UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

ROSA DE ALMEIDA FREITAS ALBUQUERQUE

RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL: o caso da Ação Afirmativa na UFMT

São Paulo
2016

ROSA DE ALMEIDA FREITAS ALBUQUERQUE

RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL: o caso da Ação Afirmativa na UFMT

ORGANIZATIONAL RESILIENCE: THE AFFIRMATIVE ACTION CASE IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cristiane Drebes Pedron

São Paulo
2016

RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL: o caso da Ação Afirmativa na UFMT

Por

ROSA DE ALMEIDA FREITAS ALBUQUERQUE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração.

Banca Examinadora

_____

Prof.ª Cristiane Drebes Pedron

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

_____

Prof. Leonel Cezar Rodrigues

Universidade Nove de Julho - UNINOVE

_____

Prof.ª Priscila Rezende da Costa

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

_____

Prof.ª Cândida Soares da Costa

Universidade Federal de Mato Grosso

_____

Profª. Ozerina Victor de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso

São Paulo, 29 de junho de 2016.

Dedico este estudo à minha família.

AGRADECIMENTOS

É com alegria que chegamos ao momento de agradecer. Primeiro a Deus, divino e maravilhoso. Obrigada por sua presença constante em minha vida.

Ao meu marido, Oseias e aos meus filhos amados, Danielly Albuquerque, Oseias Albuquerque Jr e Stephany Albuquerque pelo amor, carinho e muita paciência.

À Prof.ª Drª Cristiane Drebes Pedron, competente, exigente e gentil orientadora pelo apoio e pela confiança ao longo de todo o trabalho.

Aos prof. Dr. Leonel Cezar Rodrigues, a Profª. Drª Amélia Silveira e a Proª. Silvia Novaes Zilber pela participação e contribuições fornecidas no exame de qualificação, que foram valorosas para este estudo.

Ao Prof. Dr. Delarim Martins Gomes pela inspiração para escrever sobre o tema das Políticas de Ações Afirmativas na UFMT.

À Prof.ª Ligia Maria Heinzmann, exemplo de profissional, que me apoiou e incentivou muito para que eu chegasse até aqui.

À Prof.ª Drª Rosa Lúcia Rocha Ribeiro, Profª. Drª Carmen Lúcia da Silva, Profª. Drª Elisandra Marisa Zambra, Prof. Dr. Paulo Augusto Ramalho, Prof. João Soares da Silva e Profª. Drª Myrian Thereza de Moura Serra, que me apoiaram para a realização deste estudo.

Aos meus colegas de trabalho, que me apoiaram em toda a trajetória deste estudo.

À técnica administrativa Viviane Lemes, fiel e dedicada, que me apoiou durante toda a jornada deste estudo.

Aos gestores, professores, técnicos e estudantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, sem os quais seria impossível realizar este estudo.

RESUMO

Organizações resilientes adaptam-se à adversidade, porque a resiliência permite às organizações absorver a complexidade e emergir de situações por ter maior repertório de soluções. Tais situações são vivenciadas por Instituições de Ensino Superior (IES), em especial diante das políticas de ações afirmativas (PAA). As ações afirmativas constituem um conjunto de políticas públicas que visam à promoção de direitos do grupo excluído para garantir, a médio e longo prazo, o acesso equânime às mesmas oportunidades de emprego e de educação. Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, teve como objetivo analisar como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas de ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes. Para tanto, foi realizado um estudo de caso único em uma IES Federal pública – Universidade Federal do Mato Grosso. Os dados foram coletados principalmente por meio de entrevistas, mas também análise de documentos secundários e observação direta. As principais contribuições do estudo estão em propor um modelo descritivo de construção das características resilientes para a implementação das PAA nas IES e a discussão de cinco proposições de pesquisa elaboradas à luz do referencial teórico estudado tendo em vista os dados coletados no estudo de caso. Os resultados indicam que a consciência da situação, a identificação das vulnerabilidades mais importantes, a colaboração entre os elementos organizacionais e a capacidade de adaptação desempenham forte influência na capacidade resiliente da IES para implementar as políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: Resiliência organizacional, Políticas das ações afirmativas, Instituição de ensino superior, Instituição pública brasileira.

ABSTRACT

Resilient organizations adapt to adversities because resilience allows the organizations to absorb complexity and emerge from situations for having larger repertoire of solutions. Such situations are experienced by Higher Education Institutions (HEIs) mainly in the face of affirmative action policies (AAP). The affirmative actions constitute a set of public policies aimed at promoting the rights of the excluded group to ensure, in the medium and long term, equal access to the same opportunities for employment and education. This study, of a qualitative and exploratory nature, aimed at analyzing how the resilient capacities of a HEI influence the implementation of the affirmative action policies from the point of view of their managers, students, technicians and teachers. For this reason, a single case study was carried out in a public HEI – Federal University of Mato Grosso. The data were collected mainly through interviews but also through analysis of secondary documents and direct observation. The main contributions of the study are in proposing a descriptive model of construction of resilient characteristics for the implementation of the AAP in the Higher Education Institutions (HEIs), and the discussion of five research proposals developed in light of the theoretical framework studied, taking into account the data collected in the case study. The results show that situation awareness, identification of the most important vulnerabilities, collaboration between the organizational elements and capacity of adaptation have a strong influence on the resilient capacities of the HEIs to implement the affirmative action policies.

Keywords: Organizational resilience, Affirmative action policies, Higher Education Institution, Brazilian Public Institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A história da concepção da resiliência..... 22
Figura 2 - Criando resiliência organizacional..... 34

Figura 3 - Número de vagas e distribuição entre a ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014 81
Figura 4 - Proporção total de vagas reservadas para cotas, vagas reservadas para escola pública e baixa renda e vagas para pretos e partos e indígenas (PPIs). 82
Figura 5 - Distribuição da oferta de vagas nas universidades federais no ano de 2012. 83
Figura 6 – Os estágios da resiliência organizacional 86
Figura 7 - Desenho de pesquisa 98
Figura 8 - A progressão do estágio da resiliência organizacional 167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferença entre vulnerabilidade e resiliência 20
Quadro 2- Evolução do termo resiliência 23
Quadro - 3 Revisão Conceitual da Resiliência Organizacional 27
Quadro 4 - Fragmentos da Resiliência Organizacional 31
Quadro 5 - Comportamentos que Contribuem para o Desenvolvimento da Resiliência Organizacional 37
Quadro 6 - Ações Afirmativas no Brasil 70
Quadro 7- Levantamento do Posicionamento sobre a Implementação das Ações Afirmativas 73
Quadro 8 - Alinhamento das proposições 90
Quadro 9 - matriculas realizadas no período de 2003 a 2015 na UFMT 103
Quadro 10 - Os cursos e as categorias de acesso dos estudantes da UFMT 103
Quadro 11- Apresentação do número de ingressantes pelas PAA 112
Quadro 12- Roteiro da Entrevista da Ação Afirmativa com perguntas 210
Quadro 13 - Características da Resiliência Organizacional 217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo entre os percentuais de vagas para PPIs em cada região em 2014 e as metas estabelecidas pela Lei 12.711 82
Tabela 2- Instituições Federais de Ensino Superior que adotam Ações Afirmativas.. 218

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS 7
LISTA DE QUADROS 9
LISTA DE TABELAS 10
INTRODUÇÃO 13
2. REFERENCIAL TEÓRICO 19
2.1 Resiliência Organizacional 19
2.1.1 Da origem do termo resiliência à resiliência organizacional 19
2.1.2 Resiliência Organizacional 24
2.1.2.1 Conceito de Resiliência Organizacional 26
2.1.2.2 A Capacidade "Resiliência Organizacional" 30
2.1.2.3 Características da Resiliência Organizacional 38
2.1.2.4 Resiliência Organizacional numa Perspectiva Estratégica 43
2.2 Políticas Públicas 45
2.2.1 Origens das Políticas Públicas 45
2.2.2 O que são Políticas Públicas 47
2.2.3 Objetivos e Finalidades das Políticas Públicas 50
2.2.4 Políticas Públicas na Educação 53
2.2.5 Políticas Públicas para a Educação Superior 56
2.3 A Ação Afirmativa e sua Inserção nas Instituições de Ensino Superior 63
2.3.1 Ações Afirmativas: objetivos 65
2.3.2 A História das Ações Afirmativas 67
2.3.3 Ações Afirmativas e as Cotas nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras 75
3. MODELO TEÓRICO E PROPOSIÇÕES DA PESQUISA 85
4. ABORDAGEM METODOLÓGICA 91
4.1 Caracterização e desenho da pesquisa 91
5. ESTUDO DE CASO UFMT 98
5.1 A UFMT e as Políticas de Ação Afirmativa 99
5.2 Apresentação dos Cursos em Estudo 105
5.2.1 Curso de Direito 105
5.2.2 Curso de Psicologia 107
5.2.3 Curso Serviço Social 108

5.2.4 Curso de Administração 109
5.2.5 Curso de Medicina.....110
5.3A Capacidade de Resiliência Organizacional da UFMT.....112
5.3.1 Desenvolvimento das Capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas. 113
5.3.2 Processo de Construção das Capacidades Resilientes para atender as Políticas de Ações Afirmativas 120
5.3.3 As Capacidades Resilientes da UFMT para atender as Ações Afirmativas .132
5.3.4 A Vulnerabilidade da UFMT para atender as Políticas de Ações Afirmativas 140
5.3.5 Mensuração do Grau de Percepção da Situação, da Colaboração, da Adaptação e da Vulnerabilidade para atender as Políticas de Ações Afirmativas 156
5.4 Resiliência Organizacional e Ação Afirmativa: uma visão da proposta do modelo teórico na UFMT 166
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 177
REFERÊNCIAS 186
APÊNDICE A– PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO 203
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA 205
APÊNDICE C – FORMAS DE COLETA DE DADOS 210
APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL 214
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO 215
APÊNDICE F – CARACTERÍSTICAS DA RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL 217
APÊNDICE G - INSTITUIÇÕES FEDERAIS QUE ADOTAM AÇÕES AFIRMATIVAS 218

INTRODUÇÃO

Resiliência determina a persistência das relações dentro de um sistema e é uma medida da capacidade destes sistemas para absorver as mudanças de estado e ainda persistirem em seu estado original (HOLLING, 1973). A resiliência está relacionada com as respostas organizacionais às mudanças e descontinuidades. Isto envolve tanto a capacidade para suportar essas descontinuidades quanto à capacidade para se adaptar a novos ambientes de riscos (STARR; NEWFROCK; DELUREY, 2003). A resiliência refere-se à capacidade de indivíduos, grupos, organizações e sistemas de responder de forma positiva às mudanças significativas, sem se envolver em um longo período de comportamentos regressivos (HORNE; ORR, 1997; COUTU, 2002). A resiliência teve sua origem na física, como a capacidade de um material voltar a seu estado normal depois de ter sofrido tensão (YUNES, 2001). Nas ciências do comportamento, a resiliência foi inicialmente aplicada para explicar porque as crianças e os jovens, diante de um estresse, são capazes de transpassar as adversidades e se transformarem em indivíduos saudáveis (ZOLKOSKI; BULLOCK, 2012). Nos ecossistemas, a resiliência foi definida como a quantidade de uma perturbação que um ecossistema pode suportar sem alterar os processos e as estruturas auto-organizadas - definida como estados estáveis alternativos (HOLLING, 1973; GUNDERSON, 2000; FOLKE et al., 2010). No contexto da sociedade, Timmerman (1981) definiu resiliência como a medida da capacidade de um sistema (ou parte de um sistema) absorver ou se recuperar da ocorrência de um evento ameaçador.

No campo organizacional, o termo resiliência começou a ser aplicado como uma qualidade organizacional no início de 1990, mas recentemente ganhou popularidade como uma qualidade que pode ajudar as organizações e os grupos dentro das organizações a sobreviver e prosperar em ambientes difíceis ou voláteis (CHO; MATHIASSEN; ROBEY, 2007; GODWIN; AMAH, 2013; CHAN, 2011; BOIN; EETEN, 2013; LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013). A resiliência organizacional é comumente retratada como um recurso que permite às organizações prosperarem em contextos complexos (CHO; MATHIASSEN; ROBEY, 2007). Ela tem como objetivo retirar ou reduzir a exposição das organizações a ameaças e perigos por meio do desenvolvimento de medidas de proteção que visam minimizar a probabilidade de consequências dos eventos perturbadores. A resiliência organizacional oferece uma resposta prática à

mudança e fornece uma maneira de ver os atributos que contribuem para a criação de uma organização resiliente (HORNE; ORR, 1997).

Quanto aos benefícios, a resiliência organizacional amplia a consciência da organização sobre todo o seu ambiente, tanto interno como externo, fornecendo a capacidade de reconhecer e reagir de acordo com os riscos e oportunidades (SEVILLE, 2008), os quais permitem à organização identificar suas principais vulnerabilidades e assim, ser capaz de definir prioridades na execução da gestão e do planejamento em situações emergenciais (SEVILLE, 2008; COCKRAM; VAN DEL HEUVEL, 2012).

A resiliência organizacional permite à organização alavancar seus recursos (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HALL, 2011), fortalecer a capacidade de uma organização para "absorver" a adversidade (LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013), ou seja, por meio da capacidade de aprender, a resiliência organizacional prepara e permite aos indivíduos, aos grupos ou às organizações responderem positivamente às condições adversas e saírem mais fortalecidos (SUTCLIFFE; VOGUS, 2003; BOIN; EETEN, 2013; MATZENBERGER, 2013).

Porém, a resiliência não é uma capacidade organizacional abstrata. Ela precisa ser interpretada como múltiplas interações entre os diferentes níveis de comportamento, incluindo indivíduos, grupos e unidades organizacionais. Cho, Mathiassen e Robey (2007) argumentam que a resiliência organizacional precisa ser entendida de uma forma mais abrangente do que a abordagem inicial realizada. Isto porque, a resiliência se aplica a níveis diferentes de análise e muda ao longo do tempo. Sobre esta questão, Brunsdon e Dalziell (2005) sublinham que um desafio significativo para a avaliação da resiliência prove da complexidade das organizações, assim como do contexto em constante mutação em que operam. Em decorrência dessas preocupações, vários estudos têm sido promovidos para tentar responder essas questões.

A resiliência organizacional tem sido utilizada para analisar diferentes tipos de fenômenos organizacionais, como os estudos de Gibson e Tarrant (2010), Padár e Pataki (2013), Välikangas e Georges (2012), Gittell et al. (2006), Burnard e Bhamra (2011), Akgün e Keskin (2014), Lengnick-Hall e Beck (2009), e Reinmoeller e Baardwijk (2005). Esses estudos significam esforços da apropriação do conceito de resiliência organizacional traduzido como lente para o entendimento das diferentes situações enfrentadas pelas organizações. Ao analisar a resiliência, a noção de um "evento" ocupa um lugar central. Este evento é uma descontinuidade ou uma ruptura em uma situação

existente em termos tecnológicos, de mercados ou organizacionais (GILLY; KECHIDI; TALBOT, 2014).

Nas instituições públicas de ensino superior, especificamente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), este evento vem na forma das políticas de ações afirmativas, as quais assumem os contornos de um processo contínuo de mudança no ambiente da universidade. As ações afirmativas se constituem em instrumentos de concretização da igualdade material (GOMES; SILVA, 2003). Elas têm como objetivo promover a efetiva igualdade de oportunidades e condições entre todos os seres humanos, mitigando ou eliminando as discriminações e desigualdades presentes e futuras (GUERRINI, 1997; HERINGER, 2002; DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Na UFMT, as políticas de ações afirmativas foram aprovadas em 2003 e tinham como objetivo ofertar sobrevagas para os vestibulandos negros pobres, vestibulandos brancos pobres e para os vestibulandos indígenas.

Em 2001, na conferência de Durban - Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância realizada em Durban na África do Sul - o Brasil iniciou de forma mais sistemática ações em prol das políticas de ações afirmativas. Na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) (DOS SANTOS, 2012).

Desde então, os debates se intensificaram e algumas experiências se concretizaram, até que no ano de 2012 fosse aprovada a Lei das Cotas[1]. Essa Lei fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições de ensino federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio e para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012).

A adoção de sistemas de cotas em universidades públicas brasileiras suscitou polêmicas que atualizam os debates seculares sobre políticas públicas direcionadas para a população negra (DOS SANTOS, 2012). Os opositores das ações afirmativas, ou das cotas para negros nas universidades, formulam profecias de que seriam nocivas para a excelência da formação acadêmica (SILVÉRIO; SILVA, 2004). Segundo esses autores, inúmeras alegações são postas pelos críticos contra a execução das políticas de ações afirmativas, especialmente as cotas, tais como: trata-se de um programa igual às políticas das ações afirmativas implementadas nos Estados Unidos, sobre pressão do movimento dos Direitos Civis. Há os opositores que não admitem a existência da discriminação racial

[1] Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.

no Brasil. Outros acreditam que a raça determina a capacidade e a competência das pessoas, nesse sentido, o não acesso ao ensino superior deve-se à natural incapacidade dos negros (SANTOS, 2007).

Assim, diante destas forças dicotômicas sobre as PAA no contexto das IES, e considerando que a resiliência organizacional é uma lente teórica que ajuda a entender situações nas quais organizações passam por eventos adversos (HORNE; ORR, 1997; McMANUS, 2008) se mostra adequada para auxiliar na reflexão do problema e ajudar na proposição de respostas práticas às mudanças desencadeadas por este fenômeno na Universidade Federal de Mato Grosso. Compreender a resiliência de uma instituição, como a UFMT, significa conhecer a sua capacidade de ter consciência da situação, da capacidade de colaboração entre os elementos e da capacidade de adaptação diante das tendências evolutivas, tais como das políticas das ações afirmativas. Portanto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas das ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes?

Como objetivo geral, este estudo visa analisar como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas de ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes.

Especificamente, pretende-se:

a) identificar as capacidades resilientes organizacionais da UFMT em relação à implementação das PAA;

b) identificar as etapas do processo de construção das capacidades resilientes da IES;

c) identificar quais os elementos compõem as capacidades resiliente da IES;

d) identificar as vulnerabilidades mais importantes que dificultam a implementação das políticas de ações afirmativas na UFMT.

e) propor um modelo descritivo de construção de características resilientes para a implementação das políticas de ações afirmativas na UFMT.

Quanto à relevância do tema resiliência organizacional, está na necessidade de conhecer o que é resiliência e como as organizações podem alcançá-la (VICKERS; KOUZMIN, 2001; STARR; NEWFROCK; DELUREY, 2003; McMANUS et., 2007; CRESSEY, 2008; COCKRAM; VAN DEN HEUVEL, 2012; BOIN; EETEN, 2013), na necessidade de compreender como a resiliência organizacional pode ser construída (NORMAN; LUTHANS; LUTHANS, 2005; GODWIN; AMAH, 2013), conhecer como

a resiliência funciona na prática (SEVILLE, 2008; CHAN, 2011) e pela necessidade de conhecer quais são as habilidades, as capacidades e as características da resiliência organizacional (BURNARD; BHAMRA, 2011; BOIN; EETEN, 2013; CHAN, 2011).

A pesquisa também se mostra relevante quanto ao tema das políticas de ações afirmativas. Isso porque existe uma necessidade em explorar os resultados das políticas de ações afirmativas (ASENJO, 2005; JUNIOR, AMARAL, 2009; SOBRINHO, 2010; CAMPOS; FERES JUNIOR, 2014), necessidade de fortalecer as políticas de ações afirmativas existentes (MARCON, 2012; D'ADESKY, 2013), necessidade de ampliar e dar continuidade ao debate sobre ações práticas e os objetivos das políticas de ações afirmativas (SILVÉRIO, SILVA; 2004; PEREIRA, RODRIGUES, GUILHERME, 2010; OLIVEIRA, 2011), necessidade de despertar a consciência dos cidadãos sobre as barreiras conservadoras para a implementação das políticas de ações afirmativa (PEREIRA, ZIENTARSKI, 2011; HAAS, LINHARES, 2012; DUARTE, 2014), necessidade de desenvolver pesquisas que apreendam dados empíricos em termos de acompanhamento, monitoramento e avaliações que demonstrem os resultados alcançados pelas políticas de ações afirmativas (MACIEL, 2012; DOS SANTOS, 2012; OLIVEN, 2007; DA SILVA; VELOSO, 2013; FERES JÚNIOR et al. 2013; DAFLON; JUNIOR; CAMPOS, 2013; TREVISOL, NIEROTKA, 2014) e necessidade de conhecer a amplitude dos benefícios alcançados pela aplicação das políticas de ações afirmativas (DE MAGALHÃES, DE MENEZES, 2014).

Somado as esses argumentos apontados pela literatura, tem-se dados empíricos que ajudam a justificar a importância da pesquisa. De acordo com o Portal Brasil (2015), em três anos, por intermédio das políticas de ações afirmativas, foram ofertadas 150 mil vagas em 128 universidades e institutos federais (BRASIL, 2015). Para isto o governo federal investiu (1) em torno de 70,63 milhões de bolsa permanência, (2) pelo Prouni foram distribuídas mais de 2,2 milhões de bolsas integrais e parciais, (3) pelo programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF) realizadas por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), desde 2009. O programa concede 800 bolsas anuais de iniciação científica para estudantes de graduação que ingressaram no ensino superior por meio de ações afirmativas. De 2009 a 2014 foram beneficiados 3.800 bolsistas, de 346 instituições públicas de ensino superior, num total de R$ 18,24 milhões entre outros programas contemplados pelas políticas de ações afirmativas (SEPPIR, 2015).

Além disso, este estudo se mostra inovador uma vez que foram encontrados na literatura diversos estudos que tratam sobre resiliência organizacional ou políticas de ação afirmativa, porém nenhum deles faz a análise das políticas das ações afirmativas em universidades a partir das lentes teóricas da resiliência organizacional. Assim, esta se mostra uma proposta inovadora.

Por fim, este estudo se justifica uma vez que pretende contribuir para fomentar as discussões sobre as políticas de ações afirmativas – já que estas podem trazer, em seu bojo, questões inquietantes para as universidades e, nesse contexto, as capacidades resilientes são desejáveis, pois abarcam o processo de mudança promovida pelas políticas afirmativas, resultando em uma readequação das características dos gestores organizacionais (VICKERS; KAUZMIN, 2001) e ainda, podem validar a capacidade da IES em aprender e realizar os seus objetivos institucionais (LANE, McCORMACK; RICHARDSON, 2013), especialmente no que se refere ao combate à exclusão e desigualdades no ensino superior brasileiro.

O presente estudo está estruturado em três partes mais esta introdução, sendo que no referencial teórico são abordados conceitos e discussões sobre resiliência organizacional, da origem do termo resiliência à resiliência organizacional; resiliência organizacional – conceitos de resiliência organizacional, a capacidade de resiliência organizacional, características de resiliência organizacional; resiliência organizacional numa perspectiva estratégica; políticas públicas – origens das políticas públicas, o que são políticas públicas, objetivos e finalidades das políticas públicas, políticas públicas na educação, políticas publicas para a educação superior; a ação afirmativa e sua inserção nas instituições de ensino superior, ações afirmativas, objetivos, ações afirmativas e as cotas nas instituições de ensino superior brasileiras; proposições da pesquisa. Na abordagem metodológica é apresentada caracterização da pesquisa; o estudo de caso UFMT, a UFMT e as políticas de ação afirmativa; a apresentação dos cursos em estudo; a capacidade organizacional da UFMT – desenvolvimento das capacidades resilientes, processo de construção das capacidades resilientes, as capacidades resilientes da UFMT, a vulnerabilidade da UFMT, mensuração das capacidades resilientes da UFMT, resiliência organizacional e ação afirmativa: uma visão da proposta do modelo teórico na UFMT. Em seguida apresentam-se as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma visão da literatura relacionada com o desenvolvimento da resiliência sob a perspectiva organizacional, as políticas públicas, políticas públicas para a educação superior e o desenvolvimento das políticas das ações afirmativas no contexto do ensino superior público.

2.1 Resiliência Organizacional

2.1.1 Da origem do termo resiliência à resiliência organizacional

Em relação às origens etimológicas, a palavra resiliência vem do latim *resiliens*, é vista como "saltar para trás", o determinante são as estratégias de enfrentamento e uma habilidade de retornar rapidamente a níveis de desempenho esperados (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HALL, 2011, p. 245). Já a palavra *resilient*, do inglês, remete à ideia de elasticidade, ou seja, a capacidade de recuperar as suas características originais (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HALL, 2011, p. 245).

O cientista inglês Thomas Young foi um dos primeiros a usar o termo resiliência ao estudar a relação entre tensão e a deformação de barras metálicas, em 1807, na qual observava a capacidade de um material voltar ao seu estado normal depois de ter sofrido tensão (YUNES, 2001). Em 1945, o teórico Bowlby usou, em sentido figurado, o termo resiliência e nomeou o conceito como a consciência de si, a qualidade de uma pessoa que não perde a esperança e não se deixa abater (HENAO; VÁSQUEZ, 2012).

Em seguida, Anthony (1970), um psiquiatra, investigou as crianças de alto risco considerando os fatores como a desvantagens socioeconômicas, maus tratos e pobreza, e observando os resultados positivos introduziu o termo vulnerabilidade para descrever crianças que, apesar dos longos períodos enfrentando adversidades e estresse psicológico, apresentavam boa saúde emocional e alta competências pessoal (HENAO; VÁSQUEZ, 2012; RUTTER, 1985). Mas, alguns anos depois, passaram a questionar a aplicação do termo "invulnerável", já que o uso do termo poderia propor a existência de crianças totalmente imunes a qualquer tipo de desordem, independente dos acontecimentos do dia a dia (YUNES, 2003; NADAF, 2013).

No entender de Rutter (1985), a resiliência diverge do termo invulnerabilidade e/ou invencibilidade, visto que estas últimas podem apresentar a ideia de resistência incondicional ao estresse, tornando-a uma característica imutável, enquanto que a resiliência é uma capacidade pessoal para elaborar estratégias de ação e de agir, de acordo

com seus objetivos, mantendo a autoestima, a confiança, o otimismo e acreditando na sua auto eficácia (RUTTER, 1985; NADAF, 2013).

Compreendendo a importância desta questão, Manyena (2006) apresenta as diferenças entre vulnerabilidade e a resiliência, que são representadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Diferença entre vulnerabilidade e resiliência

Vulnerabilidade	Resiliência
Resistência	Recuperação
Força limite	Tempo limite
Segurança	Saltar para trás
Mitigação	Adaptação
Institucional	Baseada na comunidade
Sistema	Rede
Engenharia	Cultura
Avalição de risco	Vulnerabilidade e capacidade de análises
Resultados	Processos
Modelo	Costumes

Fonte: Adaptado de Manyena (2006)

A vulnerabilidade é o oposto da resiliência, nesse sentido, compreende-se que a vulnerabilidade afeta as capacidades da organização ao ponto de fazer com que a organização responda de modo rígido para os eventos adversos. Enquanto a resiliência capacita a organização para reconhecer suas limitações, aprender com os erros e respondendo de maneira positiva transforma ameaças em oportunidades de aprendizagem.

Por conseguinte, entre a década de 1960 e início de 1970, os profissionais da psiquiatria infantil e a psicologia do desenvolvimento começaram a investigar os elementos da primeira infância que eram prejudiciais ao crescimento e ao desenvolvimento saudáveis. Foi investigada a separação da mãe, divórcio dos pais, complicações pré-natais e, o maior fator de risco, a pobreza. O trabalho se baseou no estudo pioneiro do psicólogo clínico Norman Garmezy com pacientes esquizofrênicos. No decorrer de sua pesquisa, Garmezy deparou com um dado curioso: mesmo em circunstâncias difíceis, alguns dos esquizofrênicos adultos levavam vidas surpreendentemente funcionais: trabalhavam, conseguiam manter suas atividades em ordem e até mantinham relações conjugais satisfatórias. Era agudo o contraste entre essas pessoas – identificadas como “reativos” no estudo de Garmezy – e os esquizofrênicos

“processuais”, que pareciam viver oscilando entre as diferentes condições, o desemprego e a falta de moradia (HENAO; VÁSQUEZ, 2012).

As diferenças entre os dois grupos despertaram o interesse de Garmezy, que iniciou outro experimento – agora sobre filhos de pais com esquizofrenia. Ele descobriu que 90% das crianças apresentavam funcionamento normal, incluindo boas relações com seus pares, bom desempenho acadêmico e objetivo de vida criterioso. Garmezy instou seus colegas médicos a se concentrarem menos nos fatores de risco e mais nas forças que impelem essas crianças à sobrevivência e à adaptação. A partir de seu apelo, em princípios da década de 1970 começou a se consolidar um corpo maior de estudos sobre a resiliência psicológica (OLIVEIRA, 2012; HENAO; VÁSQUEZ, 2012; ZOLLI, 2013).

Porém, o marco inicial do conhecimento científico sobre resiliência ocorreu no final dos anos 70, pelo estudo longitudinal realizado por Werner e outros colaboradores, tendo se iniciado em 1955. Inicialmente o estudo não tinha a intenção de estudar a resiliência, mas os efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal, entre outros. A pesquisa acompanhou 693 crianças no Kauai, uma ilha do Havaí. As crianças foram avaliadas até a idade adulta, considerando-se os fatores de risco, como condições financeiras, a escolaridade dos pais, entre outras adversidades. Os pesquisadores constataram que nenhuma das crianças foi afetada por tais circunstâncias, o qual foi considerado como “sinal de adaptação ou ajustamento”. Em face desses resultados, as crianças foram denominadas “resilientes” pelas pesquisadoras (YUNES; SZYMANSKI, 2001). O estudo mostrou-se como uma das matrizes de referência que marcam procedências para as posteriores construções do conceito de resiliência como a capacidade de um indivíduo ou de um sistema social viver bem e de forma socialmente aceitável (OLIVEIRA, 2012; HENAO; VÁSQUEZ, 2012).

A Figura 1 representa um resumo da evolução do termo ao longo do tempo com alguns dos seus principais marcos.

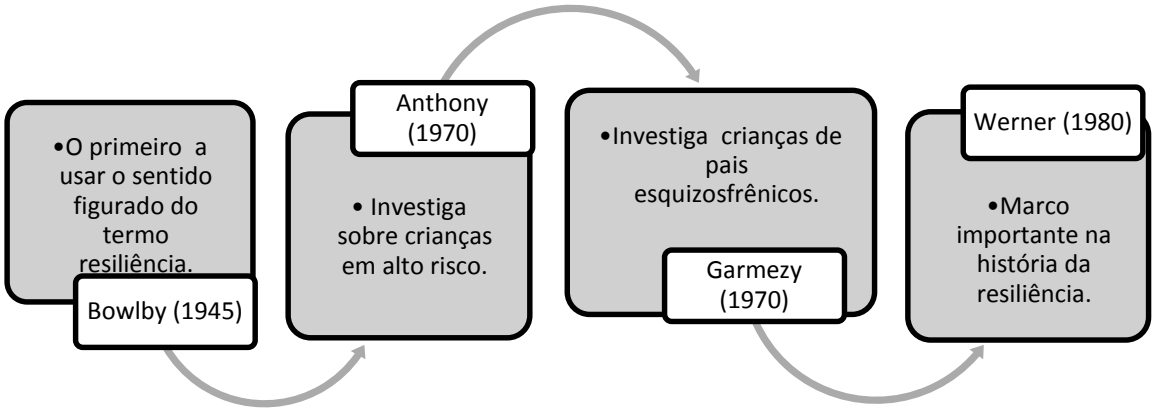

Figura 1- A história da concepção da resiliência
Fonte: Adaptado de Henao e Vásquez (2012)

Quanto à concepção, a resiliência foi introduzida nas ciências do comportamento em 1970, pelos cientistas Manfred Bleuler, Lois Murphy, Irving Gottesman, Michael Rutter, Norma Garmezy e Emmy Weener, com o propósito para explicar porque crianças e jovens, diante de uma vida de estresse, eram capazes de transpassar as adversidades e se transformarem em indivíduos saudáveis (ZOLKOSKI; BULLOCK, 2012; HENAO; RODRÍGUES, 2012).

Claramente, a evolução do conceito original de resiliência ocorreu por meio de sua aplicação em inúmeras disciplinas científicas e em muitos contextos diferentes (MCMANUS et al., 2007). Nos ecossistemas o conceito foi introduzido por Holling (1973), como uma forma de ajudar a entender a dinâmica não linear observada nos ecossistemas. Resiliência ecológica foi definida como a quantidade de uma perturbação que um ecossistema pode suportar sem alterar os processos e as estruturas auto organizadas - definida como estados estáveis alternativos (HOLLING, 1973; GUNDERSON, 2000; FOLKE et al., 2010). Ou seja, manter a sua integridade quando sujeitos à perturbação. Isso está relacionado com a ideia de estabilidade. Estabilidade refere-se à tendência de um sistema para retornar para uma posição de equilíbrio quando perturbado (LUDWIG; WALKER; HOLLING, 1997, CARPENTER; COTTINGHAM, 1997, IVES, 1995). Essencialmente, a resiliência nos ecossistemas é uma medida do tempo que o sistema demora em retornar ao seu estado anterior (CROPP; GABRIC, 2002).

Já da área ecológica, a resiliência transitou no contexto da sociedade pelos estudos de Timmerman (1981). O autor foi um dos primeiros pesquisadores a discutir a resiliência da sociedade às mudanças climáticas, conectando este conceito ao de vulnerabilidade. Timmerman (1981) definiu resiliência como a medida da capacidade de um sistema (ou parte de um sistema) em absorver ou se recuperar da ocorrência de um evento ameaçador.

À vista disso, a seguir, no Quadro 2, apresenta-se a evolução segundo as diversas áreas de estudo do termo resiliência.

Quadro 2- Evolução do termo resiliência

Autor/ano	Área	Contexto
Rutter (1985)	Psicologia	A resiliência é uma capacidade pessoal para elaborar estratégias de ação e de agir, de acordo com seus objetivos, mantendo a autoestima, a confiança, o otimismo e acreditando na sua auto eficácia. Os resilientes são indivíduos que possuem habilidade de suportar, passar por períodos de mudança e situações sociais adversas de forma adaptada e positiva.
Brandão, Mahfoud e Gianordoli (2011)	Física	Resiliência é um conceito originário da física, ciência na qual este constructo é definido como a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica. O termo integra os estudos sobre resistência dos materiais e já era usado desde, pelo menos, 1807, quando o inglês Thomas Young fala de resiliência ao apresentar uma discussão sobre fraturas de corpos elásticos produzidos por impacto.
Holling (1973)	Ecologia	Capacidade de um sistema enfrentar as mudanças e as adversidades.
Sutcliffe e Vogus (2003)	Organizacional	A resiliência organizacional está ancorada em processos organizacionais destinados a aumentar a competência e o crescimento global de uma organização (especialmente a capacidade para aprender e para aprender com os erros), e restaurando a eficácia através do aumento da capacidade de processar rapidamente o *feedback* e, flexivelmente, transferir conhecimento ou reorganizar recursos para lidar com situações que possam surgir.
Erol et al. (2010)	Rede de computadores	A resiliência tem sido expressa como uma capacidade de fornecer e manter um nível aceitável de serviço em face de falhas e dos desafios para a operação normal.

Fonte: Elaborado pela autora

Especialmente a resiliência em termos acadêmicos tem sua origem em campos da psicologia (COUTU, 2002; YUNES, 2001), e tem sido documentada na literatura social e ecológica por meio de estudos sobre as pessoas e a natureza como sistemas interdependentes (FOLKE et al., 2010), sendo que recentemente começou a aparecer na literatura dos negócios (HAMEL; VÄLIKANGAS, 2003).

Após estudar a origem e a evolução da resiliência nas ciências, a apresentação dos significados, conceitos, e das capacidades da resiliência organizacional se faz necessário para a compreensão como a resiliência é abarcada no contexto organizacional.

2.1.2 Resiliência Organizacional

Resiliência organizacional pode ser definida como a soma de conceitos essenciais. Estes conceitos essenciais incluem gestão empresarial de riscos, governança, qualidade, segurança da informação, segurança física, continuidade dos negócios, a cultura e os valores suportados pela liderança (BRAES; BROOKS, 2010). Ou, como destacam Horne e Orr (1997) e Coutu (2002), a resiliência refere-se à capacidade de indivíduos, grupos, organizações e sistemas como um todo para responder de forma produtiva à mudança significativa que perturba o padrão esperado de eventos sem se envolver em um longo período de comportamentos regressivo.

Contudo, devido à sua origem teórica enraizada na psicoterapia e na psicologia social (McCANN; SELSKY; LEE, 2009), o uso do conceito de resiliência é recente no campo organizacional (BURNARD; BHAMRA, 2011; McCANN; SELSKY; LEE, 2009; VICKERS; KOUZMIN, 2001; SALGADO, 2012). O termo resiliência começou a ser aplicado como uma qualidade organizacional no início de 1990, mas recentemente ganhou popularidade como uma qualidade que pode ajudar as organizações e grupos dentro das organizações a sobreviver e prosperar em ambientes difíceis ou voláteis (CHO; MATHIASSEN; ROBEY, 2007; GODWIN; AMAH, 2013; CHAN, 2011; BOIN; EETEN, 2013; LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013).

A relevância centra-se na prerrogativa de que a resiliência organizacional permite à empresa alavancar seus recursos (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HALL, 2011), ela realça a capacidade de uma organização para "absorver" a adversidade (LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013), ou seja, por meio da capacidade de apreender e apreender com os erros, a resiliência organizacional prepara e permite aos indivíduos, aos grupos ou às organizações responderem positivamente às condições adversas e saírem

mais fortalecidos (SUTCLIFFE; VOGUS, 2003; BOIN; EETEN, 2013; MATZENBERGER, 2013).

A resiliência consiste em garantir que uma organização ainda seja capaz de atingir os seus objetivos fundamentais mesmo enfrentando adversidades (OLU-DANIELS; NWIBERE, 2014; SEVILLE, 2006; SEVILLE, 2008; LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013). Nessas condições, a organização precisa adaptar-se de forma eficaz e eficiente para mudar e aplicar as lições aprendidas a partir dos desafios, erros e/ou sucessos para que em situações futuras possa crescer e prosperar (MORAN; TAME, 2012; McASLAN, 2010).

As organizações resilientes são capazes de se recuperar ao confrontar-se com adversidades e são preparadas para encontrar oportunidades em tempos de descontinuidades (STEPHENSON; SEVILLE; VARGO; ROGER, 2010). São as organizações que definem metas, fornecem *feedback* e têm mecanismos inteligentes de coleta de informações (LEDESMA, 2014). Esta postura adaptável, além de aumentar a competitividade, prepara a organização para olhar para as interrupções como oportunidades em vez de problemas (SHEFFI, 2007), além de encorajar e fomentar uma cultura de contínua inovação para resolver problemas e adaptar-se a novos desafios (LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013).

A organização resiliente também é notável a partir de uma perspectiva teórica, visto que a literatura organizacional, normalmente, identifica choques externos como ameaças, potencialmente existenciais para a saúde de uma organização. A mesma literatura prevê que as organizações consideram difícil lidar com esses choques. Assim, surge a organização resiliente, que absorve os choques inesperados e de alguma forma emerge da situação adversa, sem danos permanentes (BOIN; EETEN, 2013).

Diante do exposto, pode-se inferir que a resiliência organizacional é um fator importante que permite à organização usar de seus recursos e capacidades para prosperar em circunstâncias mutáveis (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HAL, 2011; CHO; STEWART-WEEKS; WILLIS, 2011). É um conceito organizacional que se destina a melhorar a tomada de decisão, incentivando a diversificação das capacidades da organização para responder a eventos futuros e incertos (LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013; McMANUS, 2008; PELLISSIER, 2010). Considerando estes argumentos, apresenta-se, a seguir, o conceito de resiliência organizacional sobre o olhar de diferentes autores.

2.1.2.1 Conceito de Resiliência Organizacional

A resiliência organizacional tem sido compreendida em diferentes perspectivas (DREYER, 2008; GODWIN; AMAH, 2013; PELISSIER, 2011; CRESSEY, 2008). Consequentemente, ao longo da literatura percebe-se que há pouco consenso sobre a definição de resiliência organizacional entre os pesquisadores (QUEDRAOGO; BOYER, 2012; SHEFFI, 2007).

Limnios, Mazzarol, Ghadouani e Schilizzi (2012), por exemplo, definem resiliência organizacional como a magnitude da perturbação que o sistema pode tolerar e ainda persistir sem se alterar. Segundo Carlson et al. (2012), a resiliência é definida como a capacidade de uma entidade - por exemplo, organização, comunidade, região - antecipar, resistir, absorver, responder, adaptar-se, e se recuperar de uma perturbação. Starr, Newfrock e Delurey (2003) apontam que a resiliência da empresa está na habilidade e na capacidade para suportar descontinuidades sistêmicas e se adaptar a novos ambientes de riscos.

Como um conceito multifacetado e multidimensional, a resiliência organizacional está intimamente relacionada com a capacidade de uma organização de voltar a um estado estável após uma interrupção (BURNARD; BHAMRA, 2011; JAARON; BACKHOUS, 2013; ZHANG; LIU, 2012; GIBSON; TARRANT, 2010). A resiliência se refere a um processo dinâmico que engloba adaptação positiva dentro de um contexto de significativa adversidade (LUTHAR; CICCHETTI; BECKER, 2000).

Do ponto de vista de processo, a resiliência organizacional é definida como um processo dinâmico que engloba a adaptação positiva dentro do contexto de adversidade significativa (ZHANG; LIU, 2012), ela abarca a adaptação positiva em entornos adversos e desfavoráveis (MENEGHEL; SALANOVA; MARTÍNEZ, 2013). A resiliência é o estado de ser resultante da gestão de incerteza em um sistema complexo e adaptativo de uma organização (DAHMS, 2010; FIKSEL, 2006; SALGADO, 2012; BALUTIS; CHO, STEART-WEEKS; WILLIS, 2011).

No entanto, cultivar a resiliência é um processo dinâmico e complexo que começa com a conscientização (MORAN; TAME, 2012). A resiliência não se limita a surgir em resposta a interrupções ou choques específicos, mas sim se desenvolve continuamente ao longo do tempo de manipulação dos riscos, tensões e deformações (SUTCLIFFE; VOGUS, 2003).

No entender de Starr et al. (2008), as organizações sempre enfrentaram riscos e nem todos os riscos podem ser antecipados, mas eles podem ser gerenciados, por altos

executivos, conselhos de gestão e partes interessadas que trabalham em conjunto para criar uma empresa resiliente. Da mesma forma, Jaaron e Backhous (2013) apontam que as organizações resilientes estão enfrentando graves condições adversas procuram veloz e espontaneamente adaptar e ajustar seus sistemas operacionais para lidar com ameaças. Já que não é possível as organizações preverem com exatidão o futuro, a construção da capacidade de resiliência organizacional é, portanto, a chave para a preparação e sobrevivência organizacional (HAMEL; VÄLIKANGAS, 2003).

Na busca pela consolidação do conceito de resiliência organizacional, o Quadro 3 apresenta, de maneira sintetizada, as diversas acepções encontradas.

Quadro - 3 Revisão Conceitual da Resiliência Organizacional

Autor	Área	Conceito
Horne e Orr (1997)	Organização resilientes	Resiliência como a capacidade dos elementos para dobrar, flexionar, adaptar e moldar-se às mudanças contínuas em condições ambientais.
Minolli (2000)	Empresas resilientes	A resiliência como a capacidade para reconstruir continuamente.
Robb (2000)	Resiliência organizacional	A organização resiliente é capaz de sustentar a vantagem competitiva ao longo do tempo, de proporcionar excelentes desempenhos e, efetivamente, inovar e adaptar-se às mudanças rápidas e turbulentas das tecnologias e dos mercados.
Vickers e Kouzmin (2001)	Resiliência organizacional no setor público	Resiliência descreve os objetos que são capazes de recuperar a sua forma original depois de flexão, alongamento, compressão ou outra deformação.
Hamel e Välikangas (2003)	Organização resiliente	A capacidade de reinventar dinamicamente os modelos de negócios e estratégias à medida que as circunstancias mudam.
Starr, Newfrock e Delurey (2003)	Organização resiliente	A resiliência da empresa está na habilidade e na capacidade para suportar descontinuidades sistêmicas e se adaptar a novos ambientes de risco.
Sutcliffe e Vogus (2003)	Resiliência organizacional	Resiliência refere-se à manutenção do ajuste positivo em condições desafiadoras. Resiliência é a capacidade para continuar a utilizar recursos internos e externos com sucesso para resolver problemas.
Reinmoeller e van Baardwijk (2005)	Resiliência organizacional e diversidade	A resiliência organizacional como a capacidade de auto renovação ao longo do tempo através da inovação.
Norman-Lincoln, Luthans e Luthans (2005)	Resiliência Organizacional e esperança	Resiliência refere-se à adaptação positiva em face de risco e de significativa adversidade.
Fiksel (2006)	Resiliência e sustentabilidade	A resiliência como a capacidade de um sistema de tolerar distúrbios, mantendo a sua estrutura e função.
Dalziell e McManus (2006)	Resiliência organizacional e vulnerabilidade	A resiliência para descrever o objetivo global de um sistema que continua a funcionar com a maior amplitude possível em face do estresse para atingir o seu objetivo.

Continua

Continuação

Autor	Área	Conceito
Sheffi (2007)	Resiliência organizacional no contexto da cadeia de suprimento	A resiliência refere-se à capacidade de uma empresa para se recuperar de uma grande perturbação e retornar aos níveis normais de desempenho de produção, serviços e outros.
McManus et al. (2007)	Resiliência organizacional em organizações do setor público e privado de pequeno e grande porte.	A organização que tem uma capacidade de resiliência reforçada é aquele que é mais provável que possa enfrentar tanto os problemas de negócios do dia-a-dia e navegar com sucesso sobre as questões que surgem em uma crise.
Cho, Mathiassen e Robey (2007)	Resiliência organizacional em empresas de pequeno porte	Resiliência é comumente retratado como um recurso positivo que permite indivíduos, grupos, e organizações prosperarem em contextos dinâmicos.
McManus (2008)	Resiliência organizacional em empresas de Nova Zelândia.	Resiliência organizacional como uma função da conscientização da situação geral, das vulnerabilidades importantes e a capacidade de adaptação de uma organização em um ambiente complexo, dinâmico e inter-relacionados.
Cressey (2008)	Resiliência organizacional	Resiliência refere-se à capacidade de detectar, prevenir e, se necessário lidar com os desafios perturbadores.
Seville (2008)	Organização resiliente	Resiliência organizacional como a capacidade de projetar e implementar comportamentos positivos e adaptativos para se adequar à situação imediata com o mínimo de stress.
McCann, Selsky e Lee (2009)	Resiliência organizacional	Resiliência como a capacidade de absorção e de resposta para resistir, se reinventar se necessário, em resposta à ruptura rápida de mudança que não pode ser evitada.
Stephenson et al. (2010)	Resiliência Organizacional	Organizações resilientes são aquelas que são capazes de sobreviver e prosperar neste mundo de incertezas.
Gibson e Tarrant (2010)	Resiliência organizacional	A resiliência surge de uma complexa interação de elementos organizacionais ou capacidades que contribuem com a resiliência quando as organizações se adaptam a mudanças significativas.
Dahms (2010)	Resiliência organizacional	A resiliência como a capacidade de adaptação de uma organização em um ambiente complexo e em mudança. Expressa a capacidade de uma organização ou de suas partes para responder rapidamente a incerteza.
McAslan (2010)	Resiliência organizacional	Resiliência como uma capacidade das organizações para se recuperar e voltar à normalidade depois de enfrentar uma alarmante e muitas vezes uma ameaça inesperada.
Burnard e Bhamra (2011)	Resiliência Organizacional no contexto da empresa de pequeno e médio porte	Resiliência é uma propriedade que se relaciona com as qualidades inerentes e adaptáveis que permitem a organização a adotar uma abordagem proativa para mitigar riscos e ameaças.
Lengnick-Hall, Beck e Lengnick-Hall (2011)	Resiliência Organizacional no contexto de Gestão de Recursos humanos.	Resiliência organizacional é a capacidade da empresa de absorver de forma eficaz, o desenvolvimento de respostas em situações específicas para envolver-se em atividades transformadoras para capitalizar surpresas perturbadoras que potencialmente ameaçam a sobrevivência da organização.
Pellissier (2010)	Engenharia de resiliência	Organizações resilientes participam ativamente de seus ambientes e através do monitoramento dos indicadores internos e externos de mudanças identificam as rupturas com antecedência.

Conclusão

Autor	Área	Conceito
Balutis, Cho, Stewart-Weeks, Willis (2011)	Resiliência Organizacional	A resiliência organizacional como a capacidade de ajustar, adaptar e prosperar em circunstâncias mutáveis.
Whitehorn (2010)	Negócios resilientes	A resiliência organizacional como a necessidade das empresas em responder rapidamente para a alteração do ambiente de negócios.
Moran e Tame (2012)	Resiliência organizacional e sustentabilidade	Resiliência como a capacidade de se adaptar de forma eficaz e eficiente para mudar, aplicar as lições aprendidas para situações futuras, para crescer e prosperar.
Ouedraogo e Boyer (2012)	Governança e resiliência organizacional	A resiliência refere-se à capacidade de uma empresa para absorver, responder e para capitalizar sobre as perturbações resultantes de mudanças no ambiente.
Salgado (2012)	Resiliência organizacional	A resiliência na organização refere-se à capacidade de um sistema para absorver as variações, que se vislumbram com uma série de crises repentinas.
Carlson et al. (2012)	Resiliência Organizacional	A resiliência pode ser definida como: "a capacidade de uma entidade para antecipar, resistir, absorver, responder, se adaptar, e se recuperar de uma perturbação”.
Cockram e Van Den Heuvel (2012)	Resiliência organizacional	A resiliência organizacional como "a capacidade de uma organização para planejar e se adaptar à mudança ou interrupção, através da antecipação, proteção, capacidade de resposta e recuperação".
Limnios et al. (2012)	Resiliência organizacional	Resiliência como a magnitude da perturbação que o sistema pode tolerar e ainda persistir.
Meneghel, Salanova e Martínez (2013)	Resiliência organizacional	A resiliência significa voltar para trás, voltar para a posição original.
Olu-Daniels e Nwibere (2014)	Resiliência Organizacional e Confiança	Resiliência consiste em garantir que uma organização ainda seja capaz de atingir os seus objetivos fundamentais em face da adversidade
Dos Santos e Kato (2014)	Resiliência organizacional e Capacidades dinâmicas	A resiliência trata-se de uma capacidade encontrada na cultura, nas atitudes e nos valores das organizações.
Ledesma (2014)	Resiliência e liderança	Resiliência refere-se à capacidade para se recuperar das adversidades, frustração, e infortúnio.

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os diferentes conceitos encontrados na literatura sobre resiliência organizacional, nesta tese entende-se que a resiliência organizacional como a capacidade de uma IES para articular atributos da consciência da situação, da identificação das vulnerabilidades mais importantes, da colaboração entre os elementos organizacionais e da adaptação para proporcionar condições favoráveis à implementação das políticas de ações afirmativas.

Partindo destes desafios, portanto, é importante compreender de que forma a organização pode não apenas enfrentar os riscos, mas superá-los de forma positiva, através das capacidades de “resiliência organizacional”.

2.1.2.2 A Capacidade “Resiliência Organizacional”

Hamel e Välikangas (2003), em um estudo pioneiro sobre a busca de resiliência, postulam que, em épocas turbulentas, a única vantagem segura é contar com uma capacidade superior para reinventar seu modelo de negócios antes que as circunstâncias os obriguem a fazer. Esses autores retratam que a “velocidade com que o mundo se envolve em turbulência é maior que aquelas com que as organizações desenvolvem resiliência” (HAMEL; VÄLINKANGAS, 2003, p. 3). Para esses autores, em tempos turbulentos, as empresas que sempre foram exitosas alcançaram êxito, experimentam que é cada vez mais difícil ter retornos altos e consistentes. Portanto, para estas organizações retornarem ao êxito contínuo não dependem apenas de um impulso, mas sim da sua resiliência. Ou seja, as organizações precisam desenvolver a capacidade de reinventar dinamicamente os seus modelos de negócios e as suas estratégias à medida que as circunstâncias internas e externas mudam.

Sobre o assunto, Matzenberger (2013) e Fiksel (2006) reforçam que embora alguns sistemas tenham sido derrubados por mudanças abruptas, sistemas altamente resilientes são capazes de se adaptar e prosperar. Isto se deve ao fato de que a resiliência fornece *insights* sobre como as organizações podem continuamente alcançar resultados desejáveis em meio à adversidade, tensão e barreiras significativas para a adaptação ou desenvolvimento (SUTCLIFFE; VOGUS, 2003).

A resiliência organizacional é a capacidade de uma organização para planejar e se adaptar à mudança ou interrupção, através da antecipação, proteção, capacidade de resposta e recuperação (COCKRAM; VAN DEN HEUVEL, 2012). É a capacidade da organização para lidar com a adversidade ou trauma (ZHANG; LIU, 2012). É a capacidade organizacional para lidar contra uma série de ameaças onde a probabilidade, a escala e o impacto dos eventos são desconhecidos (McASLAN, 2010). As organizações que possuem resiliência têm maior chance de sobreviver e prosperar neste mundo de incertezas (STEPHENSON et al., 2010).

A razão disso, no entender Lengnick-Hall, Beck e Lengnick-Hall (2011), é devido à resiliência se relacionar com a capacidade de uma organização em absorver a complexidade e emergir de uma situação de desafio mais forte e com um maior repertório de ações, considerando o momento anterior ao evento perturbador. Assim, por meio da resiliência, a organização pode encontrar o lado bom das situações, buscando as oportunidades que sempre surgem durante uma crise, o que faz a organização emergir de

forma mais forte e melhor do que antes (MCMANUS, 2008; SEVILLE; 2008; GIBSON; TARRANT, 2010). Uma organização que tem a capacidade de resiliência reforçada é aquela que mais provavelmente irá enfrentar os problemas do dia-a-dia e ultrapassará, com sucesso, as questões que surgem de uma crise (MCMANUS et al., 2007).

No entanto, apesar dos vários conceitos apresentados, parece que existe uma confusão quanto ao que pode ser a resiliência e como a organização pode alcançá-la (VICKERS; KOUZMIN, 2001). Essas questões são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Fragmentos da Resiliência Organizacional

Autor	Ano	Lacunas
Vickers e Kouzmin	2001	Parece que existe uma confusão quanto ao que pode ser a 'resiliência' e como a organização pode alcançá-la.
Sutcliffe e Vogus	2003	Os estudos sobre a resiliência em organizações são fragmentados.
Starr, Newfrock e Delurey	2003	Estabelecer uma maior resiliência é especialmente necessário no atual ambiente econômico. No entanto, representa um novo conjunto de desafios aos executivos e aos conselhos.
Norman, Luthans e Luthans	2005	Nestes tempos turbulentos, a resiliência se torna urgente em todos os níveis organizacionais. A grande questão é como a resiliência pode ser construída.
Fiksel	2006	Diante de um ambiente de negócios dinâmico e imprevisível, os teóricos de gestão estão identificando, cada vez mais, a necessidade de resiliência organizacional.
McManus et al.	2007	Há pouco consenso sobre o que é resiliência, o que significa para as organizações e, mais importante, como as organizações podem alcançar uma maior resiliência em face das ameaças crescentes.
Cho, Mathiassen e Robey	2007	Resiliência não é uma capacidade organizacional abstrata. Ela precisa ser interpretada como interações específicas e complexas entre diferentes níveis de comportamento adotado, incluindo indivíduos, grupos e unidades organizacionais. A resiliência organizacional precisa ser entendida de forma mais ampla do que é, atualmente, na literatura.
Cressey	2008	Resiliência organizacional é uma área que não tem uma definição e um conjunto de características acordadas. Portanto, isto exige algum trabalho analítico, descritivo e metodológico, a fim de trazer à tona o que entendemos por resiliência e em que nível ela opera.
Seville	2006	Muitos profissionais não têm certeza o que significa a resiliência organizacional na prática.
McAslan	2010	O conceito de resiliência organizacional é novo para o pensamento de gestão praticado nas organizações.
Burnard e Bhamra	2011	Embora haja um crescente reconhecimento do conceito dentro de publicações acadêmicas, o conceito e as características de resiliência organizacional têm permanecido praticamente indefinida e ambígua. O conceito de resiliência organizacional é uma área muito pouco desenvolvida, o qual permite um interessante fluxo de pesquisa.

Continua

Conclusão

Autor	Ano	Lacunas
Bhamra et al, 2011; Sutcliffe e Vogus, 2003	2011 e 2003	O desafio de medir, compreender e utilizar o conceito de resiliência na organização decorre das diversas definições de resiliência, bem como a atual falta de pesquisa empírica.

