



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
*CAMPUS* DE PRESIDENTE PRUDENTE

TELMA ROMILDA DUARTE VAZ

**PARA ALÉM DOS NASCIDOS EM BERÇO ESPLÊNDIDO –  
NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TRABALHO DOS  
PROFESSORES NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES  
AFIRMATIVAS NA UFMS**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP  
2018

TELMA ROMILDA DUARTE VAZ

**PARA ALÉM DOS NASCIDOS EM BERÇO ESPLÊNDIDO  
NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR  
NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/*Campus* de Presidente Prudente – SP, para obtenção do título de doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Políticas Públicas e Formação de Professores

**Orientadora:** Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

V393a	<p>VAZ, Telma Romilda Duarte</p> <p>Para além dos nascidos em berço esplêndido : narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS / Telma Romilda Duarte VAZ. -- Presidente Prudente, 2018</p> <p>328 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite</p> <p>1. Trabalho docente. 2. Políticas de ações afirmativas. 3. Pesquisa narrativa. 4. Epistemologias do sul. 5. Ecologia de saberes. I. Título.</p>
-------	---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA TESE: PARA ALÉM DOS NASCIDOS EM BERÇO ESPLÊNDIDO - NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS

**AUTORA: TELMA ROMILDA DUARTE VAZ**

**ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA  
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. DANIEL HENRIQUE LOPES  
Departamento de Ciências Sociais / Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 10 de dezembro de 2018

*"Os bosques são adoráveis, escuros e profundos,  
Mas eu tenho promessas a cumprir,  
E milhas a percorrer antes de dormir,  
E milhas a percorrer antes de dormir."*

(Robert Frost)

**Ao Marco Antonio Costa da Silva**

[...]

*Tens o Mar em teu nome,  
Ondas e marés te serenam  
Em ti brilha um sol estival  
E teu espírito flutua feito a nau!*

[...]

**Ao Jean Duarte**

*Havia raios de sol nos seus cabelos,  
Espiga de milho entrando pelos olhos feito mel  
O riso solto na face entalhada,  
Rosto de anjos que colecionavas.*

[...]

**À Sarah Duarte**

[...]

*Você nunca saberá das cantigas de ninar  
Que inventei para você,  
Não saberás do mel que me deitas  
Dos teus olhos verdes claros  
Oceanos  
Tão fundos de azul pra me acalmar.*

[...]

**Ao Meu Pai (in memoriam)**

*Eu pensei que tu eras eterno  
Pensei que não tivesses pressa  
Que tu te ias pela vida infundável  
Feito barco que desliza sereno.*

**À Minha Mãe**

[...]

*Esqueceste a canção e os filmes, a arte e marte  
A retentiva aguerrida de saber quem eras  
E das vãs certezas que altiva construiu  
Destruiu as dores, cruzou a ponte  
Deste lado de lá ninguém te alcança!*

**À Terezinha Vaz**

*Não rias de mim, Terezinha!  
Ainda posso sentir o cheiro  
Dos teus cabelos de branca de neve,  
Que eu segurava pra dormir.*

[...]

**À Ilma Vaz**

*Eu vejo a tua beleza  
Um vento forte a te sacudir*

*Teus cabelos em movimento  
Eu ouço você enganando o tempo.*

**Ao Geraldino Carneiro de Araújo**

*Na primavera a amizade se fez  
Floresceram-se as horas  
Benditos instantes  
Junto ao amigo a dor estancou  
O coração foi aos ouvidos em alerta  
E nos segredos mais fundos  
Um a dor do outro carregou.  
[...]*

**Ao Klinger Teodoro Ciríaco**

*Do lado de cá tem uma porta  
É a primeira do lado direito  
D'onde uma luz sublime se espalha  
E até nos confins dos campos  
Na relva verde, no pátio ensolarado  
Nas saletas frias e nos corações endurecidos  
Vai se infiltrando essa luz que é tua  
Tão entrincheirada da leveza dessa alma sem igual.  
[...]*

**Ao Thiago Moessa Alves**

*A amizade hoje me visitou  
Chegou mansa,  
Trazendo pão e mel,  
Com um riso branco  
Beijou meu coração.*

**À Geisa Maciel:**

*Eu vi um passarinho  
Era tão frágil  
E voou tão alto!*

**Ao Edilson Fontes Brito**

*Guardo o porta retrato  
Feito de pedra-sabão  
Uma inscrição está gravada:  
A solidez da rocha  
Nossa amizade.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dra. **Yoshie Ussami Ferrari Leite**, em quem reconheço o genuíno interesse pela educação e por novos desafios, pela confiança e liberdade que me concedeu durante o desenvolvimento desta tese.

Aos professores(as) Dr<sup>a</sup> **Lenny Rodrigues Teixeira**, Dr. **Daniel Henrique Lopes**, Dr. **Elizeu Clementino** e Dr<sup>a</sup> **Renata Rinaldi**, por terem aceitado o convite para minha banca e por dividirem comigo seus conhecimentos.

Ao **Marco Antonio**, pelos cuidados sem limites, pela admiração que me faz sentir todos os dias pelo seu caráter, por me entregar seu coração generoso e por compartilhar comigo a sua existência.

Ao **Jean Duarte** e à **Sarah Duarte** pelo amor incondicional, por esperarem de mim sempre o melhor e por darem sentido a minha existência.

Ao **Gilson Júnior** pelo cinema, pela fotografia, pela banda Korja, pelos hambúrgueres e por nos apresentar ao mergulho.

À **Camila Menezes** por ter chegado tão docemente em nossas vidas, pelo brilho nos olhos e sorriso sempre aberto.

Aos **meus pais** Dilma Duarte e Fermiano Vaz (*in memoriam*) por terem me ensinado valores imprescindíveis a vida: coragem, honestidade, integridade e generosidade.

Às minhas irmãs queridas **Ilma Vaz** e **Terezinha Vaz** por estarem sempre ao meu lado e por terem me ensinado sobre amor e doação.

Ao amigo querido **Klinger Ciríaco** por ter me incentivado, pela parceria sempre irrestrita, por acreditar sempre que posso ser melhor do que sou e por me dedicar a sua amizade, seu amor, seu carinho e suas “quintas regadas a vinho”.



Ao **Geraldino Araújo** pelos longos anos de um amor que sobrevive a distância e por me fazer sentir em casa quando estamos juntos.

Ao **Thiago Moessa** por tudo que nossa amizade representa e por me oferecer sempre seu sorriso branco, sua inteligência fina e “as quintas regadas a vinho”.

