

## **“A HETEROGENEIDADE AGORA É A MARCA DA UNIVERSIDADE”. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COTISTAS**

VALENTIM, Daniela Frida Drelich – PUC-Rio – danielavalentim@yahoo.com.br

GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21

Agência Financiadora: CNPq

### **Situando a temática**

O presente trabalho é um dos frutos de pesquisa já concluída, cujo objetivo geral foi analisar a experiência das ações afirmativas, modalidade cotas, implementadas no ano de 2003, numa universidade pública estadual, sua gênese, características, implantação e primeiros resultados. Pretendeu ainda conhecer essa experiência mais especificamente, num espaço considerado de especial prestígio acadêmico nesta universidade: a Faculdade de Direito, tendo como recorte a posição de seus professores acerca daquela experiência já implementada em suas salas de aula.

É verdade que o curso de Direito, na última década e meia, vem perdendo prestígio social. Entretanto, diante desta realidade, a elite dos bacharéis continua sendo formada pelas universidades públicas, especialmente nesta. Não seria exagero dizer que seus fundadores, diretores e professores são (foram) atores importantes do *establishment* jurídico nacional.

As ações afirmativas, como medidas democratizantes do acesso à universidade, não surgem como fruto da comunidade interna da universidade. Elas foram pensadas e conquistadas pela mobilização coletiva de atores sociais organizados fora da universidade, como o Educafro (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes), o PVNC (Pré-Vestibular Para Negros e Carentes) e parcela do movimento negro, em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo do estado.

No ano de 2002, em cumprimento de leis estaduais, a universidade promove o primeiro vestibular com reserva de vagas. Das 4.970 vagas oferecidas nos seus diferentes cursos, 63% foram preenchidas por candidatos beneficiados por algum tipo de reserva. Na Faculdade de Direito, o percentual de candidatos beneficiados pela reserva de vagas foi de 52,30%, havendo, portanto, um equilíbrio entre o número de cotistas e não cotistas. Foram oferecidas pelo referido curso 304 vagas, destas, 124 foram preenchidas por alunos autodeclarados negros ou pardos.

Não é difícil imaginar qual era o perfil do estudante da Faculdade de Direito desta universidade: oriundo majoritariamente da classe média e da classe média alta, egresso de consideradas boas e caras escolas privadas, onde quase não há negros, nem alunos

oriundos de camadas populares. Por outro lado, não faz parte da estratégia dos candidatos carentes economicamente, especialmente dos negros e dos egressos do ensino público que pretendam cursar uma universidade pública, optar por um curso socialmente tão valorizado.

Moema Teixeira, tendo estudado as relações raciais no espaço de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro, lugar onde os negros são menos visíveis, atesta:

Pode-se constatar, de uma maneira geral, que o perfil mais comum, tanto do aluno como do professor negro ou mestiço que ingressam na universidade, é o de um indivíduo de origem social mais baixa, que frequentou escolas de primeiro e segundo grau de ensino deficiente e que, por alguma razão, consegue ascender ao ensino superior, considerado de bom nível, por exemplo, em uma faculdade federal. A maior parte deles faz escolhas que recaem sobre cursos da área de humanas, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular, muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como 'realistas' diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de 'aspiração', condizente com 'limitações' impostas por uma origem nas classes sociais mais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação (2003, p.186).

### **Delimitação do objeto**

Com base nessa situação histórica, são objetos desse artigo apresentar, analisar e problematizar os depoimentos dos professores que, pela primeira vez, recebem um número significativo de alunos com um perfil econômico e cultural bastante diferenciado do que habitualmente recebiam. Perante essa realidade discente mais plural e democrática em suas salas de aula, como se posicionam os professores? Como se situam em relação aos seus alunos cotistas? Os identificam? Como os caracterizam?

Na intenção de penetrar nas representações dos professores, recorri aos temas pedagógicos avaliação e desempenho dos alunos. Importa destacar aqui a opinião dos professores entrevistados. Não foram feitas observações em sala de aula e não foram entrevistados alunos.

O conceito de representação é por demais complexo e aqui assumimos a perspectiva de Hall quando afirma:

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Essa definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas verdadeiras. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos. (1997, p. 61 – tradução livre)

Assinalo algumas tensões que enfrentam professores até então acostumados com um padrão cultural e identitário mais “homogêneo”, do que o verificado em suas classes com o advento, em 2003, da política de cotas.

