade – não enxergava essa igualdade no processo, uma vez que não observar e levar em conta as diferenças entre o ensino público e o ensino privado, seria um erro. A proposta do Programa de Ações Afirmativas tinha como propósito realizar a desconstrução de assimetrias que excluía do espaço universitário público uma parcela significativa da população brasileira como as pessoas de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência.³⁷ Os embates foram frequentes e os argumentos contrários se concentravam na ideia de que o nível da universidade se alteraria negativamente.

O entrevistado Dário situa essa questão como algo social e que extrapola o perímetro da organização. Sendo um dos defensores da perspectiva emanada do segundo grupo, descreve que o diálogo com alguns indivíduos pertencentes ao primeiro grupo muitas vezes é praticamente impossível:

Tem muitas questões que envolvem as três áreas que a SAADE trabalha que você precisa partir de uma perspectiva que o preconceito e a discriminação

³⁷ Disponível em: https://www.soc.ufscar.br/consuni/2018/arquivos/pauta-da-232a-reuniao-ordinaria-consuni-11-05-2018/relatorio_final_comissao_avaliacao_10anos_acoes_afirmativas_apreciacao_consuni.pdf

são estruturantes na sociedade brasileira. Se você não consegue entender isso, fica difícil qualquer ação.

Assim, as concepções que a própria sociedade possui a respeito dos problemas sociais refletem a forma de enxergá-los também no ambiente universitário. A UFSCar, enquanto organização que possui correlação direta com as discussões postas no campo ao qual faz parte, reflete comportamentos, concepções, instituições, que são inerentes ao ambiente no qual está inserida.

A entrevistada Amanda destaca que haviam duas preocupações principais que eram colocadas como as maiores resistências às Ações Afirmativas:

Primeiro como é que a gente vai financiar tudo isso? Porque a gente sabe que historicamente a gente sempre teve um problema de financiamento pra manter coisas dentro da universidade. [...] Como é que a gente ia manter isso. Por exemplo: tem técnicos suficientes pra poder atuar em todas essas implementações que vão ser feitas? [...] E o outro aspecto é o ideológico mesmo. Uma questão da preocupação com o mérito. Dos grupos que eu ouvi na época algum tipo de resistência ou serem contrários à implementação da reserva de vagas é: vai cair a qualidade. Principalmente do Centro de Exatas, CCET.

Assim, além de uma preocupação caracterizada pela forma ideológica de ver a questão, o aspecto financeiro também era colocado. Uma mudança dessa magnitude geraria alteração nos procedimentos até então adotados, abertura de novos setores, suprimimentos para que eles pudessem funcionar minimamente e pessoal para trabalhar nesses setores. Ou seja, esse argumento utilizado tentava minar uma mudança que se via premente. A consolidação dessa nova área na universidade, que seria demarcada pela atuação do Programa de Ações Afirmativas, geraria uma mudança estrutural importante, deslocando verba e pessoal.

Outro aspecto observado na fala da entrevistada é a indicação da área que mais provocava questionamentos, resistências e que se colocava publicamente como contrário à adoção das Ações Afirmativas: o CCET.³⁸ O Centro de Ciências Exatas e Tecnologia rebatia o argumento da necessidade de implementação dessa política de reserva de vagas com o de que os estudantes não entrariam preparados para participar dos cursos da área de Exatas. A entrevistada Fernanda também aponta essa área como de difícil diálogo mútuo: “Eu tenho a impressão também que as

³⁸ O campus central da UFSCar contém 3 centros nos quais estão abrigados os departamentos acadêmicos: Centro de Educação e Ciências Humanas, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. O organograma completo da instituição pode ser encontrado em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/imagens/organogramas/organograma-interativo-2018.pdf>

maiores dificuldades vieram do Centro de Ciências Exatas, das chamadas 'áreas duras'. Professores das Engenharias, da Física, da Química... estes eram os mais reticentes a esse respeito.”

O relato de outra entrevistada, Míriam, destaca um certo racha que já acompanha a história da UFSCar há muitos anos:

Eu lembro da conversa de um grupo dizendo que tinham algumas pessoas da área falando que a área norte era mais tradicional na universidade, mais rígida, mais difícil o acesso em dialogar, não tinha tanta flexibilidade nessas conversas ou preocupações com as mudanças efetivas. Acho que tinha divergência de pensamento da área norte com a área sul.

Historicamente o campus de São Carlos da universidade é dividido em duas partes: a área sul, onde estão localizados os cursos pertencentes ao Centro de Educação e Ciências Humanas, e a área norte, onde estão localizados, além dos Cursos do Centro de Ciências Biológicas e Saúde, os cursos pertencentes ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Em se tratando de Ações Afirmativas, o debate se acirrou, visto que a maior parte dos membros da Comissão de Ações Afirmativas fazia parte da área de Humanas e aqueles que eram contrários, da área de Exatas. O principal argumento apresentado por esses discutia o desempenho acadêmico. José destacou:

A resistência de que o nível da universidade ia baixar com a entrada desses alunos que eram alunos mais fracos. Os professores teriam que dar matérias que eram do ensino médio para que eles pudessem acompanhar o programa da universidade.

Indo no mesmo sentido, a fala de Marília revela também esse posicionamento:

Sempre havia uma discussão entre a capacidade dessas pessoas, que significavam negros e índios, entrarem na universidade. Qual é a capacidade intelectual, cognitiva, enfim... que esses alunos teriam? A discussão que mais ou menos perpassava pela universidade na época era: “os cursos teriam que baixar o nível pra atender a uma clientela, vamos dizer, alunos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas. [...] Havia uma resistência [...] à abertura das cotas porque iriam entrar alunos defasados para os cursos de nível superior da universidade.

O simples fato de o estudante vir de um extrato social mais carente e haver frequentado uma instituição pública nos ensinos fundamental e médio o colocavam como inferior aos que tradicionalmente acessavam a universidade. Isso era publicamente apontado pelos defensores da meritocracia como um retrocesso para a

instituição, uma perda de excelência de ensino. O entrevistado Sérgio, mesmo não tendo presenciado, destacou falas nesse sentido:

O primeiro embate - que eu não estava aqui, mas conta -, quando se pensou em fazer Ação Afirmativa e o primeiro passo da Ação Afirmativa que é o aluno de ser de escola pública. Essa é a primeira pergunta: aluno de escola pública. Dentro das reuniões, pelo que me contaram depois, relataram... os grupos, colegiados... essa questão de o aluno vir da escola pública e não estar preparado.

A entrevistada Mônica, que sempre fez parte do CCET e representou o Centro tanto no ConsUni, como em outras instâncias e grupos, foi considerada peça-chave dentro do contexto da pesquisa. A docente reafirma que o principal embate se encontrava na relação equidade x meritocracia:

O ponto de embate, eu vou dizer, se resume em uma palavra que hoje eu digo que ela é nojenta, [...] que era na posição da meritocracia. Que a universidade não é para qualquer um, a universidade é para quem é bom. Então a universidade não tem que corrigir os problemas do ensino médio, a universidade tem que pegar os melhores e fazer dos melhores, melhores ainda. Então eu não quero ter aluno ruim.

A fala da docente resume um posicionamento dos meritocratas de que a universidade não deveria ser o local em que problemas sociais deveriam ser corrigidos. A excelência acadêmica não poderia ser deixada de lado em prol de uma equalização da entrada de estudantes. Seu relato preciso e detalhado a respeito dos principais acontecimentos nos quais o CCET se envolveu é observado como a versão da história a partir de quem se posicionava contra as Ações Afirmativas. A entrevistada Mônica descreve:

Teve um grupo que se debruçou, estudou e que apresentou uma proposta colocada pra isso. Essa proposta foi levada então pro ConsUni – na época tinha CEPE e ConsUni, a estrutura da universidade era diferente. Tinha essa posição, em 2006, e isso aí ainda estava assim um assunto muito delicado pra se tratar no campus, embora tivesse sido feito várias e várias discussões com a comunidade como um todo.

O CCET, o Centro aonde eu estou vinculada, [...] se posicionou de uma forma que [...] era contrária às Ações Afirmativas. Por conta dessa posição contrária o ConsUni não deliberou sobre o Programa de Ações Afirmativas nesse tempo.

Dentro do CCET foi feita uma comissão paralela de Ações Afirmativas com a posição de colocar pontos contrários à adoção, no sentido de aprimorar, [...] dessa estrutura de se rediscutir essa posição.

À época a minha posição era de que não havia necessidade de fazer uma Ação Afirmativa de forma por etnia." / "Nessa posição o meu voto foi contrário à implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFSCar. [...] Porque era decisão do CCET colocada nessa posição. Acho que a minha também à época.

Havia também o desafio de alterar um processo implantado há anos. A entrevistada Marília, que coordenava a CoVest na época, relembra:

Na época em que eu coordenei os vestibulares estavam implantando o Programa de Ações Afirmativas, esse que nós conhecemos hoje. Foi um desafio muito grande, participamos de várias reuniões, várias conversas, porque do ponto de vista institucional era um desafio muito grande porque mexia com vestibular, mexia com acesso em várias frentes.

O trabalho de mudança não englobava apenas o convencimento da comunidade acadêmica, mas a própria sociedade da qual a universidade fazia parte. Alterar o processo vestibular incidiria diretamente na vida de famílias das quais faziam parte os estudantes que o realizavam. O questionamento seria inevitável.

A respeito disso o entrevistado José o destaca como um grande problema a ser enfrentado por aqueles que apoiavam a mudança:

O problema fundamental é que essa universidade é como a estrutura das universidades brasileiras que foram montadas pra ser universidade da classe média alta. Uma universidade que, quem frequenta a universidade é 1% da população, é rico, de maior renda. [...] Portanto você fazer um sistema de entrada na universidade que o critério social seja um critério fundamental pra entrada numa universidade pública, isso vai mexer com vários setores da universidade e, principalmente, os setores criados sob a ideologia da chamada meritocracia.

Esse relato aponta uma correlação direta entre a sociedade e a universidade. As concepções observadas na sociedade e nela embatidos são transferidos para o micro contexto universitário. O trabalho de convencimento de que as suas propostas eram urgentes e necessárias era feito pelo grupo dos defensores das Ações Afirmativas visando não só uma discussão dentro dos muros da universidade, mas uma reverberação na sociedade como um todo.

Um exemplo foi utilizado, também pelo entrevistado José, como parte dessa correlação sociedade-universidade:

Na época uma grande oposição que a gente teve na universidade contra a Política de Ações Afirmativas veio do SinTUFSCar. [...] Porque qual era a argumentação dos servidores da universidade? É que eles pagavam escolas particulares para os seus filhos e os seus filhos perderam metade das vagas

na universidade porque o nosso critério de entrada era ter frequentado escola pública.

Uma parte dos servidores técnico-administrativos, vinculados ao seu sindicato, expunham uma visão advinda da própria condição enquanto cidadãos brasileiros. O posicionamento desses indivíduos revelava a concepção que possuíam a respeito desse novo programa e a preocupação com a “perda de seus direitos”. Como pagaram escolas particulares a seus filhos, não viam como justa uma política que reservasse o direito de acesso a um grupo de pessoas que não havia pagado para estudar.