À amiga querida **Gesilane de Oliveira Maciel** pela amizade que nasceu nessa trajetória e se fortaleceu no companheirismo das dores e das delícias desse curso de doutorado.

À querida **Aline de Souza** pela generosidade, pelas palavras de conforto e ajuda necessária sempre que precisei.

Aos **professores, gestores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP/Presidente Prudente – SP**, pela atenção, pelo profissionalismo e pela aprendizagem em todas as trocas de experiências e convivência.

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE)** e ao **grupo de estudos** pelas discussões, reflexões e colaborações que muito me enriqueceram.

À **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, por conceder-me o afastamento para dedicar-me a esta pesquisa, aos professores(as) que de forma generosa se dispuseram a contribuir com meu estudo, aos técnicos pela gentileza e pelas informações importantes que me forneceram sempre que precisei e, especialmente, aos estudantes pelos quais e para os quais escrevi esta tese.

## RESUMO

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para Além dos Nascidos em Berço Esplêndido – Narrativas Docentes sobre o Trabalho do Professor no Campo das Políticas de Ações Afirmativas na UFMS.** 2018. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2018.

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), *Campus* de Presidente Prudente. O objetivo é analisar o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir do Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A inserção de pessoas pertencentes a classes economicamente desfavorecidas na universidade pública federal é um fenômeno recente no Brasil e tem mudado de forma significativa o perfil dos estudantes dessas instituições. Apesar de serem concebidas sob um ideal de equidade, cujo princípio é reparar a desigualdade social e racial persistente no Brasil, as políticas de ações afirmativas ainda encontram grande oposição dentro e fora da universidade. O estudo parte do pressuposto de que existe um silenciamento importante sobre o trabalho do professor universitário no campo das políticas de ações afirmativas e evidencia a escassez de pesquisas e debates acerca da temática. A tese aborda o trabalho docente a partir da concepção de educação como prática social voltada ao desenvolvimento humano, em suas múltiplas dimensões, compreendendo-o como um conjunto de ações intencionais mobilizadas no campo educacional, cuja centralidade está no seu processo dialético mediatizado pelas relações entre o saber, o fazer e a interação entre o homem e a realidade. A base epistemológica da pesquisa é orientada pelas ideias pós-coloniais das epistemologias do sul e a ecologia de saberes, tendo como base os estudos de Boaventura de Sousa Santos. O trabalho tem abordagem qualitativa e utilizou-se da pesquisa narrativa como método e como procedimento. Como método a pesquisa narrativa privilegia a investigação, dando voz aos informantes, sem que esses se vejam “sujeitados” a meras respostas em um contexto previamente organizado. Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa narrativa foi realizada de acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), desde a fase da preparação, iniciação, narração central, fases de perguntas e fases conclusivas. A entrevista foi realizada com quatro docentes da UFMS pertencentes a cursos distintos. A análise das narrativas foi realizada a partir do modelo do pesquisador alemão Fritz Schütze. Os resultados da pesquisa corroboram a tese de silenciamento acerca da questão, bem como, a relevância do trabalho docente para que as políticas de ações afirmativas se efetivem na democratização da universidade pública, pois é somente por meio de um trabalho comprometido com as dimensões éticas e políticas que se fará a resistência necessária para que a universidade possa sobreviver e cumprir o seu papel social.

**Palavras-Chave:** trabalho docente; políticas de ações afirmativas; pesquisa narrativa; epistemologias do sul; ecologia de saberes.

## ABSTRACT

### **BEYOND THOSE WHO ARE PRIVILEGED – NARRATIVES ABOUT THE PROFESSOR’S WORK IN THE FIELD OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL, BRAZIL.**

This thesis is linked to the research line "Public Policies, School Organization and Teacher Training", belonging to the Post-Graduation Program in Education of the State University of São Paulo (UNESP), Presidente Prudente. The objective is to analyze the professor's work in the field of affirmative action policies at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), based on the Brazilian Program of Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI). The people's inclusion belonging to economically disadvantaged classes in the federal public university is a recent phenomenon in Brazil and has significantly changed the students' profile in these institutions. Despite being conceived under an ideal of equity, from the principle of repairing persistent social and racial inequality in Brazil, affirmative action policies still find great opposition within and outside the university. The study is based on the assumption that there is a significant silence about the professor's work in the field of affirmative action policies and evidences the lack of research and debates about the subject. The thesis approaches the professor's work from the conception of education as a social practice focused on human development, in its multiple dimensions, understanding it as a set of intentional actions mobilized in the educational field, with a centrality in the dialectical process mediated by the relations between knowledge, action and interaction between humanity and reality. The epistemological basis of the research is guided by the postcolonial ideas of the epistemologies of the south and the ecology of knowledge, based on the Boaventura de Sousa Santos' studies. The work has a qualitative approach and uses narrative research as a method and as a procedure. As a method, narrative privileges research, giving voice to informants, without them being "subjected" to mere responses in a previously organized context. From the point of view of procedures, narrative research was carried out according to Jovchelovich and Bauer (2002), from the preparation stage, initiation, central narration, question phases and concluding phases. The interview was conducted with four UFMS professors from different courses. The analysis of the narratives was based on the model of the German researcher Fritz Schütze. The results of the research corroborate the thesis of silencing about the issue, as well as the relevance of the teaching work, so that affirmative action policies take effect in the democratization of the public university, because it is only through work committed to the ethical and political dimensions that the necessary resistance will be made so that the university can survive and fulfill its social role.