### **Caracterização dos entrevistados**

Quanto à metodologia, foram realizadas nove entrevistas semi-estruturadas com professores que já tivessem lecionado ou estivessem lecionando nas turmas de 2003, tanto a 2003.1, que teve entrada no primeiro semestre do ano, quanto a 2003.2, a turma do segundo semestre. Entretanto, só a condição de ter lecionado ou estar lecionando para essas quatro turmas - 2003.1 manhã e noite, 2003.2 manhã e noite - não se revelou suficiente. Foi preciso ouvir os professores que estivessem ambientados à cultura daquele espaço acadêmico que se entende como privilegiado na universidade. Professores identificados com a Faculdade, que gozassem de um sentimento de pertença a ela. Razoável então seria que reunissem, no mínimo, quatro anos de trabalho na Faculdade e que pertencessem ao quadro de professores efetivos da Instituição, isto é, estariam descartados assim, os professores substitutos, contratados ou não concursados. Ficaram excluídos também, os professores pertencentes a outras Unidades da universidade.

É importante lembrar que as turmas se encontravam, no momento das entrevistas, cursando o segundo ano do curso. As entrevistas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2004.

Dos nove professores entrevistados, seis eram homens e três mulheres. Quanto ao tempo de trabalho no curso de Direito da universidade, cinco professores lecionavam, de quatro a seis anos; dois, de dez a doze e outros dois, um com vinte e cinco e, outro com vinte e seis anos.

Quatro professores fizeram sua graduação nesta própria Faculdade.

Seis professores declararam ter dedicação exclusiva ao magistério, um declarou que esporadicamente presta consultoria, outro advoga e um professor ocupa um cargo público.

### **Os professores da Faculdade de Direito e suas representações**

Foi pedido aos professores que descrevessem genericamente o perfil de seus alunos, quem eram e suas características. Os professores apontaram, à exceção de um, que seus alunos são interessados, curiosos e bem preparados, oriundos a maioria, do que

entendem como “boas” e “fortes” escolas particulares, públicas (Colégios de Aplicação, Colégio Militar e algumas escolas da Rede) e confessionais.

A maioria apontou que a frequência ao curso tem se tornado mais feminina. Um professor lembrou do sucesso que as mulheres têm alcançado nos concursos públicos e para outro, elas são mais “corretas nas tarefas” e assíduas.

Para os professores, seus alunos são muito jovens, a maioria não trabalha, principalmente os que estudam pela manhã, porque entre os que estudam a noite, muitos já trabalham.

Quanto aos aspectos étnico-raciais, os professores declararam que seus alunos foram e são majoritariamente brancos, entretanto, oito professores em nove disseram perceber uma entrada maior de “negros”, “afro-descendentes”, “mulatos” e “morenos” na Faculdade com o advento da lei de cotas:

“Eu acho que tenho visto mais é... mais negros na sala de aula. Não seriam nem negros, é o que a gente chama aqui no Brasil de mulatos e mestiços, não negro, negro mesmo, mas eu tenho visto um aumento desse tipo de, desse novo perfil de aluno”.

“Acho que a gente pode começar a fazer a diferença a partir de dois mil e... estamos em 2004, 2003, a primeira turma, eu até sou professor dessa turma. Estou me despedindo dela aqui no 4º período. Quer dizer, algumas coisas são perceptíveis na composição da turma. Inclusive, visualmente, é claro; há uma composição étnica, a presença de negros, mais mulheres do que homens, novamente também, mais mulheres do que homens”.

“Veja, antes da questão das cotas nós tínhamos um perfil que é o perfil do alunado que vem da escola particular. Então, havia alunos, digamos assim, afro-descendentes, como dizia o Darcy Ribeiro, morenos? Existia, mas nunca foi uma questão que fosse colocada. Quer dizer, o alunado que chegava aqui era aquele que é a cara da sociedade brasileira, sociedade extremamente desigual”.

“...de alunos brancos. A partir desse sistema de cotas aí a incidência maior de negros e pardos tem acontecido. Normalmente o cotista é negro”.

“Ao longo desses anos, digamos assim, nós sempre tivemos aqui na faculdade um percentual de alunos, digamos, afro-descendentes. Raça é um conceito extremamente complicado, mas que poderiam ser assim classificados. Eu não sei precisar um percentual. Com a questão das cotas aumentou. Quer dizer, há uma percepção visível de que houve um aumento”.