Sherlock-Storey, 2011	2011	A base de evidências para desenvolvimento de resiliência organizacional e individual e organizacional resiliência ainda não está bem avançado.
Pellissier	2011	Ainda há muito que se aprender para cumprir as metas de resiliência.
Chan	2011	A maioria dos estudiosos, se não todos, consideram que um grande desafio enfrentado pelos profissionais é identificar e implementar as práticas mais adequadas para aumentar a resiliência organizacional. Como as empresas poderiam construir a capacidade de resiliência continua a ser um fenômeno vital e de alto potencial.
Ouedraogo e Boyer	2012	Os pesquisadores têm dificuldade em chegar a um acordo sobre a definição comum para o conceito de resiliência organizacional.
Limnios et al.	2012	Apesar dos estudos, a resiliência organizacional não foi adequadamente teorizada. Resiliência muitas vezes não aparece como um componente de estratégia corporativa, mas sim como um resíduo para explicar a sobrevivência inesperada ou prospera da organização.
Carlson et al.	2012	Uma questão importante e de consenso é como a resiliência organizacional deve ser definida, avaliada e medida.
Cockram e Van Den Heuvel	2012	O que constitui a resiliência organizacional é um tema de debate considerável. Resiliência organizacional é um conceito em evolução e que ainda há um número limitado de estudos que abordam o tema.
Moran e Tame	2012	A resiliência, na literatura, não recebeu a atenção que merece nas áreas de ensino superior, sustentabilidade empresarial ou responsabilidade social corporativa.
Boin e Eeten	2013	Grande parte da literatura não é muito clara sobre como as habilidades de resiliência podem ser construídas em uma organização e em seus funcionários. Na verdade, nós realmente não sabemos o que causa a resiliência ou como ela é alcançada. Embora a ideia de resiliência seja cada vez mais popular, a pesquisa empírica sobre a resiliência organizacional é realmente muito raro.
Matzenberger	2013	O conceito de resiliência surgiu há pouco tempo e as definições de resiliência, vulnerabilidade e capacidade de adaptação são muito interligados e parece não ser sempre claro, onde é a linha entre os diferentes termos.
Meneghel, Salanova e Martinez	2013	É necessário um estudo mais sistemático dos antecedentes e consequências da resiliência organizacional.
Godwin e Amah	2013	Como se constrói resiliência organizacional?
Ledesma	2014	Existe pouca pesquisa sobre o tema resiliência organizacional.
Padár e Pataki	2013	Apesar do crescimento das publicações que tratam da resiliência organizacional, não é uma tarefa fácil fornecer uma definição adequada devido à falta de clareza do seu uso.

Fonte: Elaborado pela autora

Muitos dos autores, apresentados no Quadro 4, clamam pela necessidade de conhecer o que é resiliência e como as organizações podem alcançá-la (VICKERS; KOUZMIN, 2001; STARR; NEWFROCK; DELUREY, 2003; McMANUS et., 2007; CRESSEY, 2008; COCKRAM; VAN DEN HEUVEL, 2012; BOIN; EETEN, 2013), alguns argumentam sobre a necessidade de um conceito mais claro (MATZENBERGER, 2013; CARLSON et al., 2012; OUEDRAOGO; BOYER, 2012; BURNARD; BHAMRA, 2011; McASLAN, 2010; CRESSEY, 2008), outros pela necessidade de compreender como a resiliência organizacional pode ser construída (NORMAN; LUTHANS;

LUTHANS, 2005; GODWIN; UMOH, 2013), há os que desejam conhecer como a resiliência funciona na prática (SEVILLE, 2008; CHAN, 2011), outros clamam pela necessidade em conhecer quais são as habilidades, as capacidades e as características da resiliência organizacional (BURNARD; BHAMRA, 2011; BOIN; EETEN, 2013; CHAN, 2011), outros pela necessidade da formulação de abordagens teóricas que possam levar, para os praticantes, os conceitos subjacentes ao conceito de resiliência organizacional (LEDESMA, 2014; MENEGHEL; SALANOVA; MARTINEZA, 2013; MORAN; TAME, 2013; LIMNIOS et al., 2012; PELLISSIER, 2010; CHO; MATHIASSEN; ROBEY, 2007; FIKSEL, 2006; SUTCLIFFE; VOGUS, 2003).

Para atenuar essas questões, Whitehorn (2010) esclarece que a resiliência surge de uma combinação da "cultura e atitude" e "processo e estrutura". Ou seja, ela desenvolve-se a partir do confronto de experiências estressantes e de enfrentamento com a adversidade de forma eficaz (HARLAND; HARRISON; JONES; PALMON-REITER, 2005). As organizações que têm a resiliência desenvolvida são as que estão mais preparadas para lidar eficazmente com os eventos inesperados, a se recuperarem das crises, e promoverem um futuro de sucesso (DUCHEK, 2014). Diante disso, para aumentar a sua capacidade de resiliência, as organizações precisam, ocasionalmente, ensaiar sua disponibilidade para a mudança (VÄLIKANGAS; GEORGES, 2012).

Lengnick-Hall et al. (2011) apresentam vários fatores que podem contribuir com a criação de resiliência organizacional, como por exemplo: o desenvolvimento da identidade e de propósitos individuais. A promoção dos aspectos construtivos, a qual permite às pessoas compreender e dar significado aos eventos e a criação de uma visão compartilhada que permita a organização avançar com dinamismo, engenhosidade e determinação, apesar das incertezas e dos riscos (LENGNICK-HALL et al., 2011). Esses fatores se encontram na ambiência organizacional. O desafio para as organizações, de acordo com Home e Orr (1998), é reconhecer que muitos fatores da resiliência estão atualmente incorporados nos seus recursos humanos, na estrutura, nas rotinas e nos seus processos organizacionais (HORNE; ORR, 1997).

Porém, Whitehorn (2010) esclarece que não existe um esquema comum para uma organização resiliente. Segundo ele, a resiliência é mais forte nas organizações que mostram todos ou uma combinação dos seguintes atributos: a capacidade de antecipar as ameaças emergentes e entender seus efeitos sobre as metas organizacionais, a capacidade de fornecer uma forte liderança que articula e incentiva a implementação das metas e dos objetivos estratégicos, mesmo em tempos de crise, a capacidade para nutrir e apoiar a

força de trabalho, a capacidade para desenvolver alianças com parceiros vitais da cadeia de suprimentos e com a comunidade de *stakeholders*, dispor da capacidade para responder e recuperar rapidamente as interrupções, e desenvolver uma abordagem de gestão integrada.

Corroborando com o assunto, Erol, Sauser e Mansouri (2010) propõem dois elementos fundamentais para uma empresa resiliente: as influências externas e as capacidades/características internas, como apresentado na Figura 2. Para estes autores, são consideradas influências externas, os eventos perturbadores, os requisitos emergentes de negócios e as mudanças de ambiente de negócios. Como capacidades ou características internas consideram-se a adaptabilidade, a agilidade, a flexibilidade e a conectividade.

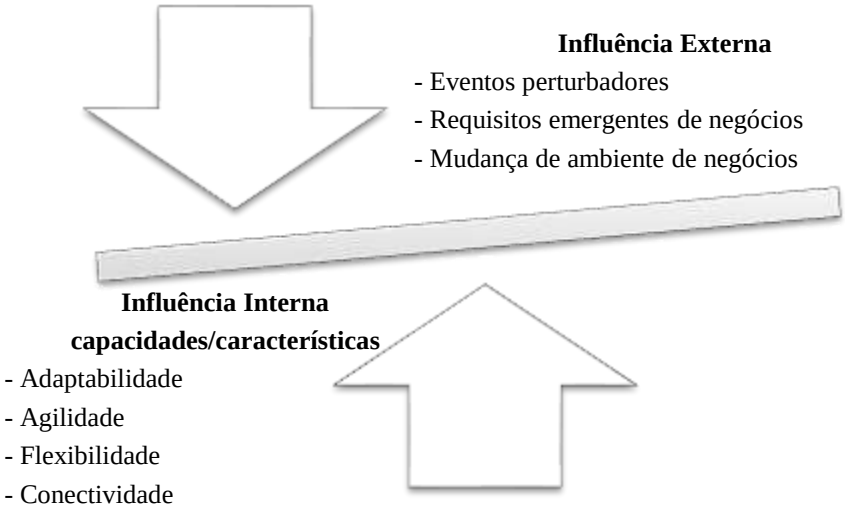

Figura 2 - Criando resiliência organizacional
Fonte: Erol, Sauser, Mansouri (2010)

Segundo os autores, o aumento do nível de flexibilidade tem influencia benéfica sobre o nível de resiliência de uma empresa. A capacidade de adaptabilidade resulta em melhor resiliência organizacional. A agilidade contribui com a organização para mudar seus processos de forma rápida, a fim de atender os *stakeholders*.

Lengnick-Hall, Beck e Lengnick-Hall (2011) revelam que, enquanto, a construção da resiliência organizacional tem alguns elementos em comum com os atributos organizacionais, como a flexibilidade, agilidade e adaptabilidade, há também elementos distintivos importantes. Segundo esses autores, os atributos organizacionais refletem diferentes origens e resultados. Em primeiro lugar, a necessidade de resiliência é desencadeada por um acontecimento inesperado. A flexibilidade e agilidade são, muitas

vezes, parte do repertório em curso das capacidades estratégicas de uma organização que são conducentes e levam a maior manobra. Em segundo lugar, a resiliência incorpora renovação, transformação, criatividade dinâmica de dentro para fora. Adaptabilidade, ao contrário, enfatiza a necessidade do ajuste ambiental a partir de uma perspectiva de fora para dentro e, muitas vezes, pressupõe um novo equilíbrio do estado desejado, determinado externamente. Em terceiro lugar, enquanto características como flexibilidade, adaptação, improvisação, e agilidade podem contribuir com as capacidades de resiliência de uma organização, nenhuma dessas características são suficientes por si só para alcançá-lo.

Cunha et al. (2013) apresentam uma perspectiva diferenciada da resiliência organizacional. Esses autores admitem que os sistemas resilientes possuam qualidades holográficas que produzem estruturas semelhantes em níveis distintos de análise. Isso indica que alguns elementos se tornam semelhantes em diferentes níveis, o que constitui um núcleo de processos de resiliência. Segundo os autores, a resiliência é caracterizada como um fenômeno organizacional que tornam alguns sistemas resilientes, enquanto outros vulneráveis. Diante desta perspectiva, os autores apresentam uma visão geral e contraditória dos componentes que constituem os conceitos de resiliência organizacional.

Na opinião de Cunha et al. (2013), a vulnerabilidade é o oposto da resiliência. A vulnerabilidade é uma condição perigosa, pois separa progressivamente uma organização do seu ambiente, aumentando a sua rigidez em face das ameaças. A rigidez, momentaneamente, pode ser positiva, para uma resposta à crise, mas pode vendar a organização para os seus hábitos e rotinas, levando-a a uma resposta não tão adequada à situação. A resiliência, pelo contrário, refere-se à continuidade positiva diante de um contexto em evolução significativa. A resiliência é um processo dinâmico, multifacetado e multidimensional que engloba a adaptação positiva em um contexto de adversidade significativa (CUNHA et al., 2013). Para fundamentar seus argumentos, Cunha et al. (2013) realizaram um estudo cujos resultados indicaram algumas distinções dos construtos relacionados com a resiliência. Esses são apresentados e discutidos a seguir.

Resiliência é diferente de **adaptabilidade**. Adaptabilidade significa a capacidade em estabelecer um estado de ajuste com as condições desafiadoras. As organizações podem recuperar a adaptação sem expressar resiliência, por exemplo, através da reestruturação. Resiliência difere da **agilidade**. A agilidade tem sido conceituada como a capacidade de manifestar e executar novos movimentos dinâmicos. As organizações

podem desenvolver estratégias sem manifestar resiliência, por meio da gestão do tempo, a compreensão do tempo e outras práticas de gestão temporal. A resiliência difere da **flexibilidade**. Flexibilidade refere-se à capacidade da organização para mudar rapidamente sem grandes custos. A organização pode ser flexível, por exemplo, adotando estruturas modulares não porque são resilientes. Resiliência é diferente da **improvisação.** Improvisação refere-se à capacidade da organização para responder a ausência de planejamento com o pouco recurso disponível, em vez de com os recursos ideais. Improvisação pode ser uma resposta isolada dada para eventos sem contribuir para a construção da resiliência. Resiliência é diferente da **recuperação**. O sistema se recupera ao retornar às suas condições iniciais. Já os sistemas resilientes podem evoluir para uma nova condição, em vez de retornar a alguma condição anterior. Resiliência é também diferente da **redundância.** A redundância refere-se ao modo pelo qual é testado o tempo para melhorar a capacidade de um sistema para persistir, mesmo quando for comprometido. Uma organização pode aumentar a redundância por meio da produção de cópias de segurança e sistemas resilientes podem realmente ter redundância. Porém, cópias de segurança podem oferecer pouca utilidade quando as condições mudam drasticamente, o que significa que a presença de cópias de segurança não conduz necessariamente a uma maior resiliência. Resiliência é diferente de **robustez**. Robustez refere-se ao endurecimento das características de um sistema. No entanto, sistemas podem se tornar progressivamente mais robustos sem ganhar resiliência.

A resiliência envolve a capacidade de ajustar positivamente um sistema, para reconhecer as limitações e imperfeições, para reconfigurar processos e ir além dos processos estabelecidos em uma expressão dinâmica de ajustamento organizacional que não pode ser plenamente estabelecida com antecedência. Diante dessas condições, as organizações necessitam aperfeiçoar a capacidade tanto para alterar a resposta diante dos choques, assim como se antecipar a eles. Essa capacidade dupla é o núcleo de resiliência, porque não se espera que os ambientes se tornem mais estáveis ou mais previsíveis, assim a alternativa consiste em cultivar a resiliência e acumular as vantagens em curto prazo resultantes desta habilidade adaptativa (CUNHA et al., 2013).

No entender de Nogueira e Gonçalo (2014), a grande dificuldade das organizações é perceber quais são as características resilientes que proporcionam à organização um comportamento que dá suporte ao enfrentamento dos eventos inesperados. Para ajudar as organizações nesse sentido, Limnios et al. (2014) apresentam os tipos das organizações

resilientes, as quais se podem classificar em quatro tipos: rigidez, adaptabilidade, transitoriedade e vulnerabilidade.

a) **Quadrante rigidez**: este quadrante demonstra uma queda no desempenho do sistema, como o de vendas, da rentabilidade ou acréscimo da rotatividade de funcionários, conjuntamente com a insatisfação do cliente e a percepção negativa do público em geral. No entanto, apesar de todas essas questões, o sistema continua em negação.

b) **Quadrante adaptabilidade**: neste segundo quadrante, percebe-se que o sistema apresenta bons níveis de resiliência. Desenvolve a capacidade de inovar por intermédio de um equilíbrio de exploração de novos recursos existentes. Nesse quadrante as organizações podem operar por décadas inteiras.

c) **Quadrante vulnerabilidade**: este quadrante opera nas intermediações, ou seja, atingem a satisfação dos *stakeholders* em condições especificas, no entanto é vulnerável à mudança.

d) **Quadrante transitoriedade**: neste quadrante o sistema tem altos níveis de resiliência, no entanto é altamente variável, o que pode impedir a adaptação. Organizações que realizam grandes estruturações podem transitar por essa fase por um tempo longo ou curto.

Nesse sentido, os gestores devem perceber que a resiliência pode ser uma característica desejável ou indesejável, e o fatores determinantes dependerão do estado do sistema no qual se encontra (LIMNIOS et al., 2014)

Sobre os comportamentos que criam resiliência, Horne e Orr (1997) descrevem como a resiliência organizacional oferece uma resposta prática à mudança e fornece uma maneira de ver os atributos que contribuem para a criação de uma organização resiliente. Segundo os autores, existem sete correntes de comportamentos dentro da organização que contribuem para o desenvolvimento da resiliência. Esses fluxos comportamentais se entrelaçam para formar a resposta de todo o sistema dentro de uma organização quando é confrontada com uma mudança significativa. Essas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Comportamentos que Contribuem para o Desenvolvimento da Resiliência Organizacional

Comportamento	Contribuição

Comunidade	Refere-se à compreensão internalizada que as pessoas têm sobre a finalidade da visão, missão e os valores presentes dentro da organização. Esse comportamento responde a questão: "Quem somos nós juntos?"
Competência	É o ajuste da combinação entre as capacidades de habilidades e conhecimento. Essa competência responde: "Como vamos atender as demandas em constantes mudanças?”.
Conexões	São as características e as propriedades da capacidade de relacionamento entre as pessoas, o grupo e o sistema organizacional, para responder à pressão do ambiente.
Compromisso	Refere-se à capacidade de todos os setores da organização trabalhar de forma conjunta durante os períodos de incerteza, com o objetivo de manter a confiança e a disposição das pessoas.
Comunicação	Comunicação serve como uma importante peça vital na conexão do sistema. A informação é o elemento dinâmico que energiza todo o sistema de comunicação.
Coordenação	São esforços para alcançar resultados eficazes.
Consideração	Significa acomodar o fator humano com responsabilidade e harmonia no local de trabalho.

Fonte: Adaptado de Horne e Orr (1997)

No entanto, simplesmente ter esses comportamentos não é suficiente. O importante é mensurar, constantemente, a eficácia e saber se essas abordagens realmente fazem a diferença e se contribuem com a resiliência organizacional (WHITEHORN, 2010).

A resiliência refere-se à capacidade das organizações para lidar com acontecimentos não planejados por meio de uma vasta gama de características da resiliência organizacional. Estas características são apresentadas a seguir.

2.1.2.3 Características da Resiliência Organizacional

Assim como o conceito de resiliência organizacional, muitas das suas características vieram dos princípios da engenharia de materiais e dos ecossistemas complexos (HORNE; ORR, 1997*)*. Ambas as áreas de estudo concentram a atenção sobre as capacidades dos elementos nos sistemas para dobrar, flexionar, adaptar e moldar as mudanças contínuas em condições ambientais (HORNE; ORR, 1997*;* GODWIN, AMAH, 2013; MATZENBERGER, 2013; WHITEHORN, 2010).

Ao longo da revisão de literatura realizada foram identificadas diferentes características da resiliência organizacional que estão apresentadas, com os seus respectivos autores, de forma esquematizada no Quadro 10 (APÊNDICE F).

A **flexibilidade** foi reconhecida como uma característica da resiliência organizacional por diferentes autores (LENGNICK-HALL, BECK; LENGNICK-HALL, 2011; BURNARD; BHAMRA, 2011; SUTCLIFE; VOGUS; 2003; PELLISSIER, 2010; OLU-DANIELS; NWIBERE, 2014; CRESSEY, 2008; SHEFFI, 2007; SALGADO, 2012; EROL, SAUSER; MANSOURI, 2010). Flexibilidade consiste na capacidade de mudar em um curto espaço de tempo, a um custo baixo (LENGNICK-HALL, BECK; LENGNICK-HALL, 2011). Organizações flexíveis possuem uma mentalidade compartilhada, uma mistura de oportunismo, criatividade e determinação (EROL, SAUSER; MANSOURI, 2010; LENGNICK-HALL et al., 2011). Além disso, são organizações que não apresentam respostas precedentes ou convencionais e desconsideram limitações (LENGNICK-HALL, BECK; LENGNICK-HALL, 2011). Elas são implacáveis em aplicar soluções viáveis e desenvolvem um desejo contínuo para questionar suposições fundamentais (LENGNICK-HALL, BECK; LENGNICK-HALL, 2011; EROL, SAUSER; MANSOURI, 2010).

Agilidade e **adaptabilidade** são consideradas características fundamentais da resiliência organizacional (SEVILLE, 2008; STEPHENSON; SEVILLE, VARGO; ROGER, 2010; EROL, SAUSER; MANSOURI, 2010). **Agilidade** é definida como a adaptação não planejada e programada a circunstâncias externas imprevistas e inesperadas (GORANSON, 1999). Agilidade é a capacidade para mover-se rapidamente e de forma flexível e decididamente se antecipar para evitar as consequências negativas da mudança e para aproveitar as oportunidades (MCCANN; SELSKY; LEE, 2009). Consiste na capacidade de uma organização desenvolver e aplicar movimentos ágeis para se adaptar e responder às mudanças e perturbações, a fim de evitar interrupções futuras (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HALL, 2011). **Adaptabilidade** consiste em reestabelecer e ajustar ao ambiente em mudança, garantindo a funcionalidade do sistema em condições operacionais variáveis (SEVILLE, 2008). A capacidade de adaptação considera os aspectos de uma organização, como as estruturas de liderança e de tomada de decisão, o fluxo de informações e conhecimentos e o grau de criatividade e flexibilidade que a organização promove ou tolera (MCMANUS, 2008).

A **vulnerabilidade** é considerada uma importante característica da resiliência (MATZENBERGER, 2013; REINMOELLER; VAN BAARDWIJK, 2005). A vulnerabilidade, segundo Dalziell e McManus (2004), é considerada como a presença de fatores que têm influência para desestabilizar o sistema organizacional. Essas vulnerabilidades são mecanismos importantes na estrutura organizacional que podem

ocasionar perda ou prejuízo para toda a organização. É relacionada aos aspectos gerenciais e operacionais de uma organização, que tem o potencial de gerar significativamente os impactos negativos em uma situação de crise (MCMANUS et al., 2007). Além disso, a vulnerabilidade depende da probabilidade de ocorrência de uma perturbação no contexto de atuação da organização e da gravidade das suas consequências, portanto quanto maior a probabilidade de se verificar a perturbação e quanto mais grave forem as suas consequências, maior o nível de vulnerabilidade (SALGADO, 2012).

A **redundância**, a **robustez** e a **desenvoltura** são também capacidades associadas às características da resiliência organizacional (SHEFFI, 2007; GODWIN; AMAH, 2012; COCKRAM; VAN DEL HEUVEL, 2012). A **redundância** consiste na capacidade de suportar as funções dos subsistemas da organização que falharam, sem provocar efeitos consideráveis no desempenho da própria organização (SHEFFI, 2007). A **robustez** é a capacidade de um sistema em manter as suas funções e características diante de eventos de ruptura (GODWIN; AMAH, 2013). A organização robusta deve ser capaz de suportar todos os choques externos, com pouco ou nenhum impacto sobre sua estrutura organizacional, pessoas, recursos físicos e sistemas de TI, e ser capaz de cumprir com suas metas operacionais, bem como alcançar seus objetivos estratégicos (McASLAN, 2010). A **desenvoltura** é a capacidade de identificar os problemas, definir as prioridades, e mobilizar os recursos quando existem condições que ameaçam perturbar algum elemento, sistema ou outra unidade de análise (KENDRA; WACHTENDORF, 2003).

Manter a resiliência através da adaptabilidade estratégica é um pré-requisito importante para assegurar a sustentabilidade em longo prazo de um sistema humano-ambiental (LANE; MCCORMACK; RICHARDSON, 2013). Além de manter a viabilidade de um sistema, a **sustentabilidade** também denota a capacidade das gerações atuais para preservar e ampliar o estoque de recursos atualmente disponíveis para que eles permaneçam acessíveis para gerações futuras (DALZIELL; McMANUS, 2004). O desenvolvimento sustentável implica em atividades que atendam às necessidades da geração presente, sem comprometer a capacidade das futuras gerações para satisfazer suas necessidades. Aplicando esse conceito para as organizações, os autores propõem que uma organização que se recuperou de um evento, quando ela já não está em um estado de "controle de danos", em que é necessário concentrar-se apenas sobre a crise imediata, em detrimento de estratégias e planejamento de longo prazo (STOKOLS; LEJANO; HIPP, 2013).

Cockram e Van Den Heuvel (2012), Quedraogo e Boyer (2012) e Reinmoeller e Van Baardwijk (2005) identificaram o **valor da inovação** e da renovação para a resiliência organizacional. O valor, segundo (COCKRAM; VAN DEN HEUVEL, 2012; QUEDRAOGO; BOYER, 2012), reside na informação e no conhecimento obtido, compartilhado, distribuído e criado. E, quando isso é feito, a inovação começa. A **inovação** não é invenção ou o empreendedorismo em uma escala maior. A inovação é o conhecimento utilizado de uma maneira única e diferente (PELLISSIER, 2010). Ela é um novo pensamento que pode ser radical, perturbador ou incremental. Mas não é mais o mesmo. A inovação é uma habilidade de pensar mais de um fazer hábil que transforma a visão da realidade atual e centra-se na renovação e regeneração (PELLISSIER, 2010).

Com relação às características dinâmicas, as organizações são concebidas como sistemas complexos dinâmicos (LENGNICK-HALL, BECK; LENGNICK HALL, 2011). Um sistema complexo é composto por agentes interligados que formam uma rede de ligações que interagem não linearmente. Esta interação dá origem a um comportamento emergente. Como resultado disto, uma organização pode ser considerado como um sistema dinâmico. Compreender a dinâmica desse comportamento emergente pode, portanto, revelar a essência para uma organização começar a cultivar a resiliência (BURNARD; BHAMRA, 2011).

Do mesmo modo, identifica-se que a **dinâmica** que retém e cria os recursos e competências organizacionais em forma flexível, armazenável, conversível e a forma maleável que dá origem à resiliência. Estas habilidades que permitem e que preparam os sistemas organizacionais para evitar tendências mal adaptativas e positivamente lidar com a desordem e se ajustar à complexidade inesperada (SUTCLIFFE; VOGUS 2003). Esses autores afirmam que a resiliência no nível organizacional é baseada nos processos e recursos organizacionais focados no desenvolvimento da competência e no crescimento de uma organização.

A **tolerância** e a **colaboração** estão entre os principais elementos da resiliência. A tolerância permite ao sistema degradar normalmente diante de eventos adversos, ou seja, os recursos não ficam inoperantes após a primeira crise (PELLISSIER, 2010). A colaboração entre os elementos da organização, considerada uma das características mais importantes pelo autor, permite que todos os elementos do sistema possam interagir e cooperar uns com os outros como um sistema de inovação colaborativa.

Por outro lado, é importante que as organizações compreendam que elas não funcionam sozinhas ao navegarem por uma crise, mas devem reconhecer-se como parte

de uma rede mais ampla, e de fato como redes próprias. Assim, existe uma necessidade crescente dos tomadores de decisão das organizações, em geral, terem o conhecimento compartilhado da situação (McMANUS, 2008; STEPHENSON et al., 2010; REINMOELLER; VAN BAARDWIJK, 2005). A conscientização é um entendimento das várias partes que compõem a organização e como elas se relacionam umas com as outras (MCMANUS, 2008). A "**conscientização da situação**" é o motor que impulsiona a tomada de decisão e o desempenho dos sistemas complexos e dinâmicos (MCMANUS et al., 2008). Além disso, **a conscientização da situação** inclui a melhor compreensão dos fatores impulsionadores das crises, a maior conscientização dos recursos disponíveis, tanto interna como externamente, e a melhor compreensão dos requisitos mínimos do funcionamento organizacional (MCMANUS et al., 2008).

Em relação à **conectividade**, trata-se da capacidade da organização para conectar pessoas, sistemas, processos e informações de forma que permite que a empresa se torne mais conectado e sensível às partes interessadas e dos concorrentes. As conexões vão permitir o intercâmbio de informações, capital e produtos (CUMMING et al., 2005).

E, finalmente, existem algumas características apontadas por Gibson e Tarrant (2010) que se revelam ao criar um estado resiliente para ajudar a operar em ambiente de não rotina em todos os aspectos da organização. São elas: **acuidade, criatividade e apreensibilidade**. **Acuidade** consiste na capacidade de reconhecer a precedência - o que ocorreu no passado; conhecimento da situação - o que está acontecendo agora e a prospectiva - entender o que poderia acontecer no futuro. A acuidade fornece a capacidade de assumir essas informações e identificar indicadores de alerta precoce de mudança dramática e permite a compreensão de possíveis opções para lidar com ela. **Criatividade** refere-se a trabalhar e operar com novas maneiras e com dinamismo em torno dos problemas (MCCANN; SELSKY; LEE, 2009, GIBSON; TARRANT, 2010), e **apreensibilidade** consiste na capacidade da organização para usar as lições provenientes de sua própria experiência e as dos outros, incluindo as lições em tempo real à medida que surgem para melhor gerenciar as circunstâncias existentes (GIBSON; TARRANT, 2010).

Todas essas características proverão maior valor à resiliência estratégica, a qual capacitará a organização para responder as disrupções e sair fortalecida. Estas estratégias organizacionais são apresentadas a seguir.

2.1.2.4 Resiliência Organizacional numa Perspectiva Estratégica

A compreensão de como a organização supera a adversidade significativa e função adaptativa, como visto anteriormente, tem capturado a imaginação e interesse dos empresários e estudiosos ao longo dos tempos. Por isso, a incorporação da perspectiva de resiliência estratégica que fornece uma maneira de pensar em estratégias para a futura mudança ambiental e que ajuda a explorar as opções estratégicas para a negociação das organizações como a incerteza e a mudança, é uma consideração importante em mundo de constantes perigos e transformações (ZHANG; LIU, 2012).

Porém, a resiliência estratégica não é sobre como responder uma única crise. A resiliência estratégica não se prende apenas com a resposta a uma crise específica ou com a reação a contrariedades (DOS SANTOS, 2009). Não se trata de recuperar-se de um único revês. Mas, trata-se de antecipar e adaptar continuamente as tendências profundas e de longo prazo que podem interferir com a capacidade de gerar lucros de um negócio. A resiliência estratégica refere-se à antecipação contínua e à adaptação diante de significativas tendências evolutivas de caráter social, econômico, ambiental, que podem condicionar o futuro de uma organização (HAMEL; VÄLIKANGAS, 2003). Em essência, a resiliência estratégica trata-se de ter a capacidade para mudar antes que a necessidade de fazê-la tornar-se extremamente óbvia (HAMEL; VÄLIKANGAS, 2003).

A resiliência estratégica significa aceitar a mudança e a incerteza inerente aos sistemas adaptativos complexos como as organizações, a manutenção da diversidade e a capacidade de uma rede social para a recuperação após os distúrbios, e criar a geração de conhecimento e capacidades de auto-organização através destas redes interativas (DE SOUZA; FLANERY, 2013).

Então, pelas suas características, a resiliência estratégica permite que as organizações reduzam a dependência de recursos escassos e, potencialmente, incrementa a rentabilidade originando uma forte base de clientes, bem como, promove o desenvolvimento da resiliência através da gestão de mudança organizacional eficaz (MORAN; TAME, 2012).

Definida na gestão estratégica como a capacidade do processo a fim de se reinventar (REINMOELLER; VAN BAARDWIJK, 2005), a resiliência estratégica refere-se à capacidade de adaptação contínua em face de grandes tendências evolutivas, permitindo ao sistema suportar crises e perturbações sem colapsar (DOS SANTOS, 2009). É considerada estratégica, devido a sua capacidade de se antecipar e se ajustar,

continuamente, a profundas tendências seculares capazes de abalar de forma permanente a força geradora de lucros de uma organização (HAMEL; VALÏKANGAS, 2003).

No entanto, a resiliência exige ações estratégicas que mantenham e adaptem a organização em seu ambiente, mesmo quando este ambiente apresenta eventos inesperados, de forma que estas ações se sustentem e demonstrem impacto positivo em seu desempenho global (NOGUEIRA; GONÇALO, 2014). Do mesmo modo, o reforço da resiliência é parte de uma estratégia bem concebida para aumentar a capacidade de uma organização para suportar vários choques e assim, melhorar a posição competitiva da organização (CARLSON, 2012).

Para enfatizar o tema, Gibson e Tarrant (2010) exibem quatro estratégias de resiliência, pelas quais a organização pode melhorar seu desempenho: resistência, segurança, redundância e flexibilidade. As estratégias de **resistências** visam melhorar a robustez das organizações para resistir a perturbações. As estratégias de **segurança** visam recuperar as organizações de perturbações**.** As estratégias de **redundância** são normalmente concebidas para a organização gerir volatilidades previsíveis semelhantes, a antecipar e evitar perturbações. Enquanto as estratégias de **flexibilidade** permitem que as organizações se adaptem às circunstâncias extremas.

Estrategicamente, a organização resiliente alinha efetivamente a sua estratégia, operações, sistemas de gestão, estrutura de governança e recursos de apoio à decisão para que possa criar vantagens sobre seus concorrentes menos adaptáveis (STARR; NEWFROCK; DELUREY, 2003). A essência da resiliência estratégica pode ser encontrada na conhecida expressão de Charles Darwin que diz que “não são as espécies mais fortes que sobrevivem, nem as mais inteligentes; são aquelas que são mais adaptáveis à mudança” (DOS SANTOS, 2009, p.33).

Compreender a resiliência estratégica de uma organização significa conhecer a sua capacidade de adaptação diante das tendências evolutivas, tais como das políticas das ações afirmativas, na medida em como suporta a implementação de tais políticas sem fragilizar a sua estrutura técnica e social da organização. O foco da resiliência estratégica concentra-se na forma como as políticas e os planos das ações afirmativas serão idealizados na ambiência organizacional e podem refletir essa capacidade de adaptação em longo prazo. Assim, tanto quanto compreender o papel da resiliência organizacional, na perspectiva organizacional, é importante também entender como as políticas das ações afirmativas podem incrementar e fortalecer a resiliência organizacional.

Até aqui foi apresentado à origem do termo resiliência organizacional, das capacidades da resiliência organizacional, das características da resiliência organizacional, e da resiliência organizacional numa perspectiva estratégica. A seguir se apresentam as políticas públicas, pois representam ações delineadas pelo estado conjuntamente com os atores públicos ou privados para resolver questões da sociedade.

2.2 Políticas Públicas

2.2.1 Origens das Políticas Públicas

Embora houvesse inúmeras interposições do Estado na vida social desde a década de 1930, ainda que teorias fossem elaboradas sobre esse assunto, o campo de políticas públicas apenas veio a se aperfeiçoar como campo de estudo, efetivamente, a partir da década de 1950 (RUA; ROMANINI, 2013). Sendo que, nos Estados Unidos, essa linha de pesquisa da ciência política já no início dos anos 1950, sob a denominação de "*policy science*", enquanto na Europa, essencialmente na Alemanha, a inquietação com o estabelecimento das áreas de políticas públicas apenas se torna robusto a partir do início dos anos 1970 (FREY, 2009).

No âmbito do governo, a inserção da política pública como instrumento da tomada de decisão do governo é originado da Guerra Fria e da importância da tecnocracia como maneira de confrontar seus efeitos (SOUZA, 2006).

Quanto ao desdobramento das políticas públicas, Souza (2006) destaca que, na Europa, o campo de política pública vai emergir fundamentado em teorias esclarecedoras sobre a função do Estado e do governo – produtor de políticas públicas. Já nos EUA, o campo emerge no contexto acadêmico sem determinar interfaces com os fundamentos teóricos sobre a função do Estado, atravessando diretamente para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006).

No Brasil, nos anos de 1701 a 1900 as prioridades do estado limitavam-se à segurança pública à proteção da propriedade privada. Nos anos seguintes, com o desenvolvimento da democracia, o papel do estado se amplia. Nos anos de 1900 a 2000, por exemplo, é inaugurada uma nova fase, na qual aparece uma valorosa função do Estado, a fomentação do bem-estar social. Essa nova condição exige do Estado um agir direcionado aos problemas do dia-a-dia da sociedade. É nessas circunstâncias que afloram as Políticas Públicas, com o propósito de oferecer respostas a demandas exclusivas da sociedade (TUDE, 2010).

Especificamente, no Brasil a área de estudos e pesquisa sobre as políticas públicas tiveram início a partir de 1980. O assunto é normalmente referenciado pela sociedade como a explicação para as questões econômicas, sociais e políticas do País, ou como uma qualidade apropriada para solucionar problemas os mais diversos, em particular, aqueles condicionados à habilidade de gestão da "coisa" pública (RUA; ROMANINI, 2013).

O assunto é aclarado por Rua (1998), ao aduzir que as políticas públicas se estabelecem para resolver questões políticas, que são as demandas que conseguiram ser inseridas na agenda governamental. Segundo essa autora, à medida que essa inserção não acontece, o que se tem são "estados de coisas": condições mais ou menos ampliadas de desconforto, injustiça, perigo, que impactam grupos mais ou menos estendidos da sociedade sem, contudo, fazer parte da agenda governamental ou entusiasmar as autoridades políticas (RUA, 1998).

Ainda de acordo com Rua (1998, p. 3), um estado de coisas pode se transformar em questão política e passe a compor um tópico privilegiado na agenda governamental. Segundo ela é importante que contenha, pelo menos, uma das seguintes características: **mobilize ação política de grandes ou pequenos grupos ou de atores individuais estrategicamente situados; constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe; constitua uma situação de oportunidade para atores politicamente relevantes.** Desde modo, são essas premissas que levam a primeira etapa das politicas públicas: a formação da agenda (RUA, 1998).

Logo que um estado de coisas se torne em problema político, tem-se um *input* que será processado pelo sistema político. Origina-se, desde modo, a segunda etapa das políticas públicas: a formulação (RUA, 1998). Esta etapa refere-se à determinação das opções para resolver o problema político, assim como da seleção da opção a ser praticada. Tal prática abarca preferências materiais e ideais e dificilmente é guiada por requisitos preponderantemente técnicos. A decisão é sempre política. Nesta etapa, cada um dos sujeitos exterioriza suas escolhas e seus recursos de poder e se entrelaçam numa disputa feroz, delineada por conflitos e parcerias, em busca da aplicação da opção que seja mais adequada aos seus interesses (RUA, 1998).

De acordo com Mugnol e Gisi (2013), o desenvolvimento da área se fundamentou em duas premissas: a primeira associada à oportunidade de arquitetar cientificamente as ações do governo e a segunda, associada à oportunidade dessas ações serem avaliadas por pesquisadores habilitados para analisar com equidade política os benefícios obtidos pela sociedade.

Contudo, a realização dessas duas premissas representa o grande enfrentamento para a área de políticas públicas (MUGNOL; GISI, 2013). Isto porque, mesmo que se tenha a justa compreensão que a avaliação de políticas com a participação geral, é um meio importante para a democracia, no Brasil, defronta-se com dois impedimentos vitais: as avaliações das políticas públicas não são realizadas com a importância devida e os estudos aprofundados sobre o tema são raros (MUGNOL; GISI, 2013).

Ainda sobre a avaliação, os autores concluem dizendo que avaliação de políticas públicas adotou três funções elementares: a de conceber informações para os formuladores de políticas e gestores das esferas públicas administrativas e a de realocar os recursos para gerar mais ganhos com o mesmo dinheiro. E, finalmente, a terceira função que ficou familiarizada como modo de legitimar as atitudes dos governos nas áreas públicas (MUGNOL; GISI, 2013).

Após a apresentação da origem das políticas públicas, assim como a sua avaliação, a seguir se apresentam os conceitos de "políticas públicas". Será observado, como bem apontado por Serafim e Dias (2012, p. 124) que "não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política Pública".

2.2.2 O que são Políticas Públicas

"Políticas públicas são instrumentos de intervenções responsáveis pela organização de uma determinada sociedade, transformando a trajetória e as condições de vida de sua população" (CRUZ NETO; MOREIRA, 1999, p. 8)

"É o Estado implementando um projeto de governo, por intermédio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (HÖFLING, 2001, p. 31).

Políticas públicas são princípios orientadores de ação do poder público; regras e normativas para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre indivíduos da sociedade e do Estado. São políticas formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que dirigem ações que, habitualmente, contemplam aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002).

Souza (2006, p. 7) apresenta a política pública como a área do conhecimento que orquestra concomitante, "colocar o governo em ação" e/ou "analisar essa ação (variável independente) e, quando preciso, apresentar alterações no rumo dessas ações (variável dependente)". A concepção de políticas públicas constitui-se na etapa em que os governos democráticos revelam seus escopos e plataformas eleitorais em planejamento e efeitos que produzirão resultados ou transformações na sociedade.

Para Tude (2010, p. 1), “políticas públicas depreendem variadas decisões e ações apresentadas, normalmente, por um agente estatal, em uma especificada área (saúde, educação, transporte entre outras), de forma irrestrita ou pela harmonização de esforços com específica comunidade ou setores da sociedade civil”.

Segundo Mattos e Baptista (2011, p. 12), elas “representam vários problemas que circulam entre o estado e a sociedade e que, em determinada oportunidade, transformam-se produtos de políticas ou não”. A política pública não deve se limitar ao que se desenvolve a partir dos Estados e seus governos. É necessário ater-se aos movimentos que podem propiciar a inserção de novos temas na agenda decisória do Estado.

Serafim e Dias (2012, p. 124) entendem a “política pública como uma ação ou um conjunto de ações por intermédio das quais o estado age sobre a realidade, normalmente com a meta de enfrentar alguma adversidade”.

Martins (2007, p. 4) apresenta as “políticas públicas como um conjunto arquitetado e constituído de ações que buscam modificar uma realidade em respostas a reivindicações e interesses dos autores envolvidos”.

Políticas públicas são princípios orientadores de ação do poder público; regras e normativas para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre indivíduos da sociedade e do Estado. São políticas formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que dirigem ações que, habitualmente, contemplam aplicações de recursos públicos (MARTINS, 2003).

Já que não existe um consenso sobre o conceito das Políticas Públicas, Souza (2006) sumarizou seus fatores essenciais. A política pública oportuniza diferenciar entre o que o governo deseja fazer e o que, de fato, faz. Ela engendra diversos atores e níveis de tomada de decisão, mesmo que seja substancializada por meio dos governos, e não se restringe a sujeitos formais, já que os informais são também essenciais. A política pública não se restringe a leis e regras. Ela é uma ação planejada, com propósitos a serem atingidos. A política pública é uma política de longo prazo. A política pública compreende processos consecutivos em seguida a sua decisão, ou seja, envolve também a implementação, execução e avaliação.

Na mesma perspectiva, Rua e Romanini (2013) revelam que, apesar dos numerosos conceitos mostrarem-se similares, é apenas imaginário, visto que os elementos neles contidos e ausentes demonstram uma compreensão muito variada entre os autores. Segundo esses autores, nos conceitos, por exemplo, um curso de ação selecionado para ocupar-se de uma questão de interesse comum; um conjunto de decisões inter-

relacionadas concernentes à escolha de propósitos e dos meios para alcançá-los; um conjunto de decisões empregadas e colocadas em prática face processos escolhidos que definem os recursos essenciais, sua alocação e gestão; estratégias que focam para números fins, todos esses conceitos, segundo Rua e Romanini (2013), de algum modo, almejados pelos diferentes grupos que compartilham do processo de tomada de decisão. Essas definições, segundo Rua e Romanini (2013), engendram finalidades das políticas públicas e as decisões nelas coadunadas.

Enquanto as atividades de um governo executadas por agentes públicos ou agentes da sociedade, e que modificam a vida das pessoas; uma ação contínua construída por um governo que atenda uma necessidade e se mostra na forma de propósitos organizacionais em um conjunto de diretrizes, de caráter imperativo, aceitos pela coletividade engendram dois elementos: o governo e sociedade, os agentes públicos e os agentes da sociedade (RUA e ROMANINI, 2013).

Como fluxo de decisões públicas, coadunado para preservar o equilíbrio social, ou a inserir desequilíbrios com a finalidade de alterar essa realidade, e, ainda, acrescenta as ações como omissões do governo; o processo de decisões públicas que objetiva a ações ou omissões, profiláticas ou reparadoras, designadas a transformar a realidade individual ou coletiva da vida social, por intermédio da determinação de propósitos ou táticas de atuação e da alocação dos recursos essenciais para obter os objetivos estipulados. Essas definições, segundo Rua e Romanini (2013) apresentam, em sua essência, o caráter público das decisões tomadas, o foco se desloca para a concepção de que a política pública retrata a natureza de uma interferência na realidade.

Rua e Romanini (2013) apresentam que, na falta de conformidade conceitual, um modo para compreender o que significa “política pública” é fundamental refletir sobre a conjuntura na qual elas advenham: a sociedade moderna.

Nesta sociedade, a principal característica é a diferenciação social. Seus membros possuem atributos variados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional entre outros). Eles possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desenvolvem funções diversas no curso da sua existência. Isso faz com que a vida em sociedade seja complexa, multifacetada e entenda variados modelos de interação: cooperação, competição, conflito (RUA; ROMANINI, 2013). Segundo as autoras, à medida que a cooperação e a competição representam fatores agregadores, o conflito desagrega e pode causar o desligamento dos laços de coexistência coletiva. Isto ocorre, já que o conflito está relacionado à facilidade de aplicação da violência. Assim,

para que a convivência permaneça possível, o conflito deve ser administrável. Os indivíduos podem ter ideias e ou opiniões antagônicas, no entanto, devem obedecer aos limites indispensáveis ao bem-estar coletivo. Segundo as autoras, esta situação não ocorre naturalmente. Para que aconteça, há dois instrumentos: a coerção e a política. Para controlar ou atenuar os conflitos, se aplica a coerção que representa a repressão ou punição por infringir as normas, mediante a aplicação da violência física. Já a política engloba coerção, mas não se restringe a ela. Ao contrário, aceita outros mecanismos, designados para transformar irrelevante a própria coerção (RUA; ROMANINI, 2013).

Para uma melhor compreensão, Merigo e Andrade (2010) apresentam as características das políticas públicas. Segunda as autoras, atendem as questões de fome, doença e o desemprego; têm como função atender as necessidades sociais, tais como moradia, alimentação e educação, contemplam demandas de medicamentos para os portadores do vírus HIV, possuem objetivos específicos, as políticas públicas são temporárias e modificam a condição atual.

Diante do exposto, sucintamente, entende-se que as políticas públicas representam um conjunto de ações concebidas pelo estado conjuntamente com os atores públicos ou privados, que objetivam garantir o direito de cidadania para um específico segmento social.

2.2.3 Objetivos e Finalidades das Políticas Públicas

Além das características apresentada anteriormente, Merigo e Andrade (2010) evidenciam os objetivos e as finalidades das políticas públicas:

- Destinam-se a responder a necessidades, essencialmente dos setores excluídos da sociedade, concebidos como vulneráveis. Essas necessidades são analisadas por atores que têm o poder, mas geridas por uma agenda que se concebe na sociedade civil, por intermédio das mobilizações sociais.
- Destinam-se a estender e perenizar direitos de cidadania.
- Pretendem favorecer o desenvolvimento, oferecendo alternativas de emprego e renda como um modo reparador dos ajustes delineados por outras políticas de cunha mais estratégico (econômicas).
- São essências para pacificar conflitos entre os inúmeros indivíduos sociais que possuem antagonismos de interesses.
- A finalidade das políticas públicas é atender as necessidades sociais e acolher as demandas socialmente manifestadas.

Rua e Romanini (2013) concebem a finalidade da política pública como: as políticas compensatórias, as quais são realizadas com o objetivo de atenuar fragilidades sociais, como por exemplo, políticas de cotas, políticas de demarcação de terras indígenas entre outros. E as políticas emancipatórias, as quais proporcionam aos grupos socialmente vulneráveis autonomia diante a ação do Estado, como por exemplo, a reforma agrária, inclusão produtiva, qualificação profissional entre outros.

Assim, como finalidade, Rua e Romanini (2013) discutem a tipificação das políticas públicas. Para eles, as políticas públicas apresentam diferenciações, segundo as suas características setoriais. A partir destas características, as políticas podem ser classificadas em: (1) **Políticas sociais**, que têm como propósito o exercício de direitos sociais, tais como a educação, seguridade social (saúde, providência e assistências), habitação entre outros; (2) **Políticas econômicas**, que visam o planejamento da economia interna e a inclusão do país na economia externa, tais como a política monetária, cambial, fiscal, agrícola, industrial, comércio exterior, entre outros; (3) **Políticas de infraestrutura,** que são as que oferecem condições para a execução dos escopos das políticas econômicas e sociais, tais como política de transporte rodoviário, hidroviário, ferroviário, marítimo e aéreo (aviação civil); e, por fim, (4) **Políticas do Estado**, que são as que objetivam assegurar o exercício da cidadania, tais como política de direito humanos, segurança pública, defesa, relações exteriores, meio ambientes, entre outros.

Para incrementar o assunto, Tude (2010) oferece quatro tipos de políticas públicas. De acordo com o autor são políticas públicas: distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas.

- Políticas públicas distributivas não estão preocupadas com a escassez de recursos públicos e tentam beneficiar uma parcela da população. Uma consequência que pode surgir das políticas distributivas é a ocorrência do clientelismo.
- Políticas públicas redistributivas têm como escopo atender grandes núcleos sociais, mas em razão disso, provocam igualmente perdas e ganhos, transformando as políticas adotadas ineficazes.
- Políticas públicas regulatórias. Estão relacionadas aos formuladores de políticas, à gestão pública e à burocracia estatal e aos grupos de interesse.
- Políticas públicas constitutivas proporcionam sustentação para que as outras políticas entrem em vigor.

Teixeira (2002, p. 3) contribui com a questão apresentado a modalidade das políticas públicas.

- Quanto à natureza ou grau da intervenção:

a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade, etc.

b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

- Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:

a) universais – para todos os cidadãos

b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.)

c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

- Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:

a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;

b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando reta equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;

c) regulatórias – visam definir regras e procedimentos que regulem o comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Segundo Neto Cruz e Moreira (1999), os *status* de vida de uma população e, por conseguinte, de um de seus setores, são resultados das políticas públicas operacionalizadas pelo estado em seus variados níveis administrativo. De maneira mais pontual, a mensuração do nível de qualidade de vida de uma população caracteriza-se, a princípio, em um sistema de avaliação das políticas públicas, no modo pela qual interferem na vida das pessoas e as alterações que suscitam (NETO; MOREIRA, 1999). Sendo assim, as políticas públicas possuem um significativo valor no planejamento das ações dos governos, nas esferas municipal, estadual ou da federal, das organizações e dos cidadãos comuns.

Nestas condições, compreende-se educação como uma política pública, uma política de responsabilidade do Estado – mas não idealizada apenas por seus organismos. As políticas da educação se colocam no cerne do Estado e constituem-se como modos de interferência do Estado, objetivam a conservação das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001).

2.2.4 Políticas Públicas na Educação

Antes da abordagem das políticas públicas na educação, é importante apresentar a forma com que se desenvolveu o ensino superior no Brasil. Embora de forma breve, esta abordagem contextualiza a importância e os objetivos das políticas públicas na educação.

Inicialmente é importante destacar que o Brasil nunca teve um modelo próprio de universidade, valendo-se sempre de exemplos e de experiências de países centrais, podendo constatar-se uma superposição de modelos entre as IES públicas e privadas (APRILIE; BARONE, 2009; SGUISSARDI, 2004). Talvez essas condições tenham motivado a configuração do ensino superior no Brasil até os dias atuais que, desde a sua origem, foi elitizada. O acesso a uma IES é mais simples aos mais ricos, mesmo nas universidades públicas (VONBUN; MENDONÇA, 2012).

A história da concepção das universidades no Brasil demonstra, inicialmente, enorme resistência, seja de Portugal, como resultado de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam motivo para a concepção de uma instituição desse gênero na então "Colônia" (FÁVERO, 2006). Essa condição pode ser observada no Brasil Colônia, em que as famílias enviavam seus filhos para universidades em Coimbra, Portugal. Sendo raros filhos provindos de famílias menos favorecidas obterem a mesma condição, a não ser que recebessem ajuda da igreja pelo ingresso na vida religiosa (APRILE; BARONE, 2009).

Em torno de 1808 a Corte Portuguesa chega ao Brasil, na qual se dá a criação das primeiras escolas isoladas de educação superior, cujo modelo de desenvolvimento teve, como características essenciais, seu foco para a formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema (SAMPAIO, 1991). Essas são originadas pelo modelo napoleônico, focadas em cursos e faculdades, organizadas de maneira independente e não exatamente a partir da concepção da universidade (APRILE; BARONE, 2009).

O modelo napoleônico, segundo Silveira e Banchetti (2013), denota a concepção educacional de seu âmbito sociopolítico, econômico e tecnológico, tal como as demandas imediatas da classe dominante, considerado um dos modelos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, praticada por intermediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo o território nacional, visando à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con) formação da classe trabalhadora.

Segundo esta concepção, a universidade de Minas Gerais, em 1927, foi inaugurada, com base no modelo neonapoleônico, engendrando cinco faculdades - Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. O modelo aplicado valorizava a administração no topo, centralizada, o qual imaginava alguma coordenação dos cursos. Também essa faculdade vigora a herança do velho modelo francês (SGUISSARDI, 2004).

Dois projetos foram registrados com modelos similares no contexto da Revolução de 1930: o projeto da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Esta última não se consolida devido às ideias liberais de seus dirigentes, em criar uma universidade autônoma, independente na produção do conhecimento e pela formação de indivíduos críticos, a Igreja e o Estado a consideravam uma ameaça à sociedade (APRILE; BARONE, 2009).

Ainda que tenha perdurado por um tempo inferior a quatro anos, a UDF marcou a história da universidade no Brasil, pela maneira engenhosa com que a experiência se desenvolveu. Desde o princípio, mesmo com todos os percalços, a universidade se manifesta não apenas com um conceito preciso e original do aspecto e das funções da instituição, mas também antecipa os instrumentos que se fazem importantes, em termos de recursos humanos materiais, para a realização de seus objetivos (FÁVERO, 2006).

Apesar dos fatores desfavoráveis, no início década de 1960, novos ideais sobre a concepção e os modelos, ora em vigor vão surgindo. Atores da classe intelectualizada brasileira e os estudantes debatem sobre um novo modelo de universidade para o País em torno do crescimento natural e desorganizado das IES. Para brindar esta nova etapa, em 1962, é fundada a Universidade de Brasília (UnB) que trouxe, em sua essência, sinais de modernidade. A UnB apresenta a concepção de um projeto coletivo, baseado na relação do ensino e da pesquisa, e de uma arquitetura integrada por intermédio da articulação das atividades das várias unidades de ensino (APRILE; BARONE, 2009). Esta universidade foi idealizada para modernizar o ensino superior, visando atender às exigências do desenvolvimento do país, ou seja, criar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à independência do Brasil no campo cultural e científico (ROCHA, 2002). No entanto, sua modernidade apresenta uma possível ameaça ao modelo tradicional e a universidade de Brasília é extinta pelo golpe militar de 1964. Nessas condições, seus idealizadores foram demitidos e alguns deles obrigados a se exilar no exterior (APRILE; BARONE, 2009).

Contudo, tal situação não perdura muito tempo. Segundo Aprile e Barone (2009), novos contextos e acordos surgem obrigando o governo militar a promover mudanças significativas no setor de ensino superior. Assim, em 1968, o governo implementa a Reforma Universitária por intermédio de Lei n.º 5.540, motivado pelo acordo entre Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (USAID), que estabelecia diretrizes à produção do conhecimento e ao sistema de pesquisa a serem desenvolvidos pelas universidades brasileiras. A pesquisa necessitava de um espaço mais afastado de resultados práticos, e com mais liberdade de experimentação e pensamento, como apontado por Sampaio (1991, p. 8). Diante desses acontecimentos, o modelo neo-humboldtiano é rompido, a responsabilidade pelo desenvolvimento da pesquisa passa a ser da pós-graduação, e a graduação responsável pela formação de profissionais especializados para atender o mercado.

É nesse contexto que se coloca o debate sobre o acesso ao ensino superior, temática que engendra não só os estudos das políticas públicas e dos instrumentos que impulsionam a tomada de decisões, como também suas implicações nos modelos de avaliação em educação.

Desta forma, os programas de acesso ao ensino superior estabelecem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias. As políticas inclusivas compensatórias têm como propósito corrigir os espaços provocados pela ineficiência das políticas universalistas (APRILE; BARONE, 2009). O desenvolvimento de políticas inclusivas presume o desafio de vencer a contradição de sua aplicação no campo tradicionalmente refratário a tendências igualitárias, como a educação no ensino superior (CHIROLEU, 2009).

Na perspectiva universalista, segundo Theodoro e Delgado (2003), o mercado não está isento a mecanismos regulatórios do Estado, com relação às políticas econômicas – políticas fiscais que têm como objetivo manter o nível da demanda; e sociais – universalização do acesso aos serviços públicos nos âmbitos da educação, saúde e emprego. Nesta visão, o mercado surge como foco privilegiado da disputa distributiva, no qual o mais forte se impõe e, em consequência, as desigualdades se atenuariam. Situação que exige a regulação do Estado. Os argumentos usados dos focalistas omitem a razão de que, sem os instrumentos de controle, o mercado segue a aumentar as distorções e as desigualdades, favorecendo os mais bem instalados e servidos (THEODORO; DELGADO, 2003).

Segundo Cury (2005), as políticas inclusivas são ações dirigidas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. São políticas que buscam, pela

intervenção do estado, uma situação de igualdade. Ou seja, elas são sustentadas pelo Estado, o princípio de igualdade de oportunidade para todos diante da lei. Sendo que uma política inclusiva deve envolver-se com desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais (PAULON, FREITAS; PINHO, 2005).

Deste modo, essas políticas públicas não são destinadas a grupos por causa de suas raízes culturais, ética ou religiosa. Elas têm como foco combater a discriminação que obstaculize o acesso à igualdade de oportunidades e de condições. Nesse aspecto, as políticas públicas includentes reparam as fragilidades de uma universidade focalizada em todo o indivíduo, isto porque uma sociedade de classe apresenta consideráveis níveis de desigualdade (CURY, 2005).

Sendo que tais políticas sustentam-se em ações para a focalização de direitos para grupos que possuem diferenças específicas, ou seja, a situação desses grupos é compreendida como socialmente vulnerável, devido a uma trajetória marcada pela exclusão. Segundo Cury (2005), a focalização se fortalece na insuficiência das políticas universalistas. De acordo com o autor, focalizar esses grupos permitiria, então, "distribuir mais a quem mais necessita", corrigindo ou reparando consequências do passado. Nesse sentido, isso se fundamenta no princípio de equidade, uma das maneiras de praticar-se justiça é "tratar desigualmente os desiguais". Uma das maneiras mais explicita dessas políticas pode ser constata na emblemática questão das "cotas" como expressão de "ações afirmativas".