**Keywords:** Professor's work; Affirmative action policies; Narrative research; Southern epistemologies; Ecology of knowledge.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1- Quantidade de Programas e Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com conceito de Avaliação Capes entre 4 e 7.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabela 2 - Trabalhos Identificados por Descritor nos Programas de Pós-Graduação no período de 2008-2016.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabela 3 - Graduandos e população brasileira por cor ou raça .....</b>	<b>117</b>
<b>Tabela 4 -Ampliação de Ofertas de novos cursos e Vagas com Programa REUNI até 2012.....</b>	<b>170</b>
<b>Tabela 5 - Ampliação de Ofertas de Vagas nos cursos de graduação existentes com Programa REUNI até 2012.....</b>	<b>172</b>
<b>Tabela 6 - Total de Cursos e oferta de vagas na Graduação da UFMS em 2018 .....</b>	<b>174</b>
<b>Tabela 7 - Evolução do quadro de servidores da UFMS no período do REUNI e após o REUNI .....</b>	<b>176</b>
<b>Tabela 8 -Situação acadêmica da Graduação no Período do REUNI e após o REUNI.....</b>	<b>177</b>
<b>Tabela 9 - Recursos Financeiros para Assistência Estudantil na UFMS antes do REUNI .....</b>	<b>184</b>
<b>Tabela 10 - Recursos Financeiros para Assistência Estudantil na UFMS após o PNAES .....</b>	<b>185</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Teses e dissertações levantadas com descritores.....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 2 - Características dos docentes informantes da pesquisa.....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 3 - Fases de realização da entrevista narrativa .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 4 - Etapas da análise dos dados na entrevista narrativa.....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 5 – Eixos temáticos das narrativas.....</b>	<b>54</b>
<b>Quadro 6 - Tipos de discriminação e suas características .....</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 7 - Formas de Ingresso na UFMS em 2018 .....</b>	<b>178</b>
<b>Quadro 8 - Ações de Assistência Estudantil na UFMS .....</b>	<b>188</b>
<b>Quadro 9 - Eixo 1: Trajetória de Vida - Família.....</b>	<b>254</b>
<b>Quadro 10 - Eixo 1: Trajetória de Vida - Trajetória Escolar .....</b>	<b>258</b>
<b>Quadro 11 - Eixo 1: Trajetória de Vida - Trajetória Profissional.....</b>	<b>261</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Distribuição de grupos beneficiários de política de ação afirmativa por universidade em 2015.....</b>	<b>116</b>
<b>Figura 2 - Distribuição geográfica da UFMS no Estado de Mato Grosso do Sul.....</b>	<b>180</b>
<b>Figura 3 - Organograma da estrutura da UFMS em 2018.....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 4 - Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.....</b>	<b>187</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Construção do Objeto de Pesquisa.....	24
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: TECENDO OUTROS CAMINHOS</b> .....	39
2.1 Outras concepções, outras epistemologias: o encontro com a pesquisa narrativa.....	39
2.2 Caminhos que se desdobram: fases da pesquisa.....	47
<b>3 DESCENDO O VÉU: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E A FACE PERVERSA DA EXCLUSÃO</b> .....	55
3.1 Concepções de universidade e as múltiplas faces da exclusão .....	56
3.2 A Universidade no Brasil: raízes de um pensamento abissal .....	62
3.3 Outros sujeitos, outras opressões: da origem à reprodução da desigualdade.....	75
3.4 Da escravidão às lutas sociais: políticas de ações afirmativas no Brasil.....	92
3.5 Presenças afirmativas na universidade contemporânea: outros educandos .....	113
<b>4 O TRABALHO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DA ELITIZAÇÃO À INCLUSÃO(?)</b> .....	120
<b>4.1 O Trabalho Docente na Universidade Pública em Transformação: uma ecologia de saberes(?)</b> .....	122
<b>4.2 Trabalho do professor no campo das ações afirmativas: para além dos nascidos em berço esplêndido</b> .....	146
<b>5 A VOZ E A VEZ DOS EXCLUÍDOS? O DESENHO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFMS</b> .....	166
5.1 Desvelando a Universidade – o REUNI e as Políticas de Ações Afirmativas.....	168
5.2 A Constituição das Políticas Afirmativas na UFMS em Face do REUNI.....	182
<b>6 A FACE REVELADA: NARRATIVAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?</b> .....	190
6.1 Primeira Etapa da Análise: Análise Formal do Texto.....	195
6.2 Segunda Etapa da Análise – Descrição Estrutural do Conteúdo.....	204
6.3 Terceira e quarta Etapa da Análise: Processo de Abstração Analítica e Análise do Conhecimento.....	218
6.4 Quinta Etapa da Análise – Comparação Constrativa das Trajetórias.....	250
6.4.1 Análise Contrastiva: Eixo 1 – Trajetória de Vida.....	251
6.4.2 Análise Contrastiva: Eixo 2 – Concepções de Universidade e Políticas de Ações Afirmativas.....	263
6.4.3 Análise Contrastiva: Concepções Sobre o Trabalho do Professor no Campo das Políticas de Ações Afirmativas.....	271
6.5 Sexta Etapa da Análise: Construção do Modelo Teórico.....	290
<b>EXISTE LUZ NO FIM DO TÚNEL?</b> .....	299
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	313

## 1 INTRODUÇÃO

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (PAULO FREIRE<sup>1</sup>).

A epígrafe que abre essa seção tem a tarefa de expressar a escolha pela temática desta tese, ao mesmo tempo em que revela o lugar de onde falo. Nesta epígrafe, Paulo Freire posiciona-se contra o cinismo e a exploração do ser humano, afirmando a necessária afinidade com o sonho e a utopia, porque a esperança nos dá força e é imperiosa para enfrentar a ideologia fatalista que nos torna observadores imparciais, sem partido, sem envolvimento com o mundo.

Freire fala de um ponto de vista, segundo suas palavras, dos excluídos, dos condenados da terra, e remete também a uma responsabilidade fundada na ética necessária a todos nós, professores e professoras, ao mesmo tempo em que sublinha o sentido da eticidade que deve permear a prática docente. É partindo dessa ideia de comprometimento, de responsabilidade e respeito ao outro, no propósito de uma ética universal, que os caminhos desta tese são concebidos.

O presente estudo – vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), *Campus* de Presidente Prudente – tem por objetivo compreender como se desenvolve o trabalho de professores no campo das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

---

<sup>1</sup> Ver em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 9.



A tese analisa as narrativas de professores(as) da UFMS compreendendo que o trabalho docente se dá em um campo no qual as relações de poder – sejam elas explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes – permeiam as relações humanas.

O conceito de campo<sup>2</sup> é aqui pensado, a partir da centralidade que esse possui na obra de Pierre Bourdieu que o define como um espaço estruturado de posições de lutas e relações de poder no qual os agentes integrantes do campo lutam pela manutenção e pela obtenção de determinadas posições. Todo campo, portanto, “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” e implica confronto, tomada de posição, luta, tensão e poder (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Cada campo é dotado de mecanismos próprios e possuem propriedades particulares e variadas, como por exemplo, o campo político, o científico, acadêmico, cultural, religioso, dentre outros. No campo situa-se o *habitus* (sistema de disposições duráveis) e o capital, o econômico (acesso a bens e riquezas), o cultural (conhecimentos socialmente reconhecidos), o social (relações sociais) e o capital simbólico (prestígio, *status*), de forma que cada campo privilegia hábitos e capitais específicos que serão valorizados de acordo com as suas especificidades.

Os campos são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo (BOURDIEU, 1984, p. 114).

O trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na universidade é, portanto, entendido como um campo relacional, pois se constitui ao mesmo tempo como um objeto e fenômeno em constante relação e movimento, compreendendo um *habitus* e um capital específico que lhe confere formas de estruturação singulares concernentes aos agentes que compõem o espaço acadêmico.