Um professor, ainda quanto ao perfil racial de seus alunos, disse que a universidade está passando por “uma fase de alterações”:

“...a questão é a seguinte: a heterogeneidade agora é a marca da universidade. Antes era homogêneo e se você quisesse quantificar é de oito para dez, entendeu?... Então, o perfil agora é mais heterogêneo. Aí você me pergunta: isso é positivo, é negativo? Não. Eu digo que é o dado da realidade, entendeu? A realidade da (nome da universidade) agora é essa. E o que tem que ser feito é tornar, ao final do curso, esses alunos com perfil mais homogêneo, mais homogêneo para cima, porque tornar homogêneo para baixo é muito fácil, é só deixar a barca encalhar. Então, esse é o desafio da casa agora”.

Estes depoimentos evidenciam que não passou despercebida aos professores a mudança do perfil social e racial dos seus alunos, os professores estão conscientes das mudanças introduzidas pela política de ação afirmativa. Por outro lado, é importante registrar também, que o perfil dos alunos sofreu impacto quanto ao gênero com a maior presença das mulheres no curso de Direito nos últimos anos, diferença<sup>1</sup> esta que não é tida como um “problema”. De modo diverso, os professores ao longo das entrevistas se referem com pesar a uma perda de homogeneidade social, cultural e racial do alunado com a instituição das cotas. Mais que isso, os professores pretendem que esse “outro alunado” assimile os padrões que marcam a cultura daquele espaço universitário de modo que a “ordem” seja retomada.

#### **“Só caíram as notas, as provas são as mesmas”: os professores e suas avaliações:**

Perguntados sobre como costumam avaliar seus alunos e que instrumentos empregam<sup>2</sup>, todos declararam que utilizam provas escritas, dissertativas. Somente um professor, além da prova, utiliza trabalhos individuais, que valem até três pontos. Outro professor declarou, que também avalia seus alunos pelo que demonstram em sala. Um único professor utiliza trabalho em grupo realizado em sala.

Questionados se a maior diversidade no perfil dos alunos incidiu no seu modo de avaliar ou pensar a avaliação, oito em nove disseram prontamente que não.

“Não. Acho que a avaliação tem que ser cobrada em qualquer circunstância. Acho que não se pode fazer avaliação em função do perfil do aluno. O padrão de cobrança, o padrão de qualidade tem que ser sempre o mesmo. Então, é uma orientação que a gente passa aqui na faculdade de Direito, quer dizer: fazer as cobranças normais com a qualidade que o curso sempre teve. Isso não pode se modificar porque é um compromisso com a qualidade do curso. Então, nesse ponto, não há nenhum tipo de modificação. Eu mantive a minha avaliação exatamente como ela era”.

“Só caíram as notas, as provas são as mesmas. Quer dizer, muda a pergunta, muda assim a historinha que eu conto, mas a pergunta é sempre a mesma. O que aconteceu é que houve uma queda de rendimento”.

Apenas um professor afirmou, expressamente, que sim.

---

<sup>1</sup> Adotamos a visão de McLaren (1997) que entende a cultura como espaço de conflito. Para o autor, a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social (p.123). Além disso, não adotamos uma visão essencialista de cultura, posto que, nenhuma cultura é monolítica e não há grupo cultural homogêneo e/ou padronizado.

<sup>2</sup> Enfoquei o tema da avaliação consciente que ela cria “hierarquias de excelência”. No dizer de Perrenoud “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros...” (1999, p.9)

“De certa forma sim, na medida em que, sem abrir mão de alguns parâmetros básicos de qualidade e de conteúdo mesmo, quer dizer, não dá para... digamos, ser um pouco mais, talvez, flexível ou tolerante em relação, por exemplo, até por questões vernaculares mesmo, questões de... a redação não estar muito boa. Eu, talvez, se fosse um outro aluno eu fosse descontar um pouco mais, botar uma cedilha onde não tem”.

Perguntei se estaria se tornando mais tolerante em relação a esses erros de escrita e ele respondeu:

“É, eu acho que no caso específico até desses alunos, eu não deixo de assinalar na prova, isso eu sempre marco, mas digamos de não descontar algum ponto, é de alguma forma sim. Acho que, no caso, não é aquela coisa de ser bonzinho não. Acho que tem que adequar realmente a avaliação a uma condição para não desestimular, quer dizer, acho que esse aluno merece ter algum apoio. Agora, é claro, ele tem que ter esforço”.