Outro argumento que tentava refutar a necessidade da reserva de vagas, mas com recorte étnico-racial, é relatado pela entrevistada Luíza:

Os embates são os mesmos que ocorrem até hoje em relação à comunidade e a população negra no Brasil. Há pessoas que nem acreditam que existam negros no Brasil. Se a gente pensar num nível macro que é o país, até hoje a gente vê nos discursos, inclusive alguns discursos de autoridades, que referem-se à uma democracia racial brasileira que nunca existiu.

Consiste em outra concepção que se observava nas falas de alguns defensores da meritocracia: a inexistência do racismo estrutural no Brasil. Esses discursos ecoavam e provocavam ainda mais o acirramento das discussões que permeavam os debates de implementação das Ações Afirmativas. A entrevistada Luíza, que era docente da UFSCar à época e que é negra, relatou o que sentia ao ouvir as falas de pessoas que perpetuavam essa concepção:

Essas situações, essas posturas, talvez tenham sido as que mais me chocaram à época. De ouvir colegas que primeiro negavam a existência, a necessidade de ingresso de negros e negras. Negavam as injustiças ou a decalagem que havia entre populações negras e populações não-negras durante o tempo. E era chocante! Houve momentos que eu mesma, falo por mim, que eu me sentia agredida pelos colegas nas discussões e tal... Me surpreendia enormemente, por incrível que pareça, que houvesse colegas que pensassem dessa forma.

O mesmo chão sendo pisado, mas o prisma pelo qual cada um desses indivíduos enxergava a realidade era diferente. A docente que, sendo negra, sentiu na pele em sua trajetória pessoal as marcas advindas do preconceito e do racismo, observa no Programa de Ações Afirmativas uma forma de atenuar as diferenças e corrigir, em partes, problemas históricos. O colega, provavelmente por ser branco, não sentiu em sua pele os mesmos problemas e, portanto, a sua trajetória pessoal foi pautada por um ângulo diferente que não sentia, nem via de perto o racismo. Dessa

forma, sua percepção da realidade é concatenada a partir da seleção de elementos que ele construiu ao longo de sua vida e agora os externa.

Se havia um discurso apontando a inexistência do racismo estrutural no Brasil, outro ia mais além indicando que programas como esse fariam emergir a discriminação: “Eu lembro que um dos elementos fundamentais nessas discussões foram, por exemplo, de que (...) o ‘mito brasileiro da não-discriminação’. (...) Havia no imaginário essa ideia que criar cotas é oficializar a discriminação racial no Brasil” (Entrevista, Fernanda).

4.2.2.4. Aprovação do Programa de Ações Afirmativas

A estratégia utilizada pelos defensores das Ações Afirmativas se concentrou em não só expor os argumentos que davam base ao Programa pretendido, como dialogar com quem era contrário, buscando convencê-los. Após o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) ter, em julho de 2006, decidido pela prorrogação dos debates sobre o Programa de Ações Afirmativas até novembro do mesmo ano, foram realizados pelo menos cinco grandes eventos num ciclo denominado “UFSCar debate Ações Afirmativas”.³⁹ Dentre eles está uma Roda de Conversas “com o objetivo de questionar, buscar definições, esclarecimentos e encaminhamentos a respeito da questão – excelência acadêmica face à diversidade” (SILVA e BERNARDES, 2007, p. 53-54).

Vários entrevistados exaltaram esse evento e o colocaram como ponto de inflexão para a promoção do debate construtivo e da afirmação da necessidade da implementação de um programa dessa magnitude na instituição. O entrevistado Dário destacou: “A Petronilha e o NEAB organizaram uma roda de conversa que trouxe professores e pesquisadores também dos EUA, da África do Sul e aconteceu lá no Teatro de Bolso. (...) E que debatia a implantação das ações afirmativas.”

Esse amplo espaço para discussão ocorreu em 18 de setembro de 2006. A importância desse evento foi enorme já que reunia não só quem era a favor da implantação, mas também quem pensava de modo contrário.

Era um debate que discutia a questão genética também da diferença. Era um debate que juntava todo mundo: quem era contrário e por que era contrário.

³⁹ Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/processo-de-construcao>

Tinha argumentos para todos os lados: políticos, sociológicos, filosóficos, genéticos, enfim... E foi uma roda de conversas legal porque também trouxe essas experiências dos EUA, da África do Sul, de outros países também.

Importante destacar como debates nesse sentido buscam a promoção da contraposição de ideias, mas também tem a função de formar coalizões importantes entre os grupos. Há de se observar a importância de trazer experiências satisfatórias que ocorreram em outros lugares não só do Brasil, mas também de outros países. O campo universitário mundial, através de seus importantes atores, indica à UFSCar - que se coloca agora como um ator dentro desse campo - que há necessidade de se mobilizar e promover uma alteração em sua estrutura interna.

Outro evento com grande magnitude foi um debate realizado no dia 21 de setembro de 2006 e intitulado “A reserva de vagas em duas instituições de Ensino Superior: UnB e UFPR”. O evento contava com a Professora Doutora Dora Lúcio Bertúlio, então Procuradora da Universidade Federal de Santa Catarina; o Professor Doutor Timothy Martin Mulholland, então reitor da UnB; e a Professora Doutora Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, então vice-reitora da UFSCar e coordenadora do debate.⁴⁰

A docente Luíza destacou a importância desse evento:

A palestra do então reitor da UnB que criou as Ações Afirmativas na UnB. Ele foi fazer esse debate, ele foi fazer essa palestra. E pra mim essa foi uma palestra importantíssima, um debate importantíssimo, porque [...] ele é branco, homem, de origem acho que norte-americana e ele defendia com todas as possibilidades, com argumentos extremamente fortes, argumentos extremamente importantes, argumentos extremamente conciliáveis com essa possibilidade de efetivação.

A impressão da entrevistada reflete para ela um importante posicionamento que outros colegas de trabalho não haviam tido: um homem branco defendendo Ações Afirmativas para a população negra. Os argumentos apresentados pelo então reitor da UnB demonstram que, apesar de não fazer parte desse grupo, a sua trajetória pessoal e profissional se deu em uma direção de compreender as demandas desse grupo e dar apoio.

Após a série de eventos, o Programa foi aprovado em dezembro de 2006 pelo Conselho Universitário e pelo CEPE da instituição. A diferença de poucos votos entre os que eram a favor e os que eram contra a adoção das novas medidas escancarou

⁴⁰ Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/outras-paginas/a-reserva-de-vagas-em-duas-instituicoes-de-ensino-superior-unb-e-ufpr>

um ambiente extremamente dividido entre aqueles que apoiavam as ações como um direito e aqueles que defendiam a meritocracia. Sobre esse importante momento, Dário aponta:

Foi uma reunião muito carregada porque essas rodas de debate que aconteciam nos departamentos mostraram que era uma Universidade bastante dividida em relação a compreender a importância e a garantia. De olhar para as ações afirmativas como um direito e a garantia desse direito para populações que sempre historicamente estiveram fora da universidade. Mas tinham outras que não e que era o argumento da meritocracia muito forte. [...] Isso já mostrava o terreno da gestão da dificuldade que seria. Não foi uma universidade que, de forma unânime, abraçou a questão da diversidade.

Essa aprovação representou uma vitória política na universidade daqueles que defendiam a equidade no direito à educação. Mesmo que, pelos números da votação, não haja uma concordância geral, a universidade deveria se adequar para abrigar as questões da diversidade e da inclusão. Até então se tinha a ideia de que não só a UFSCar, como o campo universitário público cumpria sua função de formação sendo aberta a todos sem distinção. No entanto é somente a partir da transformação causada por esse Programa de Ações Afirmativas que a instituição vai experimentar as práticas organizacionais mais intrinsecamente ligadas aos propósitos e as estruturas que se espera dela.

Ficou definido que a reserva de vagas seria incluída nos processos vestibulares de 2008, contendo critérios étnico-raciais e socioeconômicos.

A professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, já anteriormente citada como uma figura que acompanhou de perto todo o processo de implementação das ações afirmativas, destaca em seu trabalho descrito como “dossiê” que o compromisso da UFSCar sempre foi aliar a qualidade acadêmica ao compromisso social. Dessa forma, a excelência da instituição com relação às suas pesquisas e produções não obterão sentido se não forem aplicáveis ou não se caracterizarem como resposta à sociedade (SILVA, 2008).

A autora também destaca os embates em torno da questão promovidos por membros da elite e membros dos grupos marginalizados. Os ideais da instituição não são apoiados por todos os indivíduos que fazem parte dela. Por isso, enquanto a inserção da política de ações afirmativas é apoiada por muitos, outros não veem com bons olhos essas medidas e defendem a meritocracia, um modo de ver oposto àquele que apoia a equidade social.

Silva (2008) aponta que adotar um sistema de reserva de vagas, pautado e respaldado por um programa de ações afirmativas que visa a redução das desigualdades e a equalização das oportunidades, busca adotar critérios que deixe estudantes de grupos diferentes com as mesmas condições de acesso. Sabe-se que a bagagem cultural que indivíduos provenientes da elite é distinta da dos indivíduos que pertencem a grupos marginalizados. Por um lado aqueles recebem um ensino totalmente voltado à preparação para os exames vestibulares, têm condições de acessar espaços ricos em conhecimento e cultura e podem até participar de provas na condição de treineiros; por outro lado, o ensino a que o outro grupo tem contato é mais voltado ao mercado de trabalho, não possuindo condições de fazer visitas culturais e, algo que os afeta e muito, é de que os estabelecimentos de ensino que frequentam contam, muitas vezes, com instalações precárias e poucos materiais didáticos, quando os tem.

4.2.2.5. A criação de novos setores para abrigar as questões da diversidade

Garantir um acesso mais equalizado não garante que o estudante conseguirá se manter na universidade. Por isso a importância, já citada no PDI da UFSCar citado anteriormente, de se criar medidas de permanência desse aluno na instituição. Nesse sentido, a gestão de ações afirmativas deu início a implantação de um Programa de Acolhimento e Apoio aos estudantes que buscava inserir todo e qualquer aluno da instituição na realidade ao qual estavam iniciando nesta nova etapa de suas vidas. A intenção é promover nos estudantes o anseio de se integrarem aos que o cercam: colegas, professores, servidores, etc. Silva (2008) aponta a importância da implantação do Projeto de Tutoria desse Programa de Acolhimento. A intenção é inserir esses alunos já no início de suas vidas acadêmicas e que, assim, não só participem das atividades que a universidade propõe, mas também sejam incentivadores de ações dentro do âmbito da instituição. Mais do que propriamente o rendimento e desenvolvimento acadêmico, os alunos devem se formar enquanto cidadãos.

Essas ações aliadas a oportunidades internas como bolsas de iniciação científica, atividade e auxílios contribuem para a integração, inserção dos alunos e apoio para aqueles possuem uma situação desfavorável economicamente.

Muitas foram as implementações que não só a UFSCar, mas o ensino superior público brasileiro, viram nas últimas décadas: relativas à inclusão e a igualdade; aprovação de programas de ações afirmativas; o advento da Lei 12.711/2012, que normalizou a reserva de vagas, visando cotas a estudantes advindos de ensino médio público, pertencentes à famílias de baixa e selecionados a partir de critérios étnico-raciais; e também a Lei 13.409/2016 que redefiniu a reserva de vagas incluindo, em cada um dos grupos, um quantitativo para pessoas com deficiência.