Em relação à epistemologia, este estudo é orientado pelas ideias pós-coloniais das epistemologias do sul, de Boaventura de Sousa Santos (2000; 2004; 2008; 2010; 2014), que as defende como uma intervenção da filosofia e da política do conhecimento. O objetivo dessa

---

<sup>2</sup> “Os campos apresentam-se [...] como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em partes determinadas por elas)” (BOURDIEU, 1984, p. 119).

concepção é ampliar os processos pelos quais se cria e partilha o conhecimento em nossa sociedade, visando transformá-lo de maneira que todos tenham uma vida decente.

Epistemologias do sul é um termo que se refere à diversidade epistemológica presente no mundo e configura-se em uma proposta de intervenção epistêmica para criar e partilhar conhecimentos. Sua proposta ultrapassa os objetivos meramente intelectuais, pois é permeada de uma intencionalidade política autenticada na valorização dos conhecimentos dos oprimidos, dos excluídos, dos espoliados, dos explorados historicamente em nossa sociedade, conforme palavras do próprio autor. Nesse sentido, o sul é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Ao adotar os preceitos contidos nessa visão epistemológica, coloco-me favorável a crítica sobre os conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna na medida em que ordena o campo do saber, endossa e justifica as desigualdades entre os saberes, dando origem à linha abissal que separa a realidade entre colonizadores (norte) e colonizados (sul).

Essa linha abissal entre Norte e Sul é usada como metáfora por Santos para mostrar que aquilo que não está definido pela racionalidade moderna é volátil, subalternizado ou considerado como inexistente. Os conhecimentos validados pelas ciências, especialmente pelas ciências sociais, são os conhecimentos que não favorecem, em geral, a libertação e a emancipação dos oprimidos, dos excluídos, dos dominados (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, a opção pelas epistemologias do sul é feita a partir da necessidade de se pensar sob a luz de outra perspectiva epistemológica, que contesta os saberes hegemônicos e oferece outra forma de pensar, integrando-se ao contexto histórico, à necessidade de repensar o passado para olhar as perspectivas futuras, à importância da valorização da multiculturalidade e das diferenças que ela encerra, bem como a valorização que essa concepção epistêmica adota na medida em que se contrapõe ao modelo tradicional e hegemônico, mas não exclui nenhum tipo de saber, ao contrário, congrega-se com eles porque compreende a importância da valorização e respeito a todos os saberes.

É, pois, nessa perspectiva que a pesquisa narrativa é utilizada procurando compreender o trabalho docente enquanto uma experiência humana que se desenvolve em determinado contexto, espaço e tempo. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

Nesse contexto, o presente estudo parte pressuposto de que em toda ação docente encontra-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral e ética, que, articuladas entre si, extrapolam o campo conceitual e refletem sobre o domínio do conhecimento, do alcance da criatividade e da sensibilidade do docente.

Assim, a ação docente é entendida como resultado daquilo que é próprio ao trabalho do professor em meio às diferentes dimensões do conhecimento que lhe servem de suporte e fundamento, ao mesmo tempo configura uma característica inerente do ser, fundamental para o processo reflexivo da prática que está, por sua vez, sempre ligada à subjetividade do docente e a sua capacidade de interpretar o mundo (RIOS, 2003; 2004).

O trabalho docente, portanto, é adotado aqui na concepção de educação como prática social voltada ao desenvolvimento humano, considerando suas múltiplas dimensões (técnica, ética, política, estética). A compreensão do trabalho docente perpassa um conjunto de ações intencionais, mobilizadas no campo educacional, e ultrapassa as paredes das salas de aula, cuja centralidade está no seu processo dialético mediatizado pelas relações entre o saber, o fazer e a interação entre o homem e a realidade. Compreender esse movimento inerente ao trabalho docente em um contexto em que a universidade pública se abre para o acolhimento de classes historicamente segregadas desse espaço é o eixo central deste estudo.

A tese que defendo é a de que a efetivação das políticas afirmativas para ensino superior público federal, ainda que não tenham sido concebidas e implementadas com toda potência necessária, devem ser entendidas como um avanço significativo no acesso e permanência de estudantes vulneráveis socioeconomicamente, que por sua vez, dependem do trabalho dos professores numa perspectiva comprometida com as dimensões éticas e políticas como condição principal para que a universidade possa sobreviver e cumprir o seu papel social, tornando esse um espaço verdadeiramente democrático e mais humanizado. Nesse sentido, a defesa que faço aqui é também pelo fim do silenciamento acerca dessa questão e em prol da luta e da resistência pela manutenção da educação pública superior de qualidade, assumindo que as políticas afirmativas só se concretizam mediante o trabalho de docentes comprometidos com esse ideal.

O interesse pela temática resultou da minha atuação como professora do quadro efetivo da universidade, lócus desta pesquisa. Como docente da instituição tenho vivenciado, observado e refletido acerca das dificuldades e desafios resultantes do grande volume de trabalho dos professores em um contexto de expansão das universidades públicas federais, a partir das políticas de ações afirmativas que tiveram início no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que se consolidaram no governo da presidenta Dilma Rousseff.

A expansão das universidades ocorreu a partir de políticas públicas de educação, tendo início no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com publicação em abril de 2007 (Governo Lula); com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em julho de 2010, e com a publicação da Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), sancionada em agosto de 2012 (Governo Dilma Rousseff).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) atestam a importância dessas políticas públicas na expansão da oferta de vagas com características mais democráticas. No período entre 2009 e 2016, o número de alunos matriculados nas 63 Universidades Federais saltou de 769.914 para 1.072.379, representando um aumento de 28,21% na oferta de matrículas, o que constitui mudanças significativas na democratização do acesso ao ensino público federal de nível superior (INEP, 2018).

O aumento expressivo na oferta de novas vagas teve como primeira consequência a chegada de um contingente de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis que, juntos, começam a mudar o perfil elitizado e excludente da universidade pública federal. Essa nova realidade exige o fortalecimento das políticas públicas para garantir a permanência e minimizar as dificuldades dos estudantes.

Ao vivenciar essa realidade, comecei a perceber as demandas que essas mudanças trazem para o trabalho dos professores. Em um primeiro momento, confesso, o que vi foi o aumento de trabalho, pois parte desses alunos, para receberem bolsas de auxílio permanência, na época, precisavam estar vinculados a um docente tutor que deveria, por sua vez, articular projetos de ensino, pesquisa ou extensão para incluí-los e acompanhá-los em suas atividades até o final do curso. Esse acabava sendo um trabalho de “pegar na mão”, acompanhar a vida do estudante não apenas do ponto vista educacional, mas também pessoal, verificar o desempenho no curso, cuidar de questões burocráticas como a elaboração de relatórios.