2.2.5 Políticas Públicas para a Educação Superior

A definição e a implementação de uma política de acesso à universidade integram um rol de demandas oriundas, em larga medida, do cenário produtivo. A demanda de uma força de trabalho mais capacitada e apta a "aprender a aprender" e a atender as qualificações que vão sendo requeridas, aprimorando novas habilidades e competências exigidas para a vida na sociedade contemporânea, são fatores que envolvem a proposição das políticas de educação. A demanda do desempenho de funções mais pensantes, como raciocínio lógico, resolução de questões oriundas no ambiente corporativo, motivação de estar sempre aprendendo, são características que se incorporam com a ampliação da escolaridade. À educação é concedida à função de favorecer desenvolvimento das novas habilidade e capacidades requeridas do trabalhador (APRILE; BARONE, 2009).

Almeida (2012) abrange o assunto, destacando que os trabalhadores com habilidades/competências diversificadas, instituídos pelos novos modelos de produção,

impõem que a educação assuma a responsabilidade de criar novas práticas pedagógicas, de organização, processos metodológicos e avaliativos, com o propósito de atender a demanda por um trabalhador qualificado para o mercado de trabalho. Segunda a autora, aquela pedagogia rígida e transformada por uma pedagogia que valoriza a flexibilidade e o dinamismo com maneira de atender a um mercado, cada vez mais diversificados de qualidade e quantidade. Esta pedagogia, centrada em princípios inovadores vem sendo implantada por intermédio de políticas, programas e propostas governamentais.

Em decorrência das demandas que surgem desse cenário em contínua mudança, definiram-se vínculos entre a escolaridade da população e a sua habilidade e capacidade de introdução e permanência no mercado de trabalho, assim como o seu desempenho produtivo. Decorre-se de novas demandas feitas à educação e à escola, aos trabalhadores, tendo em vista a busca de maior produtividade, qualidade e competitividade. Essas mudanças, associadas a um grande debate sobre a função do Estado e à crise do *Welfare State*, foi um dos motivos da constituição de uma agenda de reformas, sob motivação neoliberal. Neste aspecto, entre a década de 1970 e os anos de 1980, o panorama brasileiro foi assinalado por duas tendências: as consequências das medidas de caráter neoliberal, reconhecidas por medidas de ajuste estrutural; e os processos de redemocratização, com a implementação de inúmeras reformas (APRILE; BARONE, 2009).

Segundo Aprile e Barone (2009), a função do Estado em um contexto de ajustes estruturais está intimamente relacionada aos temas determinados pelas agências multilaterais, em relação às políticas públicas — focalizar, descentralizar e privatizar — assuntos contidos nos debates sobre as políticas públicas na década de 1990 e, também, no quadro atual. De acordo com essas agências, uma política focaliza e racionaliza a alocação de recursos e os resultados são imediatamente perceptíveis.

A política pública, ao focalizar grupos, recursos e benefícios, substitui a política de acesso universal pelo acesso seletivo, posto que na concepção de Cury (2005) ao focalizar determinados grupos, o modelo promulga a ideia de “dar a quem mais necessita”, reparando ou corrigindo consequências do passado. Essas condições relacionam-se aos princípios que orientam as ações afirmativas, visto que são políticas que almejam reparar desigualdades sociais e econômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por determinado grupo. Nesse sentido, proporcionam vantagem competitiva para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de vulnerabilidade, a fim de que, em um futuro determinado, esta situação seja revertida (BERNADINO, 2002).

Nesses aspectos retomamos a função do Estado como um agente promotor e regulador dessas condições. A razão disso é que o papel social do Estado é garantir aos indivíduos o acesso aos seus direitos primordiais, entre eles o direito à educação. Desta forma, esse papel é promovido por intermédio da implantação de políticas públicas em todas as áreas, enfatizam-se aqui as políticas públicas educacionais de acesso ao ensino superior, essencialmente o Programa Universidade para Todos – Prouni, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies (MOURA, 2014).

O Fies e o Prouni são programas dirigidos para a população de baixa renda, sendo consideradas políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas (APRILE; BARONE, 2009). Acrescenta-se a esses, o Programa de Apoio, os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as Universidades Aberta do Brasil (UAB), que oferta cursos superiores à distância, e as políticas de cotas, que, segundo Barros (2015), vêm realizando função primordial, no entanto limitado na redistribuição de oportunidades.

Todos esses programas foram idealizados para aumentar a oferta, assim como para atenuar a ociosidade das vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino superior privada. O Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) veio com o propósito de substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC) (BARROS, 2015).

O FIES foi criado em 1999, objetivando financiar o ensino superior para jovens desprovidos de recursos para assumir os custos de sua formação (APRILIE; BARONE, 2009). É um programa do Ministério da Educação, gerido pela Caixa Econômica Federal. Com o propósito de financiar a graduação no ensino superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001 (FIES, 2016). O FIES financia até 100% do valor da parte da mensalidade devida pelo estudante à instituição de ensino superior. Para obter o apoio do FIES, o aluno deve estar regularmente matriculado em universidade privada, cadastrada no programa e com avaliação adequada nos sistemas conduzidos pelo MEC (APRILE, BARONE, 2009; FIES, 2016).

No entanto, essas condições não se aplicam aos bolsistas parciais de 50% do PROUNI e aos bolsistas complementares de 25%, visto que esse grupo não passa por processo seletivo para obter o financiamento do FIES (APRILE, BARONE, 2009). Além disso, as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, garantindo ao estudante requerer o financiamento em qualquer período do ano (FIES, 2016).

Apesar de algumas alterações que foram introduzidas com a edição da Lei n.º 11.552/2007 com referência ao FIES para ampliação do número de alunos atendidos pelo

programa, contudo, o FIES não consegue incorporar a demanda do total de alunos matriculados no setor privado (APRILE; BARONE, 2009).

Pode-se constatar o aumento desta demanda olhando os números de matrículas de graduação em 2011 e 2012 (BRASIL, 2016). O Censo 2011 assinalou um total de 6.739.689 matrículas de graduação, 5,6% maior que em 2010. Desse total, 72,2% estão no setor privado. Já no Censo de 2012 foi registrado um total de 7.037.688 matrículas de graduação. Desse total 71% estão no setor privado (INEP, 2015).

Para responder à ampliação da demanda, a partir de 2015 os financiamentos concebidos com recursos do programa adotaram a taxa de juros de 6,5% ao ano, com o propósito de ajudar a sustentabilidade do programando, garantindo sua continuidade enquanto política duradoura de inclusão social e de democratização do ensino superior (FIES, 2016).

Outra condição para expandir o FIES, foi que a partir de 2005 o mesmo passou a conceder financiamento também aos estudantes selecionados pelo ProUni para recebimento da bolsa parcial de 50%, regulamente matriculados em cursos de graduação (ANDRES, 2011).

Criado em 2004, pelo governo federal, e implantado em 2005, o Prouni objetiva criar oportunidades para o acesso de estudantes que não possuem recursos financeiros para cursar o ensino superior, por intermédio da oferta de bolsas de estudo, de distintas modalidades, para instituições mantidas por iniciativa privada. Os bolsistas do Prouni não participam dos processos seletivos regulares do FIES, sendo constituídos períodos para concessão do financiamento (APRILE; BARONE, 2009). Além disso, o programa tem um sistema de seleção informatizado e impessoal, que oferece transparência e segurança ao processo (PROUNI, 2016).

Em 2003, o MEC desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, objetivando democratizar o acesso ao ensino superior; incluir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional. O Prouni, uma das primeiras iniciativas no âmbito da Reforma, pode ser analisado como desdobramento da relação posta aos setores públicos e privado, como uma política focalizada, de caráter compensatório e, de certa forma, como uma ação afirmativa (PRILE; BARONE, 2009).

Instituído em setembro de 2004 e implantado em 2005, o Prouni, por intermédio da oferta de bolsas de estudo, tem como finalidade criar oportunidades de acesso ao ensino superior privado para estudantes das camadas populares e que não possuem recursos para assumir os custos de uma universidade particular, isto porque não conseguiram aprovação

nas universidades públicas (APRILE; BARONE, 2009). Segundo essas autoras, este programa promove mudanças na IES e nos alunos bolsista. Elas enfatizam que o programa é uma extensão das políticas públicas focalizadas nos grupos e compensatório, levando em consideração que as regras do programa sustentam a participação de pessoas de diferentes etnias, a proposta do Prouni pode também ser reconhecida como uma ação afirmativa.

O programa possui diferentes modalidades: bolsa de estudo integral concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio; bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento concedidos a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários mínimos. Além disso, as instituições que aderem ao programa recebem em contrapartida a isenção de tributos (PROUNI, 2016; MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015). Entre eles: o Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social (MOURA, 2014).

Os critérios que determinam a inscrição do aluno no Prouni para concorrer a uma bolsa de estudos são os seguintes: ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtido nota mínima de 400 pontos (MOURA, 2014), ter cursado o ensino médio completo em escola pública; ter cursado o ensino médio completo em instituição privada com bolsa integral; ser portador de necessidades especiais; ser professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério, integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, desde que esteja buscando complementar sua formação em cursos de licenciatura ou de Pedagogia. Nesse último caso, não é necessária a comprovação de renda familiar per capita estipulada (APRILE, BARONE, 2009).

Para aderir ao Prouni, a IES deve oferecer uma bolsa de estudo para cada nove alunos regularmente matriculados e, no caso da IES beneficente, o percentual é de uma bolsa para cada quatro alunos matriculados. A concessão de bolsas está limitada a 10% do total de matriculados, devendo a IES observar a proporcionalidade em relação aos cursos oferecidos, turnos e unidade administrativa. O processo de seleção de bolsistas deve favorecer inclusive negros e indígenas, em igual proporção à sua participação no conjunto populacional, razão para que o Programa seja identificado como ação afirmativa (APRILE; BARONE, 2009).

O programa vem se incorporando como uma política que atinge números importantes em relação à quantidade de estudantes matriculados no ensino privado com bolsas (integral ou parcial) (PEREIRA; SILVA, 2010) O Prouni já atendeu, desde sua origem até o processo seletivo de segundo semestre de 2014, mais de 1,4 milhão de estudantes, destes 70% com bolsas integrais (PROUNI, 2016).

Tais números autorizam dizer que a política pública do Programa Universidade para Todos tem se desvendado desde a sua origem uma ferramenta de democratização do ensino, visto que oportunizou as pessoas desfavorecidas de recursos, que até então não tinham expectativa de acesso à educação superior.

Já o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades, é uma dos mecanismos constituintes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento à função e ao papel estratégico das universidades federais para o aperfeiçoamento econômico e social (REUNI, 2016). Tendo como objetivos: expandir o acesso e a permanência na educação superior; garantir a qualidade por intermédio de inovações acadêmicas; incrementar a articulação entre os variados níveis de ensino, incorporando a graduação; a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e potencializar a utilização dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. Ampliar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em sala de aula, diversificar as modalidade dos cursos de graduação, por intermédio da flexibilidade dos currículos, do uso do EAD, da implementação dos cursos de curta duração dos ciclos – bacharelados interdisciplinares; aumentar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e encorajar a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (pública e/ou privadas) (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

Além desses objetivos, o programa promove a ampliação de vagas nos cursos de graduação, a expansão da oferta de cursos noturnos, o desenvolvimento de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que possuem o objetivo de atenuar as desigualdades sociais no país (REUNI, 2016).

Com o programa, o governou federal praticou várias medidas para resgatar o aumento do ensino superior público, gerando condições para que as universidades federais realizassem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Os resultados da iniciativa podem ser observados pelos números de expansão, iniciada em 2003, com a interiorização dos campi das universidades federais. Por intermédio dessas ações, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Em 2012 esse número passou para 304 universidades (BRASIL, 2012). Sendo que a expansão propiciou a criação de 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, os quais possibilitaram o aumento de vagas e a criação de novos cursos de graduação (REUNI, 2009).

Ao se observar o número de cursos de graduação oferecidos de acordo com a categoria administrativa da IES percebe-se que 66% deles estão em IES da rede privada. Essa condição é condizente com o fato de 87,4% das IES do País pertencer à rede privada. Porém, a rede pública que absorve apenas 12,6% das IES do País, por se denominar como a rede de ensino com instituições de maior porte, retém 34% dos cursos de graduação ofertados (INEP, 2012).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) caracteriza-se, desde 2005, como outra política que almeja ampliar o acesso ao ensino superior (PEREIRA; DA SILVA, 2010). O sistema UAB foi estabelecido pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 para a expansão da modalidade de educação à distância, com a finalidade de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (UAB, 2016).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema [...] incorporado por universidades públicas de ensino superior que oferta cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por intermédio do uso de metodologia da educação mediada. O público em geral é atendido, mas os professores que trabalham na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UAB, 2016).

A concepção da UAB oportunizou a abertura de editais para implementar centenas de polos nos municípios do país, assim como a priorização da utilização da EAD como principal instrumento para a formação de professores em todo o território nacional e o fomento à pesquisa na referida área (PEREIRA, DA SILVA, 2010). O EAD é configurado como uma modalidade para promover a democratização, a ampliação do ensino e até para impulsionar a transformação social via educação (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

O sistema EAD proporcionou uma nova configuração ao ensino superior e sua influência pode ser constatada pela elevação de matriculas. O número de matrículas de

cursos de graduação presencial obteve um crescimento superior a 800.000 matrículas entre 2009 e 2012. Já a educação a distância obteve um aumento superior a 275.000 no mesmo período. Fazendo uma comparação entre os cursos, o ensino a distancia teve um incremento maior de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de 10% ao ano. Enquanto as matrículas dos cursos presencias apresentaram a média anual de 5% no mesmo período (INEP, 2012).

Em 2012 apresenta 2.747.080 ingressos nos cursos de graduação, demonstrando um acrescimento de 17,1% em relação a 2011, com uma expressiva expansão percentual de ingressos nos cursos EAD. Nos anos de 2010, 2011 e 2012 com um forte crescimento de 63,2%, com uma média de acréscimo anual de 17,7%, diferente da variação media de 8,4% ao ano dos ingressos nos cursos presenciais. A ampliação dos cursos de EAD oportuniza o acesso à educação superior para a população que não tinha oferta de cursos de graduação presencial em seus municípios (INEP, 2012).

Bem se percebe por todos os programas criados para ampliar o acesso à educação, tanto público quanto privado, que as ações do Estado, norteadas pela legalidade e legitimidade, surgem do debate político com a sociedade, à vista disso, quanto mais desenvolvida esta for, maior será a participação no processo de construção das políticas públicas (DE ARAUJO; DE CARVALHO, 2012).

Porém, Pereira e da Silva (2010) alerta para a importância da contínua avaliação das políticas públicas. O autor revela que o processo de aperfeiçoamento das políticas públicas, prioritariamente na área da educação, depende dos esforços de acompanhamento e avaliações sistemáticas. A falta de atenção das áreas atendidas condiciona essas políticas públicas à fragilidade e à descontinuidade (PEREIRA; DA SILVA, 2010). É nestes termos que a seguir se discute a ação afirmativa no contexto das instituições de ensino superior. A ação afirmativa é concebida como um conjunto de políticas públicas com o objetivo de criar oportunidades a segmentos específicos de uma sociedade.

2.3 A Ação Afirmativa e sua Inserção nas Instituições de Ensino Superior

Preliminarmente, as ações afirmativas se definiam como um mero “encorajamento” por parte do Estado a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores, quais sejam, a raça, a cor, o sexo e a nacionalidade das pessoas (GOMES, 2002).

Em seguida, devido à constatação da ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, deu-se um novo sentido às ações afirmativas. Elas passaram a ser relacionada a uma ideia mais valorosa, de promoção da igualdade de oportunidades por intermédio da determinação de cotas de acesso aos grupos de minorias raciais a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições de ensino superior (GOMES, 2002; MOEHLECKE, 2002).

As ações afirmativas referem-se a um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas para o combate a todo o tipo de discriminação racial (GOMES e SILVA, 2003; GOMES, 2002; DOMINGUES, 2005). As ações afirmativas são medidas de caráter urgente e temporárias, dadas à realidade de desigualdade aguda na qual um grupo de pessoas deixa de ter alguns de seus direitos mais elementares observados, de modo a comprometer a sua dignidade humana (BENEDITO, 2002).

Porém, como alega Da Silva (2005), nem sempre as ações afirmativas possuem caráter temporário. Segundo o autor, existem agrupamentos minoritários nos quais a implementação e o aperfeiçoamento constante das políticas afirmativas demandaria um lapso de tempo, quando não definitivo. É o caso, por exemplo, de leis afirmativas que protegem a mulher no mercado de trabalho. Nota-se que certas ações afirmativas perderam sua transitoriedade a partir do momento que foram normatizadas na legislação constitucional e infraconstitucional (DA SILVA, 2005).

As ações afirmativas são explicitamente não universais, pois visam à promoção de direitos do grupo excluído para garantir, a médio e longo prazo, o acesso equânime às mesmas oportunidades de emprego e de educação (BENEDITO, 2002; GUERRINI, 1997; WASSON, 2004; MILLER; SEGAL, 2012; ROSEMBERG; ANDRADE, 2008; SANTOS, 2007).

São ações afirmativas que se destinam a proporcionar o acesso a posições preferidas em uma sociedade para membros de grupos que poderiam ser excluídos ou sub-representados e fornece um mecanismo para abordar a exclusão contemporânea, particularmente um mecanismo para desagregar elites (DARITY; DESHPANDE; WEISSKOPF, 2011). As ações afirmativas podem ser utilizadas para mudar a demografia dos detentores da posição da elite, tornando essas posições mais representativas do recorte étnico, racial, casta e gênero na composição da sociedade como um todo (DARITY; DESHPANDE; WEISSKOPF, 2011).

Como política, as ações afirmativas são medidas destinadas, muitas vezes, a relativizar os estigmas sociais e promover um "repensar" coletivo, além de serem verdadeiros instrumentos de estabilização (AGOSTINHO; BREGA FILHO, 2011). Elas visam combater as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural e estrutural que se encontram enraizadas na sociedade (GOMES, 2001).

No entender de Heringer (2002), as medidas que se podem classificar como ações afirmativas são: (1) o incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; (2) bolsas de estudo; (3) recrutamento direcionado; (4) políticas de treinamento e apoio educacional; (5) programas de promoção interna; (6) programas preparatórios; (7) empréstimos e preferência em contratos públicos; (8) determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; (9) reparações financeiras; (10) distribuição de terras e habitação; (11) medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e (12) políticas de valorização identitária.

Feres Júnior, Campos e Daflon (2013) enfatizam que um dos aspectos mais importantes das políticas de ação afirmativa é a determinação das vantagens oferecidas aos grupos minoritários. A diferença centra-se, essencialmente, entre a modalidade de cotas e a de bônus, ou ainda na vantagem adicional. Na modalidade de cotas, reserva-se um número ou percentual de colocações para os grupos. Na modalidade de bônus não existem restrições, ambos os candidatos concorrem pelos mesmas colocações e os beneficiários da ação afirmativa recebem um bônus em sua pontuação, a qual se refere como uma vantagem adicional (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2013).

À vista disso, as ações afirmativas se constituem em instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho (HAAS; LINHARES, 2012). Assim, diante do exposto, a seguir se discutem os objetivos de políticas de ações afirmativas.

2.3.1 Ações Afirmativas: objetivos

As ações afirmativas têm como objetivo promover a efetiva igualdade de oportunidades e condições entre todos os seres humanos, mitigando ou eliminando as discriminações e desigualdades presentes e futuras (GUERRINI, 1997; HERINGER, 2002; DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Têm como propósito materializar o ideal de igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego

(HERINGER, 2002; HOLZER; NEUMARK, 2006; MILLER; SEGAL, 2008). Além disso, possuem natureza multifacetária e visam evitar que a discriminação se verifique formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo (GOMES; SILVA, 2003).

De cunho pedagógico, de um caráter de exemplaridade, as ações afirmativas têm como objetivo o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, revelando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GUERRINI, 1997; ASENJO, 2005).

Nesta perspectiva, as ações afirmativas têm corno objetivo não apenas reprimir a discriminação do presente, mas, sobretudo exaurir "efeitos persistentes" (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se eternizar. Esses efeitos se revelam na chamada "discriminação estrutural" espelhada nas profundas desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados (GOMES; SILVA, 2003; MOEHLECKE, 2004; NAGEL, 1973).

Essencialmente, de acordo com Haas e Linhares (2012), existem por trás da ideia da ação afirmativa alguns objetivos, a saber:

a) Necessidade de se combater a discriminação que ocorre em certos espaços da sociedade.
b) Necessidade de se reduzir a desigualdade que atinge certos grupos, por exemplo, aquele marcado pela questão de raça ou gênero.
c) Transformação social.
d) Finalidade de acesso à escola e ao mercado de trabalho.
e) Finalidade da busca da integração dos diferentes grupos sociais em espaços sociais existentes, mediante a valorização da diversidade cultural que formariam.

Sobre a valorização da diversidade cultural, Haas e Linhares (2012) enfatizam que a integração entre os diferentes grupos sociais no espaço educacional acarreta na aceitação da diversidade cultural, ou seja, na admissão da diferença, da dessemelhança, e na aceitação do outro. Em uma sala de aula onde convivem alunos de diversas origens é mais apta para o aprendizado (SEGATO, 2006). Provavelmente, nesta sala de aula, a convivência plural desempenha um papel importante na formação profissional, uma vez que oferecem uma experiência mais rica e permitem acesso a uma realidade mais complexa (SEGATO, 2006).

A diversidade não diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Ela não se limita ao elogio às diferenças. Para se compreender a diversidade cultural e etnicorracial, é necessário entender a construção das diferenças de cada indivíduo no contexto cultural, histórico e político das relações (GONÇALVES et al., 2003). O que é universalmente partilhado na natureza humana se expressa numa grande diversidade de formas culturais (TAYLOR, 1994).

Portanto, com intuído de clarificar essa compreensão, a seguir é apresentada a história das ações afirmativas.

2.3.2 A História das Ações Afirmativas

A irrupção da ação afirmativa surge das ideias abrangidas pelas correntes filosóficas-morais, multiculturalismo, liberalismo e comunitarismo que acabam confluindo para o apoio do debate contemporâneo sobre inclusão social, identidade ética, reconhecimento de diferenças ou promoção de direitos específicos (ASENJO, 2005). Diante disso, a ação afirmativa surge não apenas como efeito, mas, sobretudo como prenúncio da existência de variados movimentos no interior da sociedade, clarificando o dinamismo de novos paradigmas que pouco a pouco vão se infiltrando no conjunto do pensamento social e jurídico (GUIMARÃES, 1996; CAMARA, 2006; DOS SANTOS, 2012; MOEHLECKE, 2002; CONTINS; SANT'ANA, 1996).

As ações afirmativas tiveram sua origem na década de 1940, na Índia, como medida assegurada na Constituição Federal do período, para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no Parlamento e no funcionalismo público, aos membros da casta dos Dalits[2] ou "intocáveis". A Índia, portanto, é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, no país já independente (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011).

Quanto ao termo, Contins e Sant'ana (1996) indicam que a ação afirmativa tem a sua origem nos Estados Unidos e é lá onde se verifica um importante arcabouço jurídico de sistematização desse conhecimento. Seu aparecimento nos EUA está intimamente associado à luta pela desagregação e pela reivindicação da extensão dos direitos civis aos negros.

---

[2] Dalits (impuros), ou seja, a "poeira sob os pés". Os Dalits ou párias não pertencem às castas. São os chamados intocáveis (a quem Mahatma Gandhi deu o nome de Harijan, "filhos de Deus").

Nos Estados Unidos o fim da economia escravista no século XX, foi apenas o início de um conjunto de ações de relacionamento social que, fundamentados na lei, subvencionou a falta de direitos aos negros, mulheres e os indígenas. Como se segue, nos Estados Unidos, a Suprema Corte manteve-se persistente à consolidação de uma política segregacionista (CAMARA, 2006). Mas, depois de diversos embates, as imposições e restrições da Suprema Corte foram sendo desencorajadas pela resolução favorável ao fim da segregação que em cumprimento à Emenda 14 do projeto de lei de direitos aprovada ainda no século XIX, proibindo aos Estados Federados a prática da discriminação racial. Notadamente a partir de 1940, uma série de incentivos e políticas compensatórias/redistributivas passou a incrementar a incorporação econômica, da camada há muito preteridas pelo mercado norte-americano (DA SILVA MARTINS, 1996; GUIMARÃES, 1999; CAMARA, 2006; NAGEL, 1973). Contudo, apesar da progressiva inclusão à esfera econômica de indivíduos marginalizados por sua condição econômica, etnicorracial ou de gênero, muitas demandas ainda não eram sequer objeto de apreciação do governo (CAMARA, 2006).

Este cenário foi alterado a partir de 1954 quando, no governo John Kennedy, a Suprema Corte expressou sua concordância com a Emenda 14 da Constituição Federal norte-americana, à qual correspondiam os primeiros esforços do reconhecimento da constitucionalidade de tal Emenda, que o dotavam de efetiva força e respondiam cada vez mais os clamores dos movimentos pelos direitos civis. Como resultado disso, uma série de práticas tradicionalmente exercidas foi revogado, sobretudo no âmbito das instituições de ensino, onde os negros tinham sua liberdade limitada (SILVÉRIO, 2002; CAMARA, 2006). Assim, valendo-se das fortes medidas governamentais, o então Presidente Kennedy propôs a real inclusão dos negros nas universidades, além da promoção de um conjunto de vantagens de caráter equalizador, no que diz respeito à desigualdade. Surgia, assim, a ideia de ação afirmativa, com a criação do Comitê de Oportunidades e Igualdades de Emprego (SILVÉRIO, 2002; CAMARA, 2006; DOS SANTOS, 2012).

Contudo, essas medidas provocaram embate entre os crescentes movimentos pró-direitos civis aos negros e as correntes contrárias de integração deles, a qual recrudesceu, explodindo em eventos de luta e intolerância, dos quais vários atores surgiram com força política e ideológica, tais como: Martin Luther King[3], Malcom X[4], movimentos Black

[3]Líder pacificista dos "movimentos negros" ocorrido na década de 1960 nos Estados Unidos a favor das politicas públicas das ações afirmativas.
[4] Idem

Power[5], Black Panthers[6] e, por outro lado, a reação de um centenário Ku Klux Klan[7], entre outros. Conclui-se que uma série de acontecimentos concorreu para que, mesmo de maneira não uniforme, a ação afirmativa viesse, já nos anos 1960, a resguardar aos negros de oportunidades iguais na sociedade (CAMARA, 2006; MOEHLECKE, 2004; GOMES; SILVA, 2003; SANTOS, 2007; HOLZER; NEUMARK, 2006; DOMINGUES, 2005; SOMERS; JONES, 2009).

Entretanto, a ação afirmativa não ficou limitada aos Estados Unidos. As ações afirmativas foram implementadas em vários países da Europa Ocidental, como a Bósnia, Macedônia, Albânia, Eslováquia, Reino Unido, Irlanda do Norte, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, China, Pequim, Nova Zelândia, dentre outros. O mesmo ocorreu na Europa, as primeiras ações foram elaboradas em 1976, utilizando-se "ação positiva" ou "discriminação positiva". Logo após, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia em 1982 (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Moehlecke (2002), dependendo do contexto, a ação afirmativa assumiu características como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas, e tinha um diversificado público-alvo, como as minorias étnicas, raciais e mulheres. Quanto às áreas contempladas é o mercado de trabalho, o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002).

No âmbito educacional brasileiro desde os anos 30 do século passado, vários grupos ligados aos movimentos sociais reivindicavam a adoção de políticas públicas para garantir o direito da população negra à educação, em todos os seus níveis. Nas décadas seguintes, de 40 e 50, o movimento negro retomou sua pauta de reivindicações, cujo elemento central era a educação. Nos anos de 1960, o movimento social negro travava um debate sobre as desigualdades sociais que acometiam a população negra e, a partir do final dos anos 1970, foi intensificada a luta com relação ao acesso à educação (SILVÉRIO, 2002; OLIVEIRA; BRAGANÇA, 2012).

---

[5] Movimentos radicais dos "movimentos negros" ocorridos na década de 1960 nos Estados Unidos em prol das políticas públicas das ações afirmativas.
[6] Idem
[7] É o nome de várias organizações racistas dos Estados Unidos que apoiam a supremacia branca e o protestantismo em detrimento de outras religiões.

Nos anos 70, ativistas negros procuravam estabelecer, no âmbito teórico, um paralelo histórico entre a sociedade norte-americana e a brasileira, no que tange à hegemonia racial. Entendia-se que a acumulação de bens materiais, no contexto mundial, estava apoiada na divisão internacional do trabalho conjuntamente aos mecanismos de opressão de classe, raça e gênero (BENEDITO, 2002).

Entretanto, nos anos 70 e 80, as ações afirmativas e políticas de diversidade não representavam relevância no debate público (BENEDITO, 2002). Porém o assunto retorna com força no final dos 80 e início dos anos 90, quando outros movimentos sociais retomaram a discussão sobre ações afirmativas, porém, a raça deixa de ser um dos fatores fundamentais da hierarquização social (GUIMARÃES, 2003). A partir daí, as ações afirmativas começam a ter um novo significado, o qual resulta em uma ampliação dessas políticas (BENEDITO, 2002; MOEHLECKE, 2004; MACIEL, 2012).

Especificamente, Moehlecke (2002) esclarece que com a redemocratização[8] do país em 1988, alguns movimentos sociais passam a requerer medidas mais enérgicas do Poder Público diante das questões dos grupos minoritários, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. Assim, para compreender como as políticas que respondam a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para a sociedade exigem um entendimento dos seus antecedentes sociais e históricos das políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis. O Quadro 6 apresenta de forma resumida as ações afirmativas no Brasil.

Quadro 6 - Ações Afirmativas no Brasil

Ano	Acontecimento
1968	O primeiro registro de ações afirmativas deu-se com a criação de uma lei que obrigasse as empresas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda).
1980	Lei n. 1.332, de 1983. Primeira formulação de um projeto do então deputado federal Abdias Nascimento. Ele propõe uma ação compensatória, para o afro-brasileiro. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros no serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e a introdução da história das civilizações africanas

[8]. É conhecido como "**redemocratização**" na história do Brasil o período de abertura política, ou seja, de recuperação das instituições democráticas abolidas pelo chamado Regime Militar, instituído em 1964, e que impunha desde aquele ano um regime de exceção e de censura às instituições nacionais.

	e do africano no Brasil. O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam.
1984	O movimento negro procura denunciar o mito da democracia racial e pressiona o Poder Público para que responda aos problemas raciais existentes no país.
1988	Na comemoração do Centenário da Abolição é criada a Fundação Cultural Palmares, que teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra.
1988	A nova Constituição, que traz em seu texto a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes.

Continua

Conclusão

Ano	Acontecimento
1995	Foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos.
1995	A Marcha Zumbi representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público, no sentido de repensar as propostas para a população negra.
1995	È criado o Grupo de Trabalho Interministerial - para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra.
1995	É criado o Grupo de Trabalho, para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, para implementar as medidas da Convenção nº. 111, da Organização Internacional do Trabalho, concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão.
1996	No dia 13 de maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos, pela recém-criada secretaria de Direitos Humanos, que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva.
2001	Por meio do programa de combate ao racismo apresentado pelo governo federal na Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, realizado em Durban, na África do Sul, em 2001. Desde então, políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra espalharam-se pelo país.
2002	O estado do Rio de Janeiro decidiu pela obrigatoriedade de cotas para estudantes negros (20%) e para estudantes oriundos de escolas públicas (25%). O decreto presidencial 4.228, assinado em 13 de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas e estabelece que o mesmo seja gerenciado por um Comitê de Avaliação e Acompanhamento, que terá, entre outras, a finalidade de sistematizar e avaliar os resultados alcançados pelo programa.
2004	Ocorreram os primeiros vestibulares em universidades públicas por meio de um sistema de cotas, que variava de uma instituição a outra. As precursoras foram a Universidade do Estado do Rio

	de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), seguidas pela Universidade de Brasília (UNB), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Fonte: Adaptado de Moehlecke (2002; 2004), Assad (2013), Da silva (2006)

Em 1996, reuniram-se em Brasília vários pesquisadores brasileiros e americanos, assim como as lideranças negras do país para um seminário internacional sobre "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". Foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas especificamente voltadas para a ascensão dos negros no Brasil. O termo escolhido para designá-las foi emprestado do *affirmative action* americano, o termo chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas (GUIMARÃES, 2003; MOEHLECKE, 2002).

Segundo Guimarães (1996), a primeira noção de ação afirmativa refere-se a uma reparação de parte do "processo de adjudicação". A ideia básica surge do centenário conceito legal inglês de equidade (*equity)*, ou de administração da justiça de acordo com que era justo numa situação particular, por oposição à aplicação estrita de normas legais, o que pode ter consequências negativas. A primeira referência à ação afirmativa, segundo ao autor, aparece com esse sentido na legislação trabalhista de 1935, que previa que um empregador que fosse encontrado discriminando contra sindicalistas ou operários sindicalizados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas (GUMARÃES, 1996).

Embora a luta pelas políticas de ações afirmativas seja antiga e os movimentos sociais negros desde longa data defendam sua implantação, foi a partir da conferência de Durban (Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância) realizada em Durban, na África do Sul em 2001, que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática. Na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES). Isto se deu de maneira voluntária em algumas IES e de forma compulsória em outras. Acredita-se que a posição do Brasil na Conferência da África do Sul foi determinante, visto que passou a respaldar a reivindicação antiga e, também, a exigir de maneira mais contundente a adoção de tais políticas (DOS SANTOS, 2012).

Desde então, os debates se intensificaram e algumas experiências se concretizaram,

até que no ano de 2012 fosse aprovada a Lei das Cotas[9]. Essa Lei fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições de ensino federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012).

Os esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contrapunham os interesses de outros na manutenção do status quo (GOMES, 2003). Sobre esta questão Haas e Linhares (2012), após levantamento de alguns estudos, chegaram a seis argumentos que definiram o posicionamento dos autores pelo sim ou pelo não da implementação das políticas das ações afirmativas, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7- Levantamento do Posicionamento sobre a Implementação das Ações Afirmativas

Argumentos Positivos	Argumentos Negativos
As ações afirmativas simbolizariam medidas compensatórias destinadas a aliviar o peso de um passado discriminatório.	É possível promover ações afirmativas sem instaurar sistemas de cotas injustos; em vez de compensar as dificuldades sociais por privilégios (vagas reservadas) é melhor insistir sobre critérios para avaliar corretamente o mérito dos alunos.
Ação afirmativa refere-se à própria exigência de uma educação voltada para valores e para a promoção da diversidade ético-racial, considerando-se que o objetivo maior do processo educacional é o pleno desenvolvimento da personalidade humana, guiado pelo valor da cidadania, do respeito, da tolerância e da pluralidade.	Os programas de ações afirmativas são paliativos e não alteram a justiça distributiva na sociedade brasileira; o modelo norte-americano não seria a solução para o contexto político brasileiro, já que poderia provocar uma discriminação "reversa".
Pela ordem político-social, em se pretendendo uma sociedade mais democrática, com a transformação de organizações políticas e institucionais, o título universitário ainda permanece como um passaporte para ascensão social e para a democratização das esferas de poder, com o "empoderamento" dos grupos historicamente excluídos.	Haveria a queda do padrão de qualidade das universidades públicas em decorrência do ingresso de estudantes com formação educacional deficiente, com possibilidade de marginalização e segregação dentro da própria instituição.

Fonte: Adaptado de Haas e Linhares (2012)

Acrescenta-se, a este, o estudo de Da Silva (2006), que versou sobre a implementação das ações afirmativas entre o Brasil e a África. A questão norteadora do estudo foi por

[9] Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.

que países com históricos tão díspares de relações raciais adotaram, no início do século XXI, políticas semelhantes para lidar com as desigualdades étnicas e raciais: ações afirmativas. Da Silva (2006) elaborou, após sua análise, a tipologia dos quadros interpretativos de ação afirmativa, tais como: diversidade, capital humano, reparação e inclusão social.

a) **Diversidade:** para os defensores de ação afirmativa, ter estudantes de diferentes origens raciais e étnicas enriqueceria as experiências de aprendizado na universidade e poderia contribuir para a construção de uma sociedade menos dividida racialmente. Além disso, promover a ação afirmativa é compreendido como a necessidade de fazer todos os estudantes entenderem as diferenças culturais, aprenderem a adotar perspectivas de indivíduos de origens diferentes e interagirem em ambientes diversificados.
b) **Capital humano:** outros fundamentam seus argumentos no fato de que deficiências do mercado, causadas por discriminação racial e socioeconômica, podem resultar em desperdício de recursos humanos. O desperdício de capital humano pode dificultar o crescimento econômico, porque em uma sociedade tecnológica os talentos individuais são essenciais para a inovação.
c) **Reparação:** A ação afirmativa pode, também, ser defendida como uma compensação necessária por uma discriminação ocorrida no passado.
a) **Inclusão social:** pode-se justificar a ação afirmativa pela necessidade de fechar as atuais lacunas ao acesso a recursos. Diferentemente da justificativa da reparação, que utiliza a discriminação histórica como argumento principal para a compensação atual, ao utilizar-se o quadro de inclusão social defende-se que a ação afirmativa seja necessária para promover a mobilidade de grupos excluídos socialmente.

Moehlecke (2002) elaborou alguns questionamentos sobre a referida questão: a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil caracterizaria a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio? Os defensores, sob a perspectiva do estabelecimento de um privilégio, atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Denominariam uma discriminação ao avesso, uma vez que beneficiaria um grupo em detrimento de outro e estaria em oposição à ideia de mérito individual, o que também colaboraria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, dado que este seria visto como incapaz de triunfar por si mesmo. Já para os defensores das ações afirmativas como um direito, estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma

situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação visto que seu objetivo é, justamente, atingir uma igualdade de fato e não ilusória. Eles não seriam contrários à ideia de mérito individual, já que teriam como meta fazer com que este possa, efetivamente, existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia e sexo.

2.3.3 Ações Afirmativas e as Cotas nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras

Notadamente, nos Estados Unidos a segregação foi decretada pelo Estado como medida legal e legítima, com o separatismo instituído por políticas públicas traduzidas em leis, as quais proibiam os negros de frequentar escolas, igrejas, banheiros públicos, parques, praias e hospitais. Eles eram proibidos de ter propriedades, de trabalhar em qualquer profissão, de votar, de dirigirem nas mesmas estradas, ou qualquer local público frequentado pelos brancos (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011). Situação que ocasionou "o movimento dos negros pelo fim da segregação racial nos EUA nas décadas de 1950 e 1960 e popularizou um conceito jurídico original: o da ação afirmativa ou discriminação positiva" (TRAGTENBERG, 2002, p. 01).

No entanto, as mudanças não foram provocadas apenas pelos movimentos sociais, mas por perceberem que a segregação racial causou prejuízos à própria formação de mão-de-obra compatível com as necessidades do capital. Assim, essa situação levou empresas e o Estado a buscarem a aplicação das leis dos direitos civis e políticos, visando reduzir a discriminação racial, mas, principalmente, os efeitos dela sobre a sociedade e a economia. É nesse contexto que ocorre uma mudança de postura do Estado, na qual a questão educacional toma forma a partir de 1961 pelo sistema de cotas (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011).

Inicialmente, é importante apontar a diferença entre ações afirmativas e as cotas. Sendo que as ações afirmativas seriam o gênero e as cotas a espécie. Assim, a promoção preferencial de membros de grupos minoritários seja por meio de cotas, bolsas de estudo, são abarcadas pelo conceito de ação afirmativa (DUARTE, 2014).

Para Pereira, Rodrigues e Guilherme (2010), as ações afirmativas e o sistema de cotas não são sinônimos. Cotas não devem ser entendidas como o mesmo que a ação afirmativa, mas como uma das muitas formas de ação afirmativa (TESSLER, 2006). Cotas é um instrumento para a implantação da ação afirmativa, pois através das cotas é reservado um percentual de vagas, em determinadas instituições, destinadas àquelas

pessoas que tradicionalmente são excluídas. A política de cotas sempre será um meio de implementação de ação afirmativa**,** porém nem toda ação afirmativa dá-se através do sistema de cotas (QUEIROGA, 2011). Com referência às técnicas para operacionalizar as ações afirmativas, podem ser utilizados, além do sistema de cotas, o estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (GOMES; SILVA, 2003).

A adoção de sistemas de cotas em universidades públicas brasileiras suscitou polêmicas que atualizam os debates seculares sobre políticas públicas direcionadas para a população negra. O que se manifesta é menos a crítica à adoção de ações afirmativas para os diversos grupos e populações marginalizadas, mas, essencialmente, quando as ações afirmativas se reportam aos negros, principalmente no que concerne ao sistema de cotas (DOS SANTOS, 2012).

Apesar disso, é importante destacar que, desde a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, existe uma Lei (nº 8.112/90, art. 5º, § 2º) estabelecendo um sistema de cotas de até 20% para os portadores de necessidades especiais habilitados a cargos públicos. A Lei nº 8.666/93, no art. 24, inciso XX (Lei das Licitações), determina a inexigibilidade de licitação para a contratação de entidades filantrópicas para portadores de necessidades especiais, assim como a Lei nº 8.213/91 estabelece um percentual na contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais pelas empresas privadas, com limitação de até 5% para as que têm acima de mil empregados. Em relação ao mercado de trabalho, o art. 7º, inciso XX, da Constituição indica incentivos para empresas que contratem mulheres. Ainda em relação às ações afirmativas para mulheres, a Lei nº 9.100/96, reserva um percentual mínimo de 20% das candidaturas nos partidos políticos para as mulheres (DOS SANTOS, 2012; PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011).

Em relação ao contingente negro, é assegurada pela Constituição Estadual da Bahia, desde 1989 (Capítulo XXIII – Do negro), a obrigatoriedade de inclusão de uma pessoa negra quando é “veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas” (art. 289). O governo do Distrito Federal assegura também, desde o ano de 1996, a representação proporcional de negros, brancos e índios na propaganda oficial (DOS SANTOS, 2012; PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011).

Em 1999, a questão racial começava a integrar algumas iniciativas com o objetivo de implementar políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior, tal como o primeiro Projeto de Lei nº 73/99, o qual previa a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos provenientes dos cursos de ensino médio públicos (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011; TREVISOL; NIEROTKA, 2014).

O Rio de Janeiro foi um dos primeiros estados a aprovar leis estaduais que reservaram vagas para estudantes pertencentes aos grupos minoritários em 2000. Em seguida, em 2001 o Brasil participou da Conferência Mundial de Durban (Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância), realizada na África do Sul, a qual impulsionou o país para a implementação das ações afirmativas no campo da educação superior (HAAS; LINHARES, 2012).

Desde modo, o Estado do Rio de Janeiro foi um dos primeiros a estabelecer uma lei de cotas raciais, como forma de democratizar o acesso ao ensino superior (TRAGTENBERG, 2002; BORTOLINI; PENA; 2004). No vestibular de 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) reservaram 40% das vagas para alunos negros. Apesar de polêmico, o sistema de cotas das universidades estaduais do Rio de Janeiro foi adotado por outras instituições públicas de ensino superior, como a Universidade de Brasília (UnB) (TRAGTENBERG, 2002; BORTOLINI; PENA; 2004; DOMINGUES, 2005).

A decisão da Universidade de Brasília (UnB) repercutiu fortemente nas comunidades acadêmicas em todo o Brasil e abriu caminho para uma agressiva disputa política e filosófica quanto à pertinência de tais políticas fora dos muros das universidades, inclusive dentro do Congresso Nacional (SILVA, 2010; DOMINGUES, 2005), a qual foi tomada como referência por outras universidades públicas, resultando com a aprovação da Lei 12.711/12 (DOS SANTOS, 2012). A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em razão duas leis estaduais (Lei nº. 2.589, de 26 de dezembro de 2002 e Lei nº. 2.605, de 6 de janeiro de 2003), aprovou um sistema de cotas, com a reserva de 10% das vagas aos indígenas (TREVISOL; NIEROTKA, 2014).

Em 2004, foi apresentado ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.6271, que previa a reserva de 50% das vagas das universidades públicas federais, com cotas específicas de vagas para pretos, pardos e indígenas de acordo o IBGE. No mesmo ano, com o objetivo de promover a expansão das matrículas do ensino superior, foi instituído, por meio da Medida Provisória nº 2132, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que passou a destinar bolsas para estudantes matriculados em IES privadas (TREVISOL; NIEROTKA, 2014).

O PROUNI foi objeto de contestação judicial em várias instâncias. Assim, passados alguns anos de tramitação, o Congresso Nacional aprovou a “Lei das Cotas”, em 29 de agosto de 2012. A Lei nº 12.711/12 passou a ser um marco para a educação superior pública brasileira, (TREVISOL; NIEROTKA, 2014), uma vez que ela “reflete um

compromisso explícito do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos deste importante lugar social que é a universidade pública" (DOS SANTOS, 2012, p. 290).

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos provenientes do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os 50% do total de vagas da instituição serão subdivididas em 50% para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (MEC, 2012).

O cumprimento integral da ação afirmativa, a Lei de Cotas, tem prazo de validade. O artigo 7º prevê que "o poder executivo promoverá, no prazo de dez anos, a contar da publicação da Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pertencentes aos grupos minoritários, bem como os alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior" (ASSAD, 2013, p.01).

A análise e o estudo sistemático da implantação do sistema de cotas pelas universidades públicas justificam-se diante dos dados estatísticos referentes ao restrito acesso da população brasileira ao ensino superior, especificamente as populações afrodescendentes e indígenas (HAAS; LINHARES, 2012).

Porém, os prós e contras se multiplicam, com argumentos que vão desde o fatalista "será o fim da universidade pública de qualidade" até o apologista "trata-se de uma nova abolição dos escravos" (ASSAD, 2013, p.6). Segundo a autora há, ainda, os que veem a Lei de Cotas como apenas mais uma política afirmativa para tentar diminuir as desigualdades no país.

Diante disso, Segato (2006, p.79-81) apresenta algumas razões que colocam obstáculo à compreensão da proposta de cotas para estudantes negros, tais como:

a) Falta de reflexão e informação, pois muitas opiniões são pronunciadas por falta de informações sobre fatos que sustentam o debate.

b) As diversas formas do racismo no Brasil.

c) A existência de uma zona de insensibilidade da cultura brasileira.

d) As famílias brasileiras “brancas”, à exceção daquelas formadas exclusivamente por imigrantes e seus descendentes não miscigenados.

e) O sujeito da elite pós-escravocrata se constitui numa paisagem de desigualdade e exclusão.

f) A autoridade do professor fundamenta-se no suposto da lisura incontestável dos processos de seleção que transpôs ao longo da sua carreira acadêmica.

De Carvalho e Segato (2002, p. 83-87) apresenta os possíveis benefícios de um programa de cotas na universidade, os quais denominam de eficácia das cotas para negros nas universidades. São classificadas em dez tipos de “eficácia”:

a) Eficácia reparadora: instaura, no espaço acadêmico, um mecanismo eficiente para ressarcir, as perdas infringidas ao componente negro de sua população.

b) Eficácia corretiva: remodela o futuro cuja história acumula um passivo em relação à população negra.

c) Eficácia educativa imediata: trata-se de uma medida de impacto imediato, direcionada para os estudantes negros.

d) Eficácia experimental: o sistema de cotas pode ser avaliado.

e) Eficácia pedagógica: será proporcionada uma convivência plural.

f) Eficácia educativa de espectro ampliado: os grupos minoritários poderão encontrar estímulo ao observarem adultos de sua cor como seus professores.

g) Eficácia política: as cotas agem indiretamente sinalizando a questão racial.

h) Eficácia formadora de cidadania: as cotas são uma pedagogia cidadã ao revelarem à sociedade o seu poder de intervir e interferir ativamente no curso da história.

i) Eficácia comunicativa: À medida que o negro se fizer presente na vida universitária, essa presença irá tornar-se habitual e modificará as expectativas da sociedade.

Para Segato (2006), o sistema de cotas não resolverá definitivamente o problema da desigualdade racial no Brasil. Tratam-se, apenas, de um mecanismo legal e legítimo, entre vários utilizados em muitos países do mundo, para compensar experiências históricas negativas de discriminação, injustiças e opressões sofridas por minorias, grupos étnicos ou mesmo povos inteiros. Do mesmo modo, para Gomes (2003) as cotas são insuficientes para colocar fim ao racismo. Nesse sentido, o autor diz ser necessário que elas aconteçam dentro de políticas mais amplas, a médio e longo prazo, inclusive com o desenvolvimento de políticas de permanência que garantam aos negros, após o acesso, a conclusão de seus cursos.

Haas e Linhares (2012), diante disso aduzem que a efetiva implantação do sistema de cotas pelas universidades públicas envolve a ampla participação da comunidade educacional e deve ser precedida por discussões nos respectivos Conselhos Universitários, não podendo, todavia, ser realizada de maneira autoritária e arbitrária por parte do Estado. Assim, de acordo com os autores mencionados, se a sociedade almeja se construir de forma fraterna, mais justa e solidária, entende-se que poderá atingir tais objetivos a partir do acesso ao conhecimento por intermédio da educação (HAAS e LINHARES, 2012).

Feita essa incursão sobre as diferentes posições no campo em questão, apresenta-se no Tabela 2 (APÊNDICE - B), as Instituições Federais de Ensino Superior que adotam ações afirmativas (GEMAA, 2012). Sendo que das 59 universidades, 49 universidades têm como beneficiários das cotas a escola pública, de baixa renda, pretos e pardos e indígenas. Já cinco universidades têm como beneficiários das cotas a escola pública, de baixa renda, pretos e pardos, indígenas e deficientes. Uma universidade tem a escola pública, baixa renda, pretos, partos, indígenas e quilombolas[10] como beneficiários das cotas. Três universidades têm a escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas, quilombolas e deficientes como beneficiários das cotas e uma universidade atende a escola pública, pretos e pardos e os indígenas. Quanto às categorias das políticas, as ações afirmativas abarcam as categorias etnicorracial e social e os meios de adoção foram pela determinação da Lei Federal.

As iniciativas das ações afirmativas nas universidades federais, a partir da Lei 12.711, são homogêneas no que se refere aos procedimentos e distribuição de benefícios. Nas IES federais existe uma combinação de programas destinados aos candidatos pretos e pardos, indígenas, quilombolas e deficientes com aqueles destinados a alunos egressos de escola pública e alunos de escolas públicas de baixa renda (GEMAA, 2013).

Na Figura 3, podem-se visualizar os números de vagas e distribuição entre a ampla concorrência e os beneficiários das cotas ao longo dos anos 2012, 2013 e 2014.

[10] Quilombolas são grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade. Apresentam características diferenciadas e uma maneira de organização peculiar.

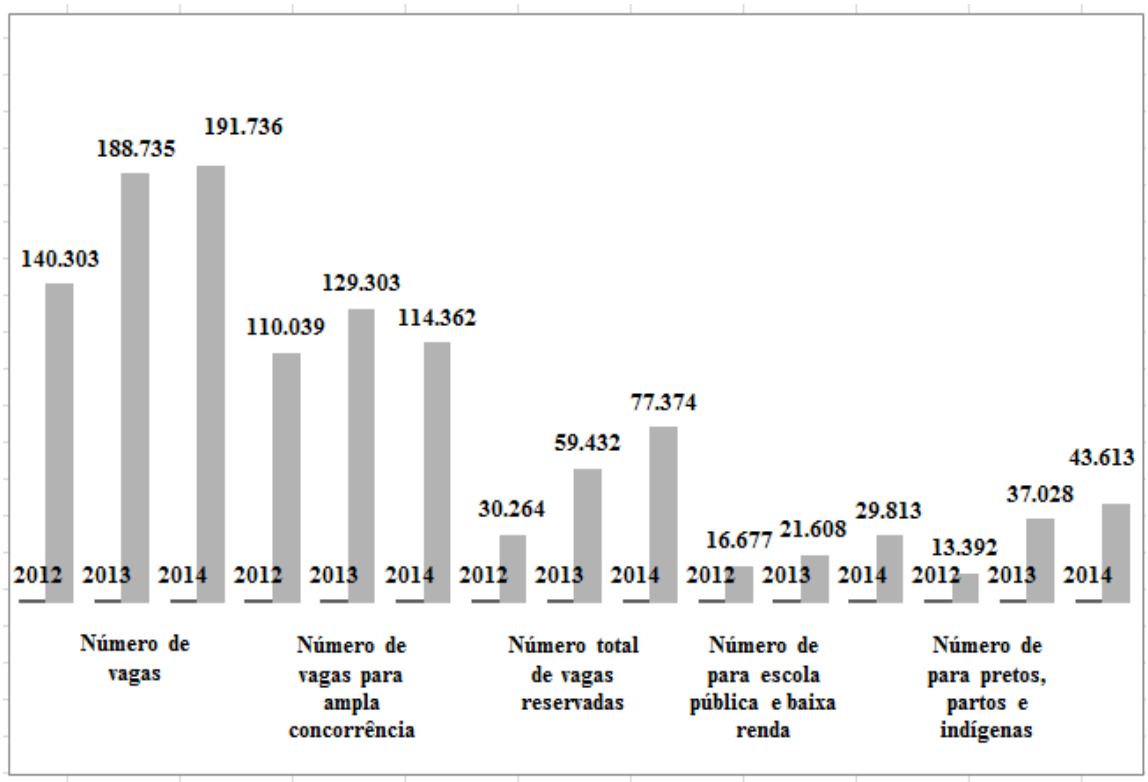

Figura 3 - Número de vagas e distribuição entre a ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014
Fonte: GEMAA (2014)

De acordo com dados do último censo realizado pelo IBGE, pretos, pardos e indígenas (PPIs) estão distribuídos nas regiões brasileiras: Centro-Oeste perfazem **57% da** população, no Nordeste são **69,6%,** no Norte **75,7%,** no Sudeste **43,9%** e no Sul **21%**. Segundo esses percentuais, a lei de cotas estipulou um cálculo do percentual de vagas reservadas conforme a composição de cor da população de cada estado, estabelecendo percentuais mínimos a serem reservados para PPIs conforme os dados do IBGE.

Na Tabela 1, apresenta-se o comparativo entre os percentuais e o quão distante as universidades de cada região estão de atingir as metas estabelecidas pela Lei 12.711. A lei federal se refere aos percentuais de PPIs por Unidade Federativa. No entanto, Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014) realizam a comparação por região, e não por estado.

Tabela 1 - Comparativo entre os percentuais de vagas para PPIs em cada região em 2014 e as metas estabelecidas pela Lei 12.711

	% de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	% de meta estabelecida pela Lei 12.711	Deferença entre a meta e os percentuais efetivamente reservados
Centro-Oeste	24,9%	28,5%	- 3,6%
Nordeste	26,6%	34,8%	- 8,2%
Norte	27,7%	37,8%	-10,1%
Sudeste	20,6%	22,0%	-1,4%
Sul	14,7%	10,5%	4,2%

Fonte: Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014)

No ano de 2012, apenas 21,6% de todas as vagas ofertadas pelas universidades federais estavam reservadas. Em 2013, já sob o impacto da obrigatoriedade estabelecida em lei, esse montante subiu para 31,5%, atingindo, por fim, no ano de 2014 o patamar de 40,3% de vagas reservadas para cotistas. O percentual deve subir para 50% até o ano de 2016, prazo limite para que as universidades federais implementem as reservas prescritas em lei em sua totalidade como apresentado na Figura 4 (DAFLON; FERES JUNIOR; MORATELLI, 2014).

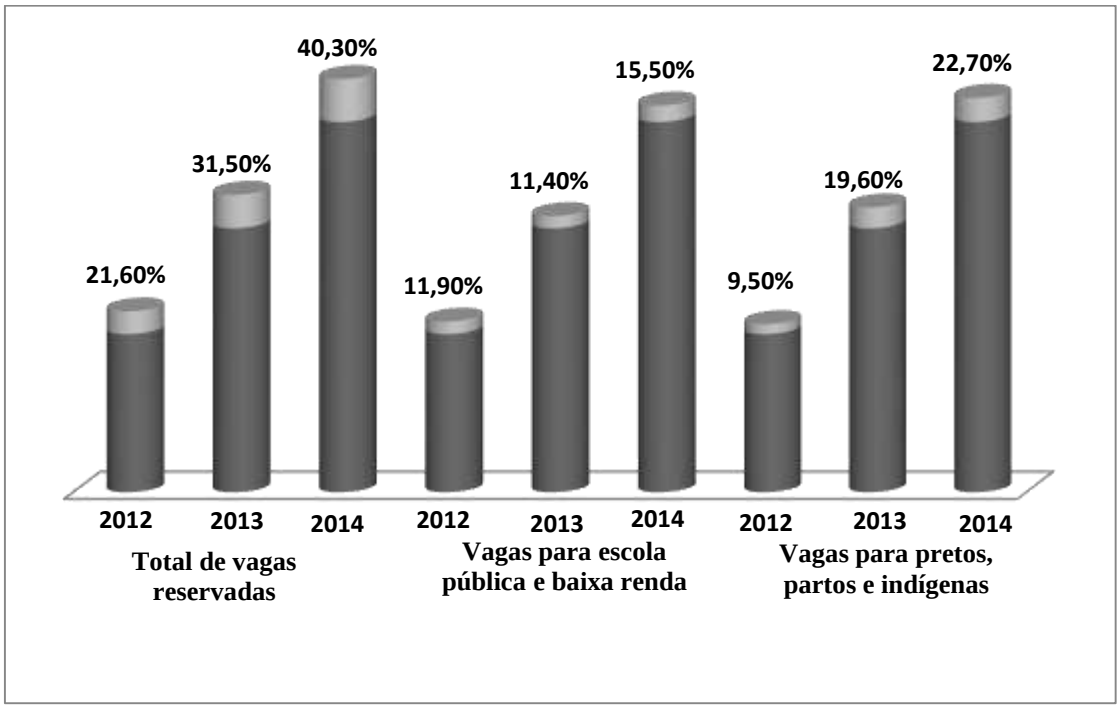

Figura 4 - Proporção total de vagas reservadas para cotas, vagas reservadas para escola pública e baixa renda e vagas para pretos e partos e indígenas (PPIs).
Fonte: GEMAA (2014)

A distribuição das reservas nas universidades federais, a partir da vigência da lei de cotas representa um percentual de 11,4% das vagas sociais e 19,6% de vagas para pretos e pardos e indígenas (PPIs). Vale notar que no ano anterior à lei, as IES federais

reservavam 11,9% das suas vagas para alunos de escola pública e/ou baixa renda e 9,5% para PPIs. Apresentado na Figura 5.