Embora somente um professor tenha declarado adotar uma nova posição quanto às suas avaliações, o professor que aplica trabalho em grupo como forma de avaliar o segundo bimestre, pondera mais adiante, quando questionado sobre o desempenho de seus alunos, que, caso utilizasse duas provas “bem formais” ao invés de uma prova e de um trabalho em grupo, as notas de seus alunos seriam mais baixas. Ele assim se expressou:

“É... só mais uma coisa. Quando eu faço um trabalho de grupo, isso tem, no trabalho de grupo aí você vê a solidariedade. Você vê os caras que são melhores, as moças que são melhores ajudando os que são mais fracos. O cara que tirou três na primeira avaliação ele vai pedir ajuda. Então, procuro fazer grupos pequenos, até brinco, são trios de três, não trios de quatro ou de cinco, senão eles falam: “- Deixa entrar um?” Então, se você pegar... aí pegar as notas dos outros períodos você vai ver que não teve tanta reprovação assim, mas se eu passar a trabalhar com duas avaliações formais, bem formais ou eu traçar uma estratégia mais rigorosa, por exemplo, de fazer trabalho, de acompanhar, eu vou ter reprovação que aqui eu não tinha, entendeu?”

Em seguida a essa resposta, perguntei se havia reprovado alguém após a prova final<sup>3</sup> e ele afirmou: “Olha só, no último período eu tive, acho, umas duas reprovações. Aí você vai dizer: mas é muito pouco, são quase 100 alunos! Mas antes eu não tinha nem prova final, entendeu?”.

Ao adotar essa estratégia, noto que esse professor repensou seu modelo de avaliação por conta da nova realidade de seus alunos.

Perguntados sobre como tem sido o desempenho dos alunos na sua disciplina ao longo de suas docências, todos os professores alegaram que tem sido “bom” ou “muito bom”. Por outro lado, seis em nove afirmaram que o desempenho de seus alunos piorou, está

---

<sup>3</sup> O sistema de avaliação semestral adotado pela universidade conta com duas avaliações, uma a cada bimestre. Caso o aluno não tenha somado 14 pontos ao final do semestre ele terá a oportunidade de se submeter à prova final. Serão aprovados os alunos que tenham obtido nas avaliações bimestrais somadas à prova final 15 pontos.

inferior após a implantação das reservas de vagas, embora essa diminuição não seja significativa.

“Em geral, bom, muito bom. Quer dizer, eles são dedicados e eu tenho notado, talvez, esse semestre eu comecei a notar, talvez, um pouco é... eles estão... o desempenho caiu um pouco, um pouco, mas ainda continuo tendo alunos excelentes que tiram dez, entendeu?”.

“... acho que aí se manteve, mais ou menos, eu posso dizer, houve um certo equilíbrio. Ultimamente houve uma baixa, por causa até da clientela que mudou, mas no frigar dos ovos não houve assim uma baixa tão violenta, entendeu?”.

“De um modo geral, muito bom, mas agora têm dificuldades com a escrita. Eu apenas... eu já tinha comentado antes, acho que as turmas mais novas elas escrevem, têm mais dificuldade de escrever, são um pouco mais superficiais nas questões, embora estejam ligados assim, quer dizer, em termos de informação e conhecimento, tirando as questões específicas, mas isso também tem a ver com o ensino lá fora, como eles chegam aqui, é claro”.

“Olha, com esse perfil de alunado agora está havendo uma heterogeneidade bem razoável, piorou”.

“É homogêneo. As diferenças estão aparecendo agora em relação aos cotistas. O rendimento tem sido (demora um pouco para dizer) inferior. A própria formação, a própria origem desse aluno faz com que o rendimento seja diferenciado. Tenho observado uma certa distinção entre o aluno cotista e o aluno convencional, o aluno tradicional do curso de Direito”.

Perguntados sobre como caracterizam os bons alunos e os que têm maiores dificuldades, os professores disseram em sua maioria que os bons são os que têm “notas acima de oito”. Também foram valorizadas a frequência às aulas, a participação em classe, a anotação da matéria e a motivação para o estudo. São os que vão além do “feijão com arroz”, afirmou um professor.

Os alunos com maiores dificuldades são, de acordo com quatro em nove professores, os que têm uma deficiência de formação anterior à chegada na universidade, formação escolar, mas também dificuldades de acesso a determinados bens culturais valorizados no ambiente universitário, provavelmente devido à origem economicamente carente dos alunos.

“Tem também um outro grupo que são pessoas que até gostariam de apresentar melhor desempenho, mas possuem dificuldades para concretizar essa sua vontade até por uma carência de recursos. Não podem comprar livros, não podem comprar filmes, não podem adquirir os meios para essa cultura geral que eu falava há pouco e que outros de uma classe social mais elevada dispõem”.