O fato é que muitos professores se esquivavam o quanto podiam dessa atividade, muitos por não acreditarem ou até mesmo por serem frontalmente contrários ao acesso desses alunos à universidade pública, enquanto outros acabavam se sobrecarregando ao assumir um grande número de alunos para evitar que eles perdessem as bolsas, já que delas dependiam para permanecer na universidade.

Entretanto, essa questão que primeiro me chamou a atenção, o grande volume de trabalho dos professores, não é o problema que me despertou para essa pesquisa, mas, sim, as conjecturas a que essa observação e experiência me levaram. Comecei a perceber que a importância central está nos desafios postos aos professores em termos do seu trabalho (tanto

dos favoráveis a essas ações, quanto dos contrários), com a chegada desses alunos que têm transformado radicalmente a cara da universidade pública brasileira. O problema é que o perfil dos estudantes mudou com o crescimento da universidade pública e a forma como trabalhamos até hoje não parece dar conta das demandas atuais, sobretudo as relacionadas a uma efetiva inclusão desse novo público.

Essa questão me intriga, pois percebo que parece haver algum tipo de pacto de silêncio social, pois os debates sobre a temática são raros e não parece haver mudanças significativas ou preocupações acerca de um trabalho docente, de uma ação pedagógica que contemple as especificidades e considere as mudanças e transformações que esse processo de democratização da universidade pública demanda.

De forma geral, as políticas de ações afirmativas atuam em diversas frentes, visando o aumento da participação de minorias no processo político, no acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais, às redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. A função dessas políticas é alocar recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica. Compreender o significado dessas políticas e como elas são concebidas requer pensar de forma contextualizada a partir de seu surgimento e das demandas que as representam.

Nesse sentido, é relevante destacar que as ações afirmativas surgem, num primeiro momento, de acordo com o ex-ministro Joaquim Barbosa Gomes<sup>3</sup> (2007), como mera ação de encorajamento por parte do Estado para que aqueles com poder decisório na área pública ou privada levassem em consideração fatores como raça, cor, sexo e origem nacional das pessoas. Esses fatores, até então considerados formalmente como irrelevantes, passam a ser objetos de um ideal a ser concretizado dentro de limites possíveis, a fim de que escolas e empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no mercado de trabalho.

Já num segundo momento, talvez por conta da ineficácia dos procedimentos meramente de incentivos, inicia-se um processo de alteração do conceito de ação afirmativa, que passa a ser acompanhado da ideia de realização da igualdade de oportunidades associado à “imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais” (GOMES, 2007, p. 53).

Atualmente as ações afirmativas são caracterizadas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório e facultativo ou voluntário. São concebidas com o

---

<sup>3</sup> Joaquim Benedito Barbosa Gomes foi ministro do Supremo Tribunal Federal do Brasil (2003 a 2014) e Presidente do Tribunal (2012 a 2014).

objetivo de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, além de buscar corrigir ou abrandar os efeitos presentes da exclusão social, desigualdade, preconceito e discriminação daqueles que se fundamentam no mito de superioridade racial e cultural.

Embora exista uma diferença entre o conceito de políticas de ações afirmativas e as ações afirmativas, neste estudo refiro-me a políticas e ações afirmativas por compreender com Vieira (2003, p. 89) que:

[...] devemos considerá-las tanto como políticas de ação afirmativa (emanadas do estado e das diversas instituições e instâncias governamentais), quanto como iniciativas de ação afirmativa (criadas sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil), pois, por mais que conceitualmente estejamos lidando com uma mesma ação afirmativa, em sua dimensão prática, essa diferenciação tem consequências bem marcadas e fundamentais para uma maior compreensão desse mecanismo de combate às desigualdades raciais.

Essa escolha tem como fundamento o campo no qual esta pesquisa se desenvolve, pois a universidade ao mesmo tempo em que adota as políticas de ações afirmativas que emanam do Estado brasileiro também trabalha com um conjunto de ações afirmativas que se configuram em políticas dessa instituição. Assim, quando me refiro às políticas de Estado ou a ações afirmativas, me refiro a um conceito que é polissêmico, mas que diz respeito a ações que pretendem reverter a representação negativa dos negros em nossa sociedade, que buscam promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo.

Destaco que o racismo no Brasil não se limita apenas à estrutura de dominação política, cultural e social e/ou à segregação socioeconômica, iniciada com a colonização portuguesa, mas reflete implicações importantes no etnocídio e genocídio da população negra e indígena que remontam aos primórdios da nossa colonização e persistem na contemporaneidade.

Em “Desobediência Epistêmica”, o sociólogo argentino Mignolo procura compreender os efeitos da colonialidade do poder como algo específico da pós-modernidade, cujos processos de dominação e opressão ocorrem nas sociedades pós-coloniais. Nesse sentido, Mignolo entende que essa dominação ocorre a partir da construção social do ser e do saber, conforme apontado por ele:

La colonización del ser y del saber operó y opera desde arriba hacia abajo, desde el control de la autoridad (política) y de la economía. La descolonización del ser y del saber va desde abajo hacia arriba, de la sociedad civil activa y la sociedade política radical, hacia el control imperial de la autoridad y la economía (...) Esto quiere decir que la práctica de la liberación

y descolonización empiezan por reconocer, em primer lugar, que la colonización del saber y del ser há consistido em utilizar el conocimiento imperial para reprimir las subjetividades – en eso consiste la colonialidad del ser y del saber (MIGNOLO, 2008, p. 112).

O mito da democracia racial<sup>4</sup> promove a crença de que no Brasil não existe racismo e tampouco discriminação. A filósofa contemporânea Marilena Chauí (2010), contrária a essa concepção, afirma que vivemos em uma sociedade hierarquizada em todos os seus aspectos, de forma que as relações sociais e intersubjetivas são realizadas sempre entre um superior e um inferior, entre mando e obediência.

As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que se julgam iguais, são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão. Em suma: micropoderes capilarizam em toda a sociedade de sorte que o autoritarismo da e na família se espraia para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os *mass media*, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (coração da ideologia capitalista) e na naturalidade da violência policial. (CHAUÍ, 2010, p. 4).