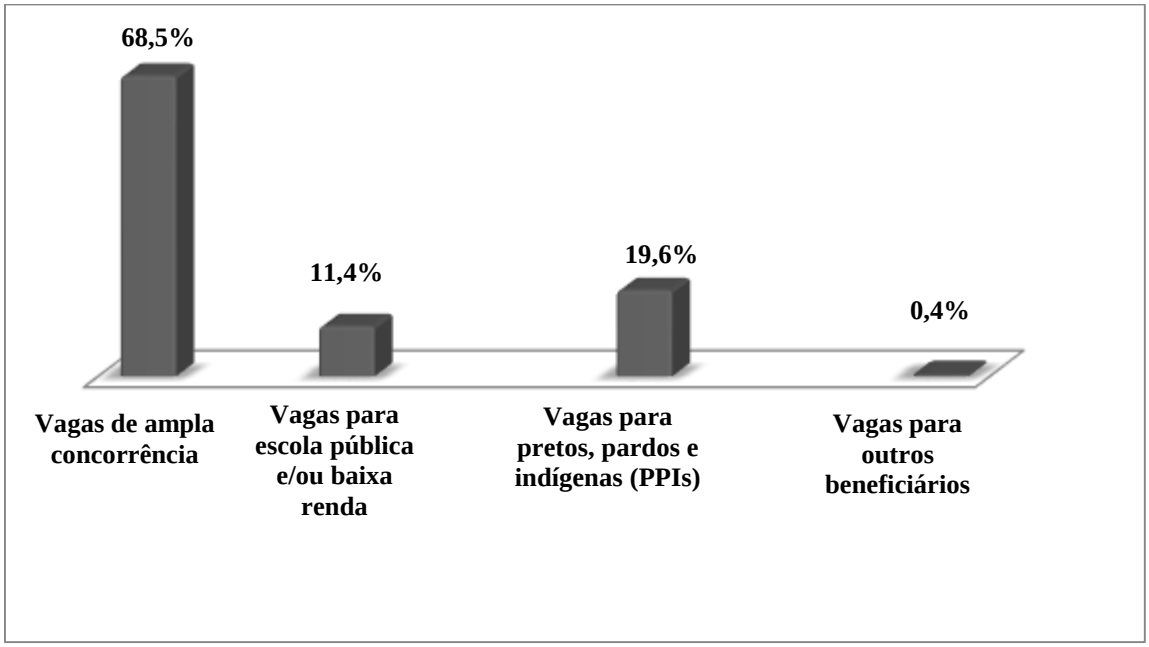

Figura 5 - Distribuição da oferta de vagas nas universidades federais no ano de 2012.
Fonte: GEMMA (2013)

Se, por um lado, as universidades aprovaram à implantação das políticas das ações afirmativas, por outro, preservaram-se ao não adotar uma política fundada unicamente no conceito de raça, revelando uma clara opção por um modelo misto, o Ético-Racial e o Social (SOUZA; PORTES, 2011). Segundo os autores, são os modelos que enfrentam menos resistências nos meios acadêmicos e científicos.

A categoria "etnicorracial" coaduna as ações afirmativas para negros, indígenas, quilombolas e outros, enquanto a categoria "Social" coaduna as políticas para estudantes pobres, oriundos de escolas públicas, deficientes físicos e outros (GEMAA, 2012).

Assim, as políticas de ação afirmativa são direcionadas a todo e qualquer grupo social com histórico de exclusão e qualquer tipo de discriminação diante de grupos sociais hegemônicos. Populações negras e indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes físicos, idosos, jovens das periferias urbanas, trabalhadores do campo, dentre outros grupos em situação de vulnerabilidade social, podem ser alvos de tais políticas (DA SILVA et al., 2010; DOS SANTOS, 2012).

Nesta sessão, foi apresentada a ação afirmativa e sua inserção nas instituições de ensino superior: as ações afirmativas e os objetivos, a história das ações afirmativas; as

ações afirmativas e as cotas nas instituições de ensino superior brasileiras; a resiliência organizacional e ação afirmativa; a proposta de um modelo teórico.

A seguir, apresenta-se uma proposta inicial de um modelo teórico fundamentado no modelo de resiliência organizacional proposto por Gibson e Tarrant (2010) e as proposições da pesquisa.

3. MODELO TEÓRICO E PROPOSIÇÕES DA PESQUISA

O modelo teórico de uma pesquisa pode ser compreendido como a estrutura que introduz e descreve as teorias que explicam porque a questão de pesquisa se estabelece. modelo é utilizado para traduzir questões complexas em formas simples e analisáveis. Especialmente, utiliza-se para (Shehabuddeen, 1999): (1) comunicar ideias e achados para a comunidade em geral; (2) empreender comparações entre diferentes abordagens e situações; (3) determinar o domínio ou limites de uma situação; (4) caracterizar o contexto ou discutir a validade de um achado; e (5) sustentar o desenvolvimento de procedimentos, técnicas, métodos e ferramentas. No caso deste estudo, buscou-se responder à questão de pesquisa: **Como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas das ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes?** Essencialmente, a partir da resiliência organizacional e das ações afirmativas, dando origem ao modelo apresentado na Figura 6.

Compreende-se que a escolha de um modelo é muito importante para o êxito do estudo. Deste modo, a escolha do modelo de progressão de estágio de resiliência organizacional de Gibson e Tarrant (2010) centra-se, essencialmente, em proporcionar as etapas necessárias para responder ao problema de pesquisa, assim como aos objetivos desta tese. À vista disso, a seguir apresenta-se a descrição de cada uma das etapas propostas no modelo e as preposições do estudo.

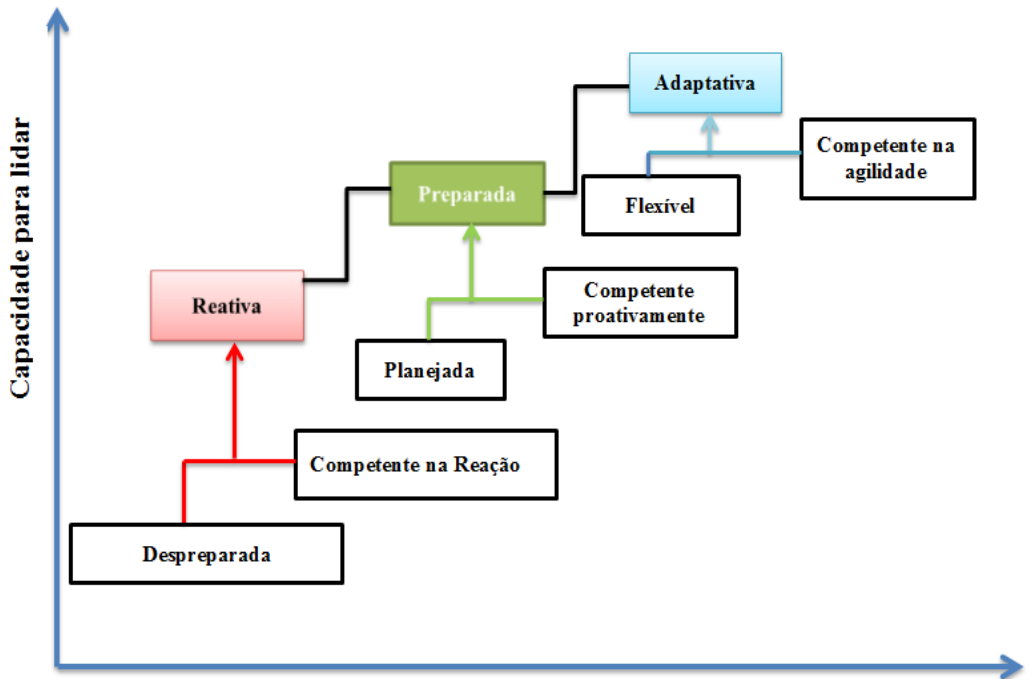

Figura 6 – Os estágios da resiliência organizacional
Fonte: Gibson e Tarrant (2010, p. 7)

O modelo é composto por 3 etapas: reativa, preparada e adaptativa. Segundo o modelo proposto por Gibson e Tarrant (2010), **a resiliência pode existir em uma série de condições, tais como de baixa resiliência, nomeada de vulnerabilidade,** ou **elevada resiliência, denominada de resiliente**. Nesse sentido, a resiliência pode ser observada entre diferentes organizações que enfrentam o mesmo evento, ou dentro de uma única organização ao experimentar diferentes tipos de eventos, ou ao longo de diferentes períodos de tempo, ou ainda, internamente entre as diferentes funções dentro de uma organização. Porém, o que Gibson e Tarrant (2010) aduzem, é que à medida que a organização concentra e investe esforços na sua capacidade de resiliência, observa que há uma crescente capacidade de resiliência. A partir de um baixo estado reativo como, por exemplo, uma resposta imediata, mas sem grandes impactos, para em seguida melhorar as capacidades resilientes, por intermédio do planejamento tornando-se proativamente competente na resposta preparada e, eventualmente, alcançar um estado, no qual a organização está adaptavelmente preparada face às elevadas condições de incerteza. Este modelo teórico foi usado como ponto de partida para analisar como as capacidades resilientes da UFMT influenciaram a implementação das ações afirmativas.

Da mesma forma, para dar respostas aos objetivos da tese bem como à questão central proposta, foram elaboradas cinco proposições de pesquisa tendo em vista o referencial teórico estudado.

Staw e Dutton (1981), ao estudarem o comportamento organizacional concluem que uma organização diante de uma ameaça torna-se rígida. Hoje sabemos que esta afirmação não pode ser atribuída a todas as organizações. Dependendo do setor, a organização se mostrará mais ou menos rígida diante de uma condição adversa. Dezessete anos depois, Horne e Orr (1997) revelam que todos os sistemas organizacionais contêm, naturalmente, certo grau de **capacidade de resiliência interna**, que permite a modelagem em torno das mudanças para neutralizar outras forças resistentes que podem dirigi-lo para a fragilidade destrutiva, ou seja, a organização possui, ou ainda consegue **desenvolver as características resilientes** que irão ajudá-la na formação de um repertório de respostas às circunstancias perturbadoras. O assunto é reforçado pelos autores ao declararem que organização **precisa reconhecer que muitos fatores da resiliência estão incorporados nos recursos humanos, na estrutura, nas rotinas e nos processos organizacionais.** Ou ainda, a capacidade de resiliência pode ser desenvolvida e gerida. A resiliência organizacional, como uma mistura complexa de comportamentos, perspectivas e interações podem ser desenvolvidas, medidas e gerenciadas (LENGNICK-HALL; BECK, 2005). Assim, diante das afirmações se propõe a primeira proposição.

P1- A UFMT é capaz de desenvolver as capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas.

Ao longo da revisão da literatura procurou-se compreender melhor a construção da capacidade de resiliência organizacional, com o intuito de fornecer o contexto, no qual ela emerge e se desenvolve. Os estudos, em geral, indicam que a capacidade resiliente resulta de processos e dinâmicas que criam e mantêm os recursos (VOGUS; SUTCLIFFE, 2007). Ela surge de uma combinação da “cultura e atitude” e “processo e estrutura” (WHITEHORN, 2010). **A capacidade de** resiliência está incorporada nos recursos, na estrutura, nas rotinas e nos processos organizacionais (HORNE; ORR, 1997). A capacidade da resiliência emerge das práticas comuns adaptativas que promovem a competência e eficácia para encorajar o crescimento, bem como as estruturas, valores e rotinas que provocam estas práticas durante os esforços organizacionais (AKGÜN; KESKIN, 2014). Com base nessas questões se tem a seguinte proposição:

P2- A construção das capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas ocorre ao longo dos processos organizacionais da UFMT.

Assim como as capacidades resilientes, os elementos que se unem harmonicamente para concebê-las têm sido uma motivação para os estudos. Tem-se, como exemplo, o estudo de Boin e Eeten (2013), no qual eles relatam que não sabem o que causa a resiliência ou como ela é alcançada. Ou como afirmado por Godwin e Umoh (2013), como se constrói resiliência organizacional? Ou ainda, o que constitui a resiliência organizacional (COCKRAM; VAN DEN HEUVEL, 2012). Porém, a literatura tem recebido contribuições importantes, pelas quais os investigadores apresentam respostas que acomodam essas inquietações. Tem-se, por exemplo, que Lengnick-hall et al. (2011), **nos seus achados revelam-nos que a resiliência incorpora renovação, transformação, criatividade e dinâmica a partir de dentro para fora.** Lee, Vargo e Seville (2013), a resiliência centra-se em **fatores sociais e culturais dentro das organizações** que são mais difíceis de medir e conectar-se a resultados financeiros. A capacidade de resiliência se constitui de um conjunto multidimensional **de rotinas, recursos, comportamentos, potencialidades e modelos mentais** que levam à resiliência organizacional. Diante do exposto se apresenta a terceira proposição do estudo.

P3- As capacidades resilientes da UFMT para atender as ações afirmativas são influenciadas por elementos internos e externos à instituição.

O conceito de vulnerabilidade é originado das investigações sobre riscos naturais, porém o conceito se expandiu consideravelmente para outras áreas, inclusive para as organizações. Neste campo, os pesquisadores procuram sintetizar o pensamento sobre a vulnerabilidade, no entanto, esta tarefa é extremamente difícil, visto que a relação entre vulnerabilidade e resiliência é muito debatida na literatura. Talvez isto ocorra em razão das organizações lidarem com incertezas e eventos inesperados o tempo todo. Sendo que algumas organizações são projetadas para gerenciar estas incertezas como parte comum das operações. Enquanto para outras é apenas uma parte normal do negócio, no qual a incerteza se mostra tanto quanto um risco ou uma oportunidade (DALZIELL, 2005). Porém, no ponto de vista de McManus (2008), as condições impostas pelas adversidades não são tão simples como apresentadas. Segundo esse autor, uma organização pode ter um elevando nível de resiliência, e, portanto, uma vulnerabilidade reduzida, mas a sua condição de pós-distúrbios, pode levá-la a construir uma estrutura modificada, ou seja, diferente da qual tinha antes do evento.

A vulnerabilidade, segundo Dalziell (2005), reflete o grau em que uma organização pode ser afetada por um evento. A vulnerabilidade se torna recíproca da resiliência (McMANUS, 2008). A resiliência como o "outro lado" da vulnerabilidade (FOLKE et al., 2002). Sendo assim, se um determinado sistema organizacional é altamente resiliente, a vulnerabilidade, provavelmente, será baixa (McMANUS, 2008). A vulnerabilidade surge da perda de resiliência, ou seja, os níveis de vulnerabilidade irão aumentar na proporção direta com que os níveis de resiliência são reduzidos. Assim, a vulnerabilidade pode ser reduzida através do aumento da resiliência (CANNON, 2008). Diante do exposto apresenta-se a proposição:

P4- A vulnerabilidade da UFMT para atender as políticas das ações afirmativas pode ser reduzida através do aumento das capacidades resilientes.

As organizações exercem papéis fundamentais na sociedade. Uma vez que têm a responsabilidade de gerir, manter e operar a infraestrutura, executando a economia, gerando emprego, assim como fornecendo os bens e serviços essenciais para as comunidades (BRUNSDON; DALZIELL, 2005). Desta forma, segundo esses autores, um desafio importante para a avaliação da resiliência prove desta magnitude e complexidade das organizações, assim como do contexto em constante mutação em que operam.

As organizações são teias complexas de pessoas, espaços e recursos, e elas devem investir em sua capacidade de resiliência (LEE; VARGO; SEVILLE, 2013). Essencialmente, isto requer não só compreender o grau em que as organizações podem ser afetadas, mas também a sua capacidade para responder e se recuperar de tais impactos. Sobre esta questão, Gibson e Tarrant (2010), em um estudo sobre os modelos de mensuração de resiliência organizacional, argumentam que as abordagens atuais para mensurar a resiliência organizacional assumem que mensurar uma variedade de atributos em um ambiente de rotinas, se traduzirá em uma medida da capacidade de resiliência. No entanto, segundo esses autores, cada atributo potencialmente funcionará de maneira diferente e terá um nível diferente de contribuição para a resiliência, a qual dependerá, também, das condições enfrentadas pela organização (GIBSON; TARRANT, 2010). Diante do exposto, apresenta-se a proposição.

P5 - A capacidade de resiliência da UFMT pode ser mensurada pelo grau de percepção da situação, da colaboração entre os elementos, da capacidade de adaptação e pela identificação das vulnerabilidades mais importantes.

Após a descrição de cada uma das etapas propostas no modelo e as proposições do estudo apresenta-se o Quadro 8 com o alinhamento das proposições com os objetivos e questão de pesquisa.

Quadro 8 - Alinhamento das proposições

Questão de Pesquisa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Secundários**	**Proposição de Pesquisa**
Como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas das ações afirmativas?	Analisar como a capacidade resilientes de uma IES influenciam a implementação de políticas de ações afirmativas.	a) identificar as capacidades resilientes da UFMT em relação à implementação das PAA.	P1- A UFMT é capaz de desenvolver as capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas.
		b) definir as etapas do processo de construção das capacidades resilientes da IES.	P2- A construção das capacidades resilientes para atender as PAA ocorre ao longo dos processos organizacionais da UFMT.
		c) definir quais elementos compõem as capacidades resilientes da IES.	P3- As capacidades resilientes da UFMT para atender as PAA são influenciadas por elementos internos e externos à instituição.
		d) identificar as vulnerabilidades mais importantes que dificultam a implementação das PAA na UFMT.	P4- A vulnerabilidade da UFMT para atender as políticas das ações afirmativas pode ser reduzida através do aprimoramento das capacidades resilientes.
		e) propor um modelo descritivo de construção de características resilientes para a implementação das PAA na UFMT	P5- A capacidade de resiliência da UFMT pode ser mensurada pelo grau de percepção da situação, da colaboração entre os elementos, da capacidade de adaptação e pela identificação das vulnerabilidades mais importantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a descrição de cada uma das etapas propostas no modelo e as proposições do estudo, do alinhamento das proposições com os objetivos e questão de pesquisa – Quadro 8 - apresenta-se a seguir a abordagem metodológica aplicada neste estudo.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. A primeira seção (4.1) descreve a caracterização e o desenho da pesquisa.

4.1 Caracterização e desenho da pesquisa

Este estudo que procurou responder **"Como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas das ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes?"** possui natureza qualitativa e exploratória. Segundo Godoy (1995, p. 7), estudos nesta perspectiva têm como "prioridade o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que foi estudada". Assim, no que se refere às políticas de ações afirmativas, a pesquisadora foi a campo, buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Assim, vários dados foram coletados e analisados para que se entendesse a dinâmica do fenômeno.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica uma vez que se pretendeu compreender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1989), o qual é abarcado pelas ações afirmativas na instituição de ensino superior públicas em pauta. Além disso, a pesquisa foi feita em uma única instituição, o que se configura em situações complexas e estritamente particulares. Sobre o assunto, Richardson (1989, p.39) afirma que "[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais e contribuir no processo de mudança". Da mesma forma, Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolveu. A pesquisa qualitativa implica em que para extrair os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

O método adotado foi o estudo de caso realizado em uma única instituição. Segundo Yin (2010, p. 39), "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um

fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes".

A justificativa para a escolha do estudo de caso se fundamenta em três condições propostas por Yin (2010, p.28). A primeira condição é o tipo de questão de pesquisa proposto para o estudo: como as capacidades resilientes da organização influenciam na implementação das políticas das ações afirmativas? A questão "como" lida com os vínculos operacionais que necessitam serem traçados ao longo do tempo. A segunda condição abarca a extensão do controle que um investigador tem sobre os eventos comportamentais reais. O estudo proposto não exigiu controle dos eventos comportamentais, visto que o investigador contou com documentos secundários – atas de reuniões, relatórios, portarias, artefatos, a observação direta dos eventos estudados e a entrevista das pessoas envolvidas nos eventos das políticas das ações afirmativas, além da observação direta. Segundo Yin (2010, p. 32), a "força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações". A terceira e última condição, o estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos – resiliência organizacional e as políticas de ações afirmativas.

Quanto à justificativa para o uso de estudo de caso único, Yin (2010) argumenta que o estudo de caso pode representar uma contribuição significativa para formação do conhecimento e de novas teorias. No caso do presente estudo, propõem-se as capacidades resilientes da organização que influenciam a implementação das políticas de ações afirmativas. O segundo motivo que justifica a adoção do método estudo de caso é o fato do campo ter sido um caso representativo ou típico, visto que o objetivo foi captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária – as ações afirmativas – e propor as capacidades resilientes para as instituições de ensino superior. O terceiro motivo trata-se de um caso revelador. Está situação existe quando um investigador teve a oportunidade de observar e analisar um fenômeno – políticas das ações afirmativas vista pelas lentes da resiliência organizacional – previamente inacessível à investigação (YIN, 2010).

No entender de Godoy (1995b, p.25), o estudo de caso visa ao exame detalhado de um ambiente – em uma instituição de ensino superior pública. "[...] tem se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como – a resiliência organizacional e por que certos fenômenos – políticas das ações afirmativas - acontecem". De acordo com

Goldenberg (2004, p. 33), “o estudo de caso” é uma análise holística, a mais completa possível, que considera a instituição como um todo, com o objetivo de compreendê-los.

Segundo Godoy (1995b), o estudo de caso contempla o maior número de informações, por meio de diferentes técnicas de pesquisa com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Portanto, o método estudo de caso foi apropriado para o alcance do objetivo deste estudo.

Já que se trata de um estudo de natureza exploratória, a pesquisa bibliográfica tem uma função importante dado que facilitou o esclarecimento e a delimitação do conteúdo do estudo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. A pesquisa bibliográfica procurou explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (CERVO; BERVIAL, 2002). Por isso, a pesquisa bibliográfica implicou em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (SALVADOR, 1986).

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa utilizou para coletar os dados de múltiplas fontes: a entrevista, a análise de dados secundários e a observação direta.

- Entrevistas

Em todas as ações que envolvem indivíduos, é importante que as pessoas compreendam o que ocorre com os outros (RICHARDSON, 1989). A entrevista, segundo o autor, é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Segundo Yin (2010), uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista. A entrevista permitiu o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, tais como sentimentos, pensamentos e intenções – no caso, das pessoas que são vinculadas com as políticas de ações afirmativas, estudantes da concorrência, estudantes da escola pública, estudantes negros da escola pública, membros do conselho das ações afirmativas, coordenadores dos cursos de direito, administração, medicina, serviço social, administração e psicologia, professores e técnicos administrativos. O propósito das entrevistas, segundo Patton (1990), é fazer com que o entrevistador se coloque dentro da perspectiva do entrevistado. Mais do que em outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre

o pesquisador e o pesquisado, na entrevista, a relação que se criou foi de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As entrevistas, de acordo com Yin (2010), são conversas guiadas, não investigações estruturadas. Diante disso, durante o processo de entrevista existiram duas tarefas: a) seguir sua própria linha de investigação, como refletida pelo protocolo de caso; b) formular questões verdadeiras (conversacionais) de maneira imparcial, para que também sirvam às necessidades de sua linha de investigação (YIN, 2010). As questões da entrevista da resiliência organizacional utilizada nesta tese foram adaptadas do estudo de McManus (2008).

Segundo o ponto de vista de Triviños (1987), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. De acordo com o autor (p.146), "no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta. Estas duas últimas são mais importantes para esta classe de enfoque". Embora se reconheça o valor da entrevista aberta ou livre, privilegiamos a entrevista semiestruturada, em razão de que esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessária. Na primeira etapa, foi percorrido um pouco da história da UFMT com esta iniciativa, a formação dos professores, a reestruturação da matriz curricular dos cursos em estudo, os programas de apoio acadêmico e apoio à inclusão. A primeira abarcou o período de 2003 a 2012. Na segunda, foi reavaliada a formação dos professores, a reestruturação da matriz curricular dos cursos em estudo, os programas de apoio acadêmico e o programa de apoios à inclusão conjuntamente com a adoção das políticas de ações afirmativas, abarcando o período de 2012 a 2015.

Quanto à abrangência da coleta de dados, foi no campus de Cuiabá-MT, abarcando 05 cursos dos 18 oferecidos pela unidade. Os 05 cursos selecionados foram direito, medicina, serviço social, administração e psicologia. Os critérios para escolha dos cursos, foi o tempo de implementação das políticas de ações afirmativas, assim como a concorrência dos cursos. Quanto à forma, foi utilizado um roteiro com a descrição da coleta de dados (APÊNDICE B; C; D).

Participaram da pesquisa 2 estudantes da concorrência, 5 estudantes da escola pública, 4 estudantes negros da escola pública, 8 membros do conselho das políticas de ações afirmativas, sendo 1 representante discente de graduação ingressos por ações

afirmativas Proind, 1 representante dos técnicos administrativos, 1 representante da comunidade Capão do Negro, 1 representante dos docentes, 1 representante discentes, 1 representante discente de graduação estudantes deficientes, 1 representante discente escola pública e a presidente do conselho das políticas de ações afirmativas, 11 coordenadores - sendo 1 coordenadora do desenvolvimento humano dos técnicos da universidade, 2 coordenadoras das políticas de ações afirmativas, 5 coordenadores dos cursos, 1 coordenador de pesquisa, a presidentes da comissão própria de avaliação da UFMT, a coordenadora de extensão, 11 professores, sendo 1 professor do curso de medicina, 2 professores do curso de administração, 1 professor do curso de serviço social, 2 professores do curso de psicologia, 2 professores do curso de administração, 3 professores do curso de psicologia, o presidente do sindicado do docentes, e dois técnicos administrativos, perfazendo o total de 43 entrevistados. As entrevistas com os estudantes e os membros do conselho das políticas de ações afirmativas perduraram em torno de 20min, enquanto com os coordenadores em torno de 2h a 3h30min. As entrevistas com os professores perduraram em torno de 1h e com os técnicos as entrevistas perduraram em torno de 20min.

Primeiramente foram conduzidas entrevistas exploratórias para melhor definir os objetivos do estudo bem como a questão de pesquisa. Estas entrevistas também possibilitaram um conhecimento inicial sobre o campo que foi estudado sendo assim possível um melhor planejamento da etapa de coleta de dados. Sobre isto, Cervo e Bervian (2002), explicitam que toda a pesquisa "[...] deve ser bem planejada se quiser oferecer resultados úteis e fidedignos".

Visto que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, foram utilizadas as entrevistas com o roteiro semiestruturado para a condução deste estudo nos (APÊNDICE B; C e D).

- Análise de documentos secundários

Análise documental é muito parecida com a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de "primeira mão" (documentos de arquivos- atas de reuniões, documentos dos fóruns das políticas das ações afirmativas entre outros), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios, os documentos provenientes do Conselho Superior de Ensino (CONSEPE), da Pró-Reitoria de assistência estudantil (PRAE), os

relatórios da comissão própria de avaliação da UFMT, *folders* dos cursos de capacitações dos docentes, Projetos Pedagógicos dos cursos de administração, direito, medicina, serviço social, administração e psicologia, documentos do Conselho das Políticas de Ações Afirmativas entre outros. Sobre esta questão, Godoy (1995) salienta que a análise de documentos constitui-se numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo ser também utilizada para complementar informação obtida em outras fontes.

- Observação direta

Segundo Moreira (2005), a observação direta é uma técnica que possibilita o conhecimento através da interação entre o pesquisador e o meio, propiciando uma visão detalhada da realidade.

Porém, Patton (1990) salienta que, apesar de haver uma semelhança entre os métodos que ela emprega e os processos que as pessoas utilizam no dia-a-dia, há necessidade de um grande preparo do pesquisador, no sentido de desenvolver: a) habilidades para inserção no ambiente de pesquisa; b) habilidades interpessoais; c) critérios para seleção do material a ser registrado; d) condições técnicas para mudanças na estratégia de pesquisa, quando necessárias. Segundo o autor, algumas vantagens em se utilizar a observação: a) conforme o pesquisador passa mais tempo no ambiente, diminui a probabilidade de que as pessoas alterem seu comportamento com sua presença; b) as diferenças entre o comportamento verbal e o real ficam mais aparentes; c) questões podem ser formuladas na linguagem dos sujeitos, usando termos característicos das pessoas estudadas; d) podem ser identificadas a sequência e as conexões dos eventos que contribuem para o significado do fenômeno. Sendo que pela observação direta, foi possível confirmar algumas informações apresentadas pelos entrevistados.

Sendo assim, para demonstrar as escolhas metodológicas citadas anteriormente, bem como para visualizar as etapas deste estudo, a Figura 7 apresenta o desenho de pesquisa que foi realizado nesta tese. O desenho de pesquisa, apresentado, foi composto de dez etapas.

As etapas têm início pelo referencial teórico, estudo de caso exploratório, a análise de dados exploratórios e a questão de pesquisa.

- Referencial teórico

A base científica de qualquer pesquisa acadêmica é o referencial teórico. Assim, para construção do estudo de caso exploratório, a análise de dados exploratórios, a questão de pesquisa, o modelo teórico inicial, o protocolo de coleta de dados, a coleta de dados, análise dos dados, modelo teórico final, discussão e as conclusões dependem

essencialmente dos referenciais teóricos utilizados (SEVERINO, 2007). Nesse caso, a construção do referencial teórico implica na articulação entre a questão proposta - o enunciado do problema e o estágio de desenvolvimento científico produzido numa determinada área de conhecimento.

O presente referencial teórico e conceitual teve por objetivo elucidar e dar embasamento ao tema objeto da pesquisa – as políticas de ações afirmativas, através da seleção e leitura de autores que abordaram conceitual e teoricamente os assuntos relacionados à temática proposta – Resiliência organizacional e as políticas de ações afirmativas. A importância deste referencial estava relacionada ao fornecimento de elementos que fundamentam os aspectos conceituais e teóricos do estudo e da área em questão.

Utilizou-se como critério de inclusão de referencial teórico para este estudo, artigos, dissertações e teses que constam na base de dados ProQuest, Ebscohost, Portal Capes, Scielo, Spell e em sites como o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa), Rede Ação Afirmativa da universidade Federal da Bahia, Resilient Organizations Research Programme, Taylor Francis Online, The Beijer Institute of Ecological Economics, Portal INEP entre outros.

Com base na revisão teórica, no estudo de caso exploratório, análise dos dados exploratórios, a questão de pesquisa foi proposto um modelo teórico inicial.

A etapa do estudo de caso foi realizada por meio de um estudo preliminar para a compreensão do fenômeno das políticas de ações afirmativas. Através de entrevistas preliminares com profissionais da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), professores, docentes e os membros do conselho de políticas de ações afirmativas foi possível ter uma compreensão inicial para a definição da questão de pesquisa bem como os objetivos da tese.

As entrevistas foram gravadas, notas de campo foram realizadas ao longo da observação e documentos foram sistematicamente organizados. As entrevistas foram transcritas e tratadas com o auxílio de um software de análise qualitativa de dados. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo segundo Bardin (1979, p.42), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

A etapa seguinte abarcou a elaboração e validação do protocolo de coleta de dados (APÊNDICE A), o qual foi validado por especialistas no tema. A seguir foram coletados os dados em profundidade, sendo estes preparados para a sua análise dos dados. Finalmente se realizou as discussões, se elaborou o modelo teórico final e as conclusões gerais da pesquisa, como ilustrado na figura 7.

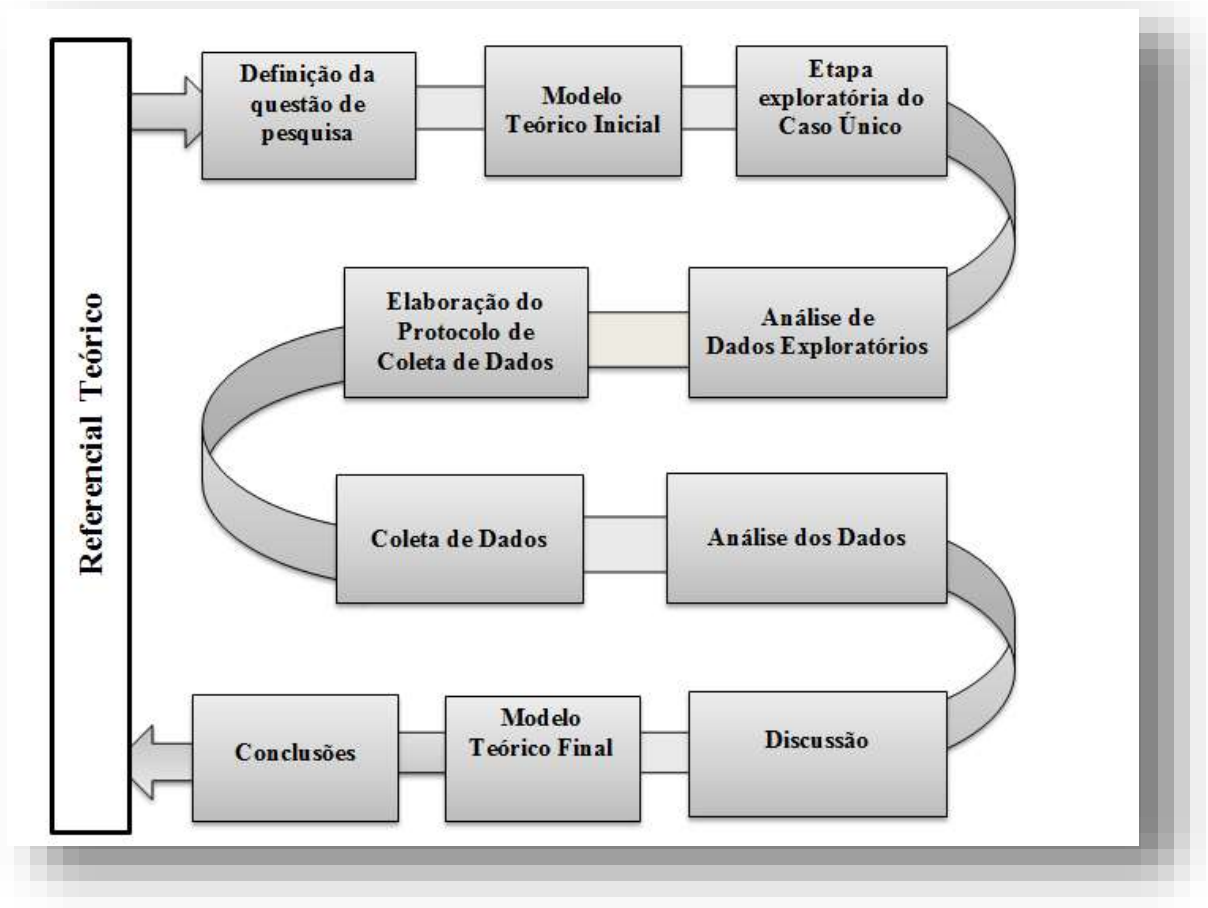

Figura 7 - Desenho de pesquisa
Fonte: elaborado pela autora

Após a abordagem metodológica utilizada neste estudo, apresenta-se a seguir o estudo de caso UFMT.

5. ESTUDO DE CASO UFMT

Este capítulo tem como objetivo apresentar o estudo de caso realizado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), no qual se procurou analisar como as capacidades resilientes da UFMT influenciam a implementação de políticas de ações

afirmativas. Primeiramente apresenta-se a UFMT no âmbito das ações afirmativas, ou seja, como se têm desenvolvido as ações afirmativas ao longo da história da UFMT. Logo após, são analisadas as proposições previamente propostas à luz da coleta de dados realizada no estudo.

5.1 A UFMT e as Políticas de Ação Afirmativa

A UFMT está sediada no Estado de Mato Grosso, terceiro estado brasileiro em dimensão territorial, com uma população de 3.265.486 habitantes (IBGE, 2015). A UFMT foi fundada sob a forma de fundação, por meio da Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970. A Universidade é composta por cinco Campi Universitários e 31 Polos de Educação a Distância (EAD). A IES oferece 106 cursos de graduação, em variadas áreas do conhecimento, contando com 18.552 alunos matriculados em 2015. Dispõe de 15 cursos de doutorado com 508 alunos matriculados e 37 mestrados com 1.637 alunos, e cursos na modalidade EAD que tem 1.685 alunos matriculados. A UFMT representa importantes funções sociais e, como tal, assume o compromisso, por intermédio de uma inclusão intensa na região, com a construção e o desenvolvimento da sociedade mato-grossense e brasileira (RELATÓRIO CPA, 2015).

Ao longo dos anos a universidade passou por grandes transformações, essencialmente em torno do compromisso assumido sobre as funções sociais de inclusão dos grupos excluídos provenientes das escolas públicas, negros, indígenas e Pessoas com Deficiência - PCD, garantindo, a médio e longo prazo, o acesso comedido, aos mesmos a oportunidades de emprego e de educação (BENEDITO, 2002; GUERRINI, 1997; WASSON, 2004).

A despeito disto, as discussões e aprovação das políticas de ações afirmativas para a promoção da inclusão na UFMT não são recentes. Segundo a Pró-Reitora de Assistência Estudantil – PRAE, que acompanhou as discussões das políticas desde a sua idealização, revela que a ação afirmativa foi discutida e aprovada em 2003, através da RESOLUÇÃO CONSEPE, n. 110, de 10 de dezembro de 2003, motivada por um documento com 6.200 assinaturas que o movimento negro do campus de Rondonópolis encaminhou para a universidade. Esta discussão lembra a Pró-Reitora, era também nacional. Na época a UNB – Universidade de Brasília - desencadeou, e foi a primeira universidade no País a aprovar cotas para estudantes negros, e a UFMT também participou dessa discussão. Porém, diz ela, “eu faço uma crítica porque aprovou o programa de ação afirmativa na UFMT no

mérito”. Ou seja, o Consepe aprova o programa, mas delega a responsabilidade às unidades acadêmicas, para definirem as vagas, os cursos e o período de ingresso dos estudantes, de baixa renda, estudantes negros e indígenas. No entanto, como o apresentado pela presidente do conselho das políticas de ações afirmativas a “UFMT aprova as políticas de ações afirmativas - PAA, mas não executa”. Diante dos fatos, a política estava aprovada, enquanto sobrevagas, vagas a mais e não reserva.

Coincidentemente, a Pró-Reitoria aponta que entre o período de 2003 a 2008, período anterior de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas – REUNI, as universidades federais estavam transitando por um período muito difícil, porque não obtinham nenhum respaldo do governo federal para apoiar financeiramente políticas de ampliação de vagas, de laboratório e de recursos de professores. Enfim, estes fatores tornaram um pouco mais difíceis as unidades aceitarem naquele momento ampliar vagas para os estudantes. Mas, como se pode perceber ao longo do relato da Pró-Reitora, a negação e a resistência para executar as políticas de ações afirmativas - PAA pelas unidades acadêmicas permaneceram até 2011, quando por força da lei, a universidade se organiza para implementar uma política que tinha sido aprovada há mais de 9 anos.

Em 2006, as discussões da ação afirmativa na UFMT foram são retomadas devido a uma demanda dos povos indígenas. Neste mesmo período, iniciou-se um levantamento histórico na universidade sobre as políticas de ações afirmativas - PAA, com o intuito de verificar qual o percentual que tinha de estudantes negros, de baixa renda, oriundos da escola pública, e a partir destas informações articular politicamente com a gestão superior para resgatar o programa de ação afirmativa. Desta vez, aprovada pelo conselho para ser executado por toda a universidade.

Então, segundo a Pró-Reitora, foram realizados trabalhos durante um ano com ciclo de palestras. Professores, estudantes de diversas universidades que operavam com ações afirmativas, que executavam com processo seletivo, não só das federais, foram convidados para discutirem suas experiências sobre as ações afirmativas. E a partir destas iniciativas, iniciou-se a ação afirmativa na UFMT para estudantes de escola pública, negros e baixa renda, e em paralelo a isto, a ação afirmativa para os estudantes indígenas.

O programa indígena começou com 3 vagas para o curso de enfermagem em Cuiabá, 3 vagas de enfermagem para Rondonópolis e as vagas para medicina. Foi um momento muito difícil de convencimento, pois as vagas precisavam ser criadas. Não era um programa que abarcava a universidade como um todo. Em razão disto, os professores

questionavam a capacidade dos estudantes para acompanhar as aulas, indagavam se os professores teriam competência para atender os alunos indígenas, entre outras questões.

A partir do programa indígena, a UFMT começou a ter visibilidade no estado e nos municípios, o qual coadunou com as discussões em nível nacional sobre os outros movimentos que instigou os movimentos negros no período de 2009 e 2010 cobrar da universidade a execução da ação afirmativa aprovada em 2003 ou a aprovação de uma nova ação para garantir o ingresso dos estudantes. Diante dessas condições, a universidade retoma as discussões. Enquanto isto o movimento negro promoveu uma ação no ministério público federal cobrando da UFMT a execução das políticas de ações afirmativas - PAA que tinham sido aprovadas em 2003. Assim, em 2011, a universidade encaminhou uma proposta no formato das reservas, com reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, fazendo recorte étnico racial. O tema foi discutido em todas as instâncias da universidade, visto que não é um assunto consensuado, não é unanimidade, pelo contrário, o tema é complexo, a comunidade acadêmica – estudantes, técnicos, professores- ainda têm muitas resistências. Sobre essas forças contrárias, a presidente do conselho relembra que "a implementação da política de ação afirmativa na UFMT foi possível, mas com uma correlação de força muito grande. Uma disputa muito grande".

Mas o CONSEPE representa todas as unidades e delibera pela maioria, sendo as políticas de ações afirmativas - PAA aprovadas em 2011, como um programa de ação afirmativa por 10 anos a partir de 2012. O Programa de Ação Afirmativa reservará 50% das vagas ofertadas, por turno, em todos os cursos de graduação da UFMT, sendo: 30% para estudantes egressos de escolas públicas e 20% para estudantes negros egressos de escolas públicas (RESOLUÇÃO CONSEPE, N. 97, 2011).

Então, durante toda essa questão de vaga, de abertura de processo de gestão, a universidade desenvolveu uma série de programas de apoio ao estudante e de reorganização também da sua estrutura. No ano de 2012 foi criada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE, que tem como objetivo desenvolver ações institucionais no âmbito da assistência estudantil, que garantam o acesso, à permanência e o sucesso acadêmico do estudante no curso desde o seu ingresso até a sua conclusão, tanto nos programas de graduação, como nos de pós-graduação ofertados pela UFMT (RESOLUÇÃO CD Nº 11, DE 19/10/2012). Em 2014, a PRAE cria no âmbito da Pró-Reitoria, o Conselho de Políticas de Ações Afirmativas da PRAE, que tem como objetivo

assessorar, avaliar, acompanhar, propor e colaborar para a promoção das políticas de ações afirmativas - PAA na Universidade.

Após a apresentação da concepção das PAA na UFMT, é importante apresentar a evolução dos cursos, dos estudantes matriculados no período de 2003 a 2015. Para o período de 2005 a 2010 se projetava um cenário de forte crescimento na demanda por educação superior no estado, com resultado de uma multiplicidade de fatores, dentre eles o aumento das exigências do mercado de trabalho. Projeção que se confirma, quando se olha – para os números dos estudantes matriculados – Quadro 9 - ao longo dos anos no ensino superior (PDI, 2005 A 2006). Por exemplo, no ano de 2003 a UFMT tinha 14.962 estudantes matriculados. Já em 2004 este número passou para 15.746. Em 2005 a UFMT tinha 13.551 estudantes matriculados nos campus de Cuiabá, Rondonópolis e Pontal do Araguaia. Em 2006 este número teve um incremento de 88% passando a ter 15.276 estudantes matriculados (PDI, 205 a 2006). Em 2007 tinha 12.401 anos matriculados. Em 2008 eram 13.955 estudantes matriculado. Em 2009 havia 15.652 estudantes matriculados. Em 2010, este cenário evolui de 52 cursos em 2005, para 88 cursos em 2010, sendo ofertadas 5.028 vagas; 22.118 estudantes matriculados, sendo 16.477 no ensino presencial e 5.641 no ensino a distância. Em 2011, a UFMT tinha 20.322 alunos matriculados, sendo 18.879 na modalidade presencial e 1.443 na modalidade a distância. Em 2012, a UFMT ofereceu 100 cursos de graduação. Foram matriculados 20.162 estudantes nos cursos presenciais e 1.362 estudantes nos cursos de modalidade de ensino a distância, totalizando 21.524 estudantes matriculados nos quatro campi. Em 2013, a UFMT ofertou 5.187 vagas, em 96 cursos. Neste período foram matriculados um total de 18.963 estudantes nos cursos presenciais e 1.685 na modalidade de ensino a distância. Em 2014, a UFMT ofereceu 106 cursos de gradação, tendo 20.208 estudantes matriculados. Em 2015, a instituição possuía 106 cursos de graduação, contanto com 18.552 estudantes matriculados, além dos cursos na modalidade EAD que tem 1.685 estudantes matriculados.

Todo este crescimento das matrículas no ensino superior deve-se à expansão da educação superior, por intermédio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, que teve como escopo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (REUNI, 2010). É importante destacar

que o governo destinava os recursos do REUNI prioritariamente para as universidades que planejavam implementar as políticas de ações afirmativas - PAA. Em síntese, era um fator motivador para as universidades executar as PAA.

Quadro 9 - matriculas realizadas no período de 2003 a 2015 na UFMT

Ano	Estudantes matriculados	Percentuais
2003	14.962	100%
2004	15.746	105%
2005	13.551	86%
2006	15.276	113%
2007	12.401	81%
2008	13.955	112%
2009	15.652	112%
2010	16.477	105%
2011	18.879	114%
2012	20.162	107%
2013	18.963	94%
2014	20.208	106%
2015	18.552	92%

Fonte: elaborada pela autora

A seguir apresenta-se – Quatro 10 - a evolução dos estudantes por modalidades, ou seja, estudantes ingressos pela ampla concorrência e estudantes ingressos pelas políticas de ações afirmativas - PAA, no período de 2012 a 2015, dos Cursos de Administração, Serviço Social, Psicologia, Direito e Medicina. Os cursos apresentados são os estudados nesta tese.

Quadro 10 - Os cursos e as categorias de acesso dos estudantes da UFMT

Cursos	Categoria de acesso	Entrada em 2012		Entrada em 2013		Entrada em 2014		Entrada em 2015	
Administração	Ampla concorrência	29	30	31	29	30	30	26	29
	Renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública	-	-	03	05	04	05	06	06
	Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública	-	-	10	10	09	11	09	07

Continua

Continua

Cursos	Categoria de acesso	Entrada em 2012		Entrada em 2013		Entrada em 2014		Entrada em 2015	
	Ação Afirmativa - estudante escola pública	18	18	05	05	05	05	06	05
	Ação Afirmativa – estudante negro escola pública	13	12	10	10	10	10	09	10
	Total	**60**	**60**	**58**	**59**	**57**	**61**	**56**	**56**
Serv	Ampla concorrência	20	-	20	-	20	-	21	-

	Renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública	-	-	04	-	05	-	04	-
	Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública	-	-	07	-	07	-	07	-
	Ação Afirmativa - estudante escola pública	12	-	04	-	04	-	04	-
	Ação Afirmativa – estudante negro escola pública	08	-	07	-	07	-	07	-
	Total	**40**	**-**	**42**	**-**	**43**	**-**	**43**	**-**
Cursos	**Categoria de acesso**	**Entrada em 2012**		**Entrada em 2013**		**Entrada em 2014**		**Entrada em 2015**	
Direito	Ampla concorrência	22	21	22	19	22	19	22	14
	Renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública	-	-	04	04	05	04	04	04
	Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública	-	-	08	08	08	08	08	06
	Ação Afirmativa - estudante escola pública	12	14	04	04	04	04	04	04
	Ação Afirmativa – estudante negro escola pública	09	09	07	07	07	07	07	07
	Total	**43**	**44**	**45**	**42**	**46**	**43**	**46**	**35**
Psicologia	Ampla concorrência	20	-	20	-	20	-	22	-
	Renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública	-	-	04	-	05	-	04	-
	Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública	-	-	06	-	07	-	07	-
	Ação afirmativa - estudante escola pública	12	-	04	-	04	-	04	-
	Ação afirmativa – estudante negro escola pública	08	-	07	-	07	-	07	-
	Total	**40**	**-**	**41**	**-**	**43**	**-**	**43**	**-**
Medicina	Ampla concorrência	20	-	20	-	20	-	20	-
	Renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública	-	-	04	-	04	-	04	-
	Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública	-	-	07	-	07	-	07	-
	Ação afirmativa - estudante escola pública	12	-	04	-	04	-	04	-

Conclusão

Cursos	**Categoria de acesso**	**Entrada em 2012**		**Entrada em 2013**		**Entrada em 2014**		**Entrada em 2015**	
	Ação afirmativa – estudante negro escola pública	08	-	07	-	07	-	07	-
	Total	**40**	**-**	**43**	**-**	**42**	**-**	**41**	**-**

Fonte: elaborado pela autora

Após apresentação do contexto em que foram originadas as políticas de ações afirmativas - PAA, assim como as matrículas realizadas no período de 2003 a 2015, dos

cursos de Direito, Serviço Social, Psicologia, Medicina e Administração, além dos os cursos e as categorias de acesso dos estudantes da UFMT, com entrada em 2012 a 2015, a seguir apresenta-se os cursos que foram avaliados neste estudo e, em seguida, apresentam-se as análises do material coletado ao longo do estudo das PAA na universidade. O primeiro tópico discutido refere-se à capacidade de Resiliência Organizacional da UFMT.

5.2 Apresentação dos Cursos em Estudo

Esta seção do estudo de caso apresenta os cursos que fizeram parte desta tese. A apresentação tem início com Curso de Direito, em seguida com o Curso de Administração, Serviço Social, Psicologia e, para encerrar, o Curso de Medicina. Sendo que para cada curso foi realizada uma breve contextualização da história que deu origem ao curso, a quantidade e a formação dos docentes que os compõem e a descrição de como foram concebidos os programas, começando pelo PROIND até chegar às políticas de ações afirmativas - PAA. Ao final, será apresentado, no Quadro 12, o resumo das principais informações, sobre os cursos, a quantidade de ingressantes das políticas de ações afirmativas - PAA e o número de estudantes das políticas de ações afirmativas - PAA que colaram grau no segundo semestre de 2015. Os critérios para escolha dos cursos estão no tempo de implementação das políticas de ações afirmativas e o grau de concorrência do curso.

5.2.1 Curso de Direito

A Faculdade de Direito foi idealizada por um grupo de bacharéis, em 1934. Posteriormente assumida pelo Poder Público e extinta em 1939. Ressurgiu em 1952, porém teve suas atividades suspensas em 1955. Depois de vários impasses, reabriu em 1956. Em 1957 teve sua primeira turma com 83 alunos, que se graduou em 1961. No mesmo ano, a Faculdade foi federalizada, tendo o seu funcionamento até o ano de 1970, quando foi criada a Universidade Federal de Mato Grosso, assim como outros cursos a Faculdade de Direito incorporou-se à universidade que surgia. Atualmente, o curso de direito possui 8 professores doutores, 13 mestres, 17 especialistas e 1 professor graduado.

No período entre 2003 a 2015, o curso formou 1001 estudantes de um total de 1150 ingressantes no período. Em 2014, o curso implementou o programa para estudantes indígenas, oferecendo 2 sobrevagas. Sobre as condições de ofertas destas sobrevagas, o coordenador do curso, não soube dizer se elas aconteceram de maneira branda ou se houve

alguma manifestação contrária. Contudo, analisando a entrevista da coordenadora do programa percebe-se, que a implementação do PROIND na universidade, foi feito a partir de muitos esforços. Segundo ela, “o problema não estava nos estudantes, pois estes viam tudo como uma oportunidade, mas nos professores, que imbuídos de preconceitos, julgavam antecipadamente os estudantes, como sendo incompetentes para o aprendizado”. A Pró-Reitora relembra que para a aprovação do programa “foi um momento muito difícil de convencimento, pois as vagas precisavam ser criadas”. Essas dificuldades se confirmam, essencialmente, no Curso de Medicina.

Em 2012, com a aprovação das políticas de ações afirmativas - PAA, ingressaram no curso de direito 26 estudantes da escola pública e 18 estudantes negros provenientes da escola pública, perfazendo o total de 44 estudantes das políticas de ações afirmativas - PAA, do total de 87 vagas ofertadas nos dois turnos. No ano de 2013, a UFMT resolve “[...] adequar o Programa de Ação Afirmativa para todos os cursos da UFMT, que institui o sistema de reserva de vagas para estudantes de escola pública e estudantes negros, também oriundos da escola pública, à nova Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui a reserva aos estudantes oriundos de famílias com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita”. “[...] Assim como, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do Estado de Mato Grosso, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (RESOLUÇÃO CONSEPE, n. 98, 2012). Diante dessas novas condições, o quadro de ingressos de todos os cursos se alterou, e em 2012 foram 8 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudantes de escola pública, 16 estudantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudantes pretos e pardos ou indígenas de escola pública, 8 estudantes da escola pública e 14 estudantes negros escola pública, perfazendo o total de 46 vagas destinadas aos estudantes das PAA, de um total de 87 vagas ofertadas nos dois turnos. Em 2014 foram 9 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo oriundos de escola pública, 16 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto e pardos ou indígena oriundo da escola pública, 8 estudantes ingressantes da escola pública, e 14 estudantes ingressantes – negros da escola pública, totalizando 47 vagas para estudantes das PAA, de um total de 89 vagas ofertadas nos dois turnos. Já em 2015 foram 8 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante oriundo de escola pública, 14 estudantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto

pardo ou indígena oriundo da escola pública, 8 estudantes ingressantes da escola pública e 14 estudantes negros ingressantes da escola pública, totalizando 44 vagas para estudantes das PAA, de um total de 91 vagas ofertadas nos dois períodos. O curso de direito pelo tempo de integralização - 5 anos - formará estudantes das PAA em 2016.

Resumidamente tiveram acesso ao Curso de Direito 181 estudantes provenientes das PAA, do total de 354 vagas ofertadas no período, as quais representam 51,12% das vagas que foram preenchidas pelos estudantes das políticas de ações afirmativas - PAA.

5.2.2 Curso de Psicologia

Em 1992, como resultado da reestruturação institucional da UFMT, foi criado o Departamento de Psicologia acoplado por outros dois departamentos. Nesse período os professores do Departamento de Psicologia se organizaram em núcleos de interesse, pelos quais as prioridades do departamento foram definidas, dentre elas a vontade de estruturar uma Faculdade de Psicologia. Em 2008 o Curso de Psicologia foi implementado, tendo como prazo de integralização – o mínimo de 10 semestres, ou no máximo em 15 semestres, turno de funcionamento integral. Atualmente o departamento possui 9 professores doutores, 6 mestres e 2 especialistas.

No período entre 2008 a 2015, o curso de psicologia formou 163 estudantes do total de 622 ingressantes nesse período. Em 2012, o curso implementou o PROIND, coincidentemente com a implementação das PAA. Pelo PROIND, o curso ofertou 3 sobrevagas para estudantes indígenas. Já em 2014, segundo relato do coordenador, o colegiado de curso não aceitou ofertar as sobrevagas, porque não entendeu a solicitação da PRAE, ou seja, se referia à manutenção das 2 sobrevagas já ofertadas ou a criação de novas sobrevagas, e como não houve posicionamento da PRAE, o curso não atendeu a demanda dos povos indígenas, neste período.

Em 2012, diante da implementação das PAA, ingressaram no Curso de Psicologia, 12 estudantes oriundos da escola pública e 8 estudantes ingressantes negros provenientes da escola pública, perfazendo o total de 20 estudantes das PAA do total de 40 vagas ofertadas no período. Em 2013 foram 4 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudantes oriundos de escola pública, 6 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena oriundo da escola pública, 04 estudantes ingressantes oriundos da escola pública e 7 estudantes ingressantes negros oriundos da escola pública. Perfazendo um total de 20 estudantes ingressantes das

PAA, de um total de 41 vagas ofertadas no período. Em 2014 foram 5 estudantes por Renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública, 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública, 4 estudantes ingressantes escola pública e 7 ingressantes negro escola pública. Perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes das PAA, do total de 43 vagas ofertadas no período. Em 2015 foram 4 estudantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante oriundo de escola pública, 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena oriundo de escola pública, 4 ingressantes da escola pública e 7 ingressantes negros oriundo da escola pública, perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes pelas PAA, do total de 43 vagas ofertadas no período.

Resumidamente tiveram acesso ao Curso de Psicologia 84 estudantes das PAA, do total de 167 vagas ofertadas no período, as quais representam 50,29% das vagas que foram preenchidas pelos estudantes das PAA.

5.2.3 Curso Serviço Social

O Curso Serviço Social foi criado em 1970, e tem como objetivo formar profissionais sociais e produzir conhecimento para o enfrentamento da questão social, em suas diversas expressões, numa perspectiva crítica, reflexiva e propositiva. O Projeto Político-Pedagógico foi implantado em 1985 e atualizado em 1997. No entanto, apenas a partir de 2003 que o currículo foi implementado. O curso possui 1 professor doutor, 16 mestres, 1 professor graduado.