Muito embora os professores já tenham se expressado sobre o desempenho dos alunos cotistas quando perguntados sobre o desempenho dos seus alunos como um todo, refiz a pergunta sobre desempenho do alunado, mas marcando agora tratar-se, especificamente, do desempenho dos alunos cotistas.

Um professor afirmou que, por não identificar os alunos cotistas, não teria condições de avaliar seus desempenhos. Outro, que durante toda a entrevista deixou patente que não vislumbra a existência de diferenças entre seus alunos, disse: “Não tem diferença”. Um único professor, dentre aqueles que percebem, identificam seus alunos cotistas, declarou que o resultado desses, lhe pareceu “satisfatório” apesar da existência de “um temor muito grande de perda de qualidade das turmas, eu não tenho essa sensação”. Os outros seis professores voltaram a marcar as deficiências de formação dos alunos cotistas, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita, o que levaria esses alunos a um desempenho pior quando comparados aos alunos que têm o perfil tradicional da Faculdade de Direito.

Os professores não se mostram sensíveis quanto à necessidade de repensar estratégias alternativas aos seus processos de ensino e, conseqüentemente, às suas práticas avaliativas, a fim de lidarem com a nova realidade plural que a faculdade já enfrenta e de que os professores têm ciência<sup>4</sup>. Pelo contrário, notei que são extremamente ciosos pela permanência de suas práticas pedagógicas, principalmente a avaliação. Parecem acreditar serem as únicas capazes de gerar sucesso na aprendizagem e de manter a qualidade acadêmica de que tanto se orgulham, cabendo aos alunos realizar “esforços pessoais” a fim de obterem êxito no seio da sistemática existente. Nesse sentido, os professores não se percebem sujeitos da construção das habilidades que exigem de seus alunos.

### **As dificuldades para a inserção na “excelência acadêmica”.**

Para os docentes, existe, além da diferença, uma desigualdade entre os alunos cotistas e não cotistas: a que se refere ao domínio de determinadas competências que deveriam ser desenvolvidas pela escolarização básica.

“Eu acho que boa parte das dificuldades decorre, realmente, dessa formação deficiente no ensino secundário. Por exemplo, informação histórica. Como eu falo sobre a formação do Estado, o aluno tem que ter noções mínimas da história, da história política e, muitas vezes, a gente percebe que a pessoa não tem essa informação”.

---

<sup>4</sup> Não é pretensão deste trabalho confrontar a representação dos professores entrevistados com a realidade do aproveitamento da aprendizagem dos alunos cotistas e não cotistas.



Quatro em nove professores apontaram que em suas provas puderam notar que seus novos alunos têm dificuldades de leitura e escrita.

“Eu vejo que os alunos, pelo menos os egressos das cotas, as dificuldades que eles têm não é no aprendizado do Direito em si, no aprendizado das normas. O problema deles é deficiência escolar. Eles têm muita deficiência em português. O português deles é péssimo. Às vezes eles querem se expressar, sabem a matéria, mas não conseguem muitas vezes suprir a contento essa deficiência escolar de disciplinas basilares. Embora isso não os prejudique no aprendizado do Direito. É na verdade um problema de linguagem, mas isso vai trazer prejuízos sérios em termos comparativos dos profissionais. O que não me coloca numa posição contrária às cotas. Veja só, é uma mera constatação. Por que, no fim das contas, o grande instrumental de um advogado é o domínio da linguagem”.

“O que mais me preocupa é o que tem dificuldade de escrever. Aquele que tem alguma deficiência na formação e, portanto, tem dificuldade de redigir texto, da coisa sair, de sair com correção. Isso para mim é o pior de todos”.

Essa mesma pretensa dificuldade com o uso da língua portuguesa, já tinha aparecido anteriormente, quando dois outros professores, respondendo acerca do perfil étnico-racial de seus novos alunos, declararam:

“O que eu tenho percebido é o seguinte dessas pessoas: elas têm um despreparo muito grande da língua portuguesa, elas redigem muito mal, muito mal. Os egressos de escola pública, as pessoas da raça negra. Não tenho nada contra a raça negra... Mas eles têm uma dificuldade; essa dificuldade a cada período que passa se acentua, por quê? Porque o Direito vai ficando mais difícil e você tem mais dificuldade de dizer o que precisa ser dito”.