Tais reconfigurações no que tange às instâncias da Universidade que tratarão das questões da diversidade e do atendimento às políticas públicas, a alteração e a edição de regimentos e normativas e também a recepção e acompanhamento desses novos alunos são aspectos que promoverão a criação de novos órgãos e a implantação de cursos que visem abarcar as novas realidades. A entrevistada Luíza exalta a criação de novos setores, mas faz uma ressalva: “A questão é: você cria setores, mas você tem que colocar pessoas nesses setores que acreditam no projeto. Isso é fundamental! Porque às vezes a gente tem um setor, mas a pessoa está hesitando se é isso mesmo.”

Através da Portaria GR 695/07 foi criado o Grupo Gestor de Ações Afirmativas. Esse foi o primeiro setor que surgiu por demanda do Programa aprovado. Competia a esse grupo, de acordo com o Artigo 12 da referida Portaria:

- I** - planejar e acompanhar a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas;
- II** - gerir a inclusão dos alunos, com a colaboração e participação de representantes dos ingressantes pelo sistema de Reserva de Vagas;
- III** - realizar avaliações anuais com a finalidade de proceder aos ajustes necessários à consecução de seus objetivos;
- IV** - avaliar os resultados e repercussões do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas, com vistas a identificar necessidades para seu prosseguimento ou não;
- V** - assessorar a Administração da Universidade na busca de novas e diferentes fontes de financiamento a programas de Ações Afirmativas;
- VI** - promover condições para o diálogo intercultural e o convívio na diferença;
- VII** - propor medidas para ampliar as ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico de todos os alunos da UFSCar, por meio de um Programa de Apoio Acadêmico aos alunos de graduação, de modo a atender as necessidades dos estudantes;
- VIII** - exercer as demais atribuições conferidas pelos órgãos colegiados da UFSCar (UFSCAR, 2007).

O referido setor foi coordenado pelas seguintes docentes: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007 a 2011), Maria Silvia de Assis Moura (08/2011 a 03/2012),

Roseli Rodrigues de Mello (04/2012 a 03/2013) e Maria Walburga dos Santos (04/2013 a 10/2014).

A entrevistada Mônica, tendo feito parte do Grupo, sublinhou sua importância:

Eu acho que teve pessoas na posição desses atores que fizeram essa diferença pra ser bem colocada. [...] O Grupo Gestor, no começo que foi colocado, que quando chegaram os primeiros alunos, essa posição foi muito bem posta e essas pessoas foram muito importantes pra serem colocadas. Capitaneado pela professora Petronilha, nessa estrutura, ela trouxe consigo pessoas não só expoentes do Movimento Negro, mas são pessoas que estavam estudando e trabalhando com essa característica do Movimento Negro.

A docente Tamiris também sublinha o trabalho do Grupo Gestor: “O Grupo Gestor tinha um papel importante porque ele conseguia transversalizar a Política. Então ele reunia, na sua composição, pessoas importantes pra fazer a Política se ampliar.”

Outro setor de extrema importância no recorte temporal trabalhado é a CAAPE (Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade), criado em setembro de 2012, por meio da Resolução do Conselho Administrativo nº 028. O setor tinha como objetivos: “coordenar as ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação, prioritariamente, ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios.” Sobre a criação desse setor, a entrevistada Tamiris salienta:

[...] se identifica que a CAAPE precisava ser criada dentro da ProGrad, porque eles tinham a percepção e acho que acertada de que o impacto seria diretamente dentro da ProGrad. [...] seria uma forma também de lidar junto à ProGrad com os conflitos porque havia, por exemplo, professores que, após a aprovação da Política diziam que iam reprovar os alunos se eles identificassem como alunos da Política de Ação Afirmativa.

Entre as atribuições da Coordenadoria estavam:

- Realizar acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação, prioritariamente, ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios;
- Assessorar docentes e Coordenações de Curso na construção de processos de acompanhamento de estudantes de graduação que possibilitem aprendizagens mais efetivas e relações mais igualitárias;
- Analisar dados relativos à permanência e ao desempenho de estudante ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios;
- Elaborar e encaminhar relatórios sobre o desempenho de estudantes de graduação, vinculados a Programas de Convênios de apoio à permanência, aos setores ou órgãos solicitantes;

- Apoiar a estruturação e participar da implementação de convênios, acordos, termos de cooperação e contratos, para ingressantes de processos seletivos diferenciados (indígenas, PEC-G, refugiados e outros de mesma natureza) com vistas à permanência acadêmica dos estudantes;
- Assessorar a Pró-Reitoria de Graduação na implementação de ações e projetos que visem à educação das relações étnico-raciais, possibilitando condições para o diálogo intercultural e o convívio na diferença no âmbito da graduação;
- Articular ações de apoio acadêmico e pedagógico com diferentes núcleos e setores da universidade;
- Apoiar o intercâmbio de experiências com instituições nacionais e estrangeiras nos assuntos pertinentes às políticas de acompanhamento pedagógico e às políticas de equidade no âmbito da graduação;
- Colaborar com a Coordenadoria de Ingresso na Graduação (CIG) no planejamento dos processos seletivos diferenciados para ingresso na graduação;
- Colaborar com a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) na promoção de ações para a formação dos servidores técnicos e docentes, que atuem no âmbito da graduação, a fim de viabilizar a educação das relações étnico-raciais.
- Participar do Comitê Gestor da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), por indicação da Pró-Reitoria de Graduação;
- Elaborar plano de atividades e relatório avaliativo das ações da CAAPE, bem como participar da elaboração do relatório de gestão da ProGrad anualmente (UFSCar, 2016)

O setor foi coordenado pelos seguintes servidores: Professora Doutora Maria Walburga dos Santos (04/2013 a 10/2014), Thais Juliana Palomino (03/2015 a 06/2017) e Rubens Roberto da Palma Durães (08/2017 a atual). A docente Mônica sublinhou a importância do setor:

Essa criação da CAAPE foi sedimentar o espaço pra que a gente pudesse abarcar essas diferenças. Reconhecer que esses estudantes tem um problema além do problema de estudo e de desempenho e que a gente tem que dar algum acolhimento pra eles.

A criação da SAADE (Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade), em 2015, representou um avanço da instituição no sentido de atender com mais especificidade as questões da inclusão e do atendimento das ações de igualdade dentro da UFSCar. No portal da secretaria aponta-se que, estando ligada à Reitoria, tem como principais responsabilidades o estabelecimento de políticas públicas voltadas às ações afirmativas, a diversidade e a equidade, e também o acompanhamento e o desenvolvimento dessas implementações, verificando sua eficácia nos procedimentos, e a qualidade dos resultados alcançados. Com isso, a CAAPE mudou de nome e atribuições, mas manteve a sigla. A Portaria GR 1887/16 renomeou o setor como sendo “Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes”.

O servidor Nelson, que atua na CAAPE, destacou como a CAAPE atuou após a criação da SAADE:

Uma vez que foi criada a SAADE, que é a Secretaria de Ações Afirmativas, a gente (CAAPE) passou a atuar de uma forma um pouco mais ampla no acompanhamento acadêmico e pedagógico. Só que na nossa estrutura e nas nossas atribuições a gente ainda mantém como grupos prioritários de atendimento os estudantes de entradas diferenciadas [...]. Até porque dentro da Política, quando ela nasceu, já se prevê um acompanhamento desses estudantes.

No dia 27 de maio de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) encaminha, através do seu ofício 175/2015, a criação da SAADE por meio do envio do processo 002022/2015-37 ao Conselho Universitário da UFSCar.⁴¹ Em um breve histórico contido no processo são apontadas as justificativas para a criação do novo órgão, destacando o PDI da instituição, atualizado em 2013. Muitas das diretrizes do Plano, aliadas a desdobramentos cada vez maiores na área das ações afirmativas apontavam para uma atuação maior nessa área e, por conseguinte, necessitavam de um incentivo maior com relação a estruturas mínimas e de uma unidade que pudesse integrar-se com as demais unidades administrativas da instituição, atingindo a todos os *campi* (UFSCar, 2013).

Dessa forma, o Conselho Universitário da UFSCar, em reunião ordinária ocorrida em 29 de maio de 2015, aprovou a criação da SAADE através da Resolução ConsUni 809. Em ata da referida reunião, a então Pró-Reitora de Graduação destacou que a secretaria a ser criada representaria uma expansão das atividades até então a cargo da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Equidade, que funcionava na referida Pró-Reitoria. Como a Coordenadoria começou a receber solicitações não só de estudantes, mas também de docentes e técnico-administrativos, entendeu-se a necessidade de ampliar o órgão no sentido de conseguir atender às demandas internas e também oferecer respostas a questionamentos que ocorriam externamente à instituição, mas que a afetavam.

Importante destacar que na proposta de criação da SAADE foi apresentada sua estrutura organizacional. A secretaria contaria com três coordenadorias: de Relações Étnico-Raciais, de Inclusão e Direitos Humanos e de Diversidade e Gênero. Durante a apresentação buscou-se reafirmar o compromisso social que o órgão teria desde sua criação, continuando o trabalho da antiga coordenadoria: o combate de toda e

⁴¹ Disponível em: http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Cria%C3%A7ao_SAADE.pdf

qualquer forma de discriminação e a promoção da equidade, no sentido de buscar cada vez mais a institucionalização de políticas públicas e a construção de um espaço de acolhimento e enfrentamento de novas demandas.

Com a igualdade de acesso já garantida, os argumentos agora eram outros e englobavam a busca de um trabalho mais eficiente no que tangia o atendimento das demandas dos grupos advindos da reserva de vagas e, mais ainda, de atender a diversidade e a inclusão como um todo.

Uma mudança significativa é o fortalecimento da área da inclusão das pessoas com deficiência e os atores ligados a ela que fizeram parte das mobilizações em torno da SAADE. Dário pontua a importância desses atores envolvidos com a bandeira da inclusão que deram corpo às discussões e alterações no campus quando das normativas nacionais de alteração da lei de reserva de vagas, que ocorreu a partir da promulgação da Lei 13409/16. Os professores apontados no relato são: Rosimeire Maria Orlando, Leonardo Santos Amâncio Cabral e Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, todos vinculados ao Departamento de Psicologia e com forte atuação na área de Educação Especial. Com o apoio da SAADE, trouxeram importantes discussões e promoveram ações para que a inclusão das pessoas com deficiência se fortalecesse.

O docente Leandro também aponta atores importantes que fizeram parte não só da consolidação da SAADE, mas também de um trabalho mais efetivo com a inclusão das pessoas com deficiência. Além de alguns já citados, destaca o servidor Djalma Ribeiro Júnior, que foi secretário da SAADE, e Sandro Luís Montanheiro Francischini, vinculado também à SAADE:

Quando a professora Meire, ela começa a se debruçar na questão da inclusão na educação superior, junto com o Observatório de Educação Superior [...], ela começa a se aproximar do Djalma e do Sandro pra poder pensar em caminhos. Ela foi uma pessoa muito parceira no processo de construção da Política da UFSCar e de mobilização das pessoas pra poder definir estratégias. [...] Ela conseguiu, junto com o Djalma e com o Sandro, mobilizar algumas pessoas pra constituir o que eles chamam de Comissão de Acessibilidade.