No período de 2003 a 2015, o Curso de Serviço Social formou 617 estudantes, do total de 943 ingressantes nesse período. Em 2010 o curso implementou o PROIND e ofertou 3 sobrevagas aos estudantes indígenas. Sobre as condições de oferta, a coordenadora relatou que o colegiado de curso acolheu o pedido para a criação das sobrevagas, apoiado na lei de que era um direito dos povos indígenas. Sendo que foi sobre esta concepção que o colegiado de curso convenceu os professores do departamento a aprovar as sobrevagas para os estudantes indígenas.

Em 2012, com a implementação das PAA, ingressaram no curso 12 estudantes provenientes da escola pública e 8 estudantes negros da escola pública, perfazendo um total de 20 estudantes ingressantes das PAA, do total de 40 vagas ofertadas no período. Já em 2013 foram 4 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário

mínimo estudantes oriundos de escola pública, 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública, 4 estudantes oriundos da escola pública e 7 estudantes ingressantes negro escola pública, perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes pelas PAA, do total de 42 vagas ofertadas no período. Em 2014 foram 5 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante oriundo de escola pública, 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena oriundo da escola pública, 4 estudantes escola pública e 7 estudantes ingressantes negro escola pública, perfazendo total de 22 estudantes ingressantes pelas PAA, do total de 43 vagas ofertadas no período. Em 2015 foram 4 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública, 7 estudantes ingressantes por Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública, 4 estudantes escola pública e 7 estudantes ingressantes negros provenientes da escola pública, perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes pelas PAA, do total de 43 vagas ofertadas no período.

Resumidamente tiveram acesso ao Curso de Serviços Social, 86 estudantes provenientes das PAA, do total de 168 vagas ofertadas no período, as quais representam 51,19% das vagas que foram preenchidas pelos estudantes das PAA.

5.2.4 Curso de Administração

O Curso de Administração foi aprovado pelo Decreto 82737, de 28 de novembro de 1978. Em 1997 por intermédio da Resolução Consepe n. 09, 17 de março de 1997 se aprova a alteração da estrutura curricular do curso para o regime seriado anual. Em 2011, o Curso de Graduação experimenta novas modificações. O Curso se reorganiza alterando-se a periodização para seriado semestral. O curso possui 11 professores doutores, 11 professores mestres, e 1 especialista.

No período de 2003 a 2015, o curso formou 658 estudantes, do total de 1.099 estudantes ingressantes nesse período. O curso atende o PROIND desde 2010, quando ofertou 3 sobrevagas para estudantes indígenas. Na época, segundo relato da coordenadora, “a solicitação era para atender 5 estudantes, mas os membros do colegiado decidiram que o curso só poderia oferecer 3 sobrevagas. Como justificativa, os membros alegaram falta de tempo, habilidades e competências para atender os estudantes indígenas”. É importante esclarecer, segundo a coordenadora, que a decisão tomada a

respeito das sobrevagas restringia-se ao colegiado de curso. Os membros não comunicavam ao restante das unidades sobre essas decisões. “O professor tinha consciência dos estudantes indígenas, apenas quando entrava em sala de aula”.

Em 2012 com implementação das PAA, ingressaram no Curso de Administração 18 estudantes da escola pública, e 13 estudantes negros provenientes da escola pública, período diurno e 18 estudantes oriundos da escola pública, e 12 estudantes negros oriundos da escola pública, perfazendo um total de 61 estudantes ingressantes pelas PAA, do total de 120 vagas ofertadas no período. Em 2013 foram 8 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública, 20 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto, pardo ou indígena oriundo da escola pública, 10 estudantes ingressantes oriundos da escola pública e 20 estudantes ingressantes negros oriundos da escola pública, perfazendo o total de 58 estudantes ingressantes das PAA, do total de 117 vagas ofertadas no período. Em 2014 foram 9 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública, nos dois turnos, 20 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto, pardo ou indígena oriundos da escola pública, 10 estudantes ingressantes escola pública e 20 estudantes ingressantes negro escola pública, perfazendo o total de 59 estudantes ingressantes das PAA, do total de 118 vagas ofertadas no período. Em 2015 foram 12 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública, nos dois turnos, 16 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública, 11 estudantes ingressantes escola pública e 19 estudantes ingressantes negros escola pública, perfazendo o total de 57 estudantes ingressantes das PAA, do total de 112 vagas ofertadas no período.

Sucintamente, tiveram acesso ao Curso de Administração 235 estudantes das PAA, do total de 467 vagas ofertadas no período, as quais representam 50,32% das vagas que foram preenchidas pelos estudantes das PAA.

5.2.5 Curso de Medicina

O Curso de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso foi, inicialmente, criado pela Lei Estadual nº. 2.989 de 19 de maio de 1970. A primeira turma iniciou suas atividades no primeiro semestre de 1980, com 20 (vinte) estudantes por semestre letivo, no regime de crédito semestral. Com a formação da primeira turma em 1986, o curso obteve o reconhecimento conforme Portaria MEC Nº 658/86, de 10 de setembro de 1986.

Atualmente, o curso possui 41 professores doutores, 2 professores com pós-doutorado, 53 mestres, 43 especialistas e 6 professores graduados.

No período de 2003 a 2015, o curso formou 513 estudantes, do total de 804 estudantes ingressantes neste período. Foi um dos primeiros cursos a aderir ao PROIND. Em 2007, quando o programa foi proposto, o coordenador decidiu ofertar 3 sobrevagas para os estudantes. No entanto, ao apresentar a proposta para o colegiado de curso, o mesmo foi indeferido, unanimemente negado por todos os membros. O coordenador relatou que aprovou o programa *ad referendum* e foi derrubado novamente pelo colegiado de curso. Em seguida encaminhou o processo para o colegiado de departamento que aprovou, e novamente os membros do colegiado de curso não aceitaram a decisão. Sendo necessário recorrer à instância superior, a qual conseguiu aprovar o programa e fazer os encaminhamentos necessários. Ele acrescenta "isto tudo ocorreu porque o preconceito é tão premente no Curso de Medicina, que esses índios sofreram e sofrem muito, ao ponto de terem reprovado no primeiro ano de medicina por 3 anos consecutivos, isto porque, além de todas as condições desfavoráveis, não havia uma metodologia apropriada para eles no curso".

Em 2012, com a aprovação das PAA ingressaram no Curso de Medicina 12 estudantes provenientes da escola pública e 8 estudantes negros provenientes da escola pública. Perfazendo o total de 20 estudantes das PAA, do total de 40 vagas ofertadas no período. Em 2013 foram 4 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante oriundo de escola pública, 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena oriundo escola pública, 4 estudantes ingressantes escola pública e 7 estudantes ingressantes negro escola pública, perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes das PAA, do total de 43 vagas ofertadas no período. Em 2014 foram 4 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante oriundo de escola pública 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública, 4 estudantes ingressantes escola pública e 7 estudantes ingressantes negros escola pública, perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes das PAA, do total de 42 vagas ofertadas no período. Em 2015 foram 4 estudantes ingressantes por renda igual ou superior 1,5 salário mínimo estudante de escola pública, nos dois turnos, 7 estudantes ingressantes por renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena escola pública, 4 estudantes ingressantes escola pública e 7 estudantes ingressantes negros escola

pública, perfazendo o total de 22 estudantes ingressantes das PAA, do total de 41 vagas ofertadas no período.

Sucintamente, ingressaram no Curso de Medicina 86 estudantes das PAA, do total de 166 vagas ofertadas no período, as quais representam 51,80% das vagas que foram preenchidas pelos estudantes das PAA.

Encerrada esta etapa, apresenta-se resumidamente a seguir – Quadro 12 – os cursos, a quantidade de ingressantes das PAA.

Quadro 11- Apresentação do número de ingressantes pelas PAA

Curso	**Estudantes PAA – 2012**	**Estudantes PAA - 2013**	**Estudantes PAA - 2014**	**Estudantes PAA - 2015**	**Totais de estudantes**
Direito	44	46	47	44	181
Administração	61	58	59	57	235
Serviço Social	20	22	22	22	86
Psicologia	20	22	22	22	84
Medicina	20	22	22	22	86
Totais dos cursos	165	170	172	167	672

Fonte: Elaborado pela autora

Após a apresentação dos cursos e as categorias de acesso dos estudantes da UFMT, apresenta-se, a seguir, a capacidade de resiliência organizacional da UFMT.

5.3A Capacidade de Resiliência Organizacional da UFMT

A capacidade de resiliência organizacional da UFMT foi investigada considerando cinco proposições apresentadas no final do referencial teórico da presente tese (ponto 2.4). Serão aqui analisadas uma a uma considerando o material coletado ao longo do estudo de caso.

Para compor as características da Resiliência Organizacional da UFMT foram delineadas cinco condições: **desenvolvimento** das capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas (proposição 1), **processo de construção** das capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas (proposição 2), **elementos internos e externos** que influenciam as capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas (proposição 3), **vulnerabilidades** para atender as políticas de ações afirmativas (proposição 4), e **mensuração** do grau de percepção da situação, da colaboração, da adaptação e pela identificação das vulnerabilidades para atender as políticas de ações afirmativas (proposição 5).

5.3.1 Desenvolvimento das Capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas.

A primeira proposição desta pesquisa preconiza que a UFMT **é capaz de desenvolver as capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas - PAA.** Esta proposição está assentada na teoria de que todos os sistemas organizacionais possuem certo grau de resiliência. Esta afirmação está contida nos estudos de Horne e Orr (1997), McManus (2008), e de Reinmoeller e Van Baardwijk (2005). Estes autores têm realizado estudos sobre o assunto e aduzem que as capacidades resilientes se encontram por toda a organização, estão contidas em todos os elementos organizacionais. Estes elementos se encontram nos recursos humanos, nas estruturas, nas rotinas e nos processos organizacionais, os quais se integram e criam condições para darem origem às capacidades resilientes que tanto a organização precisa e necessidade para se adaptar a condições complexas e dinâmicas.

De acordo com Gibson e Tarrant (2010), o desenvolvimento das capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas se concentra em um ou mais atributos da capacidade resiliente da organização, tais como: **capacidade de consciência da situação, capacidade de adaptação e capacidade de colaboração.** Segundo estes autores, a capacidade de **consciência da situação**, envolve o entendimento de todo o contexto operacional da organização. É uma capacidade que permite à organização olhar para o futuro, para as oportunidades. Além disso, esta capacidade concebe consciência à organização sobre os recursos que tem disponível, sua operacionalização e as limitações que possui em relação a sua comunidade de stakeholders, tanto internos (servidores, professores), quanto externos (alunos, governo, sociedade, fornecedores, entre outros) (GIBSON; TARRANT, 2010).

Os entrevistados apresentam divergentes percepções sobre a capacidade da UFMT **consciência da situação**. O coordenador do Curso de Medicina afirmou que “a universidade só se envolve em época de campanhas políticas. Se escreve um caderno de proposta para se vir a executar voltado tão somente para produção de carreira e aumento de salários”. Já no ponto de vista da coordenadora de desenvolvimento humano dos servidores administrativos a questão é mais ampla, pois “nós temos problemas em relação a políticas macro, eu acho que a gestão devia já pensar numa política de ação imediata, que envolvesse todos os técnicos administrativos”.

A coordenadora do Curso de Administração, com ponto de vista menos imediatista, relata sobre as políticas de ações afirmativas “a gente não vê uma articulação e quando a

gente coloca o tema em discussão percebe que as opiniões se divergem e algumas opiniões, se percebe que as pessoas não têm conhecimento, opinam sem ter conhecimento das ações afirmativas e declara. [...] o que falta é uma conscientização, uma orientação para o grupo, principalmente professores e os técnicos sobre como proceder e agir com relação aos estudantes provenientes das ações afirmativas". Tudo isso indica que, na visão desta entrevistada, há ausência de estratégias de ação que ajudem a organização desenvolver um repertório de resposta única por todos os atores envolvidos na implementação das políticas de ações afirmativas. As organizações precisam desenvolver a capacidade de reinventar suas estratégias à medida que as circunstancias internas e externas mudam (HAMEL; VÃLINKAGAS, 2003).

Por outro lado, a coordenadora das políticas de ações afirmativas (PAA) argumenta que "para o professor, as políticas são um problema, porque a universidade enche a sala de índio e preto. Ele não reconhece a ação afirmativa como forma de valorizar o conhecimento. Ele não se preocupa com as políticas, isto passa". Talvez isto esteja acontecendo, porque o professor não se sente preparado para atender os estudantes. Pode-se verificar esta questão na fala da estudante da escola pública. Segundo ela, que é guardadora de um estudante deficiente, o mesmo relatou que "para ele é como se ninguém de fora quisesse que estivesse aqui e que sente falta de apoio, as pessoas jogam com sua situação e que as pessoas na universidade não estão preparadas para recebê-lo". A presidente do conselho das políticas de ações afirmativas descreve como "vejo um campo muito vasto inerte. [...] a política de ação afirmativa não é uma ação institucionalmente em toda universidade, é setorizada, não temos uma cultura que contemple afro brasileiro e indígena, e nós não temos uma reformulação curricular que contemple essas dimensões para todos os cursos da universidade". As percepções dos entrevistados levam-nos a compreender que os professores foram chamados para executar as PAA que já tinham sido definidas pela gestão superior. Deste modo esta execução foi feita com muita resistência e preconceito, ao ponto de o professor desconhecer quem são os estudantes provenientes das PAA. Possivelmente isto ocorra, por que segundo a presidente do conselho das PAA "as políticas são setorizadas, alguns órgãos importantes da universidade ainda não se envolvem com o assunto, a cultura organizacional muda, mas muito lentamente". Assim, o que esteja faltando à universidade é se reconhecer como agente deste processo que envolve a implementação das políticas de ações afirmativas - PAA. Este reconhecimento fará com que a universidade promova aspectos construtivos no ambiente organizacional, o qual segundo Lengnick-Hall et al. (2011) permite às

pessoas compreender e dar significado aos eventos e a criação de uma missão e visão compartilhada que permite a organização avançar com dinamismo, engenhosidade e determinação, apesar das incertezas e dos riscos.

Provavelmente, a promoção da capacidade de adaptação ajude a UFMT no alcance desta missão. Pois a resiliência como a capacidade de adaptação expressa a capacidade de uma organização ou de suas partes para responder rapidamente a incerteza (DAHMS, 2010). Esta capacidade representa a cultura que permite os indivíduos tomarem decisões de forma adequadas, tanto no dia-a-dia quanto em tempos de perturbação (GIBSON; TARRANT, 2010). Isto ocorre, porque esta **capacidade de adaptação** considera os aspectos de uma organização como as estruturas de liderança e tomada de decisão, o conhecimento e o fluxo de informação, o grau de criatividade e flexibilidade que a organização promove ou tolera (MCMANUS, 2008).

A respeito da capacidade de adaptação em relação às políticas de ações afirmativas - PAA, os entrevistados apresentam diferentes pontos de vista. A presidente do conselho das PAA, por exemplo, revela que "a implementação das políticas de ações afirmativas - PAA na UFMT foi possível, porém com uma correlação de força e disputa muito intensa. Por que, de acordo com a ela, da mesma forma que havia o entendimento de que a universidade devia se democratizar, no sentido de atender aos diferentes segmentos sociais, "porém existia e existe, uma postura muito rígida, no sentido de que a universidade deve estar para a formação de uma elite intelectual, a qual não está preocupada com a inserção dos segmentos tradicionalmente deixados de fora do ensino superior". Esta postura rígida se pode constatar na fala da estudante da escola pública ao se referir à inclusão dos estudantes deficientes na universidade. segundo a estudante, "as ações afirmativas são feitas para englobar todo o segmento excluído, no entanto ela não conseguiu atender a todos que precisam dela". Sobre a questão, a coordenadora do Curso de Psicologia alega que [...] uma coisa é a gente falar de uma universidade democrática, outra coisa e efetivar. É muito difícil efetivar uma universidade democrática". Porém, a coordenadora pondera que "aqui na universidade tem muitos caminhos, muitos caminhos que a gente precisa descobrir, entender como eles funcionam e os fazer funcionarem efetivamente". Compreende-se pelas declarações dos entrevistados que a universidade demonstra inicialmente elevada resistência à implementação das políticas de ações afirmativas - PAA, aspecto que vai enfraquecendo à medida que as políticas são implementadas. Isto pode ser contatado na declaração da coordenadora das PAA. [...] "a cultura está sendo pressionada com a presença das pessoas das ações afirmativas". "[...]

a presença das pessoas, negros, indígenas, estudantes de escola pública, é o que está nos fazendo transformar". "[...] não dá para a gente esperar, se preparar, para depois colocar os diferentes aqui dentro, a gente tem que colocá-los aqui do jeito que está e a gente se arranja".

A motivação para negar as PAA, talvez se justifique pela própria trajetória da concepção da universidade. Pois sua história já nasce sobre uma enfática negação. Encontra-se um pouco disso em um dos trabalhos de Fávero (2006). O autor revela que a universidade no Brasil não fazia parte das estratégias dos gestores da época, tanto por Portugal, como resultado de sua política de colonização, quando por parte de brasileiros, que não viam motivo para a concepção de uma instituição desse gênero na então "Colônia" (FÁVERO, 2006). Neste aspecto, segundo Aprile e Barone (2010), as famílias enviavam seus filhos para universidades em Coimbra, Portugal, sendo raros filhos provindos de famílias menos favorecidas obterem a mesma condição.

No entanto, algumas condições, apresentadas anteriormente, podem designar alguma adaptabilidade, já que a organização estabeleceu um estado de ajuste, com as condições desafiadoras, como as apresentadas pela implementação das PAA (CUNHA et al., 2013). Pode-se interpretar esta adaptação na fala da presidente do conselho das PAA que relembra a condição reativa apresentada inicialmente pela instituição em relação às PAA. A universidade aprova em 2003 as PAA, mas ela não executa essa política, diante destas condições, "vamos ter algumas intervenções de fora para dentro, alguma pressão no sentido de que a universidade implemente as políticas de ações afirmativas". Todos esses fatores propiciam às condições ideais a criação da capacidade de adaptação organizacional, segundo Sutcliffe e Vogus (2003), a resiliência não se limita a surgir em resposta a interrupções ou choques específicos, mas sim se desenvolve continuamente ao longo do tempo de manipulação dos riscos, tensões e deformações.

Na mesma direção encontra-se na declaração do professor do Curso de Administração ao demonstrar sua visão quanto à diversidade no Curso de Medicina. Segundo o professor, "a gente só consegue enxergar bem a PAA quando a gente vai lá, por exemplo, para o Curso de Medicina, onde antes negro, pobre e indígena não entravam e hoje, se a gente olhar lá, a gente vai ver e vai perceber que muitos entram pelas políticas de ações afirmativas". Do mesmo modo se identifica na fala do presidente do sindicato dos docentes que argumenta "[...] você percebe uma universidade com negros, percebe uma universidade com indígenas, de alguma forma são avanços importantes para aquilo que a gente concebe como uma universidade que se propõe a ser laica, a ser dialógica

permanente com a sociedade". A professora do Curso de Psicologia descreve "[...] o público da universidade era muito diferente dos meus estudantes que encontro agora. Quando retorno para uma instituição federal, acho que vejo uma diversidade muito maior dentro da universidade depois da implementação das PAA".

Quanto ao desenvolvimento das capacidades resilientes na perspectiva da **capacidade de cooperação**, segundo Gibson e Tarrant (2010) **é uma capacidade reconhecida em todas as áreas, por permitir que todos os elementos do sistema possam interagir e cooperar uns com os outros como um sistema de inovação colaborativa.**

A despeito da capacidade de cooperação em relação às PAA, os entrevistados apresentam diferentes concepções. O coordenador de Direito "diz que não sabe responder. Desconheço o papel e responsabilidades que possa ter em relação às PAA". "[...] nem saberia informar se as outras pessoas sabem sobre isto". "O que sei é pelos documentos internos e também acompanho na imprensa a promulgação de Leis Federais". Sob o olhar da coordenadora do Curso de Psicologia "[...] as pessoas não têm muito essa ideia de que todos são responsáveis pelas PAA". "Acho que alguns professores individualmente se sentem responsáveis, não pelo grupo, mas pelos estudantes de forma geral". Já a coordenadora do Curso de Serviço Social aborda o assunto dizendo "Não existe. Eu desconheço esse tipo de envolvimento. As coordenações não são chamadas para um diálogo sobre as PAA". Ela continua "para falar a verdade eu desconheço. Não sei se existe essa ajuda mútua sobre as PAA dentro da universidade. [...] o que nós sabemos, as pessoas negam. As PAA são tidas como ações desnecessárias por uma série de docentes, pessoas técnicas administrativas e até os próprios estudantes".

Sob uma perspectiva mais estratégica, a presidente da comissão própria de avaliação - CPA - da UFMT apresenta seus argumentos destacando que hoje na universidade "o conselho das PAA responde pela questão negritude, não é, ela é mais ampla, os indígenas fazem parte da antropologia, somente a antropologia pode falar das questões indígenas ou a PRAE responde pela questão indígena". E quando todas essas realidades afloram nos departamentos e nos cursos, acontece o inevitável. Os cursos de um lado e as PAA do outro.

No ponto de vista da presidente do conselho das PAA "[...] não percebo esforços sincronizados das pessoas para atender as PAA". "[...] percebo que a universidade tem uma política de ação afirmativa estabelecida, isso não se discute. Agora como se manifesta esta repercussão, não sei dizer, eu, particularmente, penso que não, mas

considerando essa perspectiva, eu percebo assim, alguns setores sim, mas como um todo, institucionalmente falando, isso eu não vejo".

Do mesmo modo a declaração do professor de medicina revela que a questão que permeia a implementação das PAA é as pessoas se sentirem dentro do processo. "A partir do momento que as pessoas enxergam isso como uma coisa de cima para baixo". "[...] fica parecendo àquela coisa que você está sendo obrigado a estar dentro daquela coisa e aceitar aquilo e você não se sente envolvido, então, de alguma forma isso tinha que permear melhor o trabalho docente, isso tinha que, de alguma forma, estar mais inserido dentro do trabalho docente".

O mesmo na declaração do técnico administrativo que se posiciona dizendo que as políticas passam longe do técnico, o diálogo não acontece, "eu não percebo o técnico sendo convidado para participar de todo o processo. Então quando vêm as políticas, já vêm prontas, construídas. Desde modo, você não é convidado a participar da construção é, como se você não fosse importante nesta construção".

Diante de todas estas questões, depreende-se que a colaboração entre os elementos quanto à implementação das PAA, precisa melhorar. Notadamente, se identifica que falta diálogo entre as unidades como um todo sobre as PAA. Diante deste fato, é inegável que para operacionalização das PAA, por todos os elementos da organização, se faz necessário estabelecer um diálogo claro, essencialmente com os coordenadores e com os técnicos administrativos. Este time representa a base da universidade. São eles que recebem os impactos das decisões do topo e em seguida semeiam por todas as unidades. Deste modo, realizar a implementação das AA sem esta parceria, comprova, no mínimo, o desconhecimento pelos gestores da força que esses dois elementos possuem sobre a implementação das PAA.

Porém, apesar de todas as condições antagônicas a implementação das PAA, os entrevistados apresentam algumas sugestões que podem enfraquecer essas forças contrárias, como por exemplo, a presidente da CPA indica que "[...] nós precisamos enquanto gestão trabalhar um pouco mais todos esses aspectos e como nós vamos fazer isto?" Ela sugere. "[...] nós precisamos de discussões mais amplas, de seminários, fóruns. Precisamos desenvolver o foco da interdisciplinaridade, isto evitará estarmos separados, às vezes, juntos e separados, mas saberemos o que o outro faz, porque faz e como faz. Nós precisamos compartilhar nossas pesquisas e, [...] precisamos conhecer um pouco mais do outro e o que o outro faz na nossa universidade".

Uma das propostas que pode ajudar nesta questão é a apresentada pela coordenadora de extensão. Ela revela sobre a parceria da extensão com a PRAE. “[...] agora nós estamos juntos com a PRAE e publicamos o terceiro edital de um programa de bolsas de extensão voltadas para as PAA”. “[...] O programa tem 50% de bolsistas que também estão aqui por conta do projeto de ação afirmativa. O programa abarca as ações especificamente para a inclusão”. Neste aspecto, percebe-se um movimento incipiente, mas importante, da efetiva implementação das PAA. Isto porque, a extensão representa uma atividade essencial para os discentes se capacitarem, assim como se articular com a comunidade.

E para finalizar este tópico sugere-se que para aprimorar a consciência da situação, da adaptação e da colaboração – as PAA precisam ser ampliadas na UFMT, nas mais diversas áreas da universidade, para obter a participação de toda a comunidade acadêmica, isto é muito importante. A razão disto é que quando todo o grupo participa todos se sentem integrados, envolvidos, reconhecidos e importantes – o que motiva o maior comprometimento de todos que compõe a UFMT. Deste modo, o grupo vai sendo sensibilizado pela ideia e pelos objetivos da implementação das PAA e começa a interagir e cooperar uns com os outros como um sistema de inovação colaborativa, como recomenda Pellissier (2010).

No caso desta primeira proposição a UFMT **é capaz de desenvolver as capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas, teoricamente toda a organização consegue desenvolver suas capacidades resilientes para dar resposta a um evento.** No caso da UFMT está havendo dificuldades, mas vem reorganizando seus recursos organizacionais para desenvolver estas capacidades resilientes. São evidências disso: (1) a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, em 2012; (2) a criação do Conselho das Políticas das Ações Afirmativas, em 2014; (3) a eleição da presidente das PAA, em 2015; (4) a retomada das discussões com as unidades acadêmicas, colegiados de curso, para a reformulação dos Projetos Pedagógicos do Curso, para atender as PAA, em 2015; (5) a contratação de professores de libras, a partir de 2014; (6) a inserção do tema PAA no curso de docência no ensino superior para docentes em estágio probatório, em 2013; (7) a criação do Edital AA, para projetos de extensão; (8) a parceria com o CNPQ para a oferta de bolsas para estudantes das PAA, em 2012; (9) o apoio financeiro para o intercâmbio de estudantes das PAA, em 2012; (10) a indicação do estudante representante das PAA, no Consepe, em 2015; (11) a abertura do concurso para contratação de professores das PAA, a partir de 2013; e (12) os investimentos para

melhorar a acessibilidade das PCD nas áreas comuns e nas unidades acadêmicas, a partir de 2013.

Apesar de todos esses rearranjos, na visão dos entrevistados, a UFMT ainda não conseguiu atender as PAA, a capacidade de consciência da situação, capacidade de adaptação e capacidade de colaboração ainda precisa ser aperfeiçoada. Na prática o que se encontrou é a instituição reorganizando os recursos para desenvolver as capacidades resiliente, porém falta liderança, comunicação e conexão. Como sugestões dos próprios entrevistados se faz necessário (1) a universidade assumir as PAA; (2) implementar o Comitê de professores; (3) elaborar o planejamento estratégico para as PAA; (4) desenvolver instrumentos de reconhecimento para os membros constituintes do conselho das PAA; (5) aperfeiçoar os canais de comunicação; (6) descentralizar a tomada de decisão em relação às PAA; (7) melhorar os sistemas e procedimentos nas unidades acadêmicas em relação às PAA; (8) melhorar os investimentos em acessibilidade em todos os campus da universidade, e (9) reinventar seus instrumentos de conexões, entre pessoas, departamentos, unidades e campus da instituição.

5.3.2 Processo de Construção das Capacidades Resilientes para atender as Políticas de Ações Afirmativas

A segunda proposição da tese preconiza que **a construção das capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas ocorre ao longo dos processos organizacionais da UFMT**. Esta proposição surge das indagações realizadas ao longo da revisão teórica sobre resiliência organizacional, mais especificamente sobre como a capacidade de resiliência emerge e se desenvolve. O estudo de Vogus e Sutcliffe (2007), por exemplo, recomenda que a capacidade resiliente prove de processos dinâmicos que criam e preservam os recursos. A resiliência organizacional surge de uma harmonização da “cultura é atitude” e “processo e estrutura” (WHITEHORN, 2010). A resiliência surge de uma complexa interação de elementos organizacionais (GIBSON; TARRANT, 2010).

Assim, considerando o exposto acima, se julgou adequado para este estudo analisar os processos de construções das capacidades resilientes para atender as políticas de ações afirmativas (1) o **sistema de avaliação** (BRUNSDON; DALZIELL, 2005), que na UFMT é utilizado para avaliar as PAA, (2) a **comunicação (**Horne e Orr) (1997), entre departamentos e unidades promovidas pela UFMT em relação às PAA, (3) **os sistemas e procedimentos** (McASLAN, 2010) desenvolvidos para atender as PAA e (4) o processo

de **tomada de decisão** (McMANUS, 2008; STEPHENSON et al., 2010) adotado na instituição em relação às PAA. Todos essas categorias de análise, que são processos organizacionais, emergiram da fala dos entrevistados.

O primeiro processo analisado trata-se do **sistema de avaliação** que a UFMT utiliza para mensurar as PAA. Sobre esta questão os entrevistados foram quase unânimes em afirmar que a UFMT não aplica qualquer tipo de instrumento para verificar a efetividade das PAA. Isto pode ser constatado na declaração da presidente do conselho das PAA. Ela lembra que a questão do acompanhamento está prevista na resolução que cria a política de ação afirmativa na universidade. No entanto, ela revela que "não temos nenhum sistema de acompanhamento das PAA na universidade, apesar das PAA estarem previstas para a avaliação em 10 anos". A presidente pondera "se ela iniciou em 2012 em 2016 já estamos com 50% do tempo e a universidade ainda sabe muito pouco sobre quantas anda as PAA implementadas". Do mesmo modo, o membro do conselho das PAA argumenta que "como o governo vai trabalhar algo se não aparece dados, não tem transparência. Fica muito difícil debater sobre essas questões. Estamos em 2016 e até agora o que falta são os dados". Ele pondera dizendo: "[...] é sempre a nossa briga é de criar fóruns para dar conhecimento sobre as PAA para as pessoas que estão envoltas por esta política". O sistema é abordado pelo coordenador do Curso de Medicina que quer saber sobre os mecanismos que são usados pela universidade para avaliar as PAA. Ele indaga "como estão avaliando isso? Que instrumentos nós criamos para avaliar? Que métodos? De base sólida, de resultados, de metas concretas que a universidade se propõe a fazer sobre as PAA?"

Em outra direção o professor do Curso de Antropologia, ministrante da disciplina antropologia no Curso de Psicologia, declara que conhece as PAA, no entanto desconhece o seu impacto. Ele salienta "a gente conhece as políticas, sabe quais são, mas muitas vezes não vivenciamos o processo em relação, a saber, o que nós temos". Ele indaga: "O que isto mudou do que a gente tem agora? Do que isto pode mudar futuramente? Como isto vai impactar na nossa vivência cotidiana? O que a universidade está oferecendo para incluir melhor isso? Eu, particularmente, acho que isso deveria ser um pouco melhor trabalhado entre os docentes".

O mesmo se observa na declaração do professor do Curso de Psicologia, que se diz preocupado com o instrumento que a UFMT utiliza para selecionar os estudantes das PAA que recebem auxílio, declara: "A gente precisa ter mecanismos de acompanhamento. Eu não sei como é feito esse rastreamento dos alunos que realmente

precisam e que não precisa deste trâmite, a documentação que eles entregam". Segundo ele é preciso haver um cuidado em relação a isto, "para que os estudantes beneficiados sejam aqueles alunos que realmente precisam, e para que não sejam excluídos aqueles que precisam - quem precisa tem e quem não precisa não tem, mas que tenha a garantia de que quem entrou com a dificuldade de se manter seja garantido". Esta preocupação constas na entrevista da coordenadora das PAA que argumenta "todo semestre se pede os dados, então acho que os dados existem, contudo eles não estão lapidados, não estão sistematizados". A coordenadora indica que "muitas vezes estes dados são incompatíveis com o que está declarado". O membro estudante representante da escola pública no conselho das PAA realça a questão "é necessário que a universidade apresente a importâncias das PAA, porque a universidade precisa delas. É necessário que se discuta as políticas, se apresente dados, dizer quantas pessoas tem na universidade das PAA". Além destas questões, o membro salienta que "a universidade precisa discutir e apresentar a quantidade de evasão dos alunos". Diante disto tudo, compreende-se as ações implementadas pelas PAA não são contempladas pelo planejamento estratégico da UFMT. Isto por que, a função do planejamento é harmonizar todas as políticas institucionais da instituição, inclusive a das PAA. Isto nos impulsiona para outras duas direções constatadas nas declarações dos entrevistados como, por exemplo, o desconhecimento do planejamento estratégico e o PPC não alterou com a implementação das PAA. Esses dois instrumentos em uma universidade, em nosso entendimento, são essenciais para o êxito das PAA.

O coordenador do Curso de Medicina apresenta alguns pontos que indicam a ausência do planejamento estratégico "precisamos repensar a missão da universidade e a função que ela está desenvolvendo dentro do Estado hoje". A coordenadora das PAA diz que "desconhece o envolvimento das pessoas no planejamento estratégico da UFMT como um todo, eu desconheço. Não sei se existe". A coordenadora do Curso de Administração "eu não tenho conhecimento, porque nunca participei, nunca fui chamada para participar". A coordenadora de Psicologia "a gente não tem planejamento estratégico". A presidente do conselho das PAA "exatamente, eu não lembro, por exemplo, da universidade chamar para uma discussão ou de colocar em pauta a discussão sobre se a visão, se a missão que está estabelecida anteriormente, se ela é suficiente, quando nós vamos ter a implementação das políticas de ações afirmativas". A presidente pondera "se essa visão, se essa missão, que foi anteriormente apresentada quando nem se pensava em políticas de ação afirmativa, que foi definida, se ela atende a missão da

universidade social, da universidade a partir do momento que ela começa a trabalhar com a ação afirmativa. Eu não conheço".

Todos os indícios impulsionam-nos para uma reflexão. A UFMT possui o planejamento estratégico, isto não tem dúvida, porque uma universidade não teria como se desenvolver, expandir sem um plano estratégico bem elaborado, no entanto, o que os entrevistados alegam é que não houve envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração deste planejamento. Sobre isto, em análise do relatório do plano de desenvolvimento institucional – PDI de 2013 a 2018 está que "é um instrumento de gestão imprescindível à incorporação das ações de planejamento, de forma integrada, ao orçamento que, por sua vez, é foi construído com a ampla participação dos seus atores sociais: servidores, estudantes e professores" (PDI, 2013 – 2018). O que talvez tenha acontecido é a falta da participação da unidade acadêmica. Isto se pode constatar na declaração da presidente da CPA, que indica uma das dificuldades do sistema de avalição da instituição é a participação da comunidade, essencialmente no fornecimento das informações, os estudantes não discutem, a sua participação precisa melhorar. As coordenadoras das PAA argumentam que, constantemente, convida as unidades acadêmicas para as discussões das PAA, mas a adesão é muito baixa.

Apesar de todas as argumentações apresentadas acima, alguns entrevistados insistem em afirmar que o envolvimento, o chamamento para a construção integrada do planejamento institucional não existe. A presidente do conselho das PAA argumenta que em nenhum momento houve algum envolvimento com PE, e justifica que "eu não tenho notícia de que em qualquer momento tenha havido qualquer chamamento neste sentido, para pensar o planejamento estratégico da universidade, considerando as políticas de ação afirmativas que está instituída". A presidente argumenta "e se não foi instaurado este processo de construção coletiva de um planejamento estratégico considerando a política de ação afirmativa existente na universidade, então não se sabe se teria barreiras ou obstáculos se houvesse o desencadeamento deste processo".

No que se refere à alteração do Projeto Político Pedagógico - PPC do Curso para atender as PAA, se constata que poucas alterações foram realizadas. Já os coordenadores entrevistados declararam que não houve alteração do projeto. Eles disseram que existem discussões sobre as alterações. Por exemplo, a coordenadora do Curso de Psicologia relatou que "estamos reunindo professores, alunos em um seminário e estas questões estão sendo discutidas". Já a coordenadora do Curso de Administração informa "a reformulação do PPC foi levada a discussão, mas nada foi implementado, inclusive o

projeto ainda foi concluído até pelas divergências de pensamentos, e opiniões dos professores". Apesar da declaração da coordenadora, foi constatado na análise dos PPC dos Cursos, que o PPC do Curso de Administração foi um dos únicos que apresentou reformulação em 2011, no ano que as PAA foram aprovadas. A disciplina Gestão da Diversidade nas Organizações foi inclusa, na ementa, as questões das Relações Étnicas Raciais com carga horária de 64 horas, uma disciplina obrigatória. O coordenador do Curso de Direito revela "não foi alterado. Está em discussão". O coordenador do Curso de Medicina "o Projeto Político do Curso não foi alterado pelas ações afirmativas, o Projeto do Curso foi alterado por necessidade da lei de diretrizes curriculares que era de 2011, e nós não tínhamos um projeto, nós tínhamos um projeto da criação do curso em 1980". A coordenadora do Curso de Serviço Social revela que o PPC está em discussões "as revisões estão sendo feitas desde 2007. Nas alterações seguimos as diretrizes da LDB, no entanto não observamos ainda como garantir ou registrar as políticas de ações afirmativas no nosso PPC".

Entende-se que a demora das alterações no projeto político pedagógico do curso - PPC provocam condições desfavoráveis à consolidação das políticas de ações afirmativas - PAA. Isto porque, o PPC trata da definição de componentes curriculares e outras estratégias didático-pedagógicas, que buscam contribuir com o processo de formação profissional. O PPC idealiza a clara necessidade das concepções relativas ao processo de formação do profissional e a definição de competência do futuro egresso. Além disso, na Resolução 1 de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares pra a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresenta no parágrafo 1º denomina que as "Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes", nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004, p. 1). Sobre essas questões, os entrevistados apresentam algumas ponderações. A presidente do conselho das PAA, por exemplo, revela que "olhando internamente para a universidade vamos encontrar apenas o curso de bacharelado, que tem uma disciplina que discute relações raciais no processo de formação dos alunos no âmbito da universidade". Ela continua na sua exposição "penso que a universidade ao tratar enquanto uma política de ação afirmativa, ela também tem que pensar na perspectiva curricular, porque se não, é como se não implicasse numa política de ação afirmativa, como não implicasse rever os currículos que são etnocêntricos

e estreitamente eurocêntricos". Já o membro do conselho das PAA, representante dos docentes, apresenta o assunto por outra perspectiva "[...] uma coisa que nós estamos fazendo aqui no departamento é pensar certos temas [...] não só porque a lei obriga, é justamente deslocar a referência, porque precisamos aprender a história da Grécia e não da África e da escravidão? Então, dentro dos currículos é preciso ser obrigatório ou ser optativa". A questão sobre o olhar da professora do Curso de Administração que ministra a disciplina Gestão da Diversidade é "nós trabalhamos no ponto de vista de leis, que é toda a política de leis existente no país, mas nós vamos além, porque nós preparamos o cidadão para o mundo e não somente para o Brasil. Então, ele tem que ter a perspectiva mundial".

Na outra direção o professor do Curso de Medicina aduz que as PAA estão muito distantes do trabalho docente e expõe "as PAA tinham que permear melhor o trabalho docente, isto tinha que, de alguma forma, estar mais inserido dentro do nosso trabalho docente". Já o professor do Curso de Psicologia consegue realizar o entrelaçamento da temática das PAA com os alunos em sala "como não temos nenhuma formação sobre o assunto, então a gente acaba trazendo esta temática a partir da nossa própria experiência e do contato com a instituição. [...] a gente aborda de maneira mais teórica questões como: preconceito, violência e como a sociedade ocidental constrói estas visões a respeito destas temáticas". Ele continua "então as políticas de ações afirmativas na verdade entram como um tema de fundo, para o debate que envolve toda a questão da diversidade. A gente discute racismo, machismo, LGBT, fobia, mas como um tema de fundo as políticas de ações afirmativas às vezes acabam entrando no debate, mas não é o tema central da disciplina". Compreende-se que iniciativas iguais à deste professor devem ser motivadas, contudo é necessário coordenação, segundo Horne e Orr (1997), dos esforços para alcançar resultados eficazes.

O segundo elemento analisado, que poderá influir no processo de construção das capacidades resilientes para atender as PAA, é a **comunicação** promovida pela UFMT entre os departamentos e as unidades em relação às PAA. A comunicação é considerada por Horne e Orr (1997) um dos elementos mais importantes para promover a resiliência organizacional. Segundo estes autores, a comunicação serve como um importante elo de conexão do sistema. A informação é o elemento dinâmico que energiza todo o sistema de comunicação. A conectividade, segundo Cumming et al. (2005) refere-se à capacidade da instituição para conectar pessoas, sistemas, processos e informação de maneira que possibilite que a instituição se torne mais conectada à comunidade acadêmica.

Sobre a comunicação, os entrevistados apresentaram diferentes pontos de vista. Por exemplo, o estudante ingresso pela categoria da ampla concorrência, faz uma análise da comunicação da UFMT de dentro para fora. Na sua análise ele critica a UFMT pela pouca divulgação que faz em relação às PAA. "[...] a UFMT peca em não informar aos estudantes, a sociedade quais são as PAA adotadas pela instituição". A coordenadora de Desenvolvimento Humano dos técnicos se referencia à comunicação, como um veículo interno que a UFMT utiliza para divulgar suas ações internamente, de acordo com ela está comunicação deve estar em algum lugar, pois não chegou até ela e que nem ela ou os técnicos são envolvidos e ainda diz que desconhece as PAA "[...] falta para nós este elo, que seria então, maior divulgação dessas políticas e então a gente pensar quais ações poderíamos promover junto com os técnicos dentro da coordenação de desenvolvimento humano". Pela fala da entrevistada, falta conexão entre o nível institucional e o nível operacional da instituição. Provavelmente a comunicação chegue até o nível intermediário, como no caso das Pró-Reitorias, porém não é disseminada para o restante das áreas, como as unidades acadêmicas, nos departamentos e nas coordenações.

Compreende-se, pela revisão da literatura, que existem alguns fatores que podem contribuir com a criação da resiliência organizacional, e a comunicação é um deles. É na comunicação que reside a informação e o conhecimento obtido sobre as PAA, a qual será compartilhada e disseminada por todos os departamentos e unidades da instituição. Se esta comunicação não está acontecendo, conforme observado, a UFMT necessita rapidamente desenvolver instrumentos, mecanismos que a ajudem a melhorar a comunicação entre a gestão e os técnicos. Apenas com esta atitude a instituição promoverá aspectos construtivos, os quais permitirão às pessoas compreender e dar significado às PAA. Do mesmo modo, a criação desta visão compartilhada, neste estudo sobre as PAA, garantirá à UFMT avançar com dinamismo, engenhosidade e determinação, apesar das adversidades (LENGNICK-HALL et al., 2011).

Por outro lado, quando esta mesma comunicação é analisada na perspectiva de alguns atores organizacionais, os achados indicam para outra direção, por exemplo, o coordenador do Curso de Medicina afirma que a universidade tem as PAA bem fundamentadas, mas "pouco divulgada de forma a publicitar as PAA". Isto, ocasionalmente, pode influir no ponto de vista da coordenadora das PAA sobre a falta de comunicação entre as unidades, "então eu fico pensando na efetividade dessas PAA do ponto de vista de cada pessoa e o que causa dentro das unidades, já que a comunicação não é eficaz e não existe conexão estre os departamentos". Estes impasses da

comunicação podem estar contidos no formato da comunicação da universidade. Sobre isto a coordenadora do Curso de Administração enxerga a comunicação da universidade inflada, muito burocrática e sem conexão. A coordenadora enfatiza que a via de comunicação da universidade é realizada especificamente por e-mail. É por meio deste instrumento que as coordenações tomam consciência dos assuntos. Na opinião dela "esta via de comunicação está bem truncada, é uma comunicação com ruídos, ela não é suficiente, e considera que pelo tamanho da estrutura da universidade este canal de comunicação é pouco eficiente". No ponto de vista da coordenadora do Curso de Psicologia são outros fatores que atrapalham a comunicação. Segundo ela é porque a PRAE assumiu as PAA e retirou das outras Pró-Reitorias esta discussão. A coordenadora acrescenta "acho que isto é novo, e acho que a gente tem uma comunicação que não está muito descentralizada". "[...] a gente não tem um canal direto, é bastante frágil. A gente precisa fortalecer isto". A coordenadora do Curso do Serviço Social argumenta dizendo que, apesar de todo o conhecimento que a gente tem, achando que realmente isto é importante "para mim não é estabelecido um diálogo como deveria entre a PRAE e PROEG, entre as Pró-Reitorias e os departamentos, principalmente com as coordenações de curso, sobre as ações afirmativas". A comunicação não é um problema relacionado apenas as PAA, segundo a coordenadora das PAA, a comunicação de modo geral no espaço da universidade é bem complicado. "Acho que a comunicação é bastante precária neste sentido, de modo especial em relação às PAA". A presidente das PAA aborda o assunto dizendo, "ela não existe". "Na construção das PAA não existe comunicação". Ela acrescenta "a comunicação é bastante frágil e que não vê a comunicação circulando entre os departamentos, entre os setores ou unidades e coordenações". Parte da resposta para esta questão se encontra na entrevista da coordenadora das PAA que argumenta que "com a expansão dos programas, que era um passou para quatro, não houve mais condições de fazer este trabalho corpo a corpo, até porque a equipe é muito pequena", diz ela, "não se consegue atender a todos". Consequentemente o resultado disto também é constatado na entrevista do professor do Curso de Medicina, ao dizer que não se sente vivenciando todo o processo das PAA. O professor considera a proposta interessante, mas de acordo com ele, não é difundido, as PAA não são trabalhadas no nível docente. "Acho que não que não é só comigo, que entrei agora, mas acho que muitos professores teriam a mesma dificuldade de falar em relação a isso". "talvez, não seja uma coisa que esteja sendo trabalhada com docentes na perspectiva de falar" ou "oh, as ações estão aí, elas vieram incluí-las, vieram beneficiar, mas a gente tem que ter um olhar diferente para elas".

Apesar de todos esses pontos discordantes sobre a comunicação, a representante dos docentes no conselho das PAA aborda o assunto de forma pontual. Segundo ela insistentemente se precisa relembrar sobre um assunto que já deveria fazer parte das atividades das pessoas na UFMT. A professora argumenta:

> Volta e meia precisa divulgar e fazer reportagem, fazer um fórum, debates, seminários para dizer que as formas de ações afirmativas, não são apenas uma resposta a uma reparação histórica, é a demonstração de que a sociedade Brasileira ela é desigual, hierarquicamente desigual, étnico, classe, de gênero.

Contudo, a professora indica que a universidade tem criado mecanismos virtuais, como a página de divulgação dos eventos, que é aberta ao público para que as pessoas não possam dizer assim, "não sabia". "E eu como representante docente faço esse papel, a gente precisa produzir conhecimento, mas a gente precisa também sair junto em defesa". Quem sabe o problema está no "jeito" pelo qual a universidade promove a comunicação. Possivelmente a universidade faça deste jeito algum tempo e como proporcionou resultado adequado, continuou a fazer, mesmo com a nova situação em que a universidade se encontra. Isto está muito claro nas entrevistas, já que os mesmos clamam por uma comunicação mais envolvente, mas interativa. Estas condições não serão atendidas se a universidade não aperfeiçoar os canais de comunicação que utiliza para se conectar com a comunidade acadêmica.

De forma sucinta se compreende que possivelmente o que está ocasionando estes desencontros inerentes à comunicação, seja a falta do contato e da interação entre as pessoas na universidade. Um sistema complexo, como a UFMT, composto por agentes interligados que formam uma rede que interage não linearmente, significa que a gestão necessita compreender a dinâmica desses comportamentos emergentes. Ademais os atores organizacionais estão clamando por uma melhor comunicação em relação às PAA, o que representa a iniciativa dos atores da universidade para compreender toda a dinâmica dos eventos pode, portanto, revelar a essência para uma organização começar a cultivar a resiliência (BURNARD E BHAMRA, 2011)

O terceiro elemento apresentado que pode influenciar no processo de construção das capacidades resilientes para atender as PAA são os **sistemas e procedimentos** desenvolvidos para atender as PAA. **Sistemas e procedimentos são ferramentas de gestão, que juntas realizam a avaliação da eficácia da resiliência organizacional em**

torno da implementação das políticas de ações afirmativas. Os sistemas e os procedimentos promovem o apoio que as instituições tanto necessitam quando enfrentam adversidades. Segundo Jaaron e Backhous (2013), as instituições que enfrentam condições adversas devem procurar rapidamente ajustar e adaptar seus sistemas operacionais. **Uma instituição robusta deve suportar condições externas, com pouco ou nenhum impacto sobre as pessoas, recursos físicos e sistemas de TI, e ser capaz de alcançar seus objetivos estratégicos** (McASLAN, 2010). Sobre este assunto, apesar da dificuldade de os entrevistados compreenderem a função dos sistemas e procedimentos em relação à implementação das PAA, foi possível coletar material significativo sobre o assunto. A estudante das PAA negra de escola pública revela que o sistema de seleção da PRAE para decidir sobre o auxílio é muito demorado. Ela diz "a gente preenche um questionário, eles vão perguntando, se você mora com os pais, se a casa é alugada, e a partir destes dados eles pontuam. Então minha pontuação foi alta. Eles dão prioridade para alunos com pontuação menor. Não insisti, porque o processo é muito demorado". Sobre este assunto a coordenadora das PAA explica que "na avaliação socioeconômica que faz parte da seleção dos estudantes, para os auxílios da PRAE, todos os profissionais estão atentos para os estudantes que são de ingresso por ação afirmativa, de modo especial, os estudantes indígenas e negros". Ela pontua que "a gente considera assim: quilombola/indígena e quilombola/indígena/preto tem uma pontuação igual; pardo um pouquinho menos; branco e amarelo menos ainda". Talvez esta questão não tenha sido esclarecida adequadamente para os professores, estudantes e coordenadores, já que o professor do Curso de Medicina se referenciou aos sistemas e procedimentos para atender as PAA como "eles estão organizados de forma isolados". A coordenadora das PAA revela que no nível da PRAE eles estão organizados, mas "no nível da UFMT como um toda a gente tem que trabalhar muito".

O mesmo pode ser constatado na declaração da coordenadora do Curso de Administração, a qual demonstrou desconhecimento sobre os sistemas e procedimentos para atender as PAA. Ela diz que "não vê com clareza os sistemas e procedimentos. [...] ela ressalta que devia ser mais ouvida nestas questões. Mudou muitas coisas, muitos procedimentos, até a forma da gente postar um plano de ensino. Essas mudanças normalmente são impostas para baixo, e a gente não consegue acompanhar a evolução e o que a Reitoria está pensando. Eles não vão explicar no departamento como as coisas vão acontecer, as coisas vão sendo implantadas de forma forçada".

Os sistemas e procedimentos, segundo os entrevistados, apresentam mais ou menos

as mesmas dificuldades que as indicadas na comunicação. Isto, provavelmente, está acontecendo porque os sistemas e procedimentos deveriam auxiliar a comunicação entre as Pró-Reitorias, os departamentos e as unidades organizacionais. No entanto, os entrevistados são unânimes em declarar que os sistemas e procedimentos são falhos e não cumprem o seu papel, que é o de disseminar as informações por todos os ambientes da universidade. Ao contrário, os resultados indicam que estes sistemas e procedimentos necessitam rapidamente de ajustamentos para atender as PAA.

A razão disto, possivelmente, pode estar na forma com que a universidade gerencia as PAA. Elas são de responsabilidades da PRAE. Observa-se esta declaração na fala da coordenadora do Curso de Psicologia ao se referenciar aos sistemas e procedimentos. A coordenadora revela que não sabe como estão estes controles. “A gente tem a PRAE, que eu entendo que é a Pró-Reitoria que cuida da assistência estudantil e das políticas de ações afirmativas e dos alunos que entram pelas políticas de ações afirmativas”. Nesta fala, pode-se compreender que outras Pró-Reitorias não tem envolvimento com as PAA. Isto também surge na declaração do coordenador de pesquisa. “Eu não tenho muita vivência nesta área, até porque não é minha área de atuação em termos de gestão”.

Enquanto a coordenadora da PAA tem outro ponto de vista sobre os sistemas e procedimentos que norteiam as PAA. Segundo ela, os sistemas e procedimentos da universidade têm sido alterados de modo que possam atender as PAA, segundo ela.

> A extensão, por exemplo, foi influenciada pelas ações afirmativas, por intermédio de um edital diferenciado. Os projetos de **extensão** que se submetem a esse edital precisam ser das PAA. A **pesquisa,** a gente tem um programa de bolsa, que foi induzido também pela PRAE. A gente está tentando influenciar mais ainda a PROPEG, no sentido de ampliar essas bolsas, para estudante negro e escola pública. “A Pós-Graduação também está influenciada, a gente já têm vários programas de Pós-Graduação que já incorporaram nos seus editais uma cota ou uma reserva de vagas de forma que o estudante indígena, negro possa acessar”. Ela acrescenta: “Existe uma proposta do conselho de ação afirmativa que está discutindo o motivo negro, com a Pró-Reitoria de pós-graduação, para pensar em uma mudança mesmo da Pós-Graduação e fazer reservas de vagas para estudantes”.

O que se entende pelo exposto acima, é que as ações das PAA estão por toda a universidade, mas as responsabilidades pelas ações e diretrizes estão restritas ainda a uma Pró-Reitoria. De acordo com o relato da coordenadora do Curso de Psicologia, “a PRAE

tomou conta das PAA e tirou das outras reitorias esta responsabilidade". Não que estejamos procurando um culpado, diz ela, mas "precisamos tomar conta disto". Talvez esta situação se redefina com a participação mais pontual por parte do conselho das PAA.

O quarto é último elemento discutido que pode impactar no processo de construção das capacidades resilientes para atender as PAA é a **tomada de decisão adotada** pela UFMT. A resiliência organizacional é um fator primordial para a tomada de decisão organizacional. Ela é um conceito organizacional que se destina a melhorar a tomada de decisão, incentivando a diversificação das capacidades da organização para responder a eventos futuros e incertos (LANE; McCORMACK; RICHARDSON, 2013; McMANUS, 2008; PELLISSIER, 2010). Para isto, a instituição deve alinhar a sua estratégia, operações, sistema de gestão, estrutura de liderança e recursos de apoio à tomada decisão para que possa desenvolver capacidades resilientes sobre seus concorrentes menos adaptáveis (STARR; NEWFROCK; DELUREY, 2003). Diante deste assunto, os entrevistados apresentaram percepções divergentes sobre a tomada de decisão adotada pela UFMT. O coordenador do Curso de Medicina declara que "a proposta das PAA para serem implementadas na universidade trazem um pacote pronto para ser aprovada no colegiado superior, principalmente no CONSEPE, sem ter vindo de uma discussão de base. Aí ela vem de cima para baixo, já aprovada para ser disseminadas nas unidades acadêmicas, nos departamentos, nos cursos, nos estudantes". O coordenador diz que "o estilo de tomada de decisão das PAA, pela maneira como foram tomadas, são de cima para baixo, são autoritárias". Semelhante é o ponto de vista da coordenadora do Curso de Administração que retrata "as coisas são impostas de cima para baixo. As coisas vão sendo implantadas à força". Isto talvez tenha a sua causa na afirmação feita pela Coordenadora do Curso de Psicologia: "Eu acho que nós temos uma Pró-Reitoria que, de alguma forma, centralizou algumas ações das PAA". Mas, em seguida a Coordenadora salienta "eu acho que nesse primeiro momento foi importante ter essas ações na PRAE, que toma conta disso, mas acho que a gente também precisa ser responsabilizada por isso de alguma forma".

Compreende-se, inicialmente, que o papel da PRAE foi importante, pois se fazia necessário preparar a estrutura, os sistemas, os processos, a cultura e as pessoas para a implantação das PAA. Porém, o momento atual exige uma postura diferente da PRAE, ou seja, a Pró-Reitoria necessita desenvolver uma gestão contemporânea, mais compartilhada e integrada, essencialmente com os departamentos, unidades e coordenações. Além disso, hoje os programas se ampliaram, de um programa para 4

programas, ademais, cada qual com sua especificidade, qualidade que os torna dinâmicos e complexos. Diante destas condições, a efetividade da implantação das PAA, depende, essencialmente, da descentralização das ações das PAA.

Na segunda proposição **a construção das capacidades resilientes para atender as políticas das ações afirmativas ocorre ao longo dos processos organizacionais da UFMT,** teoricamente as capacidades de resiliência organizacional estão incorporadas aos processos, na estrutura, nas rotinas e na combinação da cultura e atitude (VOGUS; SUTCLIFFE, 2007; WHITEHORN, 2010; HORNE; ORR, 1997; ARGÜN; KESKIN, 2014). No caso, a UFMT precisa melhorar, mas a IES vêm se esforçando para construir as capacidades resilientes, com (1) a proposta de criação da Pró-Reitoria do Conselho das PAA; (2) a proposta de indicação do estudante das PAA no Consepe; (3) a criação do Edital PIBIC/AF de extensão para estudantes das PAA; (4) a proposta de um edital de pesquisa com interface com o edital de extensão PIBIC/AF. Foram incorporados, em vários programas de pós-graduação, editais com reserva de vagas para estudantes das PAA. A inclusão da disciplina antropologia nos cursos de graduação; A inserção de conteúdos das ações afirmativas no programa de formação docente; A proposta da criação do Comitê para avaliação das PAA. Ainda que haja esforços, na concepção dos entrevistados, a UFMT ainda não conseguiu construir as capacidade de resiliência organizacional, pois a instituição necessidade harmonizar a cultura, os processos e estruturas. Assim como a interação dos elementos organizacionais citados por Gibson e Tarrant (2010).