Os alunos cotistas são aqueles que “não sabem ler e escrever”, “que não sabem traduzir adequadamente suas idéias para o papel” e o instigante é que os professores disseram, em diversas ocasiões, que seus alunos cotistas não têm deficiências quanto aos conhecimentos estritamente jurídicos, mas quanto à linguagem que, em última análise, é o instrumental primordial do bacharel em Direito. Todavia, a maioria dos professores afirma que o trabalho pedagógico não fica de todo comprometido, que não é uma “catástrofe”.

No tocante à linguagem, a tensão também passa pela diferença cultural entre os sujeitos envolvidos, afinal a linguagem “não é mera expressão de pensamento, ela constitui o pensamento, a cultura e a identidade de um grupo social e de seus indivíduos” (Barreiros, 2004, p. 3).

Demarco que, provavelmente, os alunos cotistas são alvos de crítica pelos seus professores devido às diferenças culturais entre ambos e que o chamado padrão lingüístico é um conceito profundamente ideológico, todavia é necessário ensinar a

utilização da língua formal enquanto se critica também suas implicações políticas (Shor, 1986, p.89).

Por outro lado, é improvável que problemas com leitura e escrita só tenham surgido após a implantação das cotas. Pude notar a presença do preconceito dirigido ao grupo de alunos percebidos como cotistas, o que não surpreende, afinal o preconceito está cristalizado em nossas práticas sociais cotidianas. Para Borges, Medeiros e D'Adesky: “Os preconceitos fazem parte de nosso processo de socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige mais esforço do que a simples aceitação de idéias falsas, mas às quais estamos acostumados e que nos favorecem”. (2002, p.53)

Em pesquisa que estudou a experiência decenal das ações afirmativas implantadas na Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, encontramos depoimentos das professoras que se assemelham às falas dos professores da Faculdade de Direito aqui transcritas. Aquelas professoras também enfatizaram as dificuldades relativas à qualidade do ensino fundamental e médio, ao domínio da cultura “cultura” e ao acesso aos bens culturais, entendidos como importantes no seio universitário, que teriam os alunos oriundos dos pré-vestibulares comunitários que chegavam à universidade transformando seu perfil (Almeida, 2003, p.65).

Do mesmo modo, os professores dos cursos de Educação, História e Letras da PUC-Rio ouvidos na pesquisa *Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores*, coordenada por Vera Candau, em 2003, pontuam a fragilidade dos alunos oriundos dos pré-vestibulares comunitários que vêm ingressando naquela universidade, por conta de política de ação afirmativa lá implantada, quanto ao que chamam de “habilidades acadêmicas”, entre elas a capacidade de leitura crítica e de produção de textos mais elaborados, necessárias ao aluno universitário pré-definido e idealizado pelos professores (Candau, 2003a, p.137).

A recorrência dessas opiniões nos alerta para os novos desafios que cabem à comunidade acadêmica das universidades enfrentar perante a democratização de seu corpo discente, através da adoção de ações afirmativas. As universidades adotam uma matriz cultural que ainda não foi posta em questão. No dizer de Candau, “A diversidade de características culturais dos personagens acolhidos pela escola não garante por si só a superação do caráter monocultural das práticas escolares” (2003b, p.25)

A fala dos professores, quanto às dificuldades de seus alunos cotistas, nos remete à *Teoria da Privação Cultural* aplicada, nesse contexto, aos alunos cotistas adultos que freqüentam o ensino superior.

Pergunto: os alunos cotistas estão privados de que cultura? Quem determina que uma cultura é deficiente? Diferença é deficiência? A partir de que critérios se considera alguém privado culturalmente? Provavelmente, alguns alunos cotistas não correspondem ou não possuem um especificado padrão cultural determinado a partir dos critérios estabelecidos pela cultura universitária vigente. Os professores parecem ter dificuldade em reconhecer que seus alunos cotistas são portadores de múltiplos saberes que eles estão convidados a reconhecer e valorizar.

Como é possível aceitar e respeitar as diferenças sem com isso justificar as desigualdades? Está posto o desafio de articular a tensão entre o direito à igualdade e o direito à diferença. O sociólogo Boaventura Santos questiona,

“Como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constituiu através da história, e exigir que os ‘outros’ nos olhem como iguais e reconheçam em nós os mesmos direitos de que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e opressão que se constituíram acompanhando essa diferença?” (Santos, 2003, p. 25).

### **Para alcançar o “padrão de qualidade”, a chave é o esforço individual?**

Nas declarações de três em nove professores, aparece a questão do “esforço” que o aluno cotista, individualmente, por sua conta, deve empreender a fim de acompanhar devidamente o curso.