A docente Tamiris destaca que a SAADE surge a partir de uma crítica que já vinha sendo feita pela comunidade acadêmica e por quem observava de perto o desenvolvimento das ações realizadas por setores como a CAAPE:

A SAADE eu acho que ela surge de uma crítica que a gente vinha fazendo especialmente à ProGrad de que a Política estava muito grande e que a CAAPE era insuficiente pra dar conta de tudo aquilo que a gente precisava, principalmente em relação às agendas de assédio, não só a questão étnico-racial, a questão do ingresso dos indígenas e quando você abre o recorte pra deficientes.

A crítica advinha do tamanho que a área das Ações Afirmativas atingiu e até que ponto a UFSCar atendia a todas as demandas apresentadas apenas com os setores já criados. A CAAPE, estando dentro de um setor específico como a ProGrad, não tinha ferramentas para um alcance maior de atuação. Sem dizer que lá estando poderia atuar apenas em assuntos relacionados com a graduação.

A fala da entrevistada Valquíria corrobora com esse aspecto:

Tinha a experiência na ProGrad, com a reserva de vagas, com a CAAPE. [...] Essa experiência na ProGrad, a Pró-Reitora que na ocasião era a Cláudia Reis, ela foi percebendo que chegava pra ProGrad várias outras questões que não eram questões afetas apenas ao que estava instituído como sendo da graduação. [...] Requisitava um órgão superior, ligado diretamente ao Reitor, que conseguisse articular internamente [...] todos os espaços de gestão da UFSCar.

A fala de Nelson, que é da CAAPE também vai nesse sentido:

Porque o nosso setor era uma coordenadoria dentro da Pró-Reitoria de Graduação. Então a nossa estatura dentro do organograma a gente não tinha, por exemplo, estatura pra conversar diretamente com outras Pró-Reitorias. A gente era só um setor mesmo da ProGrad. [...] Era mais ampla a questão das Ações Afirmativas.

Apesar da criação de setores importantes que deram corpo, a partir de então, a um trabalho pautado em desenvolver e construir uma área da diversidade e da inclusão na universidade, muitos empecilhos acabaram atravancando uma evolução mais efetiva.

A docente Valquíria destaca as limitações de todas as ordens: “Eu percebi limites. Limites de informação, limites financeiros, limites organizacionais, mas uma postura de escuta.”

Na fala de Fernanda percebemos que não foi má vontade da gestão que dirigia a Universidade ou do próprio Reitor à época, mas uma injunção de aspectos de outras ordens como, por exemplo, a verba que o Governo destinava à universidade: “Não é que ele (Targino) tenha sido contra ou teve uma política contrária, mas a gestão dele teve que lidar com isso. Bem ou mal, com dificuldades financeiras de toda ordem, mas teve.”

A fala da docente Marlene, que trabalhou inclusive em uma das Coordenadorias da SAADE, revela que um ganho enorme foi o de espaço físico, apesar do baixo aporte financeiro para poderem atuar:

A gente conseguiu um espaço físico, que também foi muito importante. O ano de 2016, que foi o ano de construção da Política de Ações Afirmativas, a gente trabalhou sem recurso financeiro nenhum, com essa equipe também muito reduzida para o que era.

Como a gente tinha um número muito reduzido de recursos humanos, financeiros, [...] a gente não trabalhava em separado. Embora a gente as caixinhas de cada Coordenadoria, cada Coordenadoria ter uma pessoa responsável, a gente sempre trabalhou coletivamente.

Os direitos das pessoas com deficiência na universidade é uma agenda que acompanha os movimentos nacionais. A invisibilidade dessas pessoas acaba por trazer à tona o questionamento. Outro ponto importante é que pessoas com deficiência que ingressam e acessam espaços de discussão fazem ser ouvidas as vozes das militâncias individual e coletiva. Por fim, a criação de cursos de graduação como a Educação Especial e o TILSP são importantes marcos que promovem mudanças na estrutura cultural e orgânica da instituição.

A discussão sobre a diferença, ao se observar o contexto da universidade, extrapola o burocrático e tem que observar pequenos detalhes do dia-a-dia desses novos estudantes no campus. A estrutura da nova secretaria atendia a um desenho feito pela própria gestão a partir das demandas que surgiam e precisavam de atenção.

Isso foi uma construção debatida pela gestão que estava, pelo Targino, enfim... juntou ali as pessoas, porque chegava essas demandas. Chegavam demandas de preconceito e discriminação na ProGrad, na ProACE, na Reitoria e elas não sabiam o que fazer. [...] Dessas demandas que iam chegando acho que eles tiraram esse desenho, vamos dizer assim, do organograma da Secretaria.

As demandas internas começaram a surgir com muito mais frequência, já que agora a organização observava com mais atenção essa temática, procurando dar soluções. No entanto a estrutura organizacional provisoriamente alterada, tendo subdivisões em alguns departamentos, não conseguia atender-las e, por isso, uma grande mobilização foi realizada para que a criação de um setor cuidasse dessas questões com mais atenção. A construção da SAADE se constrói como um marco, já que a secretaria representa uma afirmação para a conquista daqueles que defendem o acesso igualitário como direito e imprime uma nova ordem à organização.

O ambiente era favorável já que a gestão da universidade, no início, apoiava a discussão e as mudanças que necessitavam ser feitas. No entanto, a concepção do grupo contrário, os meritocráticos, à adoção dessas novas ações desde antes da aprovação do programa se mantinha.

Ao destacar o cenário nacional atual a docente Luíza aponta que houve uma certa regressão com relação ao estabelecimento de espaços importantes de discussão que anteriormente ocorriam e que foram cruciais para o avanço das Ações Afirmativas:

A gente não pode perder de vista as conquistas que nós obtivemos em um certo período da História do Brasil, mas ao mesmo tempo a gente também não pode perder de vista o que eu vou chamar aqui de uma regressão. A gente regrediu nessa dinâmica que a gente vinha de avanços, de ter comissões nacionais pra discutir questões étnico-raciais, eventos internacionais, políticas efetivas que davam visibilidade a essas demandas da sociedade.

No entanto, destaca as ações de resistência, principalmente do movimento negro, no que tange a vencer de um lado os obstáculos concretos, mas por outro muito mais no terreno das concepções. Debater ideias que vão contra a própria visão dos direitos humanos e da própria igualdade são, muitas vezes, a arena mais conflituosa: “(...) mas a gente resiste, há resistência. A população negra no Brasil ela tem um histórico importante de resistência, de ações de resistência, e isso não tem como tirar.”

Por fim, ressalta que as esferas governamentais precisam trabalhar de modo conjunto aos anseios que a sociedade lhes apresenta quanto aos direitos desses grupos: “É preciso incentivar, é preciso destinar recursos, é preciso dar visibilidade a essas demandas, dar visibilidade a essa população, é preciso apoiar iniciativas que vão no sentido de viabilizar essa inserção sócio-racial.”

4.2.2.6. O Curso TILSP

Outra importante área criada na UFSCar, decorrente de um movimento de implantação do Projeto Viver Sem Limites, do Governo Federal, foi a criação do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa (TILSP). O acordo foi firmado no dia 16 de dezembro de 2013, entre a UFSCar e a Coordenadoria Geral de Expansão das IFES – MEC. A primeira turma do curso só veio a ser formada e iniciar seus estudos no ano de 2015.

A entrevistada Míriam, que é ligada ao curso e esteve presente em momentos importantes de seu desenvolvimento, destaca:

A proposta do curso TILSP vinda pelo MEC veio com uma quantidade bastante reduzida de profissionais, com 8 professores. Inicialmente nós estávamos bastante receosos de como lidar com tudo isso. Nós procuramos o Departamento de Letras que não quis acolher a proposta do curso, voltamos pro Departamento de Psicologia, que também não estava muito seguro nessa questão, mas que foi quem acabou acolhendo aí o curso TILSP e a criação do curso.

O relato da docente retrata um afastamento entre o que se expõe como estrutura da universidade e o que realmente acontece nas práticas organizacionais. O curso é criado com um quantitativo muito baixo de docentes e sem uma estrutura física mínima para seu funcionamento. Enquanto servidor vinculado à secretaria do curso pude observar os imensos desafios enfrentados pela gestão da coordenação. Os laboratórios, tão importantes para a prática ideal dos discentes, era improvisado e, muitas vezes, emprestado de algum outro setor que possuía uma estrutura que fosse parecida com a necessária. Não havia um prédio próprio que abrigasse as salas da secretaria, da coordenação, dos servidores técnico-administrativos vinculados ao curso e docentes. A estrutura era diluída e eram utilizados espaços emprestados do Departamento de Psicologia e dos prédios da Educação Especial. Esse caso mostra como a questão da acessibilidade ainda não é colocada como uma área que a universidade destine um espaço próprio.

4.2.3. Discussões

A partir da análise construída é possível constatar que a instituição de ensino estudada experimentou um processo que pode ser explicado por meio das abordagens teóricas revisadas. As questões da diversidade e a promoção de processos que atendessem às demandas por ela impostas, geraram questionamentos a respeito das estruturas das universidades. Esses embates consolidaram mudanças importantes no acesso ao ensino superior, no que diz respeito a igualdade de direito.

4.2.3.1. Conceito de Campo

Ao analisarmos por meio do conceito de campo, vemos que a UFSCar se insere no campo acadêmico-universitário e participa de importantes acontecimentos, junto a outras instituições brasileiras, no que se refere às alterações impulsionadas pelas questões da diversidade. Quando destacamos as mudanças que ocorreram nas políticas de acesso ao ensino superior e, em especial, a reserva de vagas a parcelas da sociedade que até então não eram contempladas em processos de vestibulares, observamos que anteriormente aos anos 2000 o governo federal possuía poucas ações que promovessem mudanças nesse âmbito. Com a ascensão do governo Lula, que era de um partido de oposição ao anterior e que continha em seu ideário ações mais voltadas a essas camadas da sociedade que não possuíam um acesso pleno, observamos a mudança no campo estatal. É certo que inúmeros eventos mundiais incentivaram tais mudanças, mas a alternância de poder nesse campo promoveu desestabilização no campo universitário público, com esses diversos atores promovendo mudanças em suas políticas internas, alimentadas pelo anseio dos movimentos sociais. Isso nos faz observar cada universidade em correlação direta com os debates feitos no campo, em que os desafiantes – defensores da democratização da política de acesso às vagas – promovem discussões com os incumbentes – defensores da meritocracia.

Os incumbentes, mesmo observando que o sistema observado atualmente no campo está deficitário, tenderão a coibir a mudança em prol de manterem seu status e perpetuar seu poder. Na UFSCar observamos o embate entre os incumbentes, que defendiam a meritocracia, e os desafiantes, que buscavam alterar a política de acesso à universidade para acomodar as questões da diversidade e inclusão. Mesmo sendo observado que essa mudança era necessária e inevitável, já que o campo universitário estava se alterando como um todo e diversas políticas governamentais iam nessa direção, os incumbentes mantiveram sua posição conservadora e totalmente contrária à mudança.