Esta proposição não se confirmou no campo empírico estudado uma vez que falta melhorar o sistema de avaliação, a comunicação, os sistemas e procedimentos e a tomada de decisão. Como sugestões, segundo os entrevistados é necessário que a universidade (1) elabore o planejamento estratégico para as PAA; (2) reformule os PPC; (3) conecte os sistemas por toda a universidade; (4) dê autonomia aos coordenadores de curso em relação às PAA e (5) aperfeiçoe os canais de comunicação.

5.3.3 As Capacidades Resilientes da UFMT para atender as Ações Afirmativas

A terceira proposição da pesquisa preconiza que **as capacidades resilientes da UFMT para atender as ações afirmativas são influenciadas por elementos internos e externos da organização.** Esta proposição está fundamentada em desvendar quais os elementos incorporam, constituem e formam as capacidades resilientes da UFMT. Estes

elementos fundamentais podem ser encontrados nas influências externas e nas capacidades/características internas (EROL; SAUSER; MANSOURI, 2010). Segundo esses autores, nas **influências externas** estão contidos os eventos relacionados com o ambiente de atuação da instituição, como as **políticas** – aqui retratas pelas PAA implementadas na universidade - **econômicas** - estão relacionadas com os recursos provenientes do governo federal para manter as ações das PAA, por exemplo, bolsa auxílio, alimentação, moradia, entre outros, **sociais e culturais** – retratam a essência da universidade, pois o contexto socioeconômico, político e cultural da atualidade requerem que a instituição tenha capacidade de ajustar-se para responder às transformações sociais e à rápida evolução da ciência, contribuindo com a formação para a cidadania da sociedade mato-grossense. **Nas influências internas** estão as capacidades/características, como a adaptabilidade, a colaboração, a consciência da situação, a conectividade, entre outros que permitem à universidade responder adequadamente aos eventos provenientes da influência externa. Esses elementos estão dentro da organização, pois a resiliência internaliza a criatividade e renovação a partir de dento para fora (LENGNICK-HALL et al., 2011).

Destarte, todo este conjunto **de elementos internos e externos** está retratado de maneira sutil na declaração dos entrevistados. Constata-se que em alguns casos, trata-se de questões pormenores, mas quando se juntam a outros elementos, podem ter uma influência importante na implementação efetiva da PAA na universidade. Por exemplo, de maneira bem direta, o estudante das políticas de ações afirmativas - PAA diz "se não forem realizadas **ações permanentes sobre as PAA**, em todas as unidades, envolvendo todos os atores institucionais, para informar o governo que as políticas de ações afirmativas - PAA são importantes e necessárias à sua continuidade, segundo ele o governo pode concluir que elas não têm razão de existir". Ele conclui: "isto não é bom". Como este aluno, outros se mostram preocupados pela maneira, pela qual **a universidade distribui os recursos**. A estudante das PAA inconformada por não receber bolsa, declara que para garantir a sua estada na universidade participa de um projeto de extensão, **que fornece uma bolsa** no valor de 400,00 (quatrocentos) reais. Isto na opinião do estudante do Curso de Medicina é porque "os recursos não são suficientes para atender as necessidades do curso, já que a estrutura de sala de aula e a acessibilidade não estão adequadas". Observa-se que são duas percepções diferenciadas, contudo ambos demonstram certo desconhecimento da forma como são distribuídos os recursos das PAA na universidade.

Do mesmo modo a questão é abarcada pelo estudante negro da escola pública alegando que **a assistência estudantil deveria ser ampliada**. “Tem muitos estudantes que precisam da assistência e não conseguem, porque os recursos não são suficientes”. Esta questão é analisada pela estudante da concorrência sobre outra perspectiva. Ela destaca que “na teoria parece que tem bastante assistência, mas na prática não é que se constata”. A mesma ainda destaca que a **ausência de uma boa seleção** desses estudantes é o fator causador desta distribuição. Segundo ela, “tem estudante que veio de fora e que apresenta condições que permite obter o auxílio, no entanto mesmo requerendo junto a PRAE, ele não consegue obter o auxílio”. Contudo, diz ela “outro estudante que possui condições para se mantiver na universidade, já que seus pais têm recursos, conseguiu o auxílio”. De acordo com ela o que falta mesmo “**é uma melhor seletividade, bolsa tem bastante**, o que falta é direcionar para quem precisa”. A questão é compartilhada pela estudante negra da escola pública que enfatiza ao dizer “a universidade precisava desenvolver critérios mais rígidos de acompanhamento e de cobrança dos estudantes das PAA”. Todas estas questões apresentadas pelos estudantes vão à direção de que a universidade ainda não possui um instrumento **de avaliação das PAA**. Isto foi constatado na fala de quase todos os entrevistados. Tudo isto causa um desconforto aos estudantes das PAA, levando-os ao questionamento sobre a credibilidade das ações realizadas pela universidade em relação às políticas das ações afirmativas.

Na perspectiva do **acesso e permanência**, a opinião da presidente da CPA é contundente em dizer que a dificuldade não está apenas no acesso, mas essencialmente na permanência do estudante na universidade. Ela menciona que “hoje nós temos alguns **auxílios, contudo insuficientes**, tanto que a nossa taxa de sucesso de permanência do **estudante na UFMT é de 39%**”. A sua recomendação é que o “planejamento precisa pôr no orçamento, precisa ter orçado verbas para a promoção e contribuição e emancipação das PAA”.

Na outra ponta, tem-se a percepção da coordenadora de desenvolvimento humano dos técnicos, **que diz que a universidade está fazendo inclusão sem o mínimo de estrutura**, já que está ofertando concurso para PCD. Ela diz que “a universidade **não possui verbas** para investimentos na acessibilidade dos PCD”. Para realçar, ela descreve a situação de um técnico recém-contratado pela universidade. “O técnico deficiente não pode realizar suas atividades por falta de estrutura adequada”. Entende-se que a declaração da coordenadora tem algum fundamento e encontra apoio na declaração do Coordenador do Curso de Medicina que aduz que esta situação é proveniente **da falta de**

projetos. Segundo o coordenador, apesar da grande diversidade em que se encontra a universidade, “nós não temos projetos que representem tais segmentos”. Para o coordenador, falta inclusive, projetos que contemplem professores, técnicos e a comunidade em geral. Isto também é encontrado na fala da coordenadora das PAA ao se referir ao local e às instalações da PRAE “quer lugar mais difícil do que a PRAE para um cadeirante ou uma pessoa com deficiência ter acesso”.

Provavelmente esta situação melhore, à medida que **os projetos de extensão** se estabeleçam e se estendam por toda a universidade. Isto pode ser constatado na exposição da coordenadora de extensão, que revela sobre a parceria entre **a PRAE, graduação, pesquisa e extensão,** e aduz que “é preciso que esta parceria se consolide, de maneira que as condições necessárias sejam criadas para o desenvolvimento de projetos que privilegiam todos esses segmentos que hoje fazem parte de toda a universidade”.

Outro ponto tão importante quanto os elementos anteriores apresentados, refere-se **ao preconceito** predominante na instituição em relação aos segmentos atendidos pelas PAA. Apesar de considerar um elemento externo, compreendemos que ele também se apresenta muito presente nos elementos internos. A proposta de inserir o preconceito como um elemento de influência interna na formação das capacidades resilientes da UFMT, deve-se a sua forte presença na fala dos entrevistados, ao alegarem que preconceito está latente no interior da universidade e tem insistentemente impedido a implementação das PAA na sua integralidade. Sobre isto, tem-se a fala do estudante da concorrência que aduz que “as ações afirmativas tivessem um período pré-estipulado e não fosse vitalício”. Segundo ele, já que vamos pagar uma dívida social, “nós não temos que pagar esta dívida social para sempre”. Porque implementar “uma política em longo prazo, a qual ninguém sabe quando vai acabar, torna-se um instrumento para angariar votos”. O estudante da concorrência destaca que “meu questionamento não recai sobre os indígenas, até porque, o indígena faz o curso e volta para a aldeia. Não é sobre o deficiente, porque este realmente precisa. Meu questionamento é sobre o negro”. O mesmo pode se constatar na abordagem do coordenador do Curso de Medicina que destaca que “é tão forte a resistência, que não são divulgados quem são os estudantes das PAA”. A coordenadora das PAA completa “a imagem é bem negativa em relação a esses estudantes pela comunidade acadêmica”. “O preconceito é muito forte, principalmente em torno das limitações do estudante e das condições do curso em atender este estudante no que ele precisa”. “Nem todo mundo está aberto e gostaria de receber estudantes que

não vêm com as mesmas características" de acordo com Coordenadora do Curso de Administração.

Na declaração da coordenadora do Curso de Psicologia, o preconceito deixou de existir. Segundo ela "a gente passou por um processo de não aceitação das PAA. Agora nós estamos entrando num processo de que as pessoas entenderam que isso é importante. E não sei se todo mundo entendeu, mas acho que sim". A professora acrescenta dizendo que a cada instante a universidade vivencia uma situação. Isto segundo a professora provavelmente venha acontecer com as PAA para os Quilombolas. Compreende-se na fala da coordenadora que o preconceito é transitório. Em um momento o preconceito está contra as PAA para os estudantes negros, para estudantes da escola pública, o outro está para estudantes indígenas, ou ainda PCD e agora migrou para os quilombolas. Contudo, temos que esta situação não é salutar. A universidade é um espaço de aprendizado e crescimento. Assim, a universidade deve criar mecanismos que enfraqueça estas questões promotoras de discriminação. Não se pode permitir que pessoas ao buscarem por condições melhores se confrontem com elementos tão ofensivos no interior da universidade. O tema é abarcado por Gomes e Silva (2003, p.91), "a discriminação, como um componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros". Isto provavelmente pode melhorar com ações como sugerido pelo coordenador de pesquisa, que ao se referenciar às PAA revela a parceria da universidade com órgãos fomentadores de pesquisa. "Nós temos hoje uma parceria com o CNPQ, o qual fornece uma pequena cota de bolsas de ações afirmativas, especificamente, para os povos indígenas".

No ponto de vista do coordenador de pesquisa, as PAA estão bem implementadas e isto pode ser conferido pelo "apoio do governo federal em termos de orçamento, em que **há aportes de recursos via orçamento**, que sinaliza a importância desta política, não só no contexto das universidades, mas também no contexto do governo federal". Porém, o coordenador faz uma ressalva em relação ao aos estudantes beneficiados pela política. "Eu sou a favor das políticas afirmativas, desde que exista uma contrapartida em termos de algum trabalho de desenvolvimento acadêmico". Até porque o estudante precisa valorizar mais esse apoio que ele recebe, não só da universidade, como também do governo federal. "Política afirmativa só pelo benefício sem ter uma contrapartida do estudante em termos e envolvimento de um trabalho, eu acho que ela não é totalmente válida". Além dos pontos importantes, se compreende também pela fala do coordenador

que a universidade possui recursos suficientes para aplicar na implementação das PAA. Esta informação pode ser constatada ao se consultar as noticias sobre as PAA na página da universidade, em que no ano de 2014 e 2015 os investimentos nas PAA ficaram em torno de vinte oito milhões de reais (UFMT, 2016).

Na opinião da coordenadora das PAA, aos poucos este tema está enfraquecendo, já que embora exista preconceito, as pessoas não estão falando mais, pelo menos porque, segundo a coordenadora, "racismo é crime, porque a ação afirmativa não tem mais conversa. Ela está aqui dentro, não tem como reclamar". A presidente do Conselho das PAA aborda a questão como sendo porque "nós vivemos em uma sociedade racista, o Brasil é um país preconceituoso e racista. Seria um milagre se também não refletisse na universidade". Isto parece refletir no ponto de vista da representante dos docentes no conselho das PAA, ao se referir ao preconceito e a discriminação na universidade, segundo ela "a universidade é parte disto tudo, aqui tem setores mais hegemônicos, do ponto de vista econômico, político e ideológico, e tem certa imposição e resistência, e não só dos cursos mais concorridos, mas em todos os cursos ofertados pela universidade". Esta concepção sobre o preconceito nos conduz novamente as palavras de Gomes e Silva (2003, p. 94), que relembra sobre os objetivos das PAA. Segundo os autores as ações afirmativas visam a evitar exatamente esta discriminação que se verifica nos mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo, essencialmente na educação e no emprego.

Para finalizar, a coordenadora das PAA revela que a universidade tem se esforçado para resolver essas questões, e para isto busca algumas estratégias de prevenção do preconceito, tanto que os cursos de formação dos docentes, o programa de formação docente que a PROEG possui – especialmente quando entram os novos professores – é demandado para a PROEG inserir conteúdo das ações afirmativas como tema para ser abordado, da inclusão, da questão do deficiente e a questão racial. Porém, não foi o que se constatou ao consultar os documentos sobre as capacitações docentes. As ações acontecem, mas não com continuidade. Isto também foi constatado nas falas dos professores em estágio probatório. Por exemplo, o professor do Curso de Administração que teve o seu ingresso na universidade em 2014 declarou que o assunto foi bem discutido no curso. Inclusive com a apresentação de todas as ações promovidas pela universidade. Já o mesmo não aconteceu com professora do Curso de Serviço de Serviço Social que entrou na universidade pelas PAA em 2015. A mesma declarou que não recebeu nenhuma informação sobre as PAA em seu curso de capacitação. Da mesma forma o professor do

Curso de Medicina. O professor informou que no curso de capacitação, não abordou assuntos relacionados com as PAA. A recomendação é que a equipe da PRAE acompanhe um pouco mais de perto esta questão, já que este é um ponto fundamental para implementação efetiva das PAA na universidade. É importante ressaltar que na capacitação de 2016, o tema Diversidade e Ações Afirmativas no Ensino superior faz parte da programação (UFMT, 2016)

Em meio a tantas discussões, contrapontos, contrariedades, existem pontos convergentes, que indicam que as políticas AA são necessárias. **O que provavelmente precisa acontecer, é a universidade assumir e internalizar nas políticas institucionais as PAA**. Portanto, é necessário que o princípio da inclusão seja pensado como uma perspectiva de maior democratização do acesso ao ensino superior pela comunidade acadêmica. Para que essas preposições se concretizem na universidade a coordenadora do Curso de Serviço Social recomenda que "a universidade desenvolva instrumentos mais transparentes sobre a assistência estudantil". Além disto, segundo ela, a universidade deveria ter uma discussão conosco, coordenadoras, coordenadores de curso, "falando das nossas estudantes, dos que recebem as bolsas, como que se dá a permanência, quais foram as razões que impediram algumas estudantes de obterem o recurso, entre outros assuntos de interesse de todos na universidade". Outra recomendação é feita pelo coordenado do Curso de Medicina ao se referir à constituição do Comitê. Segundo o coordenador "o professor enfrenta uma série de dificuldades, como problemas de desempenho, problemas didáticos, problemas psiquiátricos, depressão dos estudantes e outros problemas familiares que o profissional se sente impotente para resolver". Provavelmente, segundo o coordenador, essas dificuldades se tornariam mais leves se este comitê fosse instituído na universidade. O mesmo se infere com relação a racismo, quanto a concepção do comitê. O qual é reforçado pela coordenadora das PAA. Segundo a coordenadora há relatos sérios de professores que estão tendo manifestações de preconceitos, ao ponto de o estudante estar em tratamento psiquiátrico. Ela recomenda que se faça um trabalho de empoderamento desses estudantes, de maneira que eles percam o medo e formalizem essas denuncias na PRAE. A PRAE oferece condições para o estudante denunciar sem a necessidade de se identificar, contudo, os mesmos não realizam as denúncias por medo de retaliação por parte do professor.

Para relembrar, a comissão ou o Comitê anunciado pelo Coordenador do Curso de Medicina e pela coordenadora das PAA foi uma estratégia proposta desde que as primeiras sobrevagas foram aprovadas em 2003. A proposta transitou pela aprovação das

PAA em 2011, depois com a readequação das PAA em 2012. Este comitê em 2003 seria constituído por representantes dos docentes, discentes, do movimento negro, Pró-Reitora de Ensino de Graduação, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE, com a finalidade de desenvolver estudos, consultar as unidades envolvidas e formular proposta para implantação do sistema de sobrevagas. Já em 2012 o Comitê Local de Acompanhamento das PAA com a representação da PROEG, da PRAE, dos professores, dos técnicos administrativos e dos estudantes, seria constituído para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições, assim como elaborar anualmente relatório de avaliação das PAA e apresentá-lo ao CONSEPE (RESOLUÇÃO CONSEPE, 2003, 2011, 2012). Na mesma visão dos entrevistados, compreende-se que este Comitê contribuirá sobre maneira para a compreensão dos objetivos PAA. Assim, pode-se garantir que grande parcela das dificuldades enfrentadas pela universidade, poderá ser atenuada pela implementação deste comitê. Portanto, entende-se que já está mais do que premente a universidade instalar este comitê para trabalhar em prol dos objetivos das PAA.

Na terceira proposição **as capacidades resilientes da UFMT para atender as ações afirmativas são influenciadas por elementos internos e externos da organização. N**o caso da UFMT, as capacidades resilientes de colaboração, adaptação e consciência da situação são influenciadas pelos elementos internos e externos da organização, no entanto, na visão dos entrevistados precisam melhorar. Para isto a UFMT vem se preparando para desenvolver estratégias para fortalecer estes elementos, como (1) a pesquisa realizada pela CPA em 2014, que apontou as potencialidades e as fragilidades da universidade; (2) a parceria da PRAE e da extensão, oportunizando Edital que privilegiem projetos das PAA; (3) a parceria da PRAE, Pós-Graduação e CNPQ, com a disponibilidade de bolsas para estudantes das PAA; (4) a remodelagem do curso de capacitação para docentes; (5) a modernização e atualização da infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação (Criação do Comitê Gestor de Tecnologia da Informação; (6) a Criação do Comitê de Gestão de Segurança da Informação) (RELATÓRIO CPA, 2014); e (7) a atuação da Unidade de Auditoria Interna da UFMT.

Apesar de todas essas melhorias, na visão dos entrevistados a UFMT ainda não conseguiu fazer com que todos os elementos internos – nos quais estão as capacidades e características que permitem à instituição responder adequadamente aos eventos provenientes do ambiente externo (EROL; SAUSER; MANSOURI, 2010). Esta proposição não se confirmou uma vez que falta na IES em estudo: (1) conhecimento dos

recursos disponíveis para investimentos nas PAA; (2) conhecimento da amplitude dos programas de assistências estudantil; (3) conhecimento dos processos de seleção dos estudantes da UFMT; (4) faltam instrumentos de avaliação; e (5) falta a inserção da inclusão na capacitação dos técnicos, planejamento das ações.

Como sugestões dos próprios entrevistados se faz necessário (1) realizar contínuas ações sobre as PAA em todo o campus da universidade, (2) aperfeiçoar e ampliar os canais de divulgação dos programas de assistência estudantil; (3) ampliar os investimentos em acessibilidade; (4) inserir no curso de capacitação dos técnicos temáticas das PAA; (5) informar as unidades acadêmicas sobre as PCD; (6) desenvolver ações sensibilizadoras, por intermédio da música, teatro, gincanas entre outras para enfraquecer o preconceito; (7) incentivar a discussões das PAA nos colegiados de cursos e nos departamentos da universidade; (8) desenvolver instrumentos nos cursos de acompanhamento e avaliação dos estudantes das PAA; (9) instituir o Comitê; e (10). Promover seminários, fóruns semestrais sobre as PAA.

5.3.4 A Vulnerabilidade da UFMT para atender as Políticas de Ações Afirmativas

A quarta proposição da pesquisa preconiza que a **vulnerabilidade da UFMT para atender as políticas das ações afirmativas pode ser reduzida por meio do aumento das capacidades resilientes.** Esta proposição está fundamentada nos estudos de Dalziell e McManus (2004). Segundo esses autores, a vulnerabilidade é considerada **como a presença de fatores que têm influência para desestabilizar o sistema organizacional, tais como os apresentados pelas PAA.** Estas vulnerabilidades são mecanismos importantes na estrutura organizacional, por que podem ocasionar perda ou prejuízo para toda a organização. Elas estão relacionadas aos aspectos gerenciais e operacionais de uma organização, que tem o potencial de gerar significativamente impactos negativos em uma situação de riscos (MCMANUS et al., 2007).

De acordo com Gibson e Tarrant (2010), a **vulnerabilidade** define quais são os aspectos operacionais, gerencias e estratégicos mais importantes de uma organização que tem o potencial de causar impactos negativos em condições perturbadoras. Estes aspectos podem estar relacionados com componentes organizacionais tangíveis, como edifícios, sistemas de informações, ou com componentes intangíveis, como as relações entre grupos-chaves, estruturas de comunicação, identidade e percepção da visão estratégica organizacional, sendo importante que a organização tenha compreensão das conexões

entre os componentes e as vulnerabilidades que possam surgir a partir desses componentes também.

Diante dos aspectos apresentados por Gibson e Tarrant (2010), considerou-se para compor a proposição a vulnerabilidade da UFMT para atender as políticas das ações afirmativas pode ser reduzida através do aumento das capacidades resilientes, os aspectos dos **elementos avaliativos** utilizados em relação às PAA, **da estrutura** ofertada pela UFMT para a implementação das PAA, a **evasão escolar** e o **desconhecimento das PAA** pela comunidade acadêmica. Todos esses elementos emergiram a partir da percepção dos participantes da pesquisa.

O primeiro aspecto abordado refere-se à ausência de **elementos avaliativos** em relação às PAA. Parece-nos redundante, mas não é. Estes elementos avaliativos representam os instrumentos e/ou ferramentas que a universidade utiliza para verificar se as PAA estão alcançando os objetivos almejados. No entanto, como se pode constatar, elementos avaliativos, segundo a comunidade acadêmica inexistem. A universidade não possui instrumentos de mensuração ou avaliação, que verifique efetivamente se as PAA estão promovendo a efetiva igualdade de oportunidades, e condições entre todos os seres humanos, mitigando ou eliminando as discriminações e desigualdades presentes e futuras (GUERRINI, 1997; HERINGER, 2002; DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Sobre os **elementos avaliativos**, os entrevistados apresentam diferentes percepções. Por exemplo, a estudante da escola pública do Curso de Serviço Social, não consegue perceber o segmento excluído em sala de aula. Segundo ela as PAA “ao mesmo tempo em que a possibilita também limita. São dois pesos diferentes para a mesma questão”. No ponto de vista da estudante o sistema apresenta muitas falhas que precisam ser avaliadas e melhoradas. Já a estudante negra proveniente da escola pública do Curso de Administração, se mostra preocupada com o alto índice de evasão, segundo ela “a universidade deveria desenvolver critérios para acompanhar o desempenho dos estudantes, evitando assim que o mesmo ocupe vaga de quem realmente precisa”. Ela ainda destaca que este critério deve focar na valorização pelo estudante da oportunidade que está tendo em estudar em uma universidade pública. E conclui: “eu acho que a questão mais importante é monitorar os estudantes das PAA”.

Enquanto na percepção do estudante da concorrência do Curso de Direito, as PAA estão adequadas. Segundo ele o que falta é a universidade trabalhar as PAA de maneira correta. O mesmo destaca que “no papel os projetos da universidade são maravilhosos, eles existem, no entanto quando chega à implementação a universidade falha”. Para

realçar ele se declara indignado em relação às PAA para negros. Segundo ele "a universidade precisa colocar um prazo para o término das PAA. Esta situação de cotas para negros tem sido muito valorizada e ninguém tem colocado prazo para isto terminar".

Pode-se inferir nesta primeira abordagem, que os entrevistados se mostram preocupados com os meios, pelos quais a universidade vem implementando as PAA. Isto acontece, porque a universidade não aplicou qualquer modelo de instrumento para planejar – as metas, os objetivos, os métodos e procedimentos em relação às PAA, para executar – as atividades planejadas – e para verificar – os resultados das atividades executadas – as ações promovidas para divulgação e conscientização da comunidade acadêmica, e agir – corretivamente ou para aperfeiçoar as ações e a implementação das PAA. A resiliência centra-se nestes aspectos. A capacidade de resiliência, segundo Lee, Vargo e Seville (2013), se constitui de um conjunto multidimensional de rotinas, recursos, comportamentos, potencialidades e modelos mentais que levam a resiliência organizacional.

Na outra direção, tem-se a análise dos recursos, dos investimentos disponíveis provenientes do governo federal para atender as PAA. De acordo com a estudante da ampla da concorrência do Curso de Medicina, a universidade precisa aplicar instrumentos mais eficientes para a destinação das bolsas. A mesma presume que "parece que tem bastante bolsa, no entanto, o que falta é uma melhor seleção dos estudantes que realmente necessitam deste auxílio". Sobre o assunto, a presidente da comissão própria de avaliação revela "a gestão tem abandonado os estudantes depois da acolhida, nós tivemos um momento que foi grandioso, mas hoje o orçamento não é suficiente, e falta transparência na aplicação dos recursos destinados as PAA". Já no ponto de vista da coordenadora do Curso de Administração não existe falta de recursos. Segundo ela, que realizou uma avaliação dos investimentos feitos em PAA, são investidos todos os anos em torno de trinta milhões de reais, quase um terço de todo o custeio da universidade.

Parece que esta situação retorna a sua origem na ausência de instrumentos de avaliação em relação às PAA. De acordo com o coordenador do Curso de Medicina "a universidade é tão somente representada como patrão, fonte de pagamento daquelas atividades que desenvolve. Não existem metas para serem atendidas por qualquer um dos três segmentos da comunidade acadêmica". "Dos estudantes é tão somente medido o grau de sucesso, porque é isso que o MEC vê quantos estudantes que entram, quantos que saem, é isso que avalia a nota de desenvolvimento e desempenho". Ele sintetiza "as

políticas precisam ser discutidas e avaliadas em uma questão de mérito e de justiça, do contrário, em longo prazo, se tornarão bandeiras de lutas".

Já na declaração da coordenadora das PAA, os dados existem, mas precisam ser sistematizados. Segundo ela, a dificuldade se encontra "na ausência de conexão das informações entre os departamentos, unidades como um todo institucional". Ela diz que "os dados são solicitados aos coordenadores, porém por não terem também o acesso a estes dados, não conseguem atender as solicitações. Deste modo, como alimentar um sistema se as informações não existem".

O assunto é referenciado pela coordenadora do Curso de Administração em uma perspectiva diferente. De acordo com ela, a universidade teria que desenvolver estratégias para resolver esta questão de levantamento de dados de todos os segmentos contemplados pelas PAA. A sugestão da coordenadora é que a universidade disponibilize profissionais capacitados para realizar este acompanhamento e/ou mensuração dos resultados das PAA. Ela ainda destaca "que se faça algo parecido com o modelo de acompanhamento e mensuração aplicado no programa destinado aos povos indígenas" - PROIND. Neste sentido, a resiliência exige ações estratégicas que mantenham e adaptem a universidade em seu ambiente, mesmo quando este ambiente apresenta eventos inesperados, como os apresentados pela falta de dados sobre os programas das PAA, de forma que estas ações se sustentem e demonstrem impacto positivo em seu desempenho global (NOGUEIRA; GONÇALO, 2014).

A coordenadora do Curso de Psicologia se declara uma defensora das PAA, no entanto faz algumas ressaltas sobre sua implementação. Segundo ela, o que impede as informações sobre as PAA fluírem no interior da universidade deve-se ao fato das mesmas estarem concentradas apenas em uma Pró-Reitoria. Mas, ressalta que este fato não deve ser um fator impeditivo para o envolvimento e complementa "precisamos também nos responsabilizar pelas ações de alguma forma. Pelo menos sabendo de todos os dados e de tudo que acontece em relação às PAA". A resiliência possui estas características (DESOUZA; FLANEY, 2013). De acordo com estes autores a resiliência significa aceitar a mudança e a incerteza inerente aos sistemas adaptativos complexos, tais como os identificados pelas instituições de ensino.

Numa perspectiva mais ampliada, o coordenador de pesquisa considera importante que a universidade desenvolva uma avaliação interna dessa política. O mesmo recomenda que esta avaliação ocorra por intermédio de "workshops, por estudos pontuais, relatórios, teses, dissertações, com o intuito de trazer para todos os envolvidos, uma análise crítica

da real implementação dessa política". Segundo ele, primeiro para dar conhecimento para quem nós estamos implementando essa política? Como nós estamos implementando e com quais objetivos? Quais os resultados dessas políticas, tanto em termos de formação dos estudantes, como no estudo depois desses egressos da universidade? Onde estão esses estudantes? Eles tiveram dificuldades para adquirir um posto no mercado de trabalho? Se eles estão na Pós-Graduação, continuam recebendo essa assistência ou não? E conclui dizendo "enfim, são variáveis que no meu entendimento a gente pode mensurar e deve investigar".

Além disso, o coordenador de pesquisa questiona "para quem a gente está trabalhando?" Segundo ele, é necessário um mapeamento mais detalhado sobre o acompanhamento dos estudantes em termos de desempenho acadêmico, em termos de desempenho científico, o quanto este estudante recebe ou não de bolsas de pesquisa. E muitas vezes, segundo ele, se "esse o mesmo realmente necessita dessa política", porque, de acordo com o coordenador "pode existir casos em que esse estudante economicamente, ele não necessita dessa política, mas ele se beneficia, em outras circunstâncias, enquanto outros mais necessitados que ele possa não estar sendo beneficiados dessa política". Diante de tudo isto, "[...] a resiliência organizacional se torna um fator importante, o qual permite a universidade se ajustar aos seus recursos e capacidades para prosperar em circunstâncias mutáveis", ou novas como os apresentados pela implementação das PAA (LENGNICK-HALL; BECK; LENGNICK-HAL, 2011; CHO; STEWART-WEEKS; WILLIS, 2011).

Na outra ponta, o coordenador do Curso de Direito aborda a questão dizendo que "sempre que começa o ano novo acadêmico, a PRAE entra em contato como a coordenação, indagando se existem estudantes em situação excepcionais, porém, em alguns casos a PRAE antecipa e proporciona apoio, dizendo que já sabe que tal estudante no ato da inscrição informou que é cadeirante, ou portador de outra condição que caracteriza certa deficiência". Compreende-se o ponto de vista do coordenador do Curso de Direito, no entanto é recomendável que a PRAE se antecipe a essas condições fornecendo as informações sobre as PAA as coordenações. A despeito disso, Balutis, Cho, Stewarete-Weeks e Willis (2001) demonstram preocupações de que as instituições públicas – aqui retratadas por uma universidade - não tenham as capacidades para antecipar e gerir essas mudanças. Contudo, Whitehorn (2010) argumenta que não existe uma fórmula pronta. De acordo Whitehorn (2010), a resiliência é mais forte nas organizações que mostram todos ou uma combinação dos atributos, que abarcam a

capacidade de antecipar as ameaças emergentes e entender seus efeitos sobre as metas organizacionais, a capacidade de fornecer uma forte liderança que articula e incentiva a implementação das metas e dos objetivos estratégicos, mesmo em tempos de condições difíceis. Encontra-se respaldo sobre esta questão na declaração da coordenadora das PAA. Primeiro a professora diz que "internamento a gente tem os dados", porém, "quando você chegar e disser para mim – qual é a avaliação que você tem hoje das PAA? Ela é exitosa ou ela, não é? Tinha que ter esta resposta, mas não tem". A mesma ponderação é encontrada na declaração da presidente do conselho das PAA. De acordo com ela, mesmo tendo sido previsto em resolução aprovada pelo Consepe, um sistema de acompanhamento, ela argumenta que "já estamos com as PAA implementadas há quase 5 anos, e nós não temos nenhum sistema de monitoramento, que informe a quantas andas as PAA dentro da universidade".

Possivelmente todos estes contrapontos contribuem com a percepção distorcida que a coordenadora do Curso do Serviço Social tem sobre a implementação das PAA. A coordenadora diz que "as PAA não têm correspondido com aquilo que elas se propuseram, ao de possibilitar a superação das desigualdades e que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e isso não está sendo ainda trabalhado como deveria". Isto também se deve, segundo a presidente da comissão própria de avaliação, a ausência do planejamento estratégico. Ela enfatiza que a comissão tem apontado nos relatórios para a gestão o que precisa melhorar, no entanto, "a gestão tem dado pouca atenção naquilo que é apontado na avaliação". De acordo com a presidente, a gestão "poderia utilizar estas informações no planejamento, principalmente no planejamento estrutural físico da universidade".

Segundo a presidente da CPA "o planejamento precisa essencialmente dialogar com o controle e a avaliação, pelo menos dialogar com as informações que são postadas no MEC, ou que se encontram nos relatórios disponíveis na página da UFMT". De acordo com ela, o grande desafio para a gestão "é olhar os relatórios, identificar as fragilidades, e a partir destas elaborar suas ações através do planejamento estratégico". Sobre esta questão, Cunha et al. (2013) fazem uma crítica as instituições que não desenvolvem o planejamento. Para estes autores, a instituição nesta situação, provavelmente está agindo na improvisação. Neste aspecto, para Cunha et al. (2013), a resiliência é diferente da **improvisação.** Improvisação refere-se à capacidade da instituição para responder na ausência do planejamento com o pouco recurso disponível, em vez de com os recursos

ideais. Improvisação pode ser uma resposta isolada dada, pela instituição para eventos sem contribuir para a construção da resiliência.

Entende-se mais uma vez que a ausência do planejamento, do monitoramento ou do acompanhamento das PAA tem causando desencontro das informações entre os membros da comunidade acadêmica como um todo. No ponto de vista da presidente do conselho das PAA, até as pesquisas realizadas na universidade tem dificuldade de acesso às informações e/ou dados sobre as PAA. Isto, segundo ela, deve-se essencialmente a falta de um sistema de acompanhamento. "Nós temos alguns elementos, diz ela, mas para a universidade dizer que está cumprindo ou não com o seu papel em relação às PAA, os dados são insuficientes".

Desta forma, como a universidade poderá atender a comunidade acadêmica com informações sobre as PAA? A questão é abordada pelo membro representante dos negros no conselho ao qual recomenda que "a universidade deveria ano a ano mostrar os dados, de maneira a mostrar a onde está evoluindo e onde precisa evoluir. Apenas desta forma poderemos fazer uma ação afirmativa igualitária para todos os segmentos". Ele ainda acrescenta se dizendo contrariado pela forma com que as PAA são conduzidas pela universidade. O mesmo enfatiza "hoje se trabalha com dados e estatísticas, e aí vai se vendo as melhorias, o que está acontecendo, o que precisa melhorar, e a onde colocar mais recursos". Ele finaliza. Se não tem estes dados, "fica muito difícil para nós discutirmos sobre as questões das PAA".

Provavelmente, estas questões discutidas pelo membro representante dos negros, contribuem com as informações desencontradas que o membro representante dos estudantes do conselho possui. No ponto de vista do mesmo "existem pessoas sendo beneficiadas pelas ações afirmativas que não necessitam do auxílio, por falta de fiscalização por parte da universidade". No ponto de vista do membro, as ações têm beneficiado pessoas que não obteriam este direito, se a universidade tivesse um instrumento mais efetivo de fiscalização e controle. Estes pontos vulneráveis elencados pelos membros representantes dos negros precisam urgentemente ser tratados com atenção pela gestão superior da universidade. Caso contrário, esses pontos se avolumarão de tal forma, que poderão a curto e médio prazo comprometer a credibilidade dos investimentos realizados na implementação das PAA na UFMT.

O mesmo fato pode-se constatar na fala do professor do Curso de Medina, que se diz conhecedor das PAA, no entanto "nós, muitas vezes, não vivenciamos o processo em relação, a saber, o que nós temos? O que isso mudou do que a gente tem agora? Do que

isso pode mudar futuramente? Como isso vai impactar na nossa vivência cotidiana? E o que a universidade está oferecendo para incluir melhor isso?" Todas estas questões encontram acomodação na resiliência, pois "[...] a resiliência envolve a capacidade de ajustar positivamente um sistema, assim como o da universidade, para reconhecer as limitações, para reconfigurar processos e ir além dos processos estabelecidos em uma expressão dinâmica de ajustamento organizacional que não pode ser plenamente estabelecida com antecedência" (CUNHA et al., 2013).

O segundo aspecto analisado trata-se da **estrutura** proporcionada pela UFMT para a implementação das PAA. Para avaliação deste tópico, será considerado que a universidade deve suportar choques externos, com pouco impacto sobre sua **estrutura organizacional, pessoas, recursos físicos e sistemas de TI**, e ser capaz de cumprir com suas metas – as ações das PAA - operacionais para alcançar seus objetivos – a efetiva implementação das PAA" (McASLAN, 2010). Contudo, as condições impostas pelas adversidades, tais como as apresentadas pelas PAA, não são tão simples. Uma instituição pode ter um elevado nível de resiliência, mas a sua condição depois dos eventos, aqui retratados pelas PAA, pode impulsioná-la a desenvolver uma estrutura modificada, diferente da qual tinha antes do evento (McMANUS, 2008).

Posto isto, os entrevistados apresentaram diferentes pontos de vista sobre a estrutura existente na UFMT para atender as PAA. Por exemplo, na percepção da estudante da escola pública do Curso de Serviço Social, o desenho da estrutura da universidade não é para atender as demandas das classes trabalhadoras. Segundo ela, trata-se de um "sistema rígido, burocrático e hierárquico, distante das demandas do trabalhador, ou seja, dos estudantes das PAA". Já o estudante da escola pública do Curso de Medicina ressalta a falta de verbas para ampliação das salas. O mesmo destaca que "foi ampliado o número de estudantes em sala, mas a estrutura manteve-se a mesma". Contudo, o mesmo estudante consegue ver no meio de tantas nuances, que "muitas coisas inovadoras que nunca tinha visto ainda em outras universidades". Em oposição ao dito, o estudante negro do Curso de Medicina desaprova a estrutura oferecida pelo Curso e diz "a estrutura precisa ser melhorada, não apenas aqui, mas em toda a universidade". A questão é reforçada pela estudante negra do Curso de Administração: "Nós temos laboratório fechado por falta de manutenção e de técnicos".

A coordenadora do desenvolvimento humano dos técnicos se referência ao assunto dizendo que a gestão tem dado pouca importância à acessibilidade. Ela relata que na universidade tem um técnico cego com especialidade em informática, recém-contratado

que foi designado para desempenhar suas atividades na coordenação de desenvolvimento humano. A coordenadora diz que “Nós temos muitas dificuldades para designar atividades para o técnico, porque não temos espaços, não há equipamentos e não há um leitor. Já foi solicitado, mas a universidade não tem verba”. “O coordenador responsabiliza os gestores, pela falta de uma política de ação imediata, porque segundo ela, a universidade possui vários casos que envolvem problemas de deficiência no trabalho, e nem acessibilidade nós temos”.

O assunto é abordado pelo coordenador do Curso de Medicina que diz “na universidade as PAA têm nas resoluções, apenas ofertas de vagas e as bolsas para permanência, para custeio, para isto”. Para ele, o processo de ensino é negligenciado pela gestão, já que na “execução das PAA”, “quando entram no processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades são enormes e sem solução, porque as dificuldades apresentadas pelo estudante são resolvidas pelo professor superficialmente pela falta de conhecimento”, pois, para estas questões, segundo o coordenador, teria que ter um núcleo de apoio psicopedagógico no Curso de Medicina. O mesmo argumenta que tinha no projeto pedagógico a proposta para a criação do núcleo, porém, pela sua concepção interdisciplinar, a universidade não consegue dar o apoio para todos os cursos, assim, como se trabalha estas questões? Pondera o professor.

Na perspectiva da acessibilidade, a coordenadora das PAA indica que um cadeirante provavelmente não terá acesso a PRAE. Ela diz “quer um lugar mais difícil para alguém chegar como a PRAE? E olha desde que a PRAE se instalou aqui que nós estamos pedindo que seja feito uma rampa para o acesso, ou algo que facilite para o cadeirante chegar até aqui. Sem falar nos banheiros. Nem essas construções novas que estão surgindo nos campi, possui alguma acessibilidade. O ônibus que roda no campi não é adaptado, e já foi solicitado”. Ela conclui: “são coisas que demandam políticas institucionais. A sensibilização precisa acontecer”. Talvez para entender melhor o ponto de vista da coordenadora, lembremo-nos que a PRAE foi criada em 2012. Então faz cinco anos que a PRAE requer melhorias nas estruturas de acesso e nas estruturas física, as quais até o momento parecem que não aconteceram. No entanto, se observou alguns movimentos incipientes sobre esta questão no de 2016. Pode-se observar a instalação de rampas em alguns pontos de ônibus dentro do campus da universidade.

O assunto e abarcado pela coordenadora do Curso de Administração, ao relatar sobre o estudante que trancou a matrícula porque não havia na universidade uma mesinha própria para ele sentar em sala. A coordenadora revela que conseguiu uma mesa usada

um tempo depois, mas o estudante já havia abandonado o curso alegando falta de acolhimento pela universidade. “[...] então é como se existisse uma vontade para recebê-los, e a estrutura não anda no mesmo ritmo, então há um descompasso entre a política e a implementação, e a gente tem muita barreira nesta parte da implementação das PAA”, concluí a coordenadora.

No ponto de vista da presidente da CPA, a universidade não possui o mínimo de condições para receber estudantes cegos, mudos e deficientes físicos. A estrutura da universidade é dificultosa até para quem não possui deficiência. A presidente lista os obstáculos, pelos quais os PCD precisam vencer no dia a dia da universidade.

> [...] os elevadores não estão preparados, tanto que no ano passado um dos deficientes por pouco não caiu no fosso, porque não percebeu que o elevador estava com problema. No protocolo nós não temos pessoas que falam a linguagem dos sinais. A universidade não dispõe de piso tátil. O restaurante universitário não têm pessoas que falam a linguagem dos sinais. Então é um conjunto de coisas que dificultam o acesso a estas pessoas. A presidente continua listando as falhas: “Faltam técnicos para ajudar em sala de aula, faltam os leitores, faltam máquinas de braile, para os deficientes e para quem tem baixa visualização. E por fim, os computadores não são adaptados para o uso destes alunos”. A presidente ao final da declaração diz “[...] tudo que nós precisamos pensar, e daí não dá para pensar sozinho, não dá para pensar só com indígena, só com negros, só com movimentos sociais, como docentes, mas é nesse conjunto, por isso nós precisamos fazer mais fóruns, seminários e desenvolver nas pessoas a identidade das PAA”.

Mesmo com todas as considerações dos entrevistados, compreende-se que o ponto nevrálgico de tudo isto esta centrado na ausência do planejamento estratégico para a implementação das PAA na universidade. As PAA aprovadas em 2011 e colocadas em execução 100% para os estudantes ingressos em 2012 permite-nos compreender que a universidade não estava preparada, em relação a estrutura organizacional, em relação às pessoas, aos recursos físicos e aos sistemas de TI, para assumir as PAA. Consequentemente, a decisão tempestiva do conselho, talvez tenha causado esta resistência ao programa das PAA que se estende ao longo dos anos. Isto tudo talvez pudesse ter sido evitando, se os membros tivessem observado o que a Lei 12711/2012 comungava, pois era exigida sua aplicação imediata, mas gradualmente. Em 2013 haveria uma reserva, pelo menos de 12,5% do número de vagas ofertadas. A implantação deveria

ocorrer de forma progressiva ao longo dos quatro anos seguintes, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal (MEC, 2012). No caso da UFMT já foram ofertadas as 50% das vagas aos estudantes das PAA. Outra questão foi a não constituição do Comitê promulgado desde 2003, que tinha como objetivo acompanhar a implementação das PAA na universidade. Compreende-se que este último, talvez tenha sido o erro mais sério que a UFMT praticou. Porque se entende que a constituição do Comitê possuía este proposito, o de preparar a UFMT para as PAA.

A universidade não fez a "lição de casa", e isto está refletido por toda a universidade. Estas condições conduzem-nos, novamente, às afirmações de McAslan (2010) e McManus (2008), segundo esses autores a organização deve suportar embates externos, aqui os promovidos pelos movimentos sociais, com pouco impacto sobre a sua estrutura organizacional, pessoas, recursos físicos e sistemas de TI, e ser capaz de cumprir com suas metas operacionais para alcançar seus objetivos. Certamente o que a UFMT ainda não conseguiu fazer. Na verdade, os encaminhamentos que foram feitos estão caracterizados na fala da coordenadora das PAA, "[...] a cultura está sendo pressionada com a presença das pessoas das ações afirmativas, a presença das pessoas, negros, indígenas, estudantes de escola pública, é o que está fazendo transformar". Ela acrescenta "então é por isso que sempre defendi e hoje acredito cada vez mais, que não dá para a gente esperar, se preparar, para depois colocar os diferentes aqui dentro, a gente os coloca aqui do jeito que está e a gente se arranja". Contudo, parece-nos que os entrevistados não concordam totalmente com o ponto de vista da coordenadora, pois insistem em dizer, que a universidade não se preparou e nem está preparada, estruturalmente, para a implementação das PAA.

O terceiro aspecto analisado trata-se da **evasão escolar**. A evasão estudantil é um problema muito sério no ensino superior. As perdas de estudantes que iniciam e não consolidam seus cursos, são considerados desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno (SILVA FILHO et al., 2007).

A evasão escolar é analisada em diferentes perspectivas pelos entrevistados. A presidente do conselho, por exemplo, revela que há estudos na universidade que afirmam que o estudante das políticas tem melhores resultados e, normalmente, não abandonam o curso. Já a presidente da comissão própria – CPA – revela que a taxa de sucesso dos estudantes de graduação está em torno de 39% "e que 61% dos estudantes que entram nos

cursos da universidade federal ficam no meio do caminho ou evadem". Ela argumenta dizendo que a causa do nível elevado de evasão é porque não "temos foco no planejamento, na avaliação e no monitoramento das PAA". Parece-nos que na avaliação da presidente os encaminhamentos vão à direção dos propósitos da PRAE, criada em 2012. A gestão superior da universidade, em 2012, idealizou a criação da PRAE com este objetivo, de desenvolver estratégias de acompanhamento de todos os programas das PAA, pois o estabelecimento de programas e de gestão de políticas está voltado à formação acadêmica de qualidade com vistas à redução de retenção e evasão do estudante dos cursos de graduação (Resolução CD Nº 11, de 19/10/2012).

O **tema evasão** em discussão apareceu com bastante frequência nas declarações dos entrevistados, como um ponto frágil ocasionado pela falta de planejamento, acompanhamento e monitoramento das PAA implementadas na universidade. Por exemplo, a coordenadora do Curso de Serviço Social sinaliza sobre a evasão dos estudantes do curso. Segundo ela, "nós temos uma evasão no Curso de Serviço Social, como a gente nunca teve". Ela argumenta que "quando o processo de entrada era outro, as nossas ausências, as nossas evasões não se constituíam turmas com as de agora. Por muitos anos a Coordenação Escolar informava não haver vagas disponíveis para a transferência no Curso de Serviço Social". A coordenadora responsabiliza a gestão superior, pelos problemas da evasão dizendo "os estudantes vêm para a universidade na garantia de que terão o apoio e quando a bolsa sai, não é o que esperavam. Com isto não consegue permanecer e as consequências são o abandono e o retorno para casa". O assunto é abordado pelo estudante das PAA, que diz "eu sou um caso típico desta situação". Segundo o mesmo "não consegui o auxílio no primeiro semestre. Minha família ajudou com o que tinha". Só consegui o auxílio no segundo semestre. E se você perguntar por que, eu não sei, já que entreguei todos os documentos exigidos pela PRAE. Do mesmo modo, o professor do Curso de Psicologia, que diz não saber como é feito o rastreamento dos estudantes que realmente precisam dos apoios oferecidos pelas PAA. A questão, segundo ele "é garantir os benefícios para os estudantes que realmente precisam, caso contrário irá acontecer o que tenho presenciado na universidade, a evasão". Segundo o mesmo, "a evasão da universidade pública aumentou muito com as PAA, visto que não se tem um bom controle disto".

No ponto de vista do estudante da escola pública, membro das PAA diz que a universidade precisa mostrar os dados, discutir com sua comunidade o que está acontecendo. Segundo ele, a universidade precisa apresentar "[...] quantas pessoas tem na

universidade, quem são os estudantes beneficiados, e a quantidade de evasão que o sistema tem provocado". O assunto é abarcado pela estudante negra proveniente da escola pública. O problema está na "falta de uma maior cobrança dos estudantes que entram por esta política". De acordo com ela, alguns estudantes que entram por meio das PAA não valorizam a oportunidade que estão tendo. Segundo ela "tem que ter critérios mais pontuais para acompanhar estes estudantes e evitar a evasão ou ainda, o estudante fica ocupando vaga de quem realmente quer estudar". Na mesma perspectiva da estudante, o coordenador de pesquisa aborda o assunto dizendo que ele "é do tempo que os estudantes que eram beneficiados por políticas afirmativas tinham de dar uma contrapartida, seja através de uma monitoria, seja através de um trabalho acadêmico". O coordenador conclui: "Sou a favor de política afirmativa, mas eu acho que o estudante tem que ter alguma contrapartida em termos de algum trabalho de desenvolvimento acadêmico, até para que ele possa valorizar mais esse apoio que ele recebe". Compreende-se que a evasão é um mal que deve ser combatido na educação. Para isto, além da capacitação do professor, investimentos em estruturas de sala de aula em equipamentos, laboratórios, a universidade deve desenvolver instrumentos avaliativos, de acompanhamento, monitoramento do desempenho dos estudantes desde o primeiro ano de curso. Sobre este assunto, a presidente da CPA informa que a universidade já tem alguns dados que apontam as causas de abandono dos cursos. Segundo a presidente resta a gestão analisar estes resultados e tomar as providencias necessárias.

O quarto e último aspecto analisado tratam do **desconhecimento das PAA** pela comunidade acadêmica da UFMT. Compreende-se o desconhecimento da comunidade acadêmica em relação às PAA, como uma questão séria e frágil, a qual precisa ser observada e acompanhada com responsabilidade. Assim, se as pessoas estão dizendo que não conhecem as PAA, elas também estão dizendo que não conhecem a universidade. Isto porque há cincos anos A UFMT operacionaliza o sistema de seleção por cinco tipos de vagas, ou seja, estudantes da ampla concorrência, estudante renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo, estudante de escola pública, estudante com renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante preto, pardo ou indígena de escola pública, estudante escola pública e estudante preto pardo ou indígena de escola pública. Diante dessas condições, entende-se que o desconhecimento não está apenas nas PAA, mas em não compreender a resiliência de uma organização significa não conhecer sua capacidade de adaptação face às condições das PAA.

Contudo, a UFMT tem como se recuperar destas questões, pois a capacidade de resiliência centra-se, essencialmente, em aprender com os erros, restaurar a eficácia para lidar com as diferentes situações (SUTCLIFFE; VOGUS, 2003). Assim, a análise do tema em pauta foi realizada por que um grande número de entrevistados apresentou como justificativa dos problemas relacionados com a implementação das PAA, o desconhecimento do assunto. Por exemplo, a estudante da concorrência do Curso de Medicina manifesta-se alheia as PAA, já que não sabe como é feita a seleção dos estudantes. Segundo a mesma "parece que o estudante precisa comprovar renda, ou coisa assim, mas na prática dá para ver que não são bem selecionados". Do mesmo modo é o posicionamento da coordenadora do desenvolvimento humano dos técnicos, que revela total desconhecimento das políticas, da mesma forma sobre a existência de alguma ação feita neste aspecto na UFMT. O desconhecimento é significativo, já que a coordenadora se diz totalmente isolada de tal situação, e ressalta "como se envolver com algo que não conhecemos". "Preciso conhecer essas políticas, para então colocar como sendo uma ação da coordenação de desenvolvimento humano". A coordenadora conclui: "falta este elo". Do mesmo modo o professor do Curso de Direito argumenta que apesar de "ministrar aula em outros departamentos possui pouco contato com estas pessoas". "O mesmo acontece com o professor do Curso de Psicologia, que diz que desconhece quais são os apoios e auxílios que os estudantes das PAA têm acesso". Outra professora do mesmo departamento revela que não tem informações sobre a implementação das PAA na universidade.

As declarações dos entrevistados parecem conduzirem-nos sempre ao mesmo ponto de reflexão, a universidade realiza a implementação das PAA ainda desconectada de sua comunidade acadêmica. Isto pode ser constatado de forma muito forte, na declaração do técnico administrativo, que lamenta a maneira como são feitos os encaminhamentos das PAA na universidade. Segundo ele, o técnico não participa e não se envolve e a "sensação que fica é o desconhecimento total sobre a situação". O mesmo é dito pelo coordenador do Curso de Medicina "o nível de conhecimento, se nós medirmos pela resistência, as resistências são baseadas muito nos preconceitos, então isto revela mais desconhecimento do que vêm a ser as ações afirmativas, e nível de conhecimento do que elas são". No entanto, apesar do desconhecimento, apesar das lamentações, no ponto de vista da coordenadora das PAA, o que existe é preconceito. Segundo a mesma "Na verdade, o desconhecimento gera preconceito, e o preconceito gera a discriminação".

Na outra ponta a coordenadora do Curso de Administração diz que a falta está mesmo no “esclarecimento sobre o assunto. As opiniões divergem, e isto ocorre, de acordo com ela, porque as pessoas desconhecem o assunto”. Este desconhecimento pode ser constatado na declaração do Coordenador do Curso de Direito, que diz “não conhecer muito sobre o assunto e o que sabe vêm por meio de ofícios, documentos internos e até pela imprensa local”.

Na opinião da presidente do conselho das PAA, o que falta é um esclarecimento do papel de cada um no desenvolvimento das PAA. Ela enfatiza “que a universidade tem uma política implementada, e que as pessoas precisam entender isto. Segundo ela, as pessoas que estão trabalhando com as PAA, os estudantes que estão na universidade”, o estudante que está chegando, os professores e os técnicos administrativos. “Estas pessoas precisam entender melhor as PAA. Elas precisam, mesmo sendo contrárias ou sendo favoráveis, ou estando perdidas sem entender o que é isto, elas precisam ter elementos para entender que políticas é esta que a universidade está implementando, e como que atuação de cada um, por exemplo, de cada professor, de cada técnico administrativo, e cada gestor pode interferir nesta atuação”.

Já a coordenadora do Curso de Psicologia aborda o assunto dizendo que não há culpados, mas, desde o início quem assumiu o compromisso pelas PAA foi a PRAE. A coordenadora diz “[...] a PRAE retirou a responsabilidade das outras Pró-Reitorias”. “talvez seja porque tudo é muito novo, assim declara a coordenadora do curso”. Contudo, entende-se que é importante que a comunidade acadêmica compreenda que em razão da PRAE assumir a responsabilidade pelas PAA, não isenta o restante do grupo de participar, de agir, de colaborar. Deste modo, unidades acadêmicas, chefias, diretores devem se imbuir de responsabilidade e ajudar a universidade desempenhar o seu papel e assim cumprir com sua função de incluir os segmentos vulneráveis da sociedade. Isto porque, todos trabalham na mesma organização. Esta questão é discutida pela coordenadora das PAA, ao dizer que a “universidade é formada por pessoas. A UFMT não faz nada, quem faz é você. Agora se você ficar esperando pela UFMT, provavelmente nada acontecerá”. Então esta é a questão primordial, diz ela “porque as políticas de ações afirmativas por mais elaboradas que sejam no papel precisam de pessoas para implementar. E para fazer com que elas funcionem elas deverão ser pensadas pelas pessoas, devem ser pensadas por você”.

Nestes termos, encerra-se esta análise, argumentado que se faz urgente que a universidade torne as PAA mais democráticas, transparentes e participativas. E que suas

ações permeiam todas as instâncias da universidade – fazendo parte das discussões dos colegiados de curso, dos colegiados de departamento, dos sindicatos dos docentes, técnicos administrativos, estudantes e centros acadêmicos, ao ponto de se transformarem comumente uma das partes essenciais de todos os processos organizacionais. Mais ou menos com o que acontece com a resiliência, pois cultivar a resiliência é um processo dinâmico e complexo que começa com a conscientização (MORAN; TAME, 2012).

A quarta proposição da pesquisa, a **vulnerabilidade da UFMT para atender as políticas das ações afirmativas pode ser reduzida por meio do aumento das capacidades resilientes**. No caso da UFMT, fica evidente na fala dos entrevistados que a universidade precisa trabalhar para eliminar ou atenuar vulnerabilidades. Existem indícios que apontam que a IES vem se dedicando para resolver essas questões: (1) reuniões periódicas com toda a comunidade acadêmica; (2) contínuas pesquisas da CPA para levantar as potencialidades e as fragilidades da universidade; (3) duas pesquisas sobre a evasão escolar; (4) melhorias na divulgação dos programas da PRAE; (5) apoio a seminários, fóruns sobre as PAA; (6) parceria PRAE, Coletivo negro e NEPRE; (7) a aprovação de 14 projetos de extensão ações afirmativas 2016 com 31 bolsas. Ainda que haja esses esforços, na concepção dos entrevistados a UFMT ainda não conseguiu reduzir as vulnerabilidades para atender as políticas das ações afirmativas.