Esse ciclo reforça as diferenças e produz as desigualdades, ao mesmo tempo em que alimenta e naturaliza as relações de subalternidade entre classes, gêneros, raças e etnias. Da mesma forma, as discriminações atingem Grupos como os LGBTQIA<sup>5</sup> (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros), que têm sido marginalizados e discriminados em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Importante pontuar que essas

---

<sup>4</sup> Mito da Democracia racial brasileira é um conceito fundado a partir das ideias apresentadas pelo sociólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa-grande e Senzala*, publicado em 1933. A obra defende uma teoria baseada em vários fenômenos que incluem as estreitas relações entre senhores e escravos mesmo antes da Lei Áurea (1888), além de um caráter benigno do Imperialismo português que teria impedido o surgimento de categorias raciais rígidas no Brasil, bem como, o surgimento de uma “meta-raça”, fruto da miscigenação entre brancos, índios e negros.

<sup>5</sup> **LGBTQIA** é, de acordo com o USP diversidade (Programa de apoio da Universidade de São Paulo para a criação e o fortalecimento de ações e de políticas de diversidade que combatam o preconceito e a discriminação), uma “sigla para definir Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, queer (atua com a ideia que abrange as pessoas de ambos os gêneros que possuem uma variedade de orientações, preferências e hábitos sexuais, ou seja, um termo neutro que possa ser utilizado por todos os adeptos desse movimento), Intersexo (pessoas em que a sua característica física não é expressa por características sexuais exclusivamente masculinas ou femininas) e assexual (pessoa que não possui atração sexual nem por homens e nem por mulheres ou que não possua orientação sexual definida)”. **Ver em:** < <http://prceu.usp.br/uspdiversidade/lgbtqia/o-que-e-lgbtqia/>>.

relações de subalternidade e desigualdade tendem a se agravar entre os grupos com menor poder econômico.

A universidade como uma instituição genuinamente social reproduz valores e concepções adotados pela sociedade. Nesse sentido, sua história tem revelado um passado contraditório, expresso na luta entre seu vínculo clerical e a liberdade de pensamento, entre “o patrocínio estatal e a autonomia inerente ao processo de conhecer: contradições que atravessam a vida individual e coletiva da universidade, nascida à sombra de poderes que ela estava inevitavelmente destinada a questionar” (SILVA, 2006, p. 195).

Essa contradição, persistente até a contemporaneidade, pode ser vista por meio da luta de classes e de bandeiras erguidas por coletivos populares em prol da adoção de políticas públicas capazes de assegurar o direito e as condições de acesso das massas à universidade, um espaço tradicionalmente ocupado por uma elite privilegiada social e economicamente.

As desigualdades são produzidas pelo Estado e derivam de opções políticas de segregação, dominação, subordinação e opressão. Portanto, a pressão sobre os governos surge a partir da luta dos coletivos populares, que reconhecem o Estado e suas instituições políticas como produtores e reprodutores das desigualdades (ARROYO, 2014).

São lutas históricas, como diz Arroyo (2014), que acontecem em todo o mundo, fundamentadas pelo princípio do “Direito à igualdade”. Entretanto, essa batalha não está vencida e há um longo caminho a ser percorrido em defesa do direito à igualdade e equidade, pois é preciso lembrar que o próprio Estado por meio de suas instituições contribui para a disseminação de um ideal de igualdade fundada na hierarquização dos desiguais.

No atual contexto político, uma onda neoconservadora alerta para a fragilidade de nossa democracia ao mesmo tempo em que evidencia que o racismo e preconceito possuem raízes profundas em nossa sociedade. As políticas de ações afirmativas são conquistas recentes e não podemos ignorar que correm o risco de serem aniquiladas ainda no berço. Ao traçar esse breve panorama, coloco em relevo as escolhas que me levaram a esta pesquisa ao mesmo tempo em que sublinho sua importância e a necessidade de se romper com o silenciamento que a temática em questão encerra.

## **1.1 Construção do Objeto de Pesquisa**

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a produção dos campos teóricos acerca da temática e com o intuito de melhor compreender a construção do objeto de



investigação desta tese, foi delineado um percurso de investigação do tipo estado do conhecimento<sup>6</sup>, com a realização de um mapeamento da produção acadêmica acerca do trabalho do professor do ensino superior e suas relações com as políticas afirmativas no período de 2008 a 2016.

O período delimitado justifica-se em decorrência da meta do REUNI de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação, bem como, a relevância que este programa oferece ao estudo em questão.

A consulta foi realizada estritamente por meio da Plataforma Sucupira<sup>7</sup>, entre 2008 e 2016, em Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes) que obtiveram notas entre 4 e 7. É importante destacar que podem existir trabalhos que não foram inseridos na plataforma no período em que o levantamento foi realizado.

A Tabela 1 apresenta um panorama geral dos trabalhos encontrados nos programas no período indicado.

**Tabela 1-** Quantidade de Programas e Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com conceito de Avaliação Capes entre 4 e 7

<b>Conceito CAPES</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Mestrado Profissional</b>	<b>Mestrado/Doutorado</b>	<b>Total de Programas</b>
4	25	23	30	78
5	0	0	34	34
6	0	0	7	7
7	0	0	3	3
<b>Total geral</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>74</b>	<b>122</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Sucupira (2016).

Foram identificados 122 programas, dos quais 25 de mestrado, 23 de mestrado profissional e 74 de mestrado e doutorado. A distribuição dos cursos nos programas de educação mostrou que estão em funcionamento 99 cursos de mestrado, 23 de mestrado

<sup>6</sup> Estado do Conhecimento: categorização que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (MOROSINIA; FERNANDES, 2014).

<sup>7</sup> Plataforma Sucupira: ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações. Constitui a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2016).

profissional e 74 cursos de mestrado e doutorado. A Tabela 02 apresenta os descritores e o número de trabalhos identificados por descritor.

**Tabela 2** - Trabalhos Identificados por Descritor nos Programas de Pós-Graduação no período de 2008-2016

DESCRITORES	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Políticas afirmativas	04	02	06
Políticas afirmativas e trabalho docente	-	-	-
Trabalho do professor	-	01	01
Responsabilidade da universidade	-	-	-
Políticas de acesso e permanência na universidade	01	03	04
Bolsa permanência	-	-	-

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Nas bases de dados dos 122 programas das universidades que se enquadraram no perfil estipulado foram identificados 9.578 títulos, sendo 8.123 dissertações e 1.455 teses. O refinamento da pesquisa, a partir dos descritores, permitiu o acesso a 11 estudos que estão correlacionados com a temática em questão.

Desses trabalhos, foram identificadas seis teses e cinco dissertações. Entretanto, destaca-se que não foi localizada nenhuma pesquisa que tratasse diretamente dos temas “Políticas Afirmativas e Trabalho Docente”, reforçando a existência de importantes lacunas teóricas.