Podemos destacar os defensores das Ações Afirmativas como representando o grupo de desafiantes, uma vez que representavam, no nível micro, uma demanda que se verificava paralelamente a nível de campo universitário público. Propunham uma mudança estrutural na organização que seria amplificada pela alteração da política de acesso. O grupo que defendia a meritocracia e a manutenção da ordem

atual reverberava e incluía no debate interno a visão dos incumbentes do campo, visto que a ordem que defendiam era a que estava posta.

Com a mudança instalada após votações com porcentagem mínima de diferença entre os apoiadores e os contrários, a nova formação vai sendo executada. Isso é observado em diversas instituições ao longo da primeira década dos anos 2000. Em 2012 o Governo então ratifica a política da reserva de vagas por meio da Lei 12.711/2012. Dessa forma destacamos o ator estatal atendendo aos anseios da sociedade e promovendo políticas que atendem às suas demandas.

Também é interessante observar como na UFSCar, antes mesmo de haver uma legislação própria de reserva de vagas, muitas negociações, discussões e implementações foram realizadas. Ações anteriores, como a criação de departamentos voltados à inclusão de pessoas com deficiência ou mesmo um cursinho pré-vestibular que já englobasse questões socioeconômicas, mostram como os passos anteriores a uma reestruturação tão importante do campo são de fundamental importância e denotam como o processo pode ser mais lento do que o observado a partir de choques exógenos.

A preocupação com as questões de inclusão e equidade de oportunidades no acesso ao ensino superior por parte da UFSCar fizeram com que ela se tornasse importante também por influenciar o qual campo ao qual faz parte. O próprio trânsito de renomados integrantes da universidade em órgãos e colegiados nacionais faz com as discussões e práticas internas de uma organização transcendam a um nível nacional e o campo universitário público seja alterado como um todo.

Com a implementação de seu próprio Programa de Ações Afirmativas a estrutura interna da organização vai se alterando gradativamente no intuito de se encontrar uma forma ideal de se tratarem das questões que a mudança trazia. Mais importante do que meramente setores burocráticos, a maior mudança a ser empreendida era na estrutura cultural da instituição. Dessa forma, buscar trabalhar os problemas de forma integrada era o caminho mais pertinente

As tensões entre a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis e a Pró-Reitoria de Graduação da universidade acabam por mostrar que não há como agir de forma setorializada, mas é necessário observar a demanda como um todo. A Secretaria Geral de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade, com vinculação direta à Reitoria, surge como uma resposta à essas tensões.

Isso tudo denota como a negociação e os embates continuam ocorrendo mesmo após uma mudança ter ocorrido e a estabilidade começar a ser promovida. Os desafiantes mantêm sua busca por alcançar uma nova ordem estabelecida. Os incumbentes, por sua vez, mesmo aparentemente vencidos ainda perpetuam o seu ideal e os embates continuam ocorrendo.

O campo universitário nacional público teve importantes atores que, sendo desafiantes, começaram a provocar mudanças estruturais por meio de uma dinâmica interna que foi atingindo aos poucos todos os que ali se encontram. Alguns atores se destacam em questões específicas e se tornam referenciais. A UFSCar, além dos motivos anteriormente citados, foi um ator importante também porque o vestibular indígena por ela proposto, representou um avanço na direção de uma mudança no campo acadêmico-universitário nacional.

Dessa forma, a organização possui um papel importante dentro de seu campo de atuação já que tanto a prática do vestibular indígena, como de sua estrutura organizacional, contendo uma Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis e uma secretaria específica voltada a atender as questões da diversidade, são diferenciais que a tornam destaque entre outras instituições. Caracteriza-se por possuir uma grande interferência nos campos aos quais faz parte: tanto o universitário em geral, como o referente à esfera pública. As suas ações são observadas e tomadas como exemplo por outras organizações de diferentes portes. A universidade ter entrado na esteira da mudança justamente à época em que várias outras instituições também o estavam fazendo, conferiu a ela uma enorme importância e um status de pioneira junto a elas. O trabalho com o vestibular indígena confere ainda mais um patamar diferenciado a ela. A visão, a preocupação e, principalmente o interesse de uma implementação que abarcasse cada vez mais o respeito à diferença e a igualdade de oportunidades, colocou a UFSCar como um modelo a ser seguido em outras organizações como, por exemplo, a Universidade de Campinas (Unicamp).

4.2.3.2. Atores Habilidadeosos

A professora Petronilha, sendo uma agente ligada à universidade, mas também, e até antes, ao movimento negro, possui uma sobreposição entre sua trajetória individual (pautada nos movimentos e, em especial, no movimento negro) e profissional (enquanto professora universitária). Isso lhe garante uma condição de

destaque em termos estruturais. O trânsito com ativistas de outros países também é empregado como estratégia no debate com aqueles que defendem a manutenção da estrutura atual e é expressão de uma ação estratégica.

Ela se torna um expoente no movimento de criação de uma identidade coletiva que avança pela questão específica do movimento negro e alcança patamares ainda maiores. Torna-se, dessa forma, uma empreendedora institucional, já que pertence a um grupo de desafiantes que busca alterar a ordem já estabelecida para a política de acesso ao ensino superior. Suas interações sociais, criadas através do ideário de lutas e promoção de democratização do acesso, fazem com que essa instituição tome um novo significado. Este é impregnado de aspectos inerentes à universidade em que atua e de sua trajetória pessoal e profissional.

A capacidade não só de argumentar, mas de dialogar com quem fosse contra e com quem fosse a favor, era uma habilidade notável da docente. Os entrevistados expõem esse aspecto dizendo que a sua capacidade de trabalhar e reunir foi algo essencial.

Já o NEAB sendo um núcleo que aborda e combate o preconceito racial, a discriminação e propõe medidas que visam alterar o cenário que contenha esses aspectos, contempla um *enactment* coletivo que é traduzido na busca do direito igualitário ao ensino superior. A partir daí a ideia ganha força e busca apoio da comunidade acadêmica para reduzir a equivocidade emergente da tensão entre o direito ao acesso do ensino superior e a manutenção do ideário meritocrático. É grande a importância desse Núcleo não só internamente, mas nacionalmente por meio do trabalho dos professores que dele fazem parte.

Observar a participação de atores, como a professora Petronilha, e de núcleos politizados no interior da organização, como o NEAB, trazem à tona uma importante compreensão que pode se inferir a respeito da noção de Campo de Ação Estratégica, tal qual apontam Fligstein e McAdam (2012). O campo não deve ser entendido como uma instância estática, mas tratado em relação à rede e a interconexão de campos que podem ser construídas em torno dele. A UFSCar se tornou influente nacionalmente nas questões referentes às Ações Afirmativas pela própria contribuição que dá ao campo universitário como um todo. O trabalho de atores ligadas a ela nos órgãos que ditam as políticas nacionais, e que podem ser apontados como os campos que compõem o Estado, nos fazem compreender a relação que pode ser compreendida como: da universidade (ou seja: as discussões, ideias e práticas partem

da universidade) para as universidades (retornam para todo o conjunto de instituições de ensino canceladas pelas instâncias governamentais que as regem).

4.2.3.3. Institucionalismo Habitado

Com relação ao Institucionalismo Habitado, esta corrente analisa as negociações que se dão no interior do componente micro-social das organizações. Interessante observar que tais movimentos de negociação podem fazer emergir diferentes posicionamentos e sentidos apesar de todos estarem pisando um terreno comum. O processo de inserção das ações afirmativas provocou movimentos que visavam a mudança da ordem imposta, a meritocracia, promovendo a formação de grupos que viam aspectos positivos nelas e outros que, contrariamente, observavam aspectos negativos.

A interpretação interna desses agentes que realizam para através das situações que se apresentam a eles podem dotá-las de sentido, organizar as experiências já vividas, direcionar como devem se comportar e, a partir daí, agir. Tal percurso cognitivo, moral e ético foi observado nas falas dos entrevistados. A partir da base cultural que guia a sociedade brasileira, observam através de diferentes prismas (equidade e meritocracia) tanto o processo de inserção das ações afirmativas, como, conseqüentemente, a abrangência dessas medidas para promoverem a inclusão das pessoas com deficiência.

A concepção de legitimação de relatos amplos por meio dos agentes também se adapta à análise em questão já que o discurso de legitimação das cotas raciais e socioeconômicas para sua implementação no contexto da universidade foi construído em torno de contos culturais amplas que são entrelaçadas não só entre si, mas também à identidade daqueles que promoveram a discussão e a luta em torno do assunto. Como blocos culturais mais amplos temos a questão da diversidade, do direito aos marginalizados, do acesso ao ensino superior por uma parcela da sociedade que sofreu preconceito ao longo da história do país, dentre outros. Essas contos são acionadas em meio ao discurso de professores, alunos e técnicos que inserem a elas a própria vivência nesse ambiente local institucional que até então não via uma igualdade premente entre aqueles que ali circulavam. Essa identidade social vai se formulando através da legitimação de discursos vários, portando cada um o revestimento e direcionamento de um indivíduo, mas que se direcionam a um discurso

comum reivindicatório, que tem o poder de mobilização necessário para que a mudança se instale.

No contexto da Universidade Federal de São Carlos observamos como que uma arena em que os interesses circulam por meio de seus jogadores. Apontar protagonistas, antagonistas e público dependerá do ponto de vista do qual se observa o discurso. Aqueles que apoiam e endossam a implementação da política pública de acesso às minorias se tornam protagonistas da conta que pretende se legitimar e apontam como antagonistas aqueles que se opõe a esse ideal. O público-alvo é mobilizado através de aspectos culturais como o combate à discriminação e a igualdade de oportunidades. Já aqueles que não são favoráveis à essa implementação se tornam protagonistas de um discurso a ser legitimado que se apoia principalmente na ideia da meritocracia. Dessa forma, veem o primeiro grupo de protagonistas como antagonistas e mobilizam o público-alvo a legitimar uma ideia de que tudo tem que se manter como sempre foi: as oportunidades existentes são para todos.

Os dois grupos pisam o mesmo terreno que é a ordem racional legal, mas a direcionam a partir do interesse e da intenção de seu discurso. A ideia de igualdade é presente nos dois discursos. O primeiro grupo aponta que o resultado das lutas e das reivindicações seja a igualdade de oportunidades e uma condição de acesso que entenda a realidade social brasileira. O segundo grupo aponta que essa igualdade já existe e o reflexo disso vem da meritocracia: todos possuem acesso por meio de seus méritos.

Importante destacar como a abordagem de Instituições Habitadas nos ajuda a compreender como ocorrem as incorporações das instituições em contextos locais e como seu significado vai sendo negociado pelos atores através da interação entre eles. Na pesquisa ora proposta conceitos amplos como o anseio mundial pela diversidade foram direcionados para o contexto universitário nacional. Houve então um direcionamento para que esse campo organizacional se estruturasse internamente e as diversas organizações revissem o acesso a elas.

Da mesma forma, a universidade se vê diante de uma iminente alteração advinda de reestruturações ambientais. As relações e os processos tendem a ser revistos perante uma nova ordem institucional que requer redefinições amplas na organização. Desde a reestruturação de seus vestibulares até a criação de órgãos e

departamentos que discutam, auxiliem e implementem normativas que visem adequar a universidade à nova realidade.