Desta forma esta proposição não se confirmou pois na prática faltam (1) elementos avaliativos; (2) apresentação sobre os objetivos das PAA na universidade; (3) instrumentos avaliativos da evasão; (4) projetos das PAA; (5) transparência da aplicação dos recursos destinadas as PAA; (6) divulgação dos auxílios; (7) promoção de discussões em torno das ações das PAA; (8) conexões entre os departamentos, unidades e campus da universidade; (9) sistematização dos dados; (10) informações sobre o acesso dos estudantes da universidade; (11) descentralizações das informações; (12) promoção de workshops, estudos pontuais, relatórios, teses e dissertações sobre as PAA; (13) elaboração do mapeamento e acompanhamento dos estudantes por desempenho acadêmico e científico; (14) avaliação e monitoramento das PAA; (15) a elaboração do planejamento estratégico; (16) a flexibilização dos sistemas e procedimentos; (17) investimentos nos laboratórios; (18) a criação do núcleo de apoio psicopedagógico; (19) utensílios e equipamentos para PCD; (20) a capacitação dos técnicos; e (21) melhorar a estrutura para acessibilidade.

5.3.5 Mensuração do Grau de Percepção da Situação, da Colaboração, da Adaptação e da Vulnerabilidade para atender as Políticas de Ações Afirmativas

A quinta proposição desta pesquisa preconiza que a **capacidade de resiliência da UFMT pode ser mensurada pelo grau de percepção da situação, da colaboração entre os elementos, da capacidade de adaptação e pela identificação das vulnerabilidades mais importantes.** Esta proposição está fundamentada nos estudos de Gibson e Tarrat (2010). Segundo estes autores, as abordagens contemporâneas para mensurar a resiliência organizacional atribuem que mensurar uma variedade de atributos em um ambiente de rotinas, se traduzirá em uma medida da capacidade de resiliência. Porém, de acordo com esses autores, cada atributo, potencialmente funcionará de maneira diferente e terá um nível de diferente contribuição para a resiliência, a qual dependerá também das condições enfrentadas pela organização. Isto porque, as organizações são redes complexas de pessoas espaços e recursos, e elas devem investir em sua capacidade de resiliência (VARGO; SEVILLE, 2013).

Os entrevistados apresentam diferentes percepções sobre **as capacidades de adaptação, colaboração, percepção da situação e da identificação das principais vulnerabilidades.** As capacidades de adaptação, na visão do coordenador do Curso de Medicina, a universidade hoje experimenta momentos diferenciados, pois segundo ele "mudou bastante o perfil do estudante que entra na universidade, os estudantes tem conhecimento, tem saberes, tem vivencias que dá para modificar a universidade, apesar do grau de resistência ainda muito persistente". No olhar da coordenadora de PAA a instituição avançou muito, segundo ela "iniciou com o programa – indígena, hoje são quatro segmentos atendidos pelo programa das ações afirmativas na universidade, o programa indígena, as cotas para negros, pardos e escola pública, pessoas com deficiências – PCD e os quilombolas". Todos esses eventos, por sua características multifacetadas exigiram da universidade grande esforço de adaptação.

Segundo a coordenadora das PAA a cultura da UFMT se transformou, resultado da implementação dos programas. De acordo com ela "os artefatos e os valores da universidade foram mudados pela presença das pessoas das ações afirmativas". Para a coordenadora "a cultura da instituição não é mais a mesma, já que foi inserido a cultura dos negros, indígenas, estudante de escola pública e quilombolas. Esse conjunto formado por todas essas subculturas, esta transformando a universidade".

Na percepção da coordenadora de extensão, depois da parceria com PRAE – idealizada em 2012 para apoiar os programas das ações afirmativas -, novos projetos

surgiram tornando a universidade com maior visibilidade diante da comunidade. De acordo com a coordenadora, a universidade oferece escola de música, o coral, a universidade aberta a melhor idade e a escolinha de esporte que teve expoentes que já se tornara campeões mundiais. No ano de 2016 foram aprovados 31 projetos com bolsas de extensão ações afirmativas. Do mesmo modo na percepção da presidente do conselho das PAA. Para a presidente em 2003 a UFMT se esforçou para se adaptar já que aprovou as sobrevagas, contudo as intervenções e as pressões de fora para dentro ocorreram entre 2009 e 2010, as quais motivaram a implementação definitiva das PAA em 2011. Todas essas condições vão ao encontro da abordagem Dos Santos (2009). Este autor abarca a resiliência estratégica da organização como a capacidade de adaptação contínua diante as grandes tendências evolutivas, que permite ao sistema suportar eventos e perturbações sem colapsar.

Por outro lado, o estudante representante escola pública no conselho considera que a universidade esta em processo de transformação. Para o estudante isto aconteceu, "porque as discussões sobre as PAA se ampliaram. Os estudantes que tinham poucas oportunidades, hoje estão dentro da universidade". Isto aconteceu porque de acordo com a representante dos docentes no conselho era a falta de conhecimento sobre seus direitos como cidadão. Segundo ela:

> [...] é um desconhecimento mesmo, resultado de séculos de uma ciência racionalista, ocidental, ela tem lugar, ela tem uma cara e ela é resistente para assumir, então as ações afirmativas tem talvez múltiplos planos, de ter que dar respostas ao social e tornar a universidade um lugar comum para todos.

Estas conquistas da universidade em se adaptar as condições das PAA, podem ser constatadas na entrevista do professor do Curso de Administração. Segundo o professor, a transformação da universidade está implícita em seus cursos, por exemplo, "você quer enxergar bem isto, vá até o Curso de Medicina, que antes negros, pobres e indígenas não tinha a menor possibilidade de acessar a universidade".

O resultado disto, segundo os entrevistados é um encontro de múltiplas culturas que torna a universidade bem brasileira. No Curso de Direito isto está bem explicito, segundo ele, "esses segmentos com sua cultura, tradições e valores acrescentam valor a faculdade, no sentido de trazer perspectivas diversas do que seria aquele segmento". "[...] Essas pessoas trazem para o bojo do curso um enriquecimento que não se tem como medir, além de trazer a percepção da realidade do outro segmento que não era pelo menos inaudito no Curso de Direito".

Na mesma direção, o presidente do sindicato dos docentes observa que a universidade quebrou paradigmas e rompeu com seus limites, pois:

> A universidade atrai estudantes de outros grupos sociais, ela cria outras formas de pensar o mundo, outras lógicas de pensamento, até porque, ele indica, o conceito da universidade é abranges o universo da sociedade em sua totalidade.

Esta é a mesma percepção da professora do Curso de Psicologia, ao dizer que a universidade rompeu com o passado, "quando ela resolveu aglutinar a sua cultura, uma ampla diversidade, como as apresentadas pelos novos segmentos". Esses acontecimentos, os quais caracterizam a adaptação da universidade encontram apoio na abordagem de Nogueira e Gonçalo (2014). Segundo esses autores, a resiliência exige ações estratégicas que mantenham e adaptem a organização em seu ambiente, mesmo quando este ambiente apresenta eventos inesperados, de forma que estas ações se sustentem e demonstrem impacto positivo em seu desempenho global.

A resiliência, segundo Horne e Orr (1997), oferece uma resposta prática a mudança e fornece uma maneira de ver os atributos, como **o grau de percepção da situação,** que contribuem para a criação de uma organização resiliente. A grande dificuldade das organizações, segundo Nogueira e Gonçalo (2014), é perceber quais são as características resilientes que proporcional à organização um comportamento que dá suporte ao enfrentamento dos eventos inesperados. Porém, alguns autores vêm no auxílio dessas questões. Por exemplo, Horne e Orr (1997) aduzem que os fluxos comportamentais de comunicação, conexões, colaboração e compromisso contribuem para o desenvolvimento da resiliência organizacional. Contudo, segundo Limnios et al. (2010), os gestores devem perceber que a resiliência pode ser uma característica desejáveis ou indesejáveis, e os fatores determinantes dependerão do estado do sistema no qual se encontra.

Neste sentido, **o grau de percepção da situação** pelos entrevistados foi bem variado. O coordenador do Curso de Medicina declara que a universidade volta-se apenas para sua comunidade em época de campanha. Na universidade "temos três categorias – ensino, pesquisa e extensão que ocupam o mesmo fim, contudo, estão totalmente isolados".

Segundo o coordenador as 3 categorias "deveriam juntar esforços para qualidade da extensão, de um ensino gratuito e de qualidade e de compromisso da universidade com a sociedade". O coordenador acrescenta "as políticas afirmativas é para defender uma minoria, então a política tem que ser discutida na universidade em questão de mérito e de

justiça". Ele conclui dizendo que "temos que repensar a missão da universidade e a função que ela está dentro do estado". O coordenador sugere que a universidade adote uma estrutura mais contemporânea, conectada, em que as informações fluam em todas as direções e dê espaço para que as pessoas construam sua própria trajetória.

Já no ponto de vista da coordenadora das PAA, a percepção das pessoas em relação ao propósito das PAA está distorcida. Pois, segundo ela, as pessoas enxergam como um grande problema, já que as salas estão cheias de índio, preto, PCD e quilombolas. O argumento da coordenadora para essas reações negativas é que a "universidade cresceu muito, incluiu, talvez rápido demais, ocasionando este tipo de concepção". A sugestão da coordenadora é aperfeiçoar os instrumentos de comunicação e melhorar o intercambio de informações entre as Pró-reitorias e unidades acadêmicas sobre as PAA.

Já o coordenador do Curso de Direito deduz que em razão da universidade ser regida pelo estatuto, as pessoas são impedidas de atuar em prol da coletividade. Segundo ele, o estatuto engessa e atrapalha a conectividade das atividades sobre as PAA na universidade. Percebe-se na fala dos três atores organizacionais que, apesar do momento crítico imposto pela situação das PAA, a percepção deles em relação à situação é que os fatos sejam revelados, de modo que a comunidade acadêmica tenha autonomia para decidir, também, como deseja conduzir as situações, pois, da forma como está colocada, a percepção que se tem é alguém sempre dizendo o tempo todo o que fazer e como fazer.

Nestas condições, pode-se inferir que a percepção das pessoas sobre a situação se encontra em lados opostos, antagônicos. Talvez isto melhore se seguir as orientações da Presidente do Conselho das PAA. "As pessoas precisam entender isso. O estudante que está aqui ou está chegando, o professor e técnicos. Mesmo sendo contrárias, sendo favoráveis, ou estando perdidas sem entender o que é isso, as pessoas precisam de elementos para entender que políticas é essa que a UFMT esta implementando". Ou a sugestão do estudante escola pública representante do conselho, "as pessoas precisam compreender que as PAA são necessárias, para isto as PAA precisam ser ampliadas, ter uma visão mais holística". No ponto de vista do estudante com deficiência representante dos negros e escola pública do conselho "a percepção que as pessoas devem ter sobre as PAA é que elas perpassam por todo o sistema universitário e, segundo ele, a universidade precisa criar mecanismos para monitorar os resultados a cada etapa cumprida". Compreende-se na exposição do estudante acima, uma das melhores ponderações sobre a implementação das PAA na universidade.

Por outro lado a Presidente do Conselho das PAA afirma “a UFMT tem as PAA estabelecidas, mas como se manifesta dentro das unidades, não sei dizer”. Segundo a presidente, “eu não consigo ver as PAA como um todo na universidade, mas, apenas em pequenos espaços”. Talvez esta questão encontre apoio na fala do membro representante do conselho que descreve os atores organizacionais que deveriam participar da reunião do conselho. De acordo com o membro na reunião do conselho “deveriam participar a professora – Pró-Reitora e a Reitora para debater as PAA dentro da universidade. Porque para ele, é simples reunir o conselho para debater é ficar por isto mesmo e quem precisa estar lá observando, ouvindo e conhecendo as diferenças não está presente”.

No ponto de vista da representante dos docentes no conselho, a universidade pode melhorar sua atuação em relação aos PAA. “Para ela, não é só aumentar o número de bolsa, é mais do que isto. É compreender que as ações afirmativas não são suficientes, é necessários incrementar mecanismos de formação que ajude a melhorar o desempenho desses novos segmentos”. Já no ponto de vista da professora com acesso pelas vagas das PAA, o departamento do Serviço Social, não esta preparado para tratar com os diferentes. De acordo com ela “as pessoas ainda questionam a questão étnica racial, mas não questionam a deficiência, como se você se declarando negro, mostra seu contexto social, então é um privilégio e não um mérito”.

Por outro lado, o professor do Curso de Psicologia consegue observar toda a movimentação da universidade em relação às PAA, mas não tem esclarecimento sobre o assunto. “Eu percebo a universidade dando muito mais acesso aos estudantes de baixa renda, o que acho coerente. Minha percepção é que é coerente com a política de mudança no acesso à universidade pública, mas eu não sei e não consigo perceber qual é a sua extensão”. Já a percepção do presidente do sindicato dos docentes é diferente do posicionamento do professor acima. Ele declara que “eu percebo como resultados disso tudo, são grupos sociais ocupando espaço privilegiado no mercado de trabalho e da própria sociedade”.

Retornando ao início das discussões, Nogueira e Gonçalo (2014) aduzem que a grande dificuldade das organizações é perceber quais são as características resilientes que proporcionam à organização um comportamento que dá suporte ao enfrentamento dos eventos inesperados. No caso da UFMT, compreende-se que não existe esta dificuldade, pelo contrário, os entrevistados apontam o que está em desconformidade em relação às PAA e, em seguida, sugerem como a universidade poder melhorar. Então, o que **se entendem é que as pessoas têm um grau bom da percepção da situação, o que falta**

talvez seja a UFMT voltar-se para seu interior, para sua comunidade. Ao fazer isto, a UFMT vai ao encontro do que Lengnick-Hall et al. (2011) denominam de criar uma visão compartilhada, a qual permita que as pessoas e organização avancem com dinamismo e determinação, apesar dos riscos e das incertezas.

O grau de colaboração entre os elementos é considerado um das características mais importantes da resiliência organizacional (PELLISSIER, 2010), pois representa a sinergia entre todos os elementos do sistema, como a capacidade de adaptação e a consciência da situação. Nos fluxos comportamentais considerados por Horne e Orr (1997), para contribuir com a criação de resiliência, **a colaboração** surge como compromisso, coordenação e consideração. O compromisso refere-se à capacidade das pessoas trabalharem coletivamente durante os períodos de incerteza, aqui retratados como a comunidade acadêmica trabalhar em torno das PAA. Coordenação retrata os esforços para alcançar resultados eficazes, aqui apresentados pela capacidade da comunidade acadêmica se unir em prol das PAA. E a consideração significa o respeito em relação às pessoas, aqui retratados pela capacidade da gestão em permitir que a comunidade acadêmica participe e se envolva com as PAA.

O grau de colaboração na UFMT foi analisado sobre diferentes perspectivas pelos entrevistados. No ponto de vista da coordenadora de desenvolvimento dos técnicos ao se referir ao seu envolvimento diz que a demanda tem que partir de cima, ou seja, a gestão precisa direcionar e indicar um norte para os técnicos. Segundo ela, “a gestão superior precisa dar conhecimento das PAA para os técnicos”. “nos não podemos colocar isto como uma ação da coordenação, pois falta este elo, falta divulgação dessas políticas para que possamos então pensar que ações podemos fazer voltadas para os técnicos”. Apesar de compreender o posicionamento da coordenadora em relação às PAA, entende-se que ela, na função que desempenha, poderia ajudar a mudar esta situação, ou seja, o de antecipar-se e apresentar uma proposta de parceria para a PRAE. Isto porque se entende que a colaboração dos técnicos neste processo é altamente importante. A parceria entre a PRAE e a coordenação de desenvolvimento, provavelmente renderia bons frutos em relação às PAA. Isto porque, nas idas e vindas à universidade, constata-se que a coordenação de desenvolvimento humano possui projetos importantes voltados para desenvolvimento, capacitação e para a saúde do servidor, assim, porque não incluir os estudantes das PAA nesses projetos? Este desejo está explicito na fala do técnico. De acordo com ele o técnico precisa ser convidado para participar, a opinar e trazer as soluções. O técnico diz que sente dificuldade de compreender toda a situação, já que a

participação deles é muito pequena. Ele finaliza “eu quero ser chamado para dialogar e para participar. Compreende-se também a clamor do técnico, mas assim como a coordenadora, entende-se que ele pode ir ao encontro dos acontecimentos e se propor ajudar. Entende-se que quando ele diz que quer ser convidado, isto representa que ele deseja ser reconhecido. Esta questão é discutida por Lengnick-Hall et al. (2011), ao se referir aos fatores que podem contribuir com a criação de resiliência organizacional. De acordo com esses autores os fatores de desenvolvimento da identidade e de propósitos individuais e a promoção dos aspectos construtivos a qual permite as pessoas compreenderem e dar significados aos eventos. Como se pode constatar esses fatores fazem parte dos anseios do técnico. Assim, o convite ao técnico é que ele vá ao encontro do seu desejo e contribua com a implementação das PAA.

Provavelmente o mesmo esteja acontecendo com coordenador do Curso de Medicina. O professor diz que discorda dos meios pelos quais a UFMT utiliza para implementar as PAA. Na percepção do professor as “PAA viraram barganha política de compromisso de voto para alguma coisa de interesse voltada tão somente para produção de carreira e aumento salarial”. O mesmo considera inconveniente à maneira com que a universidade se envolve com sua comunidade. Segundo o coordenador é “[...] não para qualidade do trabalho, não para a qualidade de vida no trabalho, não para relações interpessoais e não para a formação de equipe”. Compreende-se a angústia do professor mais pela perspectiva de um lamento, do que pelo que está acontecendo, já que a UFMT está implementando as PAA sem envolver a comunidade. Esta compreensão está fundamentada na entrevista do professor, na qual foi identificado como um defensor das políticas de ações afirmativas ao se defrontar com colegiado de curso, de departamento para aprovar em 2003 as sobrevagas para os estudantes indígenas. Nestas condições observamos o que a coordenadora das PAA declara.

Segundo a coordenadora o convite para se envolver com as PAA existe sim. O que falta, segundo ela, é compromisso, vontade de participar. A coordenadora declara que, continuamente, a universidade desenvolve ações para envolver as pessoas nas ações. “Em 2014, 2015 foram realizados fóruns das PAA, nem comunidade e nem professores apareceram lá. Foram poucos, são pouquíssimos os que estão de alguma forma estão comprometidos com as políticas”. Talvez, o que falte segundo ela é melhorar um pouco mais a comunicação, a conexão com os departamentos e as unidades nesta questão. Segundo ela, isto está um pouco falho, já que a comunicação da universidade está frágil

e necessitando melhorar. Mas, ela diz que existem esforços significativos da PRAE neste aspecto, mas a colaboração deve ser de todos, ela conclui.

Talvez todas essas condições vão de encontro com o ponto de vista da coordenadora do Curso de Administração, que olha para está questão como uma "integração fragmentada dos professores em torno dessas políticas". Segundo ela é necessário melhorar muito, porque os esforços são isolados, falta motivação e coesão. Existem pequenas ações sendo feitas, para que a colaboração surja em prol das PAA, de acordo com ela.

Por outro lado a coordenadora do Curso de Psicologia revela que sempre teve apoio de todas as instâncias sempre que precisou. Segundo ela, "precisou de pessoas de diferentes instâncias da universidade que as apoiassem em situações atípicas no curso e na coordenação, sempre foi atendida". Constata-se, também, em algumas falas dos entrevistados, que a Pró-Reitora de Graduação está muito presente nos assuntos dos cursos, pois vários deles informaram que já tiveram que recorrer a ela e obterão apoio. Todas as condições apresentadas nos garantem apoio em dizer que as condições para a colaboração existem, o que falta são pequenas iniciativas do grupo, em torno das PAA. Eles precisam enfrentar com determinação as normas e procedimentos que podem estar impedindo-os de colaborarem uns com os outros. Esta falta de colaboração foi justificada pelo coordenador do Curso de Direito como algo que está escrito, então se está escrito as pessoas não colaboram. Segundo o coordenador a colaboração não existe porque as pessoas não tem abertura para isto. As normas e procedimentos da universidade impedem os profissionais de serem ouvidos e aceitos. O coordenador diz "que quando um profissional esta diante de uma situação fora do seu departamento, ele não tem que falar, não é sua área, dizem as pessoas. Esta mudança, de acordo com o coordenador, tem que ser feita".

No ponto de vista da presidente da CPA, o que a universidade precisa criar são espaços mais amplos de discussão. A presidente destaca que "diante de todas essas condições apresentadas, resta-nos dizer que a colaboração precisa ser reforçada. Isto porque, a universidade já implementou 50% do tempo que possuía para a implantação das PAA. Em 2021, ao completar 10 anos desta implementação, a universidade irá avaliar os resultados e comunicar a sociedade se cumpriu ou não com a promessa da inclusão. Ficamos inquietos com tais fatos, finaliza ela. Esta preocupação também foi identificada na entrevista da coordenadora das PAA ao dizer "qual é a avaliação que você tem hoje da ação afirmativa? Ela é exitosa ou ela não é? Segundo ela "não se tem esta resposta".

Quanto ao **grau de identificação das vulnerabilidades mais importantes** pela UFMT, tem-se, preliminarmente, que é uma condição perigosa, pois separa lentamente a instituição do seu ambiente, realçando a sua incapacidade de adaptação – a rigidez - diante das condições adversas (CUNHA et al., 2013). A vulnerabilidade refere-se à ausência da capacidade para enfrentar e suportar as consequências provocadas pelas condições adversas (DALZIELL; MCMANUS, 2004). Contudo, Lengnick-Hall e Beck (2009) aduzem que diante dessas situações, a resiliência organizacional captura a capacidade da instituição para tomar medidas específicas, em confronto com estes eventos inesperados.

Na visão dos entrevistados, o grau de identificação das vulnerabilidades mais importantes esta no nível bom de reconhecimento. A dificuldade, no entanto, poderá estar na identificação de onde se inicia a resiliência, a vulnerabilidade e a capacidade de adaptação, já que são conceitos muito interligados (MATZENBERGER, 2013). Preliminarmente foram identificados alguns elementos que, no ponto de vista dos entrevistados, denotam as vulnerabilidades da UFTM, como os **elementos avaliativos**, a **estrutura**, a **evasão escolar** e o **desconhecimento das PAA**.

Todos esses elementos apresentados acima já foram discutidos à luz da teoria. Assim, a partir desses elementos se buscará identificar o grau de influência que cada um deles possui sobre a resiliência da UFMT.

Sobre elementos avaliativos, os entrevistados argumentaram que a universidade não possui instrumentos de monitoramento e de acompanhamento das PAA. Nas observações, constatou-se que a PRAE ainda não desenvolveu o planejamento estratégico das PAA. Estas condições se apresentam desfavoráveis ao desenvolvimento da resiliência organizacional. Isto porque a resiliência é desencadeada por um acontecimento inesperado, retratado aqui pela implementação das PAA. Portanto, se as ações realizadas para implementa-las não estão sendo avaliadas, provavelmente não se tem elementos para mensurar seu impacto.

Quanto à **estrutura da universidade** foi avaliada pelos entrevistados ainda como insuficiente para atender as demandas dos segmentos com vulnerabilidade da sociedade mato-grossense. Isto porque a universidade não incluiu apenas estudantes com PCD, mas está ofertando vagas para concurso de técnicos administrativos. Essas condições limitantes, segundo a coordenadora de desenvolvimento humano dos técnicos, têm provocado situações difíceis com as leis trabalhistas.

Na **estrutura da universidade**, em observações contatou-se que a instituição vem se organizando para proporcionar alguma acessibilidade, no entanto não no mesmo ritmo em que as demandas exigem.

No quesito **evasão** na universidade, alguns entrevistados alegam que estudos têm sido realizados para obter subsídios para o combate a esta questão, considerada um problema no contexto da universidade e das PAA. O assunto e abordado com muita preocupação pela presidente da CPA, que informa a taxa de sucesso dos estudantes na universidade esta em torno de 49%, sendo que 61% se evadem do sistema de ensino. O mesmo foi encontrado na entrevista da coordenadora do Curso de Serviço Social, ao dizer que, neste tempo que está na coordenação, há quase 11 anos, nunca presencial uma evasão tão significativa quando esta, agora com o ingresso dos estudantes das PAA. Compreende-se que o motivo da evasão pode não estar relacionado com os estudantes da PAA, como apresentado pelas professoras, mas não se tem elementos ainda para argumentar, visto que a universidade não possui instrumentos de mensuração das PAA.

Quanto ao **desconhecimento das PAA**, em várias entrevistas foi identificado como o mais significativo obstáculo para o envolvimento da comunidade acadêmica para a implementação das PAA. Contudo, não foi que se constatou nas observações. As pessoas conhecem as PAA, mesmo porque, como se posicionariam a favor ou contra ao assunto, se desconhecessem totalmente. O que talvez falte seja uma ação mais global sobre o assunto, a qual envolvesse todas as Pró-Reitorias, membros do conselho, diretores, chefias, coordenadores, professore, técnicos e estudante. Sugere-se, para melhorar esta relação desenvolver parceria com as coordenações. Propor aos coordenadores que indiquem no curso professores, técnicos e estudantes para assumirem o papel de facilitador/tutor das PAA. Esta função deve de alguma forma, constar no Plano Individual de Atividades – PIA - do professor e para o estudante como atividades complementares. Outra sugestão está relacionada a participação dos membros nas reuniões do conselho. Para incentivar a participação mais ativa dos membros do conselho, é que a função desempenhada por eles conte como horas no Pia do professor e aos estudantes como atividades complementares.

No caso desta quinta posição a **capacidade da UFMT pode ser mensurada pelo grau de percepção da situação, da colaboração entre os elementos, da capacidade de adaptação e pela identificação das vulnerabilidades mais importantes**. No caso da UFMT, ainda não é possível realizar esta mensuração, pela ausência do planejamento estratégico para as PAA, mas de acordo com informações obtidas nas observações e nas

entrevistas, o mesmo vem sendo pensado pela equipe da PRAE e pela presidente do conselho das PAA.

A equipe da PRAE entende que a elaboração do planejamento estratégico para as PAA irá fomentar, entre a comunidade acadêmica, encontros, seminários, fóruns e debates entre outros que culminarão em ações efetivas para implementação e consolidação das PAA na universidade. A PRAE, por exemplo, já vem realizando alguns ensaios de ações do planejamento estratégico com sua equipe. Do mesmo modo a presidente do conselho que idealiza o conselho como um órgão estratégico, o qual passaria de caráter consultivo, propositivo e avaliativo para o de avaliativo e executor. Enfim, são projetos em pautas e idealizados, mas que ainda não foram operacionalizados para a mensuração da resiliência na UFMT.

Esta proposição não se confirmou na UFMT, isso porque antes de qualquer tipo de mensuração é necessário que a instituição tenha um plano estratégico que contemple as PAA. Assim, apesar de a universidade estar em "movimento", se renovando diante das situações impostas, ainda não é possível dizer se a UFMT será capaz de criar resiliência.

Portanto, para encerrar este tópico, apresentam-se as características que criam resiliências, por compreender que servem perfeitamente para o momento pelo qual a universidade está passando. São elas **a acuidade, criatividade e apreensibilidade**. A acuidade – significa a capacidade de a organização assumir as informações que giram ao seu entorno e delas identificar indicadores de mudanças que possam permitir a organização compreenderem as possíveis opções para lidar com elas (GIBSON, TARRANT, 2010). **A criatividade** – significa que a instituição possa agir de novas formas e maneiras e com vigor em torno dos problemas (MCCANN; SELSKY; LEE, 2009) e **a apreensibilidade** centra-se na capacidade da organização em tirar de suas próprias experiências lições para gerenciar as circunstancias existentes e as que ainda estão por vir (GIBSON, TARRANT, 2010).

Após a análise da capacidade de resiliência organizacional da UFMT e a análise do material coletado ao longo do estudo de caso apresentam-se a seguir a proposta de modelo teórico de resiliência organizacional e ação afirmativa para a IES em estudo.

5.4 Resiliência Organizacional e Ação Afirmativa: uma visão da proposta do modelo teórico na UFMT

O modelo proposto utiliza como base o estudo de Gibson e Tarrant (2010). O modelo surgiu a partir da suposição de que as discussões para mensurar a resiliência organizacional assumem que mensurar uma variedade de atributos em um ambiente, se

traduzirá em uma medida da capacidade de resiliência. Contudo, de acordo com Gibson e Tarrant (2010), cada um desses atributos potencialmente funcionará de forma diferente e terá um nível diferente de contribuição para a resiliência, a qual dependerá, essencialmente, das condições enfrentadas pela organização. Diante dessas condições, cada uma das etapas do modelo se concentra em um ou mais dos atributos da capacidade resiliente. Neste estudo estão apresentadas: a capacidade de consciência da situação, a capacidade de adaptação, a capacidade de colaboração e da capacidade de identificar as vulnerabilidades mais importantes. Isto porque a capacidade de adaptação representa a cultura da organização. É uma capacidade que considera os aspectos de uma organização como as estruturas de liderança e tomada de decisão, o conhecimento e o fluxo de informação, o grau de criatividade e flexibilidade que a organização promove ou tolera (GIBSON; TARRANT, 2010). A consciência da situação amplia a capacidade da organização sobre todo o seu ambiente, fornecendo a capacidade de reconhecer e agir de acordo com os riscos e oportunidade das diferentes condições, aqui retratadas pela implementação das PAA (SEVILLE, 2008). A capacidade de colaboração é considerada um dos elementos mais importantes da resiliência organizacional (PELLISSIER, 2010). A colaboração permite às pessoas colaborarem umas com as outras em prol de um objetivo comum. Portanto, pelas características apresentadas pela implementação das PAA e por se tratar de uma universidade pública, se entende que a análise dessas capacidades proporcionará respostas adequadas aos propósitos da pesquisa.

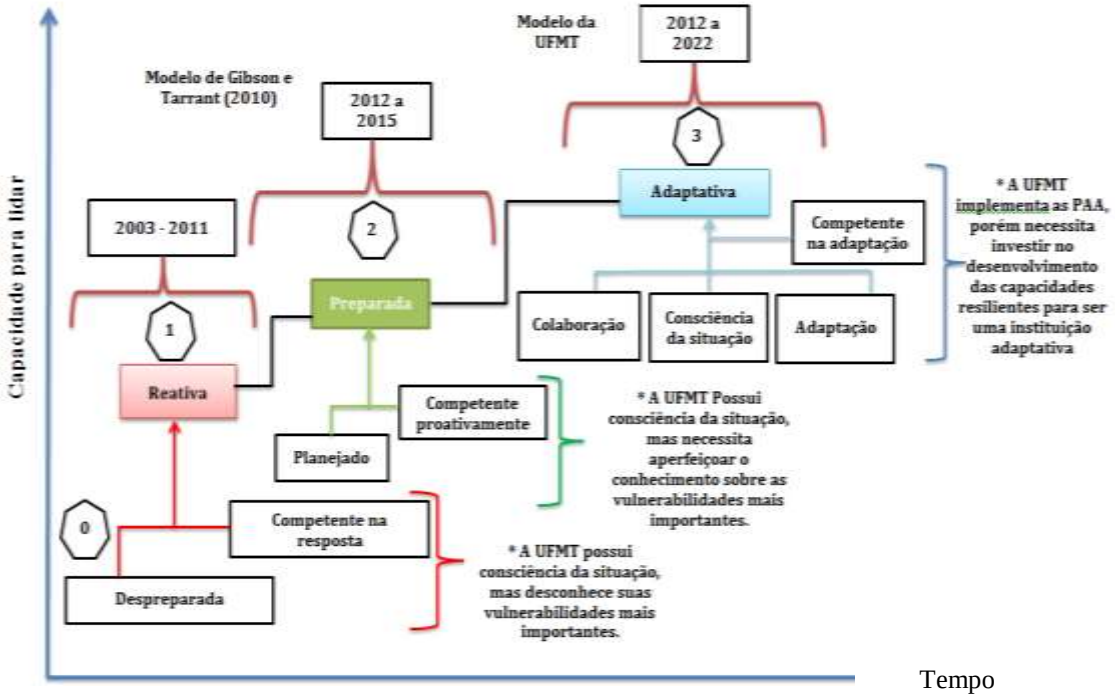

Figura 8 - A progressão do estágio da resiliência organizacional

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o modelo proposto por Gibson e Tarrant (2010), a resiliência pode existir em uma série de condições, tais como de baixa resiliência, caracterizada de vulnerabilidade ou elevada resiliência, denominada de resiliente. No primeiro caso, a baixa resiliência condiz com as condições apresentadas pela UFMT. Pois se considera, que a universidade em 2003 a 2011 possuía consciência da situação, mas, por vários motivos, que serão apresentados a seguir, desconhecia suas vulnerabilidades mais importantes.

A vulnerabilidade é vista como o outro lado da resiliência. Segundo Cunha et al. (2013), a vulnerabilidade é um aspecto perigoso, uma vez que desagrega continuamente a instituições do seu ambiente, expandindo sua rigidez diante dos riscos. A rigidez temporânea pode ser positiva, para uma resposta à situação, como a decisão tomada pelo conselho superior da UFMT, em 2003, que aprovou as PAA no mérito, passando a execução das políticas pelas unidades acadêmicas. Provavelmente esta aprovação foi baseada na compreensão de que as unidades acadêmicas necessitavam de tempo para planejar e organizar as condições ideais para a implementação das PAA. Essas condições constavam na Resolução 110 de 2003, que aprova as sobrevagas no mérito e determinava que fosse constituída uma comissão formada por representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, com a finalidade de desenvolver estudos, consultar as unidades envolvidas e formular proposta para implantação do sistema de sobrevagas[11], a ser apreciada num prazo de 90 (noventa) dias, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Contudo, se constata que a comissão não foi constituída, as unidades não foram consultadas e as propostas para a implantação das sobrevagas não foram apreciadas, como recomendada pelo CONSEPE. Talvez essas condições, tenham sido um dos motivos que levaram as unidades acadêmicas a não executar tal política. O outro motivo foi identificado na entrevista da Pró-Reitora. Ela relembra que o período de 2003 a 2011 foi atípico, pois foi anterior à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – que foi criado em 2007. Nessa época as universidades federais passavam por momentos muito difíceis, devida à falta de investimentos e ausência do apoio do governo federal para qualquer tipo de política. Assim, a Resolução Consepe 110 de 2003 estava vigente, mas não foi executada pelas unidades acadêmicas.

[11] A sobrevaga significa que a unidade terá que criar a vaga no curso.

Por outro lado, se constata, nas entrevistas dos coordenadores, que o mesmo não ocorre com o atendimento das demandas dos povos indígenas - PROIND. Em 2006, a universidade recebe um documento dos representantes indígenas, solicitando as vagas específicas para os estudantes indígenas. Em 2007 o programa foi implementado em alguns cursos, apesar da forte pressão contrária para oferta das sobrevagas. Conforme uma declaração da coordenadora das PAA, a aprovação desta oferta foi muito difícil, já que os professores consideravam estes estudantes incapazes de cursar a universidade.

Compreende-se, pelas entrevistas, que muitos esforços foram e ainda são feitos para o PROIND dar certo. O programa, para sua implementação em 2007, recebeu apoio da FUNASA, FUNAI, MEC e depois do SECAD. Observa-se que existia um grupo forte fomentando o PROIND, o que não se observa em relação às PAA. O programa se fortalece, segundo a Pró-Reitora e ganha visibilidade no estado e no município, encontrando-se com outros movimentos que já se articulavam na sociedade. Essas condições impulsionaram, entre 2009 e 2010, os movimentos negros reagirem a esta situação cobrando da universidade a implementação imediata da Resolução 110 ou a aprovação de nova ação afirmativa para o ingresso de alunos na IES. Ao mesmo tempo, o movimento entrou com uma ação no Ministério Público Federal, requerendo tal aprovação. Imediatamente o Ministério Público Federal recomendou que a universidade cumprisse com o determinado na Resolução 110. Diante disto, os gestores da universidade elaboram uma proposta no sistema de reserva de vaga em 2011. Isto porque a universidade havia passado por um processo de expansão de vagas muito expressivo proveniente dos recursos do Reuni. Então, de acordo com a Pró-Reitora, mais uma vez politicamente era um período difícil para aprovar a sobrevaga. Ela argumenta dizendo: no primeiro momento a universidade não criou as vagas de ação afirmativa porque não tinha apoio, em segundo momento, em 2011, tinha acabado de ampliar as vagas. Então ter outra ampliação de vagas, provavelmente não seria aprovado pela comunidade acadêmica. Para contornar essas condições foi encaminhada uma proposta de reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, fazendo recorte étnico racial. A proposta foi de encontro a toda a comunidade, que se revelou contrária à decisão. Segundo a Pró-Reitora, o tema foi amplamente debatido, entre os professores e técnicos, no entanto, os mesmos se mantiveram firmes nas suas convicções, o de não aprovar as PAA. No caso dos professores, especificamente, o assunto já tinha sido debatido no sindicado dos docentes, e lá os professores recusaram a aprovação das PAA. Diante dos fatos, entende-se que o CONSEPE não tinha muitas alternativas e como representante das

unidades acadêmicas, aprova as PAA em 2011, por um período de 10 anos com execução a partir de 2012 por todos os cursos da universidade.

Sucintamente, compreende-se que as etapas propostas no modelo "despreparada, competente na reação e reativa" não representa a totalidade dos fatos que impediram a universidade implementar as PAA. Pelo contrário, o que os fatos mostram é que a universidade investiu muitos esforços para implementar o PROIND, deixando um pouco na "espera" as PAA. Isto porque o PROIND estava sobre fortes incentivos de vários órgãos, como vistos anteriormente e as PAA não tinham a mesma representatividade. Entende-se também, que a resposta reativa da comunidade acadêmica sobre a aprovação das PAA em 2003 ocorreu, muito mais pelo desconhecimento dos seus propósitos do que pela resistência propriamente dita. Sobre isto, tem-se a RESOLUÇÃO CONSEPE 110 que determinou a criação da comissão, a qual tinha como função a conscientização das unidades acadêmicas para as ações afirmativas. Quanto aos motivos pelos quais os membros não cumpriram tal Resolução, não foram encontradas evidências nas declarações dos entrevistados. Talvez o que tenha acontecido, foi uma mudança de foco, já que se constatam grandes esforços pelas unidades acadêmicas para a aprovação do PROIND. Assim, aprovar um programa torna-se mais simples do que aprovar dois. Esta ponderação está na entrevista da coordenadora das PAA. A coordenadora revela que o primeiro programa – PROIND - foi a base de tudo. "Eu acho que se ali não desse certo – ainda que fosse pelo rigor da lei, pelo peso da lei como foi a criação da PAA, teria muito mais resistência". Diante destas afirmações, somos levados a compreender que as pessoas envolvidas nos processos de implementação das PAA, optaram por esperar algum tempo para sua implementação. Esta decisão talvez, já que inicialmente as pessoas mostraram-se resistentes, teve o propósito de tornar a implementação das PAA, um pouco mais leve, comum e aceito por todos na instituição. Mas, como se constatou, não foi isto que aconteceu. A implementação se deu de forma agressiva, ditatorial e condicionada também pela força da lei.

No segundo **estágio da resiliência**, denominada de "preparada", Gibson e Tarrant (2010) inferem que as capacidades resilientes da instituição melhoram, porque a instituição teve tempo para elaborar o planejamento das ações presentes e futuras tornando-se proativamente competente na resposta preparada. Quando este estágio é analisado pela perspectiva da implementação das PAA na universidade, o que se constata é um salto significativo, quanto às políticas institucionais desenvolvidas para alavancar a implementação das PAA. Em 2012 foi criada a PRAE – Pró-reitoria de Assistência

Estudantil. A Pró-reitoria de Assistência Estudantil foi fruto de uma demanda histórica "[...] da gestão da UFMT que assumiu o seu compromisso com a assistência estudantil e compreendeu a necessidade de um espaço institucional para a gestão dos programas de apoio acadêmico e das demandas voltadas à permanência e conclusão dos estudos e programas ofertados no ensino de graduação e de pós-graduação" (RESOLUÇÃO CD, nº 11, 2012, p. 1). Em 2014, a Pró-reitoria de Assistência Estudantil instalou o Conselho de Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Mato Grosso, com representações da comunidade acadêmica e da sociedade com atuação em favor dessa política. O Conselho de Políticas de Ações Afirmativas da PRAE é um órgão colegiado de caráter consultivo, propositivo e avaliativo, que trabalha com as políticas de ações afirmativas dentro da universidade, ampliando os processos de controle social. Foi o primeiro conselho dessa natureza instalado nas universidades e foi pensado desde a criação da PRAE, no final de 2012. A criação do Conselho foi um momento ímpar na vida da UFMT e demonstrou a compreensão da Universidade como uma instituição social que precisava trabalhar observando as relações políticas, sociais e as contradições existentes na sociedade mediante tomada de posições. A democratização do acesso e a inclusão social são princípios basilares, que norteiam as escolhas, as políticas e o planejamento da UFMT em relação às PAA. O Conselho foi constituído por representante docente, um técnico administrativo, cinco discentes ingressos por ações afirmativas, sendo um estudante indígena, um estudante negro, um de escola pública e um com deficiência, além de três representantes de coletivos, núcleos, grupos ou programas internos que desenvolvem ações em favor das PAA.

Em uma análise mais operacional da implementação das PAA, ainda no mesmo **estágio da resiliência**, que abarca o período de 2012 a 2015, constata-se que a universidade **possui consciência da situação, mas necessita melhorar o conhecimento sobre as vulnerabilidades mais importantes.** Estas necessidades foram identificadas nas entrevistas, na observação direta e nos documentos analisados sobre as PAA na universidade. A coordenadora das PAA, por exemplo, revela que o tema das PAA está incluso no curso de capacitação dos docentes que estão em estágio probatório, desde 2012. Contudo, foi constatado pelos documentos de convocação e divulgação dos cursos, que nos anos de 2012 e 2015, o tema das PAA não foi contemplado no curso de capacitação. A coordenadora relata que foram realizados seminários, fóruns e mesas redondas com a comunidade acadêmica sobre as PAA. No entanto, os entrevistados, essencialmente os coordenadores dos cursos, alegam que desconhecem as PAA na

universidade. O mesmo foi constatado nas entrevistas dos alunos e dos técnicos, que clamam por melhores discussões sobre o assunto.

Por outro lado, não se pode deixar de elencar algumas ações no nível operacional que ajudaram a melhorar a implementação das PAA. Por exemplo, em 2012 foi lançado o edital de extensão que, segundo a coordenadora de extensão, é especialmente para contemplar projetos que atendam estudantes das PAA. Do mesmo modo, os editais para concurso público para professor, a partir de 2013 já apresentam reservas de vagas para profissionais das PAA. Além disso, foram observadas algumas melhorias que a universidade vem fazendo na estrutura, com o objetivo de oferecer adequada acessibilidade às Pessoas com Deficiências- PCD, como piso tátil em algumas unidades, rampas nos pontos de ônibus, instalação de elevadores, investimentos na iluminação, limpeza entre outros. Sobre a acessibilidade, alguns entrevistados declaram-se insatisfeitos com os investimentos que universidade fez e que ela deveria gerir melhor esta questão. Já em nível das unidades, a PRAE tem feito reuniões itinerantes dentro da universidade, pelas quais convoca a comunidade acadêmica para juntos construírem uma agenda para recepcionarem os novos estudantes. E, finalmente, para dar visibilidade as PAA há uma proposta para a inclusão de um representante dos alunos das PAA no CONSEPE.

Apesar da visibilidade das políticas institucionais implementadas pela universidade, ao se retornar no modelo proposto por Gibson e Tarrant (2010), depara-se com uma situação inusitada. Os autores em análise progressiva da resiliência propõem que, **no segundo estágio**, a instituição melhore as capacidades resilientes porque diferente do primeiro estágio, a organização elaborou o planejamento das ações tornando-se proativamente competente na resposta preparada. Mas não é o que se observa na universidade e nas declarações dos entrevistados. Os mesmos afirmam que a instituição não possui planejamento estratégico que norteia as ações das PAA. Isto, inclusive é uma preocupação demonstrada pela coordenadora das PAA, ao revelar que se faz urgente o planejamento estratégico das PAA na universidade. Ela, inclusive, já tentou fazer o "nosso planejamento aqui na PRAE, mas precisamos avançar".

A questão é abarcada pela presidente do conselho que pondera se a missão e a visão da universidade que estão no planejamento estratégico institucional condizem com os propósitos das PAA implementadas na universidade a partir de 2012. Com este posicionamento dos entrevistados sobre a ausência do planejamento, entende-se que a universidade possa estar atuando com as políticas numa situação de improvisação, o que

não é indicado para uma instituição do porte da IES em estudo. De acordo com Cunha et al. (2013), a resiliência é diferente da improvisação. A improvisação relaciona-se a capacidade da instituição para responder a ausência do planejamento com o pouco recurso disponível, em vez de com recursos ideais.

Diante disto, o próximo passo é analisar o terceiro estágio da resiliência. Provavelmente esta situação, em que a improvisação pode estar ocupando o lugar do planejamento na instituição, seja esclarecida na análise das capacidades de colaboração, da consciência da situação e a da capacidade da adaptação resiliente da universidade.

O **terceiro e último estágio da resiliência organizacional** apresentado por Gibson e Tarrant (2010), contém os atributos que formam uma instituição resiliente para atender as PAA. Estes atributos, na capacidade de colaboração, demonstram o quanto os indivíduos colaboram uns com os outros para a implementação das PAA, a capacidade da consciência da situação, lança luz sobre todas as capacidades operacionais da instituição, e a capacidade de adaptação, expressa a capacidade de uma instituição ou de suas partes para responder rapidamente à incerteza.

No modelo original, os autores consideraram, para análise do último estágio da progressão da resiliência, as capacidades de flexibilidade, agilidade e de adaptação. Para este estudo optou-se em analisar as capacidades de colaboração, consciência da situação e a capacidade de adaptação. Isto porque a capacidade de adaptação representa a cultura da organização. É uma capacidade que considera os aspectos de uma organização como as estruturas de liderança e tomada de decisão, o conhecimento e o fluxo de informação, o grau de criatividade e flexibilidade que a organização promove ou tolera (GIBSON; TARRANT, 2010). A consciência da situação amplia a capacidade da organização sobre todo o seu ambiente, fornecendo a capacidade de reconhecer e agir de acordo com os riscos e oportunidade das diferentes condições, aqui retratadas pela implementação das PAA (SEVILLE, 2008). A capacidade de colaboração é considerada um dos elementos mais importantes da resiliência organizacional (PELLISSIER, 2010). A colaboração permite às pessoas colaborarem umas com as outras em prol de um objetivo comum. Portanto, pelas características apresentadas pela implementação das PAA e por se tratar de uma universidade pública, se entende que a análise dessas capacidades proporcionará respostas adequadas aos propósitos da pesquisa.

Para o terceiro estágio, Gibson e Tarrant (2010) consideram que a organização ao transitarem pelo primeiro estágio – despreparada – resposta reativa -, no segundo estágio – competente proativamente – preparada - e no terceiro estágio da progressão da

resiliência investem esforços na sua capacidade de resiliência e, eventualmente, neste terceiro estágio, a instituição alcança um estado adaptavelmente preparada.

No caso da UFMT, talvez o estado adaptável não tenha sido alcançado na sua plenitude, quando se analisa separadamente cada um dos atributos que incorporam a capacidade de adaptação. Por exemplo, na capacidade da consciência da situação, constata-se pelas ações que a universidade desenvolve desde 2011, na aprovação das PAA, tem esta consciência no nível estratégico e intermediário, já no nível operacional, há indícios no material coletado que ela é inexistente. Isto se pode constatar em várias entrevistas. A coordenadora do desenvolvimento humano dos técnicos é um exemplo significativo desta questão. A mesma pondera pela forma com que a gestão superior implementa essa política. Segundo ela, "a implementação é de cima para baixo, sem qualquer diálogo com os técnicos". Do mesmo modo é a opinião do técnico administrativo. Ele diz que "as políticas passam longe dos técnicos e que ele até gostaria de participar, mas parece que seu envolvimento não é importante". Na outra ponta tem-se a percepção dos coordenadores que, em quase sua totalidade, declaram que "desconhecem as PAA, seu funcionamento, e seus objetivos". Segundo um deles, "não são envolvidos, as coordenações não são chamadas para um diálogo sobre as PAA na universidade". Quanto aos professores, poucos possuem conhecimento sobre as PAA, e os poucos que conhecem cobram por uma melhor inserção destas políticas no trabalho docente da universidade.

Na capacidade de colaboração, compreende-se que a colaboração existe de maneira leve e fragmentada. Isto pode se constatar ao longo das entrevistas, na fala dos entrevistados que declararam o desconhecimento sobre as PAA. Compreende-se que se torna muito difícil para a instituição promover a capacidade da colaboração entre os elementos da universidade, se o que existe é a falta do envolvimento por sua comunidade acadêmica, a comunicação entre as unidades e departamentos é de cima para baixo, os esforços são individuais e fragmentados, e não existem coesão e motivação em relação às PAA.

Contudo, ainda que alguns fatores se apresentem de maneiras desfavoráveis em relação à colaboração, encontram-se de modo singular alguns pontos que fazem com que os elementos se ajudam mutuamente. Por exemplo, a coordenadora do Curso de Psicologia diz que "professores e alunos se envolvem para resolver questões de dificuldades, de relacionamento entre os alunos do departamento". A mesma coordenadora informa que quando "solicita ajuda da universidade é atendida

imediatamente". No Curso de Administração, a coordenadora informou que "os estudantes se juntaram aos professores para ajudarem os colegas com dificuldades". No Curso de Direito, o coordenador relata que quando precisa de ajuda "solicita aos estudantes apoio para que os ajude junto aos colegas". Todas essas questões levam-nos à capacidade de adaptação da universidade. A capacidade de adaptação de uma organização está ligada a sua capacidade de resposta e é definida como a habilidade de uma organização para desenvolver-se no sentido de acomodar as mudanças ou eventos adversos (MCMANUS, 2008). Como tal, a capacidade de adaptação relaciona-se com a capacidade para expandir a área de variabilidade de uma resposta. Diante disto, compreende-se que a capacidade de adaptação esta intrinsecamente relacionada com a capacidade da consciência da situação e da capacidade da colaboração da universidade.

Assim, diante dos fatores acima discutidos, entende-se que ainda existem muitas possibilidades para as capacidades de adaptação da universidade se aperfeiçoar. No primeiro momento entende-se que a centralização da autoridade em resposta às PAA se deu para reduzir o número de participantes elevando, assim, a decisão aos níveis mais altos da hierarquia organizacional. Mas, no momento a universidade necessita melhorar sua capacidade de consciência da situação no nível operacional, e para isto precisa dar conhecimentos às pessoas que estão neste nível sobre as PAA.

O mesmo deve ser feito para melhorar a colaboração. Para isto, a universidade precisa conectar-se com as pessoas que estão a sua volta, mostrando a elas o quanto são importantes para o processo da implementação das PAA. Isto é reforçado Seville (2008), que apresenta as organizações mais resilientes, como as que possuem uma força de trabalho positivo, com muitas oportunidades e são encorajadas a utilizar todas as fontes de informações, e de pensar fora do convencional. O mesmo é reforçado pelo Gittell et al. (2006), que afirma que a lealdade está na força do relacionamento que o gestor mantém com as pessoas da organização.

Os mesmos esforços devem ser feitos em relação a sua estrutura de TIC, pois hoje a universidade atende a quatro segmentos das PAA – Proind, Negros, Quilombolas e PCD, mas no futuro provavelmente virão outros. Assim, se faz necessário que a universidade readéque as novas condições impostas pelas PAA. Enfatiza-se que a utilização do e-mail como um dos principais canais de comunicação com as coordenações e outras áreas, se mostra ineficiente, mas devem permanecer conjugados com outros mecanismos de comunicação mais eficientes. Isto demonstra que a universidade precisa aperfeiçoar esta área, pois o sucesso da organização depende grandemente de sua

capacidade de conectar pessoas e sistemas, tornam-nas rápidas e ágeis na tomada de decisão em torno dos propósitos organizacionais.

Finalmente neste estágio da resiliência organizacional, pontua-se que a UFMT implementa as PAA, contudo, mantem-se no segundo estágio, denominado de preparada, isto porque a universidade ainda não foi capaz de desenvolver as capacidades de colaboração, de adaptação e identificação de suas vulnerabilidades mais importantes. Desde modo, a universidade necessita investir na construção e no desenvolvimento de suas capacidades resilientes, porque, apesar da instituição desconhecer as capacidades resilientes adaptativas, elas estão latentes no interior da universidade. O que talvez falte é a universidade reconhecer que os atributos da resiliência estão incorporados na sua cultura, nos valores, nas pessoas, na estrutura, nas rotinas e nos processos organizacionais.

Encerrando a análise da capacidade de resiliência organizacional da UFMT, a análise do material coletado ao longo do estudo de caso e a resiliência organizacional e ação afirmativa: uma visão da proposta do modelo teórico na UFMT apresentam-se, a seguir, as considerações finais deste estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese foi utilizado o conceito de resiliência organizacional como a capacidade de uma IES para articular atributos da consciência da situação, da colaboração entre os elementos organizacionais, da adaptação e da capacidade de identificação das vulnerabilidades mais importantes para proporcionar condições favoráveis à implementação das PAA.

A fim de responder o objetivo geral da pesquisa foram propostos quatro objetivos específicos. O primeiro deles se propôs a **identificar as capacidades resilientes da UMFT em relação à implementação das políticas de ações afirmativas**. Após uma abrangente revisão da literatura, para compor este objetivo foram consideradas a capacidade de **consciência da situação**, a **capacidade de identificação das vulnerabilidades** mais importantes, a **capacidade de colaboração** e a **capacidade de adaptação** da UFMT para implementar as PAA.

A IES em estudo demonstrou **consciência da situação** ao longo do tempo em todos os estágios de construção de resiliência organizacional. No primeiro estágio nomeado de reativa, a universidade possuía consciência da situação, no entanto de modo isolado. Neste modo, a universidade se mantém atenta, mas distante dos fatos concernentes as PAA. Por outro lado, no segundo estágio nomeado de preparada, a universidade age de modo plural, desenvolve uma postura mais heterogênea, mas com menor preocupação na qualidade destas intervenções, já que não possui ainda um plano institucional para lidar

com as PAA, segundo as declarações dos entrevistados. Para mudar esta realidade, a universidade precisa melhor desenvolver o senso de comunidade, no qual as pessoas internalizam a finalidade da visão, da missão e dos valores coadunados com as políticas de ações afirmativas presentes dentro da universidade, ocasionando o ajustamento entre a capacidade de consciência da situação e o conhecimento para atender as demandas constantes de mudanças impulsionadas pela implementação das PAA.

Em relação a **capacidade de adaptação,** ao longo do estudo pode-se observar que a universidade está em constante evolução. Isto pode ser constatado pelas estratégias que a universidade idealizou para apoiar as PAA, como por exemplo, a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE - em 2012. A PRAE foi idealizada com o propósito fim de desenvolver ações institucionais no âmbito da assistência estudantil, que garantam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico do estudante no curso desde o seu ingresso até a sua conclusão, tanto nos programas de graduação, como nos de pós-graduação ofertados pela UFMT. No mesmo sentido foi criado o Conselho das Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da PRAE, que possui representações da comunidade acadêmica e da sociedade com atuação em favor das políticas de ações afirmativas. A PRAE foi o primeiro conselho desta natureza instalado na UFMT, como o objetivo de assessorar, avaliar, acompanhar, propor e colaborar com a promoção das políticas de ações afirmativas na universidade. A adaptação da universidade também se realiza por intermédio das discussões em torno da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Este instrumento representa a essência da adaptação da universidade às PAA, pois o PPC trata da definição de componentes curriculares e demais estratégias didático-pedagógicas, buscando contribuir com o processo de formação profissional dos estudantes em todos os cursos da universidade. A contratação de professores com formação em libras desde 2014 e a inserção de temas relacionados às PAA no curso de formação docente da universidade a partir de 2013, significam importantes iniciativas para a adaptação em relação às PAA. Cabe também destacar algumas iniciativas de menor porte, mas com elevada importância, como a abertura do edital AA, que contempla projetos de extensão voltados totalmente para atender estudantes ingressantes pelas políticas de ações afirmativas. Outras iniciativas relevantes são: a parceria com o CNPQ para a oferta de bolsas para estudantes das PAA, o apoio financeiro para o intercâmbio de estudantes das PAA, a abertura do concurso para contratação de professores com vagas das PAA, a indicação do estudante das PAA para compor o CONSEPE, o concurso para PCD para a função de técnico administrativo, e investimentos realizados para melhorar a

estrutura de acessibilidade em todas as áreas da UFMT (como a instalação de rampas nos pontos de ônibus, iluminação, piso tátil acessibilidade e melhoria na sinalização em todo o campus da UFMT).

A respeito da **capacidade de colaboração**, entende-se que essa seja a capacidade estudada mais fragilizada da universidade. Isto porque envolvem vários outros fatores que também estão em estágio de aperfeiçoamento, como por exemplo, a comunicação e a conexão. Entende-se que apesar das pessoas não compreenderem desta forma, um pouco disso está no tamanho da estrutura organizacional adquirida pela universidade para suportar o avanço no número de matrículas, do número crescente de contratação de técnicos e de professores. Diante dessas condições, provavelmente a estrutura organizacional não foi ainda capaz de acompanhar esta evolução, não por ausência de iniciativas, mas pela própria dinâmica dos acontecimentos, ora apresentados pela implementação das políticas de ações afirmativas. Então, seguindo a própria recomendação dos entrevistados, esta questão pode ser atenuada com a implantação do comitê constituído pelos atores organizacionais e com a implantação do planejamento estratégico para o delineamento das ações das PAA. Entende-se que ambas as estratégias funcionarão como uma alavanca para a colaboração entre os elementos e para a efetiva implementação das PAA na universidade. Destarte, inferimos que todas essas ações poderão gerar comportamentos resilientes na universidade. Isto porque, a universidade criará o **compromisso**, o qual motiva todas as áreas da instituição trabalhar de forma conjunta e integrada durante este período de incerteza relacionada com a implementação das PAA. A universidade instigará a colaboração, que faz com que as pessoas realizem esforços para alcançar resultados eficazes, e por fim, a universidade promoverá o **reconhecimento**, pelo qual acomodará as pessoas com responsabilidade, serenidade e harmonia no local de trabalho, antes, durante e depois da implementação das PAA.