“Eles têm muito mais dificuldade e, dentre eles, a gente percebe dois grupos: aqueles que se esforçam, e eu olho com muito carinho, se esforçam mesmo, e que têm os ouvidos e a mente, principalmente, abertos, o espírito desarmado para ouvir o professor. E aqueles outros que acham, como eu disse antes, que está pagando dívida, não está fazendo favor nenhum, então, o que eu fizer está muito bem feito”.

“Eu diria que é um pouco menor. Não sei se muito menor. É o que eu lhe falei, como você não consegue identificar os alunos, é uma percepção empírica. Você sente que há um desempenho menor e, acho que isso pode ir se agravando ao longo da faculdade na medida em que as matérias vão ficando mais técnicas. Na medida em que vai demandando um conhecimento que o aluno, se não tiver um esforço para suprir, ele certamente não acompanhará o desenvolvimento do curso com a qualidade que ele tem. E aí depende de um esforço pessoal”.

Perguntei então a esse professor: “Eu notei que você dá uma ênfase grande a essa questão do esforço. Você consegue perceber se eles são alunos mais esforçados por conta dessa ‘deficiência’?”. Sua resposta foi:

“Consgo, consigo. Acho que tem casos... vou lhe dizer minha primeira experiência com uma turma de cotas. Eu tinha, por exemplo, um aluno que, é até um aluno de mais idade e tal, era extremamente fraco. Dei uma nota muito baixa para ele na primeira prova, a prova dele estava muito ruim. E a partir daí ele se transformou, quer dizer, começou a estudar a matéria, se interessava, pedia referências, levantava questões, às vezes as questões não tinham nenhuma pertinência, às vezes ele era confuso até na formulação da questão, mas ele estava ali tentando entender. Era uma matéria complexa, era o estabelecimento dos fundamentos do pensamento cristão, o nominalismo, a questão do sujeito”.

Foi quando lhe disse: “é muito abstrato”, e ele continuou:

“É uma coisa muito abstrata que pega toda uma fundamentação filosófica. Na segunda prova ele ainda não foi bem, mas já foi melhor, quer dizer, foi para a final precisando de muita nota e na final conseguiu. Quer dizer, ele conseguiu passar, tinha um padrão, digamos assim, muito fraco no início para um padrão aceitável, tinha cumprido os requisitos da matéria; estar no nível médio daquela turma. Foi um esforço muito grande, considerável. Nem todo mundo tem esse mesmo esforço e esse é um problema”.

A questão do “esforço” que cabe ao cotista realizar aparece também em outro momento da entrevista, posteriormente:

“acho que é um desafio realmente para esses alunos porque eles não tiveram a mesma dificuldade dos outros para entrar, a entrada deles foi facilitada, então, exigiu menos esforço para entrar. Agora, isso acho que tem que ser compensado por eles mesmos. Então, se eles estão sentindo dificuldades de acompanhar o nível da turma, eles têm que correr atrás. Acho que não é a universidade que tem, a faculdade que tem que baixar o nível. Eu parto do princípio que eles tenham um esforço suplementar, entendeu?”.

Parece haver recorrência na fala dos professores de uma crença de que o esforço pessoal, empreendido na vida universitária, é capaz de fazer os alunos negros, “carentes”, oriundos de escolas públicas, ultrapassarem as barreiras que historicamente fazem parte da sua trajetória

A questão do mérito, na perspectiva liberal, põe sobre os indivíduos a responsabilidade exclusiva pelos resultados de suas vidas, ignorando quaisquer outras variáveis, de modo que o sucesso ou o fracasso dos indivíduos são diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto histórico, social, econômico e cultural desses próprios indivíduos. A defesa do mérito individual assim descrito evidencia a disseminação da ideologia liberal e neoliberal que combate o Estado promotor de políticas públicas, aquele que tem como atribuição a responsabilidade coletiva pelos destinos dos menos favorecidos. Essa é a ideologia que reafirma o desempenho individual como critério único, legítimo e desejável de ordenação social das sociedades modernas (Barbosa, 1999, p.26).

Interessante notar a variedade de representações e contradições dos professores: são os alunos cotistas os sem mérito, ou os que se esforçaram menos a fim de alcançar uma vaga na universidade, são também aqueles mais esforçados no cotidiano de suas classes e, ainda, os que podem através unicamente de seus esforços superar os obstáculos rumo à formação num curso de excelência.

## **Conclusão**

As ações afirmativas, na medida em que vão sendo implantadas na universidade, constroem uma realidade multicultural marcante. A problemática da diversidade cultural chega assim, paulatinamente, ao ensino superior no âmbito macroestrutural, mas também, no âmbito representado por cada sala de aula. Vale notar que os depoimentos expressam, ao menos, duas tensões vivenciadas pelos professores.

A primeira encontra-se nos limites da pretendida manutenção da “excelência acadêmica” da qual tanto se orgulham e estão preocupados em preservar e da justa necessidade de ampliar o acesso ao ensino jurídico de qualidade, às camadas sociais marginalizadas dele.

Nesse sentido, é fala de alguns professores que desejam “homogeneizar” seus alunos, mas “homogeneizar para cima!”, diz um deles. Homogeneizar utilizando que padrão? O seu padrão cultural? O padrão branco classe média? A homogeneização não seria uma prática que desrespeita a pluralidade cultural dos alunos, tentando esvaziá-los de sua identidade cultural, étnica ou racial, o que McLaren chama de “perversão sub-reptícia da democracia”? (1997, p.42). Essa é a perspectiva que pode ser vislumbrada nos depoimentos de alguns professores entrevistados.

Parece que não têm muita consciência de seus possíveis preconceitos, do uso que fazem de certos estereótipos e do papel que podem desempenhar como reforçadores ou não da estigmatização de seus alunos cotistas.

A outra é o enfrentamento da questão da diferença sem medo de, com isso, ser preconceituoso. De um modo geral, os professores me pareceram desconfortáveis, temerosos, constrangidos em falar sobre a diferença, a diversidade e a raça/cor dos alunos. Dois professores, dentre eles o mais velho entre todos os entrevistados, homem de 40 anos dedicados ao magistério, negaram, durante toda a entrevista, a existência de diferenças entre seus alunos. Um professor me afirmou que “prefere não saber quem é cotista” numa atitude temerosa, como se o fato de saber quem é ou não cotista, fosse

reprovável porque gerador de discriminação por si só. Todavia, afirmar a diferença não significa necessariamente discriminar negativamente o “outro”.

Na verdade, todos os professores percebem as mudanças pelas quais seu curso passa no que tange à crescente heterogeneidade do corpo discente, mas para alguns seria melhor não evidenciar essa diferença, não a problematizando. A diferença cultural, notadamente a racial dos alunos, aparece na fala dos professores que se dão conta de uma maior presença de “negros”, “afro-descendentes”, “mulatos” e “morenos”, no entanto, em alguns momentos dos depoimentos, os professores querem silenciá-las em prol de uma homogeneização a que estão acostumados. Silenciar a diferença é uma das estratégias habituais da nossa “democracia racial”, reconhecer as diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Segundo Kabengele Munanga:

“O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à idéia de que somos um país de democracia racial.” (1996, p. 215).

Reconheci somente em um professor resistência explícita e persistente à presença de alunos cotistas. Para a maioria dos professores, os cotistas precisam “superar” suas dificuldades, diminuindo a “distância” que há entre eles e os não cotistas, o que depende de saídas individualistas, do tipo “esforço pessoal” ou de medidas de apoio financeiro, como bolsas, alimentação gratuita, auxílio transporte e de melhorias nas condições das bibliotecas e laboratórios da universidade.

Os professores apontam que o instrumento mais valioso que têm os cotistas é o “esforço pessoal”. Esse esforço, quando empreendido pelos cotistas é notado e aplaudido por muitos dos professores entrevistados, caracterizando-os de modo positivo. Os entrevistados apontam ainda, as qualidades de assíduos, curiosos e motivados dos cotistas.

Este trabalho nos sugere que as políticas públicas de ação afirmativa, não deveriam se esgotar no acesso mais democrático a uma vaga no ensino superior. Cabe à comunidade universitária, especialmente aos professores, pôr em questão o padrão monocultural daquele espaço, revendo seus (pré)conceitos e práticas.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Mônica. **Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio**. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Editora fundação Getúlio Vargas, 1999.

BORGES, E. ;MEDEIROS, C.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BARREIROS, Claudia. A Escrita é um processo difícil! In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED – GT 21**. Caxambu, 2004. CD-ROM.

CANDAU, Vera. (Org). Relatório final de pesquisa. **Universidade, diversidade cultural e formação de professores**. PUC. Rio de Janeiro, Departamento de Educação, CNPq, 2003a. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

HALL, Stuart. The work of representation. In: Hall, S. (org). **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sage, 1997.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L.; QUEIROZ, R.(orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

PERRENOUD. Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TEIXEIRA, Moema. **Negros na Universidade: Identidade e Trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.