4.2.3.4. O *Enactment* e o Organizar

A intenção dessa proposta de interpretação visa aliar não somente as informações institucionalmente tipificadas e categorizadas, tanto no local como no extra-local, mas abarcar aspectos advindos de trajetórias individuais e coletivas e sistemas locais distintos que mantenham relações com o território da organização.

Assim, essa proposta de análise vai ao encontro da perspectiva de olhar a experiência vivenciada pelo indivíduo como um filtro, no qual a percepção a respeito de determinada situação passará e criará um sentido específico. Pudemos observar como cada entrevistado, e também como cada ator ou grupo que foi destacado, percebeu e vivenciou as mudanças promovidas institucionalmente pelas questões da diversidade e da inclusão. Isso colaborou na identificação de como sua trajetória foi ativada para dar sentido a esses acontecimentos e como sua performance foi estruturada.

Por todos esses fatores a presente pesquisa tem a intenção de evidenciar a importância de um estudo que aborde vários níveis de análise. As instituições e estruturas amplas se concentram num nível macro, o campo e os embates que nele ocorrem estão no nível meso e a incorporação das discussões e as mudanças ocorrem mesmo no nível micro. Os embates e discussões que são travados a nível de campo encontram seu correspondente no embate de ideias que serão tomados entre os indivíduos de uma organização.

Observamos dois discursos que são construídos por concepções amplas, mas acopladas com a experiência vivida por esses indivíduos: O primeiro é a meritocracia, que tinha na performance objetivada de seus defensores o apreço pelo mérito, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Essa concepção atravessava não só o campo universitário nacional, como também era um *enactment* produzido e objetivado pelo próprio senso comum da época. Por outro lado, havia a visão da equidade do acesso, que era construída e externada por aqueles que a defendiam como necessidade de otimizar as oportunidades de acesso. Assim se corrigiriam problemas históricos como o preconceito, o racismo e a desigualdade social e, mais ainda,

haveria uma igualdade de oportunidades entre aqueles que cursaram o ensino privado e aqueles que tiveram sua trajetória realizada em escolas públicas.

O embate estava realmente colocado e o debate de ideias ou a equivocabilidade estava posta. Cada um dos lados construía seu argumento buscando o convencimento da comunidade acadêmica e, dessa forma, o intuito era reduzir a equivocabilidade a ponto de a ordem ser reestabelecida: seja através da manutenção da ordem ou pela alteração da ordem.

O posicionamento da maioria dos entrevistados é unânime em apontar a criação da SAADE como uma forma de coroar o processo que se iniciou com a Comissão de Ações Afirmativas. O *enactment* mais uma vez ocorre, dessa vez advindo da manutenção daquele já consagrado em 2006 e, dessa vez, significa o resultado de uma luta empreendida há tantos anos no âmbito da universidade. Aqueles que estiveram engajados na luta para a conquista de um resultado tão importante como a construção de uma secretaria especializada em questões da diversidade e da inclusão, não apenas concebem esse construto como um *enactment*, como promovem a acomodação de modo ampliado da legitimação do relato por eles apropriado.

Sobre esse relato de legitimação o entrevistado Dário aponta:

Aí a gente teve um papel... a SAADE, né e o grupo que estava em volta: O Léo, a Meire, enfim... As pessoas que estavam em volta, a Mariana. Teve um papel de mostrar que isso não era um problema, - acho que a gente trabalhou muito nessa tecla aí quando teve a Lei que inseriu as pessoas com deficiência – mas sim um desafio. Se a gente vai para o âmbito do problema, a gente quer resolver o problema e o problema é jogar pra fora, é tirar eles. No desafio é que ele é constante. E aí o ingresso da pessoa com deficiência vai também, de uma certa maneira, tentar quebrar um paradigma de gestão pública.

Aqui percebemos dois *frames*/enquadramentos concorrentes: problema x desafio. Cada grupo faz um movimento de buscar legitimar a sua forma de enxergar a questão, enquadrando-a como um ou outro. Dessa forma, o *enactment* concatenado na realização de ações de um grupo ou de outro depende da performance objetivada que cada um tem da compreensão do processo.

A questão da inclusão das pessoas com deficiência se tornou um braço muito importante das questões da diversidade no acesso, que até então abarcavam pretos, partos, indígenas e pessoas em vulnerabilidade econômica. Os atores organizacionais fizeram de sua interação uma identidade coletiva e trouxeram um modo de ver diferente do que outros grupos da universidade. Suas trajetórias fizeram com que

selecionassem e retessem certos aspectos que impulsionaram suas ações nesse momento. “Trabalhar muito na tecla” é uma expressão que aponta a necessidade de construir um argumento consistente a fim de criar um relato de legitimação e, com isso, compartilhar um significado e criar uma identidade em comum.

4.2.3.5. Performance Objetivada

Com relação à construção da performance objetiva observamos que, além do aspecto propriamente material, um empecilho que operava e dificultava a aceitação da implementação das Ações Afirmativa é a concepção das pessoas que não entendiam a necessidade de a universidade atender às questões da diversidade e da inclusão. Um exemplo disso é o próprio posicionamento de alguns professores quando da entrada dos primeiros estudantes por meio de reserva de vagas. A entrevistada Mônica descreve:

Na época isso não podia ser feito, porque se tivesse em alguma posição no registro do aluno que ele era de Ações Afirmativas a gente sabia que esse aluno ia receber represália na sala de aula. Não que ele ia receber represália de todos os docentes, mas a chance de ele receber uma represália terrível era muito grande.

A gente tinha uma frase que o professor falou assim: ‘Na minha sala eu tenho 30 alunos e 1 indígena.’ Então o que significa essa frase? Que o indígena não é aluno. O indígena é um peso que o professor está tendo na sala de aula.

Já num contexto mais atual, em que as pessoas com deficiência estão em evidência ao lutarem pela garantia de acesso ao ensino superior, a docente Marlene expõe um exemplo que mostra o quanto o estereótipo da pessoa com deficiência, como sendo aquela que não tem capacidade de cursar, ainda está presente no repertório de ideias de alguns indivíduos:

Eu fui chamada num setor da universidade um dia que a pessoa estava inconformada porque uma mãe ligou pra dizer que no próximo ano a filha dela que tinha paralisia cerebral queria estudar, que estava prestando o ENEM e ia estudar. Aí essa pessoa me chamou, uma pessoa da hierarquia da UFSCar, aí ela falou assim pra mim: ‘Me explica o que que está acontecendo, o que que é isso.’ Aí eu comecei a conversar e falar um pouco da história da Educação Especial, da história da pessoa com deficiência, de quanto ela foi alijada de tudo isso. Aí ele parou e olhou pra mim e falou assim: ‘Parece que você está feliz que ela vai entrar aqui.’ E com essa fala eu me toquei nessa questão da importância de a gente romper essas barreiras individuais, porque isso é construído socialmente.

Por isso que eu fico muito feliz quando alguém me diz: 'Olha, entrou uma pessoa com deficiência e ela está aqui dentro.', porque chacoalha a estrutura. Aí a mudança vem.

A performance objetivada das pessoas, seu enactment, se materializava em conceitos que os entrevistados externaram em seus relatos. Dário pontua:

Você tinha pessoas que eram por princípio contrárias, e aí essas são mais difíceis até pro diálogo. [...] Tem por princípio uma questão meritocrática que não olha pra questão da diversidade, para as Ações Afirmativas de uma forma mais ampla. E aí analisando depois, tem uma questão que é muito complicada que eu acho que atrapalha bastante na maneira de você olhar para as Ações Afirmativas como um direito. [...] Eu participei de muitas reuniões com setores administrativos, Administração Central, que olhavam para as Ações Afirmativas como uma forma de caridade.

Tratada como uma questão estruturante, essa forma de determinadas pessoas enxergarem tais medidas como “caridade” atrapalha não só o avanço administrativo da estrutura da diversidade, mas a própria transformação cultural que urge. Essa concepção mostra a resistência e a inércia à mudança, um entrave que tentava impedir a mudança cultural na universidade, já que a alteração estrutural avançava.

Outra concatenação da concepção a respeito das ações, mas no caso da inclusão das pessoas com deficiência, é o de privilégio e favores, expostos por Leandro:

Às vezes depende muito dos atores envolvidos a estarem sensíveis à causa e não à uma questão de cidadania generalizada, vamos dizer assim, no âmbito da instituição. De compreender que se trata de direitos humanos e não de favores, de privilégios.

A docente Marlene também aponta essas concepções como entraves para uma realização das ações:

Eu acho que o principal entrave é uma questão cultural, que é de inclusão mesmo da pessoa com deficiência. Como eu te falei, da minha visão, eu acho que a exclusão que ela vive na sociedade, ela também vive dentro da universidade, mas não tem outra forma de ela estar lá dentro se não começar a ter presença e a ter visibilidade.

Não era convencimento a palavra que eu queria usar, mas um pouco nessa direção de você mostrar para as pessoas sem deficiência que existe uma pessoa com uma outra condição da universidade e que ela tem o mesmo direito. A gente precisa olhar pra ela como pessoa que tem um direito como a gente. [...] Tinham alguns locais que a gente ia que chegaram a dizer pra gente que era privilégio, que o que a gente queria era privilégio pra eles.

A fala da entrevistada expõe também a importância desses grupos se tornarem cada vez mais visíveis e, dessa forma, quebrarem certos paradigmas e trazerem à luz as suas demandas. Os movimentos sociais sempre foram e serão imprescindíveis tanto para criarem o debate com a parcela da sociedade que acredita que a luta deles é por “privilégios” ou que estão implorando por “caridade”, como também para pressionarem as esferas governamentais a editarem legislações que atendam suas expectativas e corrijam erros até então postos. As pressões exercidas por esses indivíduos foi um diferencial tanto na universidade, como na sociedade em geral. Os grupos representam uma identidade coletiva que transcenderá os ambientes já que as suas lutas pertencem a um âmbito ainda maior. No entanto, aquilo que em suas trajetórias trazem, lhes ajudam a imprimir uma ação direcionada a alcançar algo que está em um sistema local. A conta cultural nacional da igualdade de direitos é direcionada a um contexto específico de uma universidade que possui uma estrutura cultural até então imutável.

4.2.3.6. Importância do Estado e dos Movimentos Sociais

Quando são observadas as condições imprescindíveis para a adoção de medidas e políticas mais efetivas de igualdade e inclusão é possível perceber que há a necessidade de, por um lado, haver um ambiente governamental favorável e, por outro, mobilizações que indiquem as demandas que devem vir à pauta.

A mudança na gestão do governo federal brasileiro, passando de um partido de direita a um de esquerda, propiciou que mais espaços de discussão e debate fossem construídos. O reflexo dessa mudança alcançou a gestão da universidade que, observando como seu campo se alterava promovendo mudanças internas em seus sistemas de acesso, iniciaram os debates em torno disso também na UFSCar. A alteração no domínio do Estado e a mudança na concepção a respeito da igualdade de acesso atinge o campo em questão tendo de um lado, as mudanças no âmbito do Estado, e do outro, as mudanças no próprio campo universitário.

A mudança impressa por esses movimentos sociais e também por mobilizações promovidas nacional e internacionalmente alteraram o campo universitário público como um todo. O embate equidade x meritocracia era a arena de conflito não só na UFSCar, mas nas universidades em geral e, estando em nível meso, afetou correlativamente cada instituição de uma forma diferente.

Os movimentos sociais se apresentam como o motor da mudança, já que através da incorporação de concepções amplas movimentam os discursos políticos e quebram paradigmas já existentes.

As lutas empreendidas pelos movimentos sociais resultam em alterar o lugar de fala do indivíduo que luta por seus direitos. O que antes era falado em terceira pessoa, agora é falado em primeira. Ter o lugar de fala para esses importantes atores advindos desses movimentos fazem com que as demandas sejam muito mais efetivas. O status de universitário que agora é conferido a eles os transmudam a um lugar de fala em que poderão ter a possibilidade de serem ouvidos. A participação em conselhos, colegiados e espaços de fala amplos serão oportunidades de objetivarem suas performances por meio da efetivação de um *enactment* construído com experiências anteriores à entrada na universidade e a possibilidade de melhorar uma realidade por vezes muito sofrida.

Os entrevistados conferem ao Governo Lula (2003 a 2010) um destaque importante por ser um período de uma inflexão de acontecimentos importantes com uma preocupação para com a questão das Ações Afirmativas. Isso se traduzia em políticas que garantissem uma plenitude maior de garantia de direitos aos grupos desfavorecidos que em outros governos.

O movimento inicial, que discutia a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas em vulnerabilidade econômica, se amplifica e alcança as pessoas com deficiência. Os coletivos que lutavam pela garantia de direitos desse grupo, vão reverberando suas vozes de modo nacional e, no campo em questão, o fazem trazendo de um sistema extralocal a um sistema local. Agem de acordo com a seleção e retenção de aspectos únicos de suas trajetórias fazendo com que suas ações sejam direcionadas a uma mobilização construída em torno da identidade coletiva ali presente. Uma característica de interferência externa, com a entrada de pessoas até então não observadas naquele espaço, propicia a estruturação e amplificação de reivindicações e lutas que vão alterando ainda mais o campo.

O servidor Sérgio, que é uma pessoa com deficiência, destaca que no contexto nacional ainda há uma problemática muito grande com relação à acessibilidade, principalmente nos níveis de ensino mais básicos:

Nos últimos 30 avançou bastante. Avançou até muito! Porém, [...] a parte arquitetônica precisa melhorar muito: as cidades, o Estado... As condições de

atendimento no ensino fundamental estão fracas ainda, o pessoal da Educação Especial tem muitas dificuldades ainda, não são oferecidas condições adequadas pra preparar a pessoa pra vir até aqui.

Complementa apontando que a agenda da inclusão é abarcada pelas Ações Afirmativas a partir de intensas discussões e muita pressão dos coletivos das pessoas com deficiência:

Houve pressão dos grupos das pessoas com deficiência para abrir vagas também nas Ações Afirmativas. Houve trabalho de pressão, vem um trabalho de 3, 4 anos de colocar isso também na Política. Não é a toa que ela entra só em 2018. [...] Aí vem a questão dos grupos, de pedidos, de Conselho, de CONADI [...] que exigiu que a pessoa com deficiência passasse a ter vaga reservada.

Eu cito as Conferências Nacionais que são importantes eventos. Eu acho o trabalho do Conselho, em termos de pressão política, é um evento importante. [...] E as pessoas com deficiência engajadas nisso. Não tem um dia, não tem um evento, mas o engajamento daquelas pessoas ali pra abrir espaço, acho que foi importante.

Conclui apontando que os movimentos tem interferência direta na adoção de ações pelo Governo, mas que a UFSCar ainda não possui um coletivo forte e unido das pessoas com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar a relação entre as alterações observadas no ambiente em que a organização está inserida e a reestruturação de sua dinâmica interna. Através da análise feita dos dados obtidos, pautada pelo arcabouço teórico revisado, foi possível observar que as questões da diversidade incidiram na organização alterando sua estrutura interna. As discussões ocorridas no campo universitário internacional e nacional foram observadas de forma correspondente também no micro contexto da UFSCar. A criação de novos setores compõe a maior e mais notável diferenciação interna observada. O ápice dessa reestruturação da organização é a criação de uma secretaria especializada em questões da diversidade: a SAADE.

Foi possível alcançar com êxito os objetivos específicos: foi analisada a relação entre a estrutura ideológica do Capitalismo e a ascensão internacional e nacional da diversidade. Observou-se que as políticas de diversidade e as Ações Afirmativas promovidas pelas diversas nações mundiais foram resultado de mobilizações, principalmente, de movimentos sociais organizados. A partir disso foi possível compreender o histórico das reivindicações de um acesso igualitário à educação e, em especial, ao ensino superior, que frutificou em políticas editadas pelas universidades nos anos 2000. Paralelamente foi possível entender como as transformações institucionais, no que diz respeito às políticas de inclusão, alteraram os contornos do campo universitário nacional. Por fim, investigou-se a relação entre as novas estruturas internas da universidade e a transformação institucional.

Através de uma pesquisa com caráter qualitativo foi possível construir um panorama histórico que teve como recorte temporal do ano de 2005 até a atualidade. Apesar de a instituição possuir ações que contemplavam o reconhecimento e o atendimento das demandas da diversidade anteriormente a 2005, foi a partir da constituição da Comissão de Ações Afirmativas que a universidade iniciou sua trajetória na luta pela equidade do acesso ao ensino superior.

A análise da mudança na dinâmica organizacional passa pelos filtros de interpretação teóricos que propiciaram o reconhecimento de fenômenos como o *enactment* e o organizar, que contribuíram na identificação de concepções construídas pelos indivíduos envolvidos no processo da implantação das Ações

Afirmativas e na compreensão da performance que concatenam e objetivam em suas ações. Por meio do conceito de campos observamos como a organização esteve na vanguarda em comparação com outras organizações que fazem parte de seu grupo e como, paralelamente em seu nível micro, representou as discussões que permeavam o ambiente institucional. Através da concepção de instituições habitadas foi possível identificar a arena que se criou na organização tendo por um lado os protagonistas, que eram os indivíduos que buscavam defender a equidade no acesso ao ensino superior; por outro, os antagonistas, que eram os defensores da meritocracia e, por fim, o público-alvo, que era a comunidade acadêmica.

A pesquisa também trouxe luz aos movimentos sociais que são o motor da mudança. Através de muitas lutas e mobilizações suas reivindicações são recebidas pelas esferas governamentais e, em muitos casos, transformadas em legislações e normativas. Observamos também que tanto no âmbito da universidade, como na sociedade em que as esferas de poder são tantas, é imprescindível que se tenha nessas instâncias indivíduos ou grupos mais dispostos a ouvir e dialogar com os movimentos sociais.

Algumas limitações ocorreram, porém não interferiram negativamente no resultado final da pesquisa. Uma delas consistiu na redução do grupo de atores organizacionais inicialmente pensado em decorrência da negativa de alguns em participar e de outros não haverem retornado. Apesar disso, os dados obtidos nessas entrevistas enriqueceram de modo ímpar o resgate histórico construído e, somados às informações extraídas de fontes secundárias, ajudaram a traçar um panorama muito relevante no que tange às questões da diversidade na instituição.

Ao promover a articulação de aspectos relacionados aos processos organizativos aliados a questões relacionadas ao institucionalismo sociológico, constituiu-se como um estudo que colabora positivamente no impulsionamento do desenvolvimento da área de pesquisa a respeito da construção do sentido nas organizações.

A presente pesquisa também trouxe luz e promoveu a discussão a respeito da evolução das Ações Afirmativas e das peças normativas a ela relacionadas. Contribuiu, dessa forma, para o desenvolvimento de estudos que buscam mapear e analisar as ações ligadas à área da diversidade que promovem a inclusão e a equidade no acesso à educação. Promove também uma reflexão em torno da temática

da inclusão que merece destaque, visto as recentes legislações que foram editadas e que representam um avanço no tratamento das questões da diversidade, em especial, no Brasil.

Por fim, a principal contribuição teórica obtida e que indica um caminho de pesquisa interessante é a inflexão de conceitos possibilitada pela análise realizada na UFSCar. A atuação de importantes atores organizacionais, como a professora Petronilha e o professor Valter, que possuem uma sobreposição de trajetórias (individual e institucional), permitem a compreensão de como o campo não é estanque e isolado, mas pertencente à uma rede de campos e de instâncias. Dessa forma, a participação desses agentes sociais e institucionais em esferas governamentais superiores os possibilitaram trazer o que era discutido e praticado na universidade para ser implementado e levado a todas as universidades. A esse importante trânsito que a universidade faz por meio de seus agentes, se some o fato de que a luta pela equidade do acesso ao ensino superior e à implementação efetiva das Ações Afirmativas representa uma Performance Objetivada que possuem. Suas experiências vividas nas duas trajetórias já citadas incutem no *enactment* que concatenam uma direção clara de ação que promoverá a transformação do ambiente universitário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 44, n. 3, p. 20-29, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. O novo espírito do capitalismo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRANDÃO, C. da F. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452**. Brasília, 1943. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943. Suplemento.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 63.223**. Brasília, 1968. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 1968.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em Dezembro de 2018.

_____. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 73/99**. Brasília, 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Declaração e Programa de Ação**. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001.

_____. **Lei nº 10.558/2002**. Brasília, 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 10.639/2003**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em Dezembro de 2018.

_____. **Decreto nº 5296/04**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em Dezembro de 2018.

_____. **Decreto nº 5626/2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em Dezembro de 2015.

_____. **Decreto nº 6949/09**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em Dezembro de 2015.

_____. **Lei nº 12.711/2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,Art. Acesso em Dezembro de 2018.

_____. **Lei nº 13.146/2015**. Brasília, 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 15 jul. 2018

_____. **Lei nº 13.409**. Brasília, 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm.> Acesso em: 15 jul. 2018.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, 2018.

CANDIDO, S. E. A. et al. Campos nos estudos organizacionais: abordagens relacionais?. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 25, n. 1, p. 68-80, Mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2018000100068&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jan. 2021. Epub Aug 17, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-530x2122-16>.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, Dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2019

CREED, D.; SCULLY, M. A.; AUSTIN, J. R. Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity. **Organization Science**, v. 13, n. 5, p. 475-496, 2002.

CRILLY, D.; ZOLLO, M.; HANSEN, M. T. Faking It or Muddling Through? Understanding Decoupling in Response to Stakeholder Pressures. **Academy of Management Journal**, v. 55, n.6, p. 1429-1448, 2012.

DIMAGGIO, P. Interest and agency in institutional theory. In: Zucker, Lynne G. (Ed). *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*. Cambridge, MA: Ballinger, p. 3-21, 1988.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W..A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 45, n. 2, p. 74-89, abr. 2005. ISSN 2178-938X. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37123>>. Acesso em: 01Jun. 2019.

DRORI, G. S., MEYER, J. W., HWANG, H. **Globalization and organization: World society and organizational change**. Oxford University Press, 2006.

FAERMAN, L. A. A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. *Revista Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 41-56, 2014.

FERES JR., J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre , v. 17, n. 40, p. 92-123, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222015000300092&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Jan. 2021.

FLIGSTEIN, N.; MCADAM, D. A Theory of Fields. New York: Oxford University Press, 2012, 238 p.

FRANÇA, I. S. X. de; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. *Acta Paulista de Enfermagem*, vol. 21, n. 1, jan./mar., 2008. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307023823018>> Acesso em: 20 jul. 2018.

FRUMKIN, P.; GALASKIEWICZ, J. Institutional Isomorphism and Public Sector Organizations. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 14, n. 3, p. 283-307, 2004.

GIOIA, D. A.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. **Strategic Management Journal**, v. 12, 1991.

GLYNN, M. A.; WATKISS, L. Of Organizing and Sensemaking: From Action to Meaning and Back Again in a Half-Century of Weick's Theorizing. **Journal of Management Studies, Wiley Blackwell**, v. 57, n. 7, p. 1331-1354, 2020.

GOHN, M. da G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: terceiro setor, ONGs e terceiro setor. *Rev. Mediações, Londrina*, v.5, n1., pag. 11 - 40, 2000.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GREENWOOD, R.; C. R. HININGS, C. R. Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism. **The Academy of Management Review**, v. 21, n. 4, p. 1022-1054, 1996.

GRIGOLETTO, F. **O bairro Guapiruvu como lugar-organização: uma abordagem institucional do organizar**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Programa de Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, 2018.

GRIGOLETTO, F.; ALVES, M. A. Leitura do institucionalismo organizacional a partir da teoria do organizar de Karl Weick. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, n. 2, p. 247-262, 2019.

HALLETT, T. The myth incarnate recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. **American Sociological Review**, v. 75, n. 1, p. 52-74, 2010.

HALLETT, T.; VENTRESCA, M. J. Inhabited institutions: Social interactions and organizational forms in Gouldner's Patterns of Industrial Bureaucracy. **Theory and Society**, v. 35, n. 2, p. 213-236, 2006.

HOFFMAN, A. J. Linking organizational and field-level analyses: the diffusion of corporate environmental practice. **Organization & Environment**, v. 14, n. 2, p. 133-158, 2001.

KELLY, E.; DOBBIN, F. How affirmative action became diversity management. **American Behavior Scientist**, v. 41, n. 7, p. 960-85, 1998.

LORENZETTI, J. et al. Tecnologia, inovação tecnológica e saúde: uma reflexão necessária. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 432-439, 2012.

MAIOR, I. *Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MEDEIROS, Priscila Martins. Raça e estado democrático: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil. 145f, 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELLOS, I. **Teoria Geral das Organizações**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MUNANGA, K. 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.

OIT. **Convenção 159: Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes**. 1983. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236165/lang--pt/index.htm. Acesso em Dezembro de 2018.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria/RS, v. 34, n. 1, p. 65-75, jan./abril 2009.

ONU. **Resolução 3447: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf . Acesso em Dezembro de 2018.

ORTON, J. D.; WEICK, K. E. Loosely coupled systems: a reconceptualization. *The Academy of Management Review*, v. 15, n. 2, p. 203-223, 1990.

PIORE, M. J.; SAFFORD, S. Changing regimes of workplace governance, shifting axes of social mobilization, and the challenge to industrial relations theory. **Industrial Relations: A Journal of Economy and Society**, v. 45, n. 3, p. 299-325, 2006.

POWELL, W. W., & COLYVAS, J. A. Microfoundations of institutional theory. In: GREENWOOD, Royston; OLIVER, Christine; SAHLIN-ANDERSSON, Kerstin; SUDDABY, Roy (Eds). *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, Thousand Oaks, CA: Sage, p. 276-298, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e dá outras providências. Porto Alegre, 2001.

RODRIGUES, T. C.; CARDOSO, I. A.; SILVA, A. R. Ações afirmativas e formação de professores: diálogos e perspectivas a partir do NEAB/UFSCar. **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 1-24, 7 jul. 2019.

ROSA, C. de M. Políticas afirmativas para acesso à educação superior brasileira: histórias e embates. **Revista Plures Humanidades**. Ribeirão Preto/SP, v. 15, n. 1, p. 52-70, 2014.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. **Journal of Organizational Behavior**, v. 36, n. S1, p. S6-S32, 2015.

SANTOS, S. A. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2007. [Tese de Doutorado].

SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations**. Thousand Oak. Cal: Sage Publications, 1995.

SILVA, P. B. G e. Ações afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Revistas Políticas Educativas**. Campinas/SP, v. 2, n.1, p. 41-53, dez. 2008.

SILVA, P. B. G. E; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v. 30, n. 1, 19 jun. 2007.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, p. 443-466, 2005.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional logics. In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The Sage handbook of organizational institutionalism**, Sage, p. 99-128, 2008.

UNESCO. *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por . Acesso em: 20/09/2019.

_____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: 28 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. São Carlos, 2004, 48 p.

_____. Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007. Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br/> . Acesso em: 20/09/2019.

_____. *Relatório de Gestão – 2012-2016 (ProGrad)*. São Carlos, 2016.

WEBER, K.; GLYNN, M. A. Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. **Organization studies**, v. 27, n. 11, p. 1639-1660, 2006.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, 1-19, 1976.

_____. **The social psychology of organizing**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1979.

_____. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, p. 409-421, 2005.

WOOTEN, M.; HOFFMAN, A. J. Organizational fields: Past, present and future. In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The Sage handbook of organizational institutionalism**, Sage, p. 131-147, 2008.

ANEXO A – Quadro de Atores Organizacionais – Questões da Diversidade

Nome Fictício	Cargo	Período no cargo	Perfil / Função na UFSCar
José	Membro da Comissão de Ações Afirmativas	2005-2008	Graduação em Economia, Mestrado em Engenharia de Produção e Doutorado em Ciências Econômicas. Docente na UFSCar desde 1982
Luíza	Membro da Comissão de Ações Afirmativas	2005-2008	Graduação em Letras, 2 Mestrados (um na área de Literatura e outro na área de estudos brasileiros na Universidade de Paris 8) e Doutorado na área de Linguística na Universidade de Paris 8. Docente na UnB desde 2012, foi professora colaboradora na UFSCar de 2012 a 2019.
Fernanda	Membro da Comissão de Ações Afirmativas	2005-2008	Graduação em Ciências Sociais e Mestrado e Doutorado em Antropologia Social. Docente da UFSCar desde 1986.
Amanda	Membro da Comissão de Ações Afirmativas	2005-2008	Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação. Servidora Técnico-Administrativa da UFSCar desde 2005.
Marília	Membro da Comissão de Ações Afirmativas	2006-2007	Licenciatura em Física, Mestrado em Física Básica e Doutorado em Ciências. De 2005 a 2007 foi coordenadora da CoVest. Docente da UFSCar desde 2002.
Mônica	Presidente do Grupo Gestor	08/2011 a 03/2012	Estatística (Graduação, Mestrado e Doutorado). Docente da UFSCar desde 1991.
Nelson	Coordenador da CAAPE	08/2017 a atual	Pós-Graduando do PPGGOSP. Servidor Técnico-Administrativo da UFSCar desde 2015.
Valquíria	Secretaria Geral da SAADE	01/02/2016 a 11/2016	Graduação em Enfermagem e Obstetrícia, Mestrado em Educação Especial e Doutorado em Educação. Docente da UFSCar desde 1986.
Dário	Secretário Geral da SAADE	11/2016 a 11/2018	Graduação em Imagem e Som e Mestrado e Doutorado em Educação. Atua desde 2004 como Técnico de Laboratório Audiovisual da UFSCar. Na UFSCar, participou, entre 2009 e 2012, da criação e implantação da Coordenadoria de Cultura, ligada a Pró-Reitoria de Extensão e, em 2016, atuou na implantação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

Marlene	Coordenadora de Inclusão e Direitos Humanos da SAADE	15/03/16 a 01/2018	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, Mestrado em Metodologia do Ensino e Doutorado em Educação Escolar. Docente da UFSCar desde 2013. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial (UFSCar/São Carlos).
Leandro	Coordenador de Inclusão e Direitos Humanos da SAADE	01/2018 a 2020	Graduação em Educação Física e Mestrado e Doutorado em Educação Especial. Docente da UFSCar desde 2017. Líder do Grupo de Pesquisa 'Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade' (GP-IDEA/CNPq). Compõe a diretoria da Associação de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE. É editor associado da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e da Revista Educação Especial (REE/UFSCar).
Sérgio	Coordenador de Inclusão e Direitos Humanos da SAADE	2020	Cientista Social (Graduação, Mestrado e Doutorado). Servidor Técnico-Administrativo da UFSCar desde 2013.
Nayara	Coordenadora de Diversidade e Gênero da SAADE	2017-2018	Graduação em Obstetrícia e Doutorado em Enfermagem. Docente da UFSCar desde 2016.
Míriam	Ex-Coordenadora do Curso TILSP	2017-2019	Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2015) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008).
Tamiris	Atual Coordenadora do NEAB	---	Doutora em educação (2011) pela Universidade Federal de São Carlos, possui graduação (2003) em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais (2005) pela mesma instituição.

ANEXO B – Entrevista Semiestruturada – Roteiro

Identificação (Perfil do Entrevistado)

- 1- Nome:
- 2- Tempo de atuação na referida instituição:

Questionário

- 1- Faça um breve relato sobre sua **trajetória** na instituição.
- 2- Destaque como se deu seu **envolvimento com a implementação** das ações afirmativas e/ou das ações de inclusão na instituição.
- 3- Que **atores** você considera mais importantes no processo de implementação das ações afirmativas e/ou inclusivas e qual sua opinião a esse respeito?
- 4- Quais foram os principais **pontos de embate** no contexto institucional e quais eram os argumentos utilizados pelos diversos atores envolvidos?
- 5- Quais **eventos** você destaca como cruciais durante o processo de inserção e consolidação das ações afirmativas e/ou inclusivas?
- 6- Como se deu a **criação de novos setores** para abrigar as questões da diversidade na instituição?
- 7- Houve **empecilhos** para a implementação dos planos realizados por esses novos setores? Se sim, quais? Houve resistências? Se sim, de quais grupos ou áreas específicas da Universidade?
- 8- Como você observa a **evolução das questões da diversidade e/ou inclusão** no contexto brasileiro.
- 9- Quais foram os papéis dos **diferentes governos federais** ou em outras esferas para a evolução das ações ligadas à diversidade e/ou inclusão?
- 10- Qual foi o papel de **movimentos sociais** organizados nesse processo (no contexto nacional e no contexto da instituição)?
- 11- Quais foram as **universidades pioneiras** e protagonistas na adoção das políticas de reserva de vagas? Como a ação delas influenciou outras? (no contexto nacional e no contexto da instituição)
- 12- Ao longo desse processo, práticas de **universidades de outros países** foram tomadas como referência? Quais países e universidades foram tomados como referência? (no contexto nacional e no contexto da instituição)
- 13- Qual foi o lugar ocupado pela **UFSCar no cenário nacional** no que tange às questões da diversidade e/ou inclusão?