No Quadro 1 são apresentadas as principais informações sobre estes estudos para realização de posterior detalhamento do enfoque adotado por cada pesquisa. Importante destacar que a análise sobre a produção do Estado do Conhecimento mostra que não existem pesquisas diretamente relacionadas aos temas centrais desta tese (trabalho docente no contexto das políticas de ações afirmativas).

A preocupação maior dessas pesquisas está relacionada às políticas de ações afirmativas e sua implementação em contextos diversos, mas não abordam o trabalho do professor. Destaca-se o fato de que a única pesquisa encontrada com o descritor que faz alguma relação com o trabalho docente o faz a partir de uma abordagem relacionada especificamente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e, portanto, difere da temática desta tese.

**Quadro 1 - Teses e dissertações levantadas com descritores**

Ano	Natureza	IES	Título	Autor
Descritor - Políticas Afirmativas				
2009	Dissertação	UCDB	Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King	Wanilda Coelho Soares de Moraes
2010	Tese	UFSCAR	O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008	Eugenia Portela de Siqueira Marques
2010	Dissertação	UCDB	Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Fernando Luis Oliveira de Athayde
2011	Tese	UNESP FFC	O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense	Antonio de Assis Cruz Nunes
2015	Dissertação	UFPA	A política de assistência estudantil no Governo Lula: 2003 a 2010	Salomão Nunes Santiago
2015	Tese	PUC/PR	Políticas educacionais de acesso e permanência na educação superior – uma trajetória do Brasil e Portugal na educação superior	Marcos José Zablonksy
Descritor - Políticas de Acesso e Permanência na Universidade				
2008	Dissertação	UCDB	Políticas de ações afirmativas: a experiência do Projeto Negraeva	Lauro Cristiano Guedes da Silva
2012	Dissertação	UCDB	Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010	Débora Juliana Nepomuceno de Souza
2013	Tese	UNESP FFC	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Wagner Tadeu Sorace Miranda
2015	Tese	UCDB	Política de educação superior e ações afirmativas: o projeto Negraeva no Estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004)	Laura Marcia Rosa dos Santos
Descritor - Trabalho do Professor				
2016	Tese	UFES	As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: sinais da ditadura ou a ditadura do SINAES	Claudenice Maria Veras Nascimento

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Para melhor compreensão das abordagens encontradas, apresento uma breve descrição de cada produção considerando o descritor. O critério de análise dos trabalhos considerou a descrição dos objetivos, a metodologia e os principais resultados das pesquisas. Os dados foram

detalhados e apreciados de forma crítica, a fim de levantar possibilidades de encaminhamentos futuros para desdobramentos desta tese.

#### **a) Descritor - Políticas Afirmativas**

O levantamento das teses e dissertações evidenciou a existência de seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses, em diferentes programas, sobre o descritor “Políticas Afirmativas”. Para apresentação dos principais resultados, considerou-se o agrupamento das pesquisas em função de objetivos comuns ou enfoques teóricos e abordagens semelhantes.

Os estudos de Santiago (2015) e Zablonky (2015) buscaram realizar uma avaliação mais geral da trajetória das políticas de ações afirmativas implementadas no governo do presidente Lula e em Portugal. Santiago (2015) estabeleceu como objetivo central de sua dissertação analisar a política de assistência estudantil implementada e desenvolvida no período de 2003 a 2010, no governo do presidente Lula. A pesquisa fundamentou-se no aporte teórico do materialismo histórico. O principal achado do estudo indica que o modelo de Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) adotado tem uma concepção limitada por focar apenas a lógica do menor recurso orçamentário, dirigido apenas às camadas sociais mais vulneráveis, procurando atingir o maior número de pessoas, o que não contribui para a permanência dos estudantes na Universidade Federal do Pará, pois não diminui a evasão e não alcança o caráter de democratização do ensino.

Já a tese de Zablonky (2015) investigou a configuração do acesso à educação superior no Brasil e em Portugal. A metodologia adotada consistiu na pesquisa documental e bibliográfica e, como categoria de análise, os conceitos de habitus e campo de Bourdieu. As principais conclusões da pesquisa de Zablonky mostram que Brasil e Portugal tratam de formas diferentes suas políticas de financiamento e inclusão da educação superior.

Os resultados dos dois países também apresentam diferenças significativas em relação ao acesso à educação superior e às taxas de empregabilidade e desenvolvimento social. Portugal conseguiu alta taxa de inclusão, mas, ao mesmo tempo, as taxas de desemprego eram altas. Por sua vez, o Brasil não conseguiu atingir as metas de inclusão na educação superior, mas as taxas de emprego eram mais elevadas. Outra conclusão importante do autor é que as políticas públicas de acesso à educação superior apresentam melhores resultados quando a educação é entendida como um direito. Assim, os resultados são mais justos quando a política de Estado e de Governo está voltada para o desenvolvimento da sociedade e não considera apenas o atendimento das demandas do capital.

Os estudos de Athayde (2010) e Nunes (2011) trataram da questão das políticas afirmativas dando enfoque a cotas para indígenas e negros e sua efetividade. Athayde analisou em sua dissertação a inserção de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A pesquisa evidenciou a relevância das políticas de acesso de acadêmicos indígenas à universidade. Por outro lado, constatou também a existência de discriminação étnica e incapacidade da política pública, a partir dos mecanismos existentes, de garantir a permanência aos estudantes indígenas.

Nunes, por outro lado, investigou como a Universidade Federal do Maranhão desenvolveu o sistema de cotas para negros. O autor concluiu que o sistema de cotas para negros nas universidades públicas é de grande importância para reduzir o fosso social e racial entre a população negra e a população branca, defendendo-o não só como uma justiça compensatória, mas também como uma justiça que considere as diferenças sociais existentes no país.

Nunes mostrou que não existem diferenças entre rendimentos acadêmicos das categorias de alunos cotistas e alunos não cotistas, bem como a falta de uma política de acompanhamento e avaliação do sistema de cotas para os universitários negros. O sistema de cotas para negros ainda não cumpre uma finalidade importante, que é promover a compreensão do sentido político por parte dos estudantes negros cotistas.

A dissertação de Moraes (2009) analisou a implantação de políticas de ações afirmativas desenvolvidas pelo Instituto Luther King (ensino, pesquisa e ação afirmativa), entre 2003 e 2007, procurando compreender sua opção em implementar programas de acesso à educação superior. As conclusões apontaram para efetividade e relevância das ações de políticas afirmativas que promovem oportunidades de inclusão de negros na educação superior. Os resultados mostram que as ações com foco nas políticas de ação afirmativa oferecem aos alunos condições para transcenderem a simples preparação para os processos seletivos, trazendo resultados relevantes na vida dos que estudam no Instituto Luther King.

Marques (2010), em sua tese, analisou a implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), no período de 2005 a 2008, e a inserção de negros na educação superior, destacando a sua implementação em duas Instituições de Educação Superior localizadas em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O trabalho destaca que essa iniciativa, embora proveniente da política neoliberal, pode contribuir e representar a permanência de afrodescendentes no meio universitário. A conclusão é de que os problemas que dizem respeito às desigualdades raciais e ao acesso de jovens negros não serão solucionados com o ProUni, mas, sem dúvida, poderão ser amenizados a partir do momento em que as políticas assegurarem os direitos dos cidadãos, independentemente da cor da pele.

## **b) Descritor - Políticas de Acesso e Permanência**

O levantamento das teses e dissertações revelou quatro pesquisas, sendo duas dissertações e duas teses, em diferentes programas, sobre o descritor “Políticas de Acesso e Permanência”. Para apresentação dos principais resultados, considerou-se o agrupamento das pesquisas em função de objetivos comuns ou enfoques teóricos e abordagens semelhantes.

Os trabalhos de Silva (2008), Souza (2012), Miranda (2013) e Santos (2015) tratam da avaliação de ações afirmativas específicas a partir da realização de projetos.

As pesquisas de Silva (2008) e Santos (2015) analisaram a participação de jovens negros no “Projeto Negraeva”. Silva analisou o Projeto Negraeva e sua importância como estratégia de ação afirmativa da sociedade civil. Já Santos buscou analisar se a participação em um projeto de ação afirmativa (Projeto Negraeva) contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul. O projeto Negraeva funciona desde 2004, em parceria com o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, apoiado financeiramente pela Fundação Ford.

Os resultados das pesquisas de Silva e Santos evidenciaram que o Projeto Negraeva alcança os objetivos de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, gerando impactos positivos na vida dos estudantes. Em sua dissertação, Santos (2015) mostrou que o “Projeto Negraeva” contribuiu de forma decisiva para a formação coletiva da consciência racial, que aparece precedida de conflitos decorrentes das interações sociais.

O terceiro trabalho encontrado foi a dissertação de Souza (2012), que analisou as políticas de educação superior no Brasil privilegiando a legislação e os programas e ações afirmativas implementadas no governo Lula no período de 2003 a 2010. O Estudo foi realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa concluiu que a UFMS implementou diversos programas e ações que possibilitaram a permanência no ensino superior, como o REUNI e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que propõem ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerados fundamentais para o acesso e permanência na UFMS.

Por fim, o quarto trabalho analisado foi a tese de Miranda (2013), que teve como foco conhecer o panorama atual dos programas e ações que as universidades públicas Estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência em seus contextos. A autora defende que a educação, vista sob o enfoque da inclusão de estudantes com deficiência, compreende novo conceito de deficiência, voltado para o acolhimento do estudante e às

adequações necessárias para propiciar-lhe uma cultura inclusiva, não apenas educacional, mas da sociedade como um todo. O estudo concluiu que existem nas universidades pesquisadas iniciativas voltadas a constituir uma política de acesso e permanência do estudante com deficiência, por meio da institucionalização dos programas e núcleos de apoio que corroboram para a operacionalização dessas ações.

### **c) Descritor – Trabalho do Professor**

Por fim, o levantamento das teses e dissertações sobre o descritor “Trabalho do Professor” encontrou a tese de Nascimento (2016). O estudo teve como foco compreender os impactos das políticas públicas de avaliação do governo federal sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 1970 até os anos 2000. Para a autora, as políticas públicas de avaliação têm apresentado semelhanças e diferenças de posições, motivo pelo qual desempenham papel fundamental na criação de um sistema de avaliação da educação superior.

Os resultados da pesquisa mostraram que a carreira docente tem sido marcada por um processo de precarização, em decorrência de diversos fatores, como a redução do financiamento estatal, a diminuição salarial e a perda de isonomia. Com a implantação das políticas públicas de avaliação na universidade, o trabalho docente passou a ser um produto e, como tal, vendido de acordo com a lógica do mercado. O estudo destaca os avanços e retrocessos na história da avaliação e afirma que todos os docentes entrevistados se mostraram conscientes da importância de sua participação na construção das políticas de avaliação.

A pesquisa evidenciou que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) segue uma diretriz de política pública de avaliação a partir do modelo de práticas próprias da ditadura militar, pois são orientadas por uma concepção produtivista, que prioriza a eficácia. Por fim, a autora conclui que o produtivismo acadêmico afeta o desempenho dos docentes no centro pesquisado, assim como a supervalorização do professor da pós-graduação em detrimento do professor da graduação, corroborando sua tese de que as políticas públicas de avaliação do governo federal afetam diretamente o trabalho docente e fragilizam a autonomia e os vínculos da universidade com um projeto transformador da sociedade.

A partir do levantamento realizado, foi possível confirmar o pressuposto de que há um silenciamento em torno da questão do trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas. As pesquisas encontradas no período delimitado, apesar de se debruçarem sobre questões de extrema relevância, como a análise das políticas afirmativas e sua efetividade junto a determinados grupos e/ou instituições, não abordam ou investigam as relações ou correlações

sobre a problemática do trabalho do professor universitário no campo das políticas de ações afirmativas.

O resultado do levantamento, portanto, confirma a relevância da temática e sua importância para os campos teóricos de políticas de ações afirmativas e trabalho docente na universidade pública, colocando o tema desta pesquisa na fronteira do conhecimento. Seu ineditismo e originalidade, que constituem características básicas de uma tese, bem como a importante contribuição que um trabalho desta natureza pode oferecer para provocar a sensibilização, a discussão e o aprofundamento das questões que a temática encerra, confirmam sua utilidade e relevância.

É preciso criar mecanismos de resistências e denunciar práticas na academia que tendem a invisibilizar negros, índios, quilombolas, travestis, mulheres, transexuais, ribeirinhos, sem terras, pobres e outros tantos estudantes que – em razão de sua origem nacional, de sua classe, etnia, cor, compleição física, gênero ou identidade de gênero – são solenemente ignorados ou rejeitados por seus professores. Compreendo que a universidade é a expressão da sociedade, contudo, é também o lugar onde a mudança deve começar, é o espaço do debate, das pesquisas, do enfrentamento da verdade e da justiça e, dessa forma, das transformações e