Na capacidade de **identificação das vulnerabilidades** mais importantes identificou-se que a universidade passou por três diferentes estágios, sendo o primeiro estágio quando por pressões externas, a universidade aprovou as sobrevagas, em 2003. Essa política tinha como propósito a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e à permanência de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas. Neste estágio, a universidade desconhecia suas vulnerabilidades, pois aprovou a política de sobrevaga e passou a execução para as unidades acadêmicas. Mas, como se constatou, as políticas não foram operacionalizadas. Logo após, a universidade se distanciou deste compromisso e implementou, após quatro anos, o programa para estudantes indígenas – PROIND. Este

programa, apesar da forte resistência contra sua implementação, se consolidou, sendo em 2011 integrado ao programa de políticas afirmativas da universidade. Neste período se identificou que a universidade já detinha o conhecimento das vulnerabilidades mais importantes, mas não as controlava. Isto porque, aprovou as PAA em meio a grandes forças antagônicas, de um lado a pressão do Ministério Público Federal que exigiu o imediato cumprimento da Resolução 110, a qual aprovou sobre vagas em 2003, por outro lado a forte pressão da comunidade que não apoiava a aprovação das PAA sem uma discussão mais ampla. Nestes termos, a universidade chegou em 2015 com o nível de conhecimento das suas vulnerabilidades mais importantes parecido com o de 2011. A comunidade acadêmica ainda clama por um maior conhecimento sobre as PAA. Além disso, alguns aspectos como elementos avaliativos utilizados em relação às PAA, a estrutura ofertada pela UFMT para implantação das PAA e a evasão escolar emergiram nas falas dos entrevistados como vulnerabilidades que impedem a universidade de atender as PAA. De forma geral, considera-se que a universidade tem condições de resolver estas questões quando efetivamente implementar o planejamento estratégico. Mesmo não existindo garantias de que o planejamento estratégico resolva todas as questões apresentadas, entende-se que nesta situação específica o planejamento das ações prioritárias podem trazer contribuições significativas para a consolidação das PAA. Isto é reforçado em uma organização resiliente, já que a resiliência exige ações estratégicas que adaptem a organização em seu ambiente, mesmo quando este ambiente apresenta eventos inesperados, iguais aos proporcionados pelas PAA.

Como segundo objetivo específico se propôs definir as **etapas do processo de construção das capacidades resilientes da IES**. Para este objetivo foram adotados como processo de construção das capacidades resilientes o **sistema de avaliação** que a universidade utilizou para avaliar as PAA, **a comunicação** que a universidade promoveu entre departamentos e as unidades acadêmicas para atender as PAA e o **processo de tomada de decisão** adotada na instituição em relação às PAA. Todos esses processos emergiram da fala dos entrevistados.

Quanto aos processos identificados acima, constata-se pelas inquietações dos entrevistados, que são processos que circulam apenas em níveis estratégicos e intermediários, não sendo considerado o nível operacional. Possivelmente, a fragilidade encontra-se especificamente na tomada de decisão. Pois se compreende que o estilo de tomada de decisão adotado pela universidade ainda é conservador e centralizado. Mesmo compreendendo que em situações emergências como a vivenciada pela implementação

das PAA, a instituição precisou diminuir a participação hierárquica dos atores organizacionais nesta tomada de decisão, contudo hoje passado mais de doze anos de sua implementação, de acordo com os entrevistados, a comunidade acadêmica se mostra preparada para assumir juntamente com os gestores a implementação das PAA. Assim, a universidade necessita sinalizar para toda a comunidade acadêmica que também está pronta para este compartilhamento. Ela pode começar melhorando a comunicação, já que esta foi um dos aspectos mais destacados pelos entrevistados, que a consideram centralizada e autoritária.

No terceiro objetivo específico se propôs a definir **quais elementos compõem as capacidades resilientes da IES.** Este objetivo está em desvendar quais elementos incorporam, constituem e formam as capacidades resilientes da UFMT. Na UFMT tem-se como **influências externas,** a própria PAA, já que é uma política criada pelo governo para oportunizar o acesso a segmentos vulneráveis. No aspecto econômico têm-se os recursos provenientes do governo federal para os investimentos em permanência do estudante na universidade. O aspecto social e cultural designa a enorme diversidade formada por este segmento que está adentrando a universidade. Por outro lado, **internamente** se tem as capacidades, como consciência da situação, colaboração e adaptação, que preparam a universidade para responder adequadamente a essas influências externas. Na UFMT essas capacidades vêm na forma de pesquisas realizadas pela comissão de avaliação própria em 2014, tendo como objetivo trazer à superfície as potencialidades e as fragilidades da universidade, da parceria entre PRAE e extensão para a concepção do edital AA, que contempla projetos das PAA, da parceria entre a PRAE, Pós-Graduação e CNPQ, para a oferta de bolsas para estudantes das PAA, da remodelagem do curso de capacitação docente, da modernização e atualização da infraestrutura de TIC, da criação do Comitê de Gestão de Segurança da Informação e atuação da Unidade de Auditoria Interna da UFMT. Todas essas condições, no nosso entendimento são elementos internos que possuem grande influência na capacidade resiliente da universidade. A resiliência é mais forte nas organizações que mostram todos os elementos internos ou externos, ou uma combinação desses, para fortalecer a sua capacidade de antecipar os eventos adversos. Do mesmo modo, a resiliência é mais forte quando a organização, compreendendo os impactos provenientes desses elementos sobre as metas organizacionais, desenvolve a capacidade de fornecer uma forte liderança que incentiva o alcance dos objetivos estratégicos, mesmo em tempos de condições difíceis, como os vivenciados pela implementação das PAA.

No quarto objetivo se buscou **identificar as vulnerabilidades mais importantes que dificultam a implementação das PAA na UFMT**. Este objetivo propôs que a vulnerabilidade da UFMT para atender as políticas das ações afirmativas pode ser reduzida por meio do aumento das capacidades resilientes. Os aspectos indicados pelos entrevistados que podem comprometer a capacidade resiliente da UFMT para atender as PAA são os **elementos avaliativos, a infraestrutura e o desconhecimento das PAA.** No que se refere aos **elementos avaliativos**, está que a UFMT não possui o planejamento estratégico para atender as PAA. Sobre este aspecto, foi observado que existem ações incipientes para desenvolver este instrumento e as pessoas percebem a importância deste instrumento para as PAA, no entanto na nossa compreensão o que falta é a habilidade e a competência para desenvolvê-lo. **Quanto à estrutura**, os entrevistados indicam que a universidade precisa adaptá-la para melhor atender seus estudantes, principalmente os estudantes com deficiências. Em nossas observações foi possível constatar que algumas adaptações já foram realizadas, mas não é o suficiente para atender toda a demanda desse segmento que está na universidade e aos novos estudantes que estão por chegar. A universidade precisa de infraestruturas simples como rampa de acesso aos órgãos comuns da universidade e as unidades acadêmicas, quanto à adaptação do ônibus que circula internamente e a contratação de técnicos que dominem a linguagem dos sinais para atender os estudantes no restaurante, no protocolo e na PRAE.

Quanto ao **desconhecimento das PAA**, em várias entrevistas foi identificado como o mais significativo obstáculo para o envolvimento da comunidade acadêmica para a implementação das PAA. Contudo, não foi o que se constatou nas observações. As pessoas conhecem as PAA, mesmo porque, como se posicionariam em relação a favor ou contra ao assunto, se desconhecessem totalmente. O que talvez falte seja uma ação mais global sobre o assunto, que envolvesse todas as Pró-Reitorias, membros do conselho, diretores, chefias, coordenadores, professores, técnicos e estudantes.

No quinto objetivo se propôs **apresentar um modelo descritivo de construção das características resilientes para a implementação das PAA na universidade**. Para compor o modelo foram analisados os **atributos da consciência da situação, da identificação das vulnerabilidades mais importantes, da colaboração entre os elementos e pela capacidade de adaptação** da universidade. Percebeu-se que a construção das capacidades resilientes não ocorre de maneira linear como proposto pelo modelo, mas de forma descontínua, com antecipações, retrospectivas, rupturas do tempo e do espaço em que se desenvolvem as ações das PAA.

Diante dos argumentos de Gibson e Tarrant (2010) e depois de ter identificado as capacidades resilientes da UFMT em relação à implementação das políticas de ações afirmativas, é necessário revelar **como essas capacidades resilientes influenciaram a implementação das políticas de ações afirmativas na instituição**. No que se refere à **capacidade de consciência da situação**, sua influência na implementação das PAA está em não permitir que a instituição desvie os seus objetivos ao longo da trajetória das PAA, como constatado no modelo de progressão da resiliência organizacional. Neste sentido, entende-se que a capacidade de consciência da situação dá a extensão do quanto à instituição precisa ainda avançar para cumprir com sua missão, aqui representada pela implementação das PAA. No que se refere à **identificação das vulnerabilidades** mais importantes, sua influência se encontra em trazer para a superfície aquelas vulnerabilidades não reveladas naturalmente. A identificação das vulnerabilidades permitiu a instituição olhar para o todo levando em consideração as partes e suas inter-relações no que se refere à implementação das PAA. No que se refere à **capacidade de colaboração** entre os elementos organizacionais, sua influência está em aproveitar forças díspares existentes na comunidade acadêmica em relações de cooperação e parceria entre todos em torno das PAA. E, finalmente, a **capacidade de adaptação**. Para abordar esta capacidade retomemos o conceito da resiliência organizacional na versão de Seville (2006 e 2008) e Olu-Daniels, Nwibere (2014). Para esses autores, a resiliência permite que uma organização seja capaz de cumprir com seus objetivos mesmo em condições adversas. Na UFMT, essa adaptação foi observada em cada uma das etapas vivenciadas pela instituição ao tentar implementar as PAA. Neste aspecto, a universidade precisou se adaptar de forma eficaz para mudar e aplicar as lições aprendidas durante o percurso, a partir dos desafios apresentados em cada momento da implementação das PAA, para que em situações futuras, a UFMT pudesse crescer e prosperar em relação à implementação das PAA.

Quanto à **contribuição** do estudo para a academia, se **propõe um modelo** que fornece uma base para analisar a resiliência organizacional na IES em estudo. O modelo foi inicialmente baseado nos estudos de Gibson e Tarrant (2010) e está fundamentado em seis princípios. (1) a resiliência é uma característica que pode ser observada pela resposta a significativa alteração das circunstâncias; (2) a resiliência é dinâmica e aumentará ou diminuirá à medida que o contexto se altere; (3) a resiliência surge da interação de vários fatores e como as circunstâncias mudam, a presença, a importância e a contribuição de cada um desses fatores se modificam; (4) a resiliência é multidimensional, portanto não há um único modelo para mensurar a resiliência; (5) a resiliência existe ao longo de uma

ampla variedade de condições, de baixa resiliência (vulnerabilidade) e alta resiliência (resiliente); e (6) a resiliência é fundamentada na eficaz gestão de riscos, visto que raramente as organizações demonstram resiliência por acidente. Estes princípios estabelecem uma base para outros modelos conceituais de resiliência, que podem ser desenvolvidos e avaliados.

Outra **contribuição do estudo** é que, apesar de inúmeros estudiosos já terem discutido a resiliência organizacional e as políticas de ações afirmativas, não foi localizado na literatura a interação destes dois temas de maneira conjunta, no ambiente organizacional da instituição de ensino superior (IES).

Quanto à **contribuição na prática**, o estudo pode colaborar, tanto com os gestores, diretores, chefes de departamentos, coordenadores e professores da UFMT, a partir do retorno fornecido aos mesmos na conclusão do estudo. Também profissionais de outras IES poderão utilizar os resultados aqui apresentados como orientação e apoio para suas tomadas de decisão em relação à implementação das PAA.

Ainda, a pesquisa poderá fornecer apoio aos atores organizacionais para suas decisões relacionadas à implementação das políticas de ações afirmativas, tais como:

- Implementação do planejamento estratégico para as PAA.
- Implementação do comitê de professores para o apoio à implementação das PAA.
- Definições de políticas de compartilhamento do conhecimento sobre as PAA no contexto institucional.

Por fim, a contribuição está em fazer com que as instituições de ensino superior (IES) reconheçam a influência das capacidades de consciência da situação, da colaboração entre os elementos, da identificação das vulnerabilidades mais importantes e da capacidade de adaptação no enfrentamento das condições adversas na implementação das PAA.

Quanto às **limitações** do estudo centra-se em realizar o estudo empírico apenas em uma instituição, o qual se compreende como um fator limitante para estender os resultados do estudo para outras instituições localizadas em diferentes regiões. Outra limitação está no número de participantes da pesquisa, que à medida que as entrevistas foram acontecendo, por razões não reveladas, não participaram do estudo, situação que alterou o planejamento inicial do protocolo do estudo de caso – Apêndice A. E, finalmente, não se pode deixar de registrar a dificuldade que as pessoas ainda têm para falar das PAA. Para elas, as PAA foram criadas para atender as cotas para negros.

Contudo, quando se tinha a oportunidade de explicar o significado das PAA, o que ela representava para a universidade, os mesmos demonstravam outro posicionamento sobre o assunto, se mostrando um pouco mais receptivos à entrevista.

Para **estudos futuros** se recomenda que o estudo empírico abarque outras instituições de ensino do setor público e do setor privado. Para estudos em instituições que possuem campi em outras localidades do mesmo Estado, recomenda-se que o estudo se estenda para essas regiões, porque possivelmente possuem características que as diferenciam da instituição matriz.

Quanto ao modelo, além das capacidades estudadas, sugere-se a análise conjuntamente das capacidades de flexibilidade e agilidade, para verificar possíveis correlações entre essas capacidades e as que foram contempladas no estudo. Recomenda-se que se idealizem estudos que contemplem os estudantes das PAA, demonstrando os resultados dessa política, tanto em termos de formação dos estudantes, quando da formação dos egressos da universidade. Sugere-se empreender estudos que analisem as oportunidades e dificuldades que os estudantes das PAA tiveram ou tem para se colocar no mercado de trabalho. Do mesmo modo, sugere-se realizar estudo que analise se os estudantes das PAA continuam na academia ou se já cursando a Pós-Graduação. Sugere-se empreender estudos sobre os benefícios da diversidade na universidade. Enfim, são questões que podem ser analisadas e mensuradas, por intermédio de uma análise mais crítica, indicando de forma mais pontual como essas políticas funcionam na prática.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, L. O. V; BREGA FILHO, V. Por um olhar democrático às ações afirmativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 92, n. 232, p. 455-476, 2011.

AKGÜN, A. E.; KESKIN, H. Organisational resilience capacity and firm product innovativeness and performance. **International Journal of Production Research**, v. 52, n. 23, p. 6918-6937, 2014.

ALMEIDA, C. S. de. A relação entre trabalho e educação no Brasil. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.09.pdf

ANDRÉS, A. Financiamento estudantil no ensino superior. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto. Estudo - 2011. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_2085_1.pdf

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. Revista Ambiente Educação, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2009.

ASENJO, M. P. La conquista de la igualdad y las acciones afirmativas: de la igualdad formal a la igualdad sustancial. **Clepsydra: revista de estudios de género y teoria feminista**, n. 4, p. 33-46, 2005.

ASSAD, L. Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública. **Ciência e Cultura**, v. 65, n. 3, p. 6-8, 2013.

BALUTIS, A. CHO, A.; STEWART-WEEKS, M.; WILLIS, S. Architecting resilience perspectives from public sector leaders. Cisco IBSG © 2011. Disponível em: https://www.cisco.com/web/about/ac79/docs/ps/Architecting-Resilience_IBSG_0707FINAL.pdf

BAPTISTA, T. W. F.; MATTOS, R. A. Caminhos para análises de políticas de saúde [Apresentação]. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.7-9. Online: Disponível em www.ims.uerj.br/ccaps.

BARDIN, L**.** Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p**

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. Educação & Sociedade, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.

BENEDITO, V. Ações afirmativas à brasileira: em busca do consenso. **Caderno CRH**, v. 15, n. 36, 2002.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BOIN, A.; VAN EETEN. The resilient organization. a critical appraisal. **Public Management Review**, v.15, n.3, p. 429–445, 2013.

BORTOLINI, M. C.; PENA, S. D. Pode a genética definir quem pode se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas. **Estudos Avançados**, v. 18, p. 1-22, 2004.

BRAES, B.; BROOKS, D. Organisational resilience: a propositional study to understand and identify the essential concepts. Originally published in the Proceedings of the 3rd Australian Security and Intelligence Conference, Edith Cowan University, Perth Western Australia, 30th November, 2010

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011.

BRASIL – Supremo Tribunal Federal. **Direto do Plenário: STF retoma julgamento de ação contra Prouni**, em 03 de maio 2012. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206515.

BRASIL. Decreto nº. 7.824: Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 10.861 de 14 abril de 2004 – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: Censo da Educação Superior (CES) de 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: Censo da Educação Superior (CES) de 2012.

BRUNSDON, D; DALZIELL, E. Making organisations resilient: understanding the reality of the challenge. **Rotorua, New Zealand: Centre for Advanced Engineering (CAE) Resilient Infrastructure,** p. 27-37, 2005.

BURNARD, K.; BHAMRA, R. Organisational resilience: development of a conceptual framework for organisational responses. **International Journal of Production Research**, v. 49, n. 18, p. 5581-5599, 2011.

CAMARA, D. .B. B. Ação Afirmativa: matrizes teóricas e normativas, implementação norte-americana e debate acadêmico brasileiro. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 17, n. 43, p. 73-89, 2006.

CANNON, T. **Reducing people's vulnerability to natural hazards communities and resilience**. Research paper/UNU-WIDER, 2008.

CARLSON, J. L. et al. **Resilience: Theory and Application**. Decision and information science Division, Argonne National Laboratory, 2012. Disponível em: http://www.ipd.anl.gov/anlpubs/2012/02/72218.pdf

CARPENTER, S. R.; COTTINGHAM, K. L. Resilience and restoration of lakes. **Conservation Ecology,** v. 1, n. 1, p. 2-3, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo. Prentice Hall, 2002.

Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos

CHAN, J. WK. Enhancing organisational resilience: application of viable system model and MCDA in a small Hong Kong company. **International Journal of Production Research**, v. 49, n. 18, p. 5545-5563, 2011.

CHIROLEU, A. La inclusión en la educación superior como política pública: três experiências en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 48, n. 5, p. 4, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHO, S.; MATHIASSEN, L.; ROBEY, D. Dialectics of resilience: a multi-level analysis of a telehealth innovation. **Journal of Information Technology**, v. 22, n. 1, p. 24-35, 2007.

COCKRAM, D.; VAN DEN HEUVEL, C. Organizational resilience. **United Kingdom: Business Continuity Institute**, 2012.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L.C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, p. 209, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *P*ortal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res0**12004**.pdf

COUTU, D. L. How resilience works. **Harvard business review**, v. 80, n. 5, p. 46-56, 2002.

CRESSEY, P. The concept of resilience: its components and relevance. A theoretical and empirical analysis. University of Bath / Ukwon, 2008.

CROPP, R.; GABRIC, A. Ecosystem adaptation: Do ecosystems maximize resilience? **Ecology,** n. 83, p. 2019-2026, 2002

CUMMING, G. S. et al. An exploratory framework for the empirical measurement of resilience. **Ecosystems,** v. 8, n. 8, p. 975-987, 2005.

CUNHA et al. Resilience in organizations. File resilience in organizations. University of Technology, Sydney *and* Nova School of Business and Economics, 2013.

CURY, J. C. R. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

D'ADESKY, J. Diversidade, direitos humanos e justiça social. Revista do Tribunal Superior do Trabalho. D'Adesky, Jacques, "Diversidade, Direitos Humanos e Justiça Social" Revista do Tribunal Superior do Trabalho. Ano 79 – Nº 3 – jul. a set. – 2013.

DA SILVA, C. R. et al. As ações afirmativas e a universidade do estado da Bahia: Conceito e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora. Universidade da Bahia, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/368.pdf

DA SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 132, 2006.

DA SILVA, S. P. M. **Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira**. Brasília Jurídica, 2005.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. "Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico". **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, pp. 302-327, 2013.

DAFLON, T. V.; FERES JÚNIOR, J.; MORATELLI, G. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (GEMAA), UESP – UERJ, p. 1-11, 2014.

DAHMS, T. et al. Resilience and risk management. The Australian **Journal of Emergency Management**, v. 25, n. 02, 2010.

DALZIELL, E. P.; MCMANUS, S. T. Resilience, vulnerability, and adaptive capacity: implications for system performance. Stoos, Switzerland: International Forum for Engineering Decision Making (IFED), p. 17, 2004.

DARITY JR, W.; DESHPANDE, A.; WEISSKOPF, T. Who Is Eligible? Should Affirmative Action be Group-or Class-Based? **American Journal of Economics and Sociology**, v. 70, n. 1, p. 238-268, 2011.

DA SIVA MARTINS, S. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, p. 202, 1996.

DE CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.

DE ARAÚJO, L. A. F.; DE CARVALHO, M. J. G. A educação no contexto das políticas públicas. **Collatio, 2012 - CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto**

DE MAGALHÃES, R. P.; DE MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. p. 59 – 74 - O Social em Questão - Ano XVII - nº 32 – 2014

DESOUZA, K. C.; FLANERY, T. H. Designing, planning, and managing resilient cities: A conceptual framework. **Cities**, v. 35, p. 89-99, 2013.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, (29), 164-176. 2005.

DOS SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 289-317, 2012.

DOS SANTOS, C. B.; KATO, H. T. Ambiente e resiliência organizacional: possíveis relações sob a perspectiva das capacidades dinâmicas. **Desafio Online**, v. 2, n. 1, 2014.

DOS SANTOS, F.T. Resiliência estratégica para um desenvolvimento regional sustentável. **Revista portuguesa de estudos regionais**, n. 20, p. 29, 2009.

DOS SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, 2012.

DREYER, P. “Why Resilience?” A Review of Literature of Resilience and Implications for Further Educational Research Ryan S. Santos Claremont Graduate University & San Diego State University. 2008.

DUARTE, A. C. A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas. **Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado**, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos

DUCHEK, S. Growth in the Face of Crisis: The Role of Organizational Resilience Capabilities. **In Academy of Management Proceeding**, v.14, n.1, p. 13487, 2014.

EROL, O.; SAUSER, B. J.; MANSOURI, M. A framework for investigation into extended enterprise resilience. **Enterprise Information Systems**, v. 4, n. 2, p. 111-136, 2010.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIES. Programa de Financiamento Estudantil. Portal FIES. Disponível em: http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html. Acesso em 08/01/2016.

FERES JÚNIOR et al. Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. (GEMAA), 2013. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/

FIKSEL, J. Sustainability and resilience: toward a systems approach. **Sustainability: Science Practice and Policy,** v. 2, n. 2, p. 14-21, 2006.

FOLKE, C. et al. Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. **Ecology and Society**, v. 15, n. 4, p. 20, 2010.

FOLKE, C. et al. Resilience and sustainable development: building adaptive capacity in a world of transformations. AMBIO: **A journal of the human environment**, v. 31, n. 5, p. 437-440, 2002.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, 2009.

GARMEZY, N. Vulnerability research and the issue of primary prevention. **American Journal of orthopsychiatry,** v. 41, n. 1, p. 101, 1971.

GIBSON, C. A.; TARRANT, M. A conceptual models approach to organisational resilience. **Australian Journal of Emergency Management**, v. 25, p. 6-12, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, J. P.; KECHIDI, M; TALBOT, D. Resilience of organisations and territories: The role of pivot firms. **European Management Journal**, v. 32, n. 4, p. 596-602, 2014.

GITTELL, J. H. et al. Relationships, layoffs, and organizational resilience airline industry responses to September 11. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 42, n. 3, p. 300-329, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa Qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.

GODWIN, I.; AMAH, E. Knowledge management and organizational resilience in Nigerian manufacturing organizations. **Developing Country Studies**, v. 3, n. 9, p. 104-120, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Editora Record. Rio de Janeiro. São Paulo, 2004.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação socia**l: a experiência dos EUA. Renovar, 2001.

GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Site Mundo Jurídico, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br>. Artigo publicado no Mundo Jurídico (www.mundojuridico.adv.br) em julho/2002.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Série Cadernos do CEJ, Brasília**: CJF/CEJ, n. 24, p. 85-153, 2003.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. **Rio de Janeiro: DP&A**, p. 15-57, 2003.

GONÇALVES, P. B. et al. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. INEP/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GORANSON, H. T. **The agile virtual enterprise: cases, metrics, tools**. Greenwood Publishing Group, 1999.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLIANARES DA AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html. Acesso 2015.

GUERRINI, E. W. Ações afirmativas para negros nas universidades públicas brasileiras: o caso do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (2001-2008). 1997. **Tese.** Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, A. S. A. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa'. **Revista Afro-Ásia**, n. 18, p. 235-261, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa,** n. 118, p. 247-268, 2003.

GUNDERSON, L. H. Ecological resilience--in theory and application. **Annual review of ecology and systematics,** v. 31, p. 425-439, 2000.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012.

HAMEL, G.; VALIKANGAS, L. The quest for resilience. **Harvard business review**, v. 81, n. 9, p. 52-65, 2003.

HARLAND, L. et al. Leadership behaviors and subordinate resilience. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 11, n. 2, p. 2-14, 2005.

HENAO, E. P.; VÁSQUEZ. R. M. Concepto de resiliência. **Caminos para la resiliência**. v. I, n. 3, 2012

HERINGER, R.. Ação afirmativa e combate às desigualdades racial no Brasil: o desafio da prática. **Educação,** v. 38, n. 30, p. 6, 2002.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOLLING, C. Resilience and stability of ecological systems. **Annual review of ecology and systematics**, v. 4, p. 1-23, 1973.

HOLZER, H. J.; NEUMARK, D. Affirmative action: What do we know? **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 25, n. 2, p. 463-490, 2006.

HORNE, J. F.; ORR, J. E. Assessing behaviors that create resilient organizations**. Employment Relations Today**, v. 24, n. 4, p. 29-39, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. IBGE. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012

IVES, A. R. Measuring resilience in stochastic systems. **Ecological Monographs**, v. 65, n. 2, p. 217-233, 1995.

JAARON, A. A.M.; BACKHOUSE, C. J. Enhancing service organizations resilience through systems thinking. **The Service Industries Journal**, v. 4, n. 31, p. 613-628, 2013.

JUNIOR JAIR, B.; AMARAL, S. T. AÇÕES AFIRMATIVAS: ASPECTOS GERAIS. ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 3, n. 3, 2009.

KENDRA, J. M.; WACHTENDORF, T. Elements of resilience after the world trade center disaster: reconstituting New York City's Emergency Operations Centre. **Disasters**, v. 27, n. 1, p. 37-53, 2003.

LANE, K.; McCORMACK, T. J.; RICHARDSON, M. D. Resilient leaders: essential for organizational innovation, **The International Journal of Organizational Innovation**, v.6, n. 2, p. 7-22, 2013

LEDESMA, J. Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. **SAGE Open**, v. 4, n. 3, p. 2158244014545464, 2014.

LEE, A. V.; VARGO, J.; SEVILLE, E. Developing a tool to measure and compare organizations' resilience. **Natural hazards review**, v. 14, n. 1, p. 29-41, 2013.

LENGNICK-HALL, C. A.; BECK, T. E.; LENGNICK-HALL, Mark L. Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. **Human Resource Management Review**, v. 21, n. 3, p. 243-255, 2011.

LENGNICK-HALL, C. A.; BECK, T. Adaptive fit versus robust transformation: How organizations respond to environmental change. **Journal of Management**, v. 31, n. 5, p. 738-757, 2005.

LIMNIOS, E. A. M. et al. The resilience architecture framework: Four organizational archetypes. **European Management Journal**, v. 32, n. 1, p. 104-116, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUDWIG, D.; WALKER, B.; HOLLING, Crawford S. Sustainability, stability, and resilience. **Conservation ecology**, v. 1, n. 1, p. 7, 1997.

LUTHAR, S. S.; CICCHETTI, D.; BECKER, B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. **Child development**, v. 71, n. 3, p. 543-562, 2000.

MACIEL, R. O. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. **Revista Brasileira de Pedagógica**, v. 93, n. 233, p. 189-214, 2012.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015.

MARCON, T. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 233, p. 11-33, 2012.

MARTINS, H. F. Reforma do Estado na era FHC: diversidade ou fragmentação da agenda de políticas de gestão pública. **Rio de Janeiro: EBAPE/FGV**, 2007.

MARTINS, H. F. **Uma teoria da fragmentação de políticas públicas: desenvolvimento e aplicação na análise de três casos de políticas de gestão pública**. 2003. Tese de Doutorado.

MATZENBERGER, J. A novel approach to exploring the concept of resilience and principal drivers in a learning environment. **Multicultural Education & Technology Journal**, v. 7, n. 2/3, p. 192-206, 2013.

MANYENA, S. B. The concept of resilience revisited. **Disasters**, v. 30, n. 4, p. 434-450, 2006.

MERIGO, J.; ANDRADE, M. M. Questões Iniciais para a Discussão do Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas. 2010.

MORAES, G. P. Ações afirmativas no direito constitucional comparado. **Revista da EMERJ**, v. 6, n. 23, p. 298-315, 2003

MOURA, D. M. POLITÍCAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PROUNI E FIES: democratização do acesso ao ensino superior. **XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, n. 11, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Ensino superior. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escola pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html, 2012.

McASLAN, A. Organizational resilience understanding the concept and its application. Torrens Resilience Institute, 2010.disponível em: http://www.torrensresilience.org/

MCCANN, J.; SELSKY, J.; LEE, J. Building agility, resilience and performance in turbulent environments. **People & Strategy,** v. 32, n. 3, p. 44-51, 2009.

MCMANUS, S. T. **Organisational resilience in new Zealand**. 2008. Tese de Doutorado. University of Canterbury.

MCMANUS, S. et al. **Resilience management: a framework for assessing and improving the resilience of organisations**. Resilient organisations research report, 2007. Disponível: www.resorgs.org.nz, 2007

MENEGHEL, I.; SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I. Mª. El camino de la Resiliência Organizacional–Una revisión teórica. Aloma: **Revista de Psicologia, Ciências de l'Educació i de l'Esport**, v. 31, n. 2, 2013.

MILLER, A. R.; SEGAL, C. Does temporary affirmative action produce persistent effects? A study of black and female employment in law enforcement. **Review of Economics and Statistics**, v. 94, n. 4, p. 1107-1125, 2012.

MINOLLI, C. B. Empresas Resilientes. Algunas Ideas para Construirlas. **Temas de Management**, v. 3, p. 20-24, 2005.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

MORAN, B.; TAME, P. Organizational Resilience: Uniting Leadership and Enhancing Sustainability. Sustainability: **The Journal of Record**, v. 5, n. 4, p. 233-237, 2012.

MORAES, G. P. de. Ações afirmativas no direito constitucional comparado. **Revista da EMERJ,** v. 6, n. 23, 2003.

MOREIRA, S. V. **Análise documental como método e como técnica. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, p. 269-279, 2005.

MUGNOL, M.; GISI, M. L. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni//Evaluation of public policies educational: results of the Prouni. **CONJECTURA: filosofia e educação**, p. 122-139, 2013.

NADAF, V.C. A resiliência: um processo potencial de proteção e adaptação do bem-estar psicológico na velhice. **Tese,** 2013.

NAGEL, T. Equal treatment and compensatory discrimination. **Philosophy & Public Affairs,** v. 2, p. 348-363, 1973.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 33-52, 1999.

NOGUEIRA, M. G. S.; GONÇALO, C. R. Resiliência Organizacional como capacidade estratégica para Inovação: um estudo em empresa de equipamentos médicos. **Revista Eletrônica Fafit/Facic**, v. 5, n. 1, p. 41-55, 2014.

NORMAN, S.; LUTHANS, B.; LUTHANS, K. The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. **Journal of Leadership & Organizational Studies,** v. 12, n. 2, p. 55-64, 2005.

OLIVEIRA, S. Política e resiliência-apaziguamentos distendidos. **ECOPOLÍTICA**, n. 4, p. 105-129, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. F.; BRAGANÇA, M. G. V. Ações afirmativas: soluções ou problemas? InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 29, p. 148-163, 2012.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação,** v. 30, n. 61, p. 29-51, 2007.

OLU-DANIELS, S. O.; NWIBERE, B. M. Trust and Organizational Resilience in the Nigerian Oil and Gas Industry. **International Journal of Business and Management**, v. 9, n. 2, p. p291, 2014.

OUEDRAOGO, A.; BOYER, M. Firm governance and organizational resiliency in a crisis context: A case study of a small research-based venture enterprise. **International Business Research**, v. 5, n. 12, p. 202-211, 2012.

PADÁR, K.; PATAKI, B. What Lies Behind The Concept of Organizational Resilience and Related Concepts? An Analytical Literature **Review. Economics Questions, Issues and Problems**, v.4, n. 7, p. 280-286, 2013.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. SAGE Publications, inc, 1990.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. P. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

PELLISSIER, R. The implementation of resilience engineering to enhance organizational innovation in a complex environment. **International Journal of Business and Management**, v. 6, n. 1, p. p145, 2010.

PEREIRA, A. B.; RODRIGUES, E.; GUILHERME, R. C. Ações Afirmativas: política de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas. **Textos & Contextos (Porto Alegre**), v. 9, n. 2, p. 244-250, 2010.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 493-515, 2011.

PEREIRA, T. I.; DA SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização?. **Revista debates**, v. 4, n. 2, p. 10, 2010.

PEREIRA, J. M. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 3, n. 2, p. 44-55, 2010.

PINHEIRO, D. P. N. Resilience in discussion. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PROUNI. Portal Prouni. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/01/2016.

QUEIROGA, V. S. L. Ações afirmativas e trabalho da mulher: Garantia de um direito ou estabelecimento de um privilégio? **Revista Âmbito Jurídico**, v.6, n.127, p. 1-10, 2011.

REINMOELLER, P.; VAN BAARDWIJK, N. The link between diversity and resilience. **MIT Sloan Management Review**, v. 46, n. 4, p. 61, 2005.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Relatório de Primeiro Ano. 2009. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 06/01/2016.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Relatório de Primeiro Ano. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 06/01/2016.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989

ROCHA, L. F. O legado de Anísio Teixeira em relação à Faculdade de Educação da UnB. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.

ROBB, D. Building Resilient Organizations Resilient Organizations actively build and integrate Performance and Adaptive Skills. **OD PRACTITIONER**, v. 32, n. 3, p. 27-32, 2000.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. **Cadernos Pagu**, v. 31, p. 419-437, 2008.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90, in CNPD. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998, v.2.p.731 – 752. 1998.

RUA, M. G.; RAMANINI, R. Para aprender políticas públicas. Volume 1: Conceitos e teorias. IGEPP. Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas. 2013. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. **The British Journal of Psychiatry**, v. 147, n. 6, p. 598-611, 1985.

SALGADO, C. M. LA Resiliencia y su empleo en las organizaciones. **Gestión y Estratégia,** n. 41, p. 29-39, 2012.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, A. C. C. Cotas para negros na universidade. **Revista de Informação Legislativa,** v.44, n. 173, p. 11-26, 2007.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro. **São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, n. 68, p. 76-87, 2006.

SERAFIM, M. P. et al. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVILLE, E. et al. Building Organisational Resilience: A summary of key research findings. Resilient Organisations Research Programme, 2006: www.resorgs.org.nz,

SEVILLE, E. Resilience: Great Concept but What Does it Mean? Compete Briefing Bite – Paper Presented at the US Council on Competitiveness Workshop, Risk and Resilience. Wilmington, USA, 2008. Disponível em: http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/2966/1/12618148_Compete%20Briefing%20Bite.pdf

SHEFFI, Y. Building a resilient organization. **Bridge-Washington-National Academy of Engineering-**, v. 37, n. 1, p. 30-41, 2007.

SHEHABUDDEEN, N.; PROBERT, D.; PHAAL, R. Representing and approaching complex management issues: part 1 – role and definition. Working Paper UC, Cambridge, 2000.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez**, p. 33-52, 2004.

SILVA FILHO, R. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Caderno de Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez., 2007.

SILVA, V. S. Políticas de ações afirmativas na Uneb: Memórias de um acontecimento histórico. **Revista Universidade e Sociedade ANDES–SN, Brasília**, v. 20, n. 46, p. 88-114, 2010.

SILVEIRA–UFF, Z. S.; BIANCHETTI–UFSC, L. UNIVERSIDADE MODERNA: DOS INTERESSES DO ESTADO-NAÇÃO ÀS IMPOSIÇÕES DO MERCADO-Ou: DAS CONSEQUÊNCIAS DE IMOLAR A EDUCAÇÃO NO ALTAR DO MERCADO. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013

SILVERIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, p. 219-246, 2002.

SILVÉRIO, V. R.; SILVA, P. B.G. Ações Afirmativas, sim. **Revista ADUSP**, v. 33, p. 25- 29, 2004.

SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – SINAPIR. AÇÕES AFIRMATIVAS. Disponível em: http://www.portaldaigualdade.gov.br/portal-antigo/sinapir

SOMERS, P.; JONES, C. Ações afirmativas na Educação Superior: o que acadêmicos brasileiros podem aprender da experiência americana. **Educação,** v. 32, n. 3, p. 246-251, 2009.

SOUZA, C. et al. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 516-541, 2011.

STARR, R.; NEWFROCK, J.; DELUREY, M. . Enterprise resilience: managing risk in the networked economy. **Strategy and Business, Issue** 30, p. 70-79, 2003.

STAW, B. M.; SANDELANDS, L. E.; DUTTON, J. E. Threat rigidity effects in organizational behavior: A multilevel analysis. Administrative science quarterly, p. 501-524, 1981.

STEPHENSON, A. et al. Benchmark Resilience: A study of the resilience of organisations in the Auckland Region. Thesis. University of Canterbury, 2010. Disponível em: http://www.resorgs.org.nz/images/stories/pdfs/thesis_benchmarking%20the%20resilience%20of%20organisations.pdf

STOKOLS, D.; LEJANO, R. P.; HIPP, J. Enhancing the resilience of human-environment systems: a social ecological perspective. **Ecology and Society**, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2013.

SUTCLIFFE, K. M.; VOGUS, T. J. Organizing for resilience. Positive organizational scholarship: **Foundations of a new discipline**, v. 94, p. 110-125, 2003.

TAYLOR, C. **Multiculralism. Princeton University Press**, 1994.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Salvador: AATR**, 2002.

THEODORO, M.; DELGADO, G. Política social: universalização ou focalização–subsídios para o debate. **Políticas sociais**, p. 122-126, 2003.

TUDE, J. M. Conceitos Gerais de Políticas Públicas. In: TUDE, João Martins; FERRO, Daniel; SANTANA, Fabio Pablo (Org.). *Políticas Públicas.* Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010. pp. 11-34.

TESSLER, L. R. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. Simpósio da universidade e inclusão social: experiência e imaginação, p. 22-24, 2006.

TIMMERMAN, P. Vulnerability, resilience and the collapse of society. A review of models and possible climatic applications. Environ monograph 1.Institute for Environmental Studies, University of Toronto, Canada, 1981.

TRAGTENBERG, M. Um olhar branco sobre ações afirmativas. Revista Espaço **Acadêmico,** v. 13, n. 30, p. 1-13, 2002.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. A política de acesso à educação superior: a experiência da UFFS. 6º seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2ª Seminário de Direitos Humanos. Capitalismo Contemporâneo na América Latina: Políticas Sociais Universais? 2014

TRIVIÑOS, A. N**. Introdução à pesquisa em ciência social**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Ed. Atlas S.A. 1987

UNIVERSIDADE ABERTO DO BRASIL – UAB - http://uab.capes.gov.br/ - acesso em 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório de Gestão: Exercício 2010. Cuiabá: UFMT, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório de Avaliação Institucional Ano de Exercício: 2011. Cuiabá, mar, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório de Avaliação Institucional 2012. Cuiabá-MT, Reitoria /UFMT, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2015 – CPA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSSO – RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 97, DE 31 DE OUTUBRO DE 2011- Dispõe sobre a criação de um Programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATRO GROSSO - Resolução CD Nº 11, de 19/10/2012 – Criação da PRAE, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 98, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2012. Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 97, de 31 de Outubro de 2011, que trata da criação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 12.711/2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. SITE OFICIAL. http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/16615/Cuiaba. Acesso em 2016.

VÄLIKANGAS, L.; GEORGES L. R. A. Building resilience capabilities at "Big Brown Box, Inc.". **Strategy & Leadership**, v. 40, n. 4, p. 43-45, 2012.

VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação,** v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013

VICKERS, M. H.; KOUZMIN, A. 'Resilience'in Organizational Actors and Rearticulating 'Voice': Towards a Humanistic Critique of New Public Management. **Public Management Review**, v. 3, n. 1, p. 95-119, 2001.

VOGUS, T. J.; SUTCLIFFE, K. M. Organizational resilience: towards a theory and research agenda. In: Systems, Man and Cybernetics, 2007. ISIC. IEEE International Conference on. IEEE, 2007. p. 3418-3422.

VONBUN, C.; MENDONÇA, J. L. O. **Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil**. Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012.

WASSON, G. P. Affirmative Action: Equality or Reverse Discrimination?. **Tese.** 2004.

WHITEHORN, G. Building Organisational Resilience, in the Public Sector. In: Comcover Insurance and Risk Management Conference, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 1, p. 80-95, 2003.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. **Em J. Tavares (Org.), Resiliência e educação**, p. 13-42. São Paulo: Cortez. 2001

YUNES, M. A. M. A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

ZHANG, R.; LIU, W. Organizational Resilience Perspective: Facilitating Organizational Adaptation Analysis. International Conference on Economics Marketing and Management IPEDR, v. 28, 2012.

ZOLKOSKI, S. M.; BULLOCK, L. M. Resilience in children and youth: A review. **Children and Youth Services Review,** v. 34, n. 12, p. 2295-2303, 2012.

ZOLLI, A. Adapte-se: resiliência: como pessoas, sociedade e organizações podem enfrentar mudanças e adaptar-se a elas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Recurso digital.

APÊNDICE A– PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

Objetivo

Analisar como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas de ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes.

Questão de Pesquisa

Como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas das ações afirmativas na visão de seus gestores, estudantes, técnicos e docentes?

Revisão da Literatura

- Resiliência Organizacional
- Ações Afirmativas

Fontes de Informação:

- Entrevista semiestruturadas: Pró-reitora, coordenadores e profissionais da área da instituição pesquisa, envolvidos com as políticas de ações afirmativas.
- Documentos de interesse à pesquisa: todos os documentos necessários a pesquisa será intermediada pela Pró-Reitoria de assistência estudantil – PRAE
- Observação direta: durante as visitas a Instituição, observação dos processos, das rotinas, das atividades e do funcionamento.

Procedimentos:

- Validade do protocolo do estudo de caso
- Ajuste do protocolo
- Critérios para a seleção da Instituição de Ensino: a IES foi escolhida tendo em consideração (1) o prazo de implantação das ações afirmativas; (2) a percentagem de 50% das vagas destinadas para as cotas (em todos os cursos de graduação, para estudantes de escolas públicas, com o recorte etnicorracial e social); (3) a constituição de uma estrutura para atender a questão da ação afirmativa, no caso, a PRAE – Pró-reitoria de assistência estudantil, que tem por objetivo desenvolver ações institucionais no âmbito da assistência estudantil, que garantam o acesso, à permanência e o sucesso acadêmico do estudante no curso desde o seu ingresso até a sua conclusão, tanto nos programas de graduação, como nos de pós-graduação ofertados pela UFMT.
- Levantamento sobre a instituição e informações gerais.

- Contato com a instituição e marcação das visitas.
- Visitas à instituição.
- A partir da estrutura organizacional, identificação dos respondentes na instituição.
- Marcação das entrevistas (duração prevista de aproximadamente 120 minutos cada uma) e apresentação dos procedimentos da pesquisa.
- Entrega de material impresso à instituição contendo as definições e termos utilizados no roteiro de entrevista da pesquisa
- Realização das entrevistas (APÊNDICE B; C; F)
- Transcrição das gravações das entrevistas.
- Análise do material coletado: entrevistas, documentos, anotações, confrontado com a teoria existente (utilização do software (NVivo).
- Elaboração do relatório final (tese).
- Elaboração do relatório para a instituição que participou da pesquisa.

Coleta de dados:

As entrevistas foram constituídas pelas variáveis pesquisadas. O roteiro é formado pelas questões a seguir

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA

1. Características Gerais da Instituição

- Nome da instituição:

- Ano de fundação:
- Número de funcionários:

  Técnicos:

  Docentes:
- Número de campus e localização:
- Número de alunos:
- Número de cursos de graduação:
- Descrição dos cursos (nome do curso):
- Projeto Pedagógico
- Formação dos professores:

APÊNDICE C – FORMAS DE COLETA DE DADOS

Quadro 12- Roteiro da Entrevista da Ação Afirmativa com perguntas

PILAR DA IES	OBJETIVO	COLETA POR DOCUMENTOS	COLETA POR ENTREVISTAS	COLETA POR OBSERVAÇÃO	QUESTÕES DAS ENTREVISTAS
ENSINO PESQUISA EXTENSÃO	**COLETA DE DADOS**				
ENSINO	**PPC/MATRIZ CURRICULAR**				
	Avaliar a matriz curricular dos Cursos em relação as disciplinas que abarcam AA	Ementas + desempenho da disciplina (alunos, frequência, notas)	Entrevistar a coordenadora do Curso, membros colegiado, professor que ministra a disciplina.		O PPC foi alterado com a implementação das ações afirmativas? Quais alterações? Quantas disciplinas foram introduzidas no projeto que contempla os alunos das ações afirmativas. Os professores que fazem parte do quadro tem formação específica para atender os alunos das ações afirmativas? Quais? A coordenadora foi preparada para atuar com os alunos das ações afirmativas? De que forma? Perguntas para o professor da disciplina: Como apresenta a disciplina em sala?

Continuação

Continuação

PILAR DA IES	OBJETIVO	COLETA POR DOCUMENTOS	COLETA POR ENTREVISTAS	COLETA POR OBSERVAÇÃO	QUESTÕES DAS ENTREVISTAS
ENSINO					A ementa da disciplina atende a formação dos alunos? Como? Qual recurso utiliza para ministrar a disciplina? Qual tipo de avaliação utiliza? Os alunos participam das discussões em sala? Como? Você tem um grupo heterogêneo em sala? Justifique. Como você avalia o desempenho dos alunos? Por quê?
ENSINO			Entrevistar o aluno que cursa a disciplina		Qual é o nível de satisfação com a disciplina_____? Por quê? A disciplina contribui com seu desenvolvimento? Como? Poderia melhorar na sua contribuição? Como? Como é seu relacionamento em sala – aluno – aluno – aluno – professor? Pode melhorar? Como? Eleja uma disciplina do seu curso que considera importante? Por quê? Você esta com alguma dificuldade em alguma disciplina? Qual? Por quê?

Continuação

PILAR DA IES	OBJETIVO	COLETA POR DOCUMENTOS	COLETA POR ENTREVISTAS	COLETA POR OBSERVAÇÃO	QUESTÕES DAS ENTREVISTAS
ENSINO	**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES**				
	Analisar a capacitação de professores em relação a AA	- Número de capacitações - áreas - quantidade de professores capacitados	Entrevistar professores e os formadores		Como são planejadas as capacitações realizadas? Quais recursos foram utilizados na capacitação? Quais áreas? As capacitações foram efetivas? Por quê?
			Entrevistar os formadores		Como são definidas as capacitações? Quantas capacitações são realizadas no ano? A participação dos professores é efetiva?
ORGANISMO EXTERNO	**SINDICADO DOS DOCENTES**				
	Analisar as percepções dos membros do sindicado dos docentes em relação a AA		Entrevistar os membros do sindicato dos docentes		Qual é a sua percepção em relação às políticas de ações afirmativas? Em sua opinião pode ser melhorada? Como?
ORGANISMO INTERNO	**PRAE**				
	Analisar a percepção dos membros em relação as PAA		Entrevistar os profissionais das coordenações das PAA		Qual é a sua percepção em relação a adoção e a implementação das políticas de ações afirmativas na instituição? Em sua opinião pode ser melhorada? Como?

Conclusão

PILAR DA IES	OBJETIVO	COLETA POR DOCUMENTOS	COLETA POR ENTREVISTAS	COLETA POR OBSERVAÇÃO	QUESTÕES DAS ENTREVISTAS
COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DOS TÉCNICOS					
	Analisar a percepção dos técnicos em relação às PAA.		Entrevistar a coordenadora e técnicos administrativos		Qual é a sua percepção em relação a adoção e a implementação das políticas de ações afirmativas na instituição? Em sua opinião pode ser melhorada? Como?
ORGANISMO INTERNO	**CONSELHO CONSULTIVO**				
	Analisar as percepções dos membros do conselho Consultivo		Entrevista Interno da instituição; PRAE, Docente, Técnico, discentes.		Qual é a sua percepção em relação a adoção e a implementação das políticas de ações afirmativas na instituição? Em sua opinião pode ser melhorada? Como?
			Entrevista externa: educação, deficientes, desigualdade racial, direitos humanos, negros, quilombolas.		Qual é a sua percepção em relação a adoção e a implementação das políticas de ações afirmativas na instituição? Em sua opinião pode ser melhorada? Como?

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL

1. O quanto à visão e a missão da UFMT estão articulados com as PAA?
2. Qual o nível de conhecimento as pessoas possuem sobre seus papeis e responsabilidades em relação às PAA? E sobre os papeis e responsabilidades das outras pessoas?
3. Como estão organizados os sistemas e os procedimentos na UFMT em relação às PAA? Como que as pessoas se sentem sobre o uso desses sistemas e procedimentos?
4. Como se dá a comunicação na UFMT em relação às PAA?
5. O quanto é eficaz a comunicação e as relações entre departamentos, unidades e campus da UFMT em relação às PAA?
6. Qual é o estilo de tomada de decisão da UFMT? Está tomada de decisão é eficaz?
7. Qual o grau de conexão que esta organização tem com a sua comunidade?
8. O quanto a UFMT se envolve e procura compreender a sua comunidade interna (técnicos e professores) em relação às PAA?
9. O quanto está integrado e orientado o planejamento estratégico na UFMT para atender as PAA?
10. Qual é o nível de envolvimento da comunidade interna (técnicos professores) no planejamento estratégico para atender as PAA na UFMT?
11. Quais são as principais barreiras para a comunidade interna (técnicos, professores) para participarem do planejamento estratégico para atender as PAA na UFMT?
12. Qual é a situação financeira da UFMT para atender as PAA?
13. Quem são as entidades externas importantes para a UFMT atender suas PAA? E que tipo de relação a UFMT tem com estas entidades (governo, fornecedores, prestadores de serviços) para atender as PAA?
14. Como são identificados e gerenciados os impactos negativos da “mentalidade de silo” na UFMT em relação às PAA?
15. Que tipo de riscos, perturbações a UFMT está exposta com relação as PAA?
16. Considera que a coordenação das pessoas que trabalham na UFMT resulta em esforços individuais bem estruturados e sincronizados para atender as PAA?
17. Quanto de ajuda mútua tem na realização das atividades relacionadas com as PAA na UFMT?
18. Considera que existe coesão e motivação entre as pessoas na UFMT quanto as PAA?

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Cuiabá, 01 de novembro de 2015.

À

PRAE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

Professora Doutora Myrian Thereza de Moura Serra

Prezada Professora

Venho por meio desta, solicitar a participação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) em minha pesquisa de doutorado. Sou aluna de doutorado em administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. O tema da minha pesquisa é "Resiliência Organizacional: o caso da Ação Afirmativa na UFMT". O objetivo visa analisar como as capacidades resilientes de uma IES influenciam a implementação das políticas de ações afirmativas.

Para atingir o objetivo da pesquisa, necessito conversar com a Pró-Reitora da PRAE, com as coordenações da PRAE, com o Conselho de Políticas das Ações Afirmativas, com os coordenadores dos cursos, com a coordenação de capacitação dos professores, com a coordenação de capacitação dos técnicos, preferencialmente envolvidos com as atividades das ações afirmativas. Isso poderá ser realizado através de entrevista, com duração de 2 (duas) horas, participação ouvinte de reuniões e acesso a documentos referente ao processo necessário.

As informações fornecidas não serão utilizadas, em nenhum caso, de forma individual, sendo segmentadas para análise e divulgação. É política de pesquisas acadêmica a estrita confidencialidade das informações. Ao final do trabalho, casos sejam do interesse, envio os resultados da pesquisa.

Abaixo, alguns conceitos relacionados ao tema da tese.

- Resiliência organizacional: Como as qualidades que capacitam a organização para lidar e para se adaptar a eventos adversos.
- Ações afirmativas: As ações afirmativas referem-se a um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem étnica e de aparência física.

Certa de sua compreensão quanto à importância de sua participação. Desde já agradeço por sua colaboração e atenção

Atenciosamente

Rosa de Almeida Freitas Albuquerque – Doutoranda 2013 – PPGA/UNINOVE

e-mail: prof.rosaalbuquerque@gmail.com – Cel 93128080

APÊNDICE F – CARACTERÍSTICAS DA RESILIÊNCIA ORGANIZACIONAL

Quadro 13 - Características da Resiliência Organizacional

Característica/ Autor	Lengnick-Hall, Beck, e Lengnick Hall (2011)	Lane, McCormack e Richardson (2013)	Burnard e Bhamra (2011)	Vogus e Sutcliffe, (2003)	Pellissier (2011)	Cressey (2008)	Sheffi (2007)	McManus (2008)	Matzenberger (2013)	Salgado (2012)	Stephenson, Seville, Vargo e Roger (2010)	Gibson e Tarrant (2010)	Cockram, Heuvel (2012)	Seville (2008)	Dahms (2010)	Norman-Lincoln, Luthans e Luthans, (2005)	Reinmoeller e van Baardwijk (2005)	Olu-Daniels e Nwibere (2014)	Ouedraogo e Boyer (2012)	Godwin e Amah (2013)	Erol, Sauser e Mansouri (2010)
Flexibilidade	X		X	X	X	X	X			X								X			X
Agilidade	X					X				X	X	X		X							X
Dinâmico	X																				
Sustentabilidade		X																			
Adaptabilidade	X	X						X	X		X		X	X		X		X	X	X	X
Tolerância					X																
Colaboração					X																
Vulnerabilidade								X	X		X						X	X			
Redundante							X						X								
Consciente da situação								X			X						X				
Acuidade												X									
Criatividade												X									
Apreensibilidade												X	X						X		
Inovação					X								X	X							
Renovação					X														X		
Desenvoltura																				X	
Robusto	X																			X	
																					X

Fonte: Elaborada pela autora

APÊNDICE G - INSTITUIÇÕES FEDERAIS QUE ADOTAM AÇÕES AFIRMATIVAS

Tabela 2- Instituições Federais de Ensino Superior que adotam Ações Afirmativas

	Percentual de vagas
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	25.0
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	12.5
Fundação Universidade Federal de Rondônia	12.5
Fundação Universidade Federal do ABC	50.0
Fundação Universidade Federal do Tocantins	29.2
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	50.0
Universidade de Brasília	34.7
Universidade Federal da Bahia	47.0
Universidade Federal da Fronteira Sul	89.9
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	50.0
Universidade Federal de Alagoas	25.0
Universidade Federal de Alfenas	13.0
Universidade Federal de Campina Grande	13.3
Universidade Federal de Itajubá	13.5
Universidade Federal de Juiz de Fora	45.0
Universidade Federal de Lavras	8.3
Universidade Federal de Mato Grosso	50.0
Universidade Federal de Minas Gerais	13.6
Universidade Federal de Ouro Preto	30.0
Universidade Federal de Pelotas	0,0
Universidade Federal de Pernambuco	16.7
Universidade Federal de Santa Catarina	43.0
Universidade Federal de São Carlos	40.0
Universidade Federal de São João del-Rei	47.2
Universidade Federal de São Paulo	15.0
Universidade Federal de Uberlândia	52.0
Universidade Federal de Viçosa	21.9
Universidade Federal do Amapá	17.0
Universidade Federal do Amazonas	14.7
Universidade Federal do Ceará	13.2
Universidade Federal do Espírito Santo	49.9
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	17.9
Universidade Federal do Maranhão	49.9
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	13.5
Universidade Federal do Oeste do Pará	56.7
Universidade Federal do Paraná	40.3

Continua

Conclusão

Universidades	Percentual de vagas
Universidade Federal do Piauí	13.5
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	50.0
Universidade Federal do Rio de Janeiro	30.4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	7.4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	31.0
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	13.3
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	51.7
Universidade Federal Fluminense	12.5
Universidade Federal Rural da Amazônia	53.3
Universidade Federal Rural de Pernambuco	49.8
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	52.5
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	25.7
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	52.9
Fundação Universidade Federal do Pampa	50.0
Universidade Federal da Paraíba	35.0
Universidade Federal de Santa Maria	61.8
Universidade Federal de Sergipe	50.0
Universidade Federal do Acre	29.8
Universidade Federal de Goiás	26.5
Universidade Federal de Roraima	60.4
Universidade Federal do Pará	11.8
Universidade Federal do Rio Grande	30.8
Universidade do Tocantins	50.0

Fonte: Gemaa - Grupo de estudos multidisciplinares da Ação Afirmativa (2015)
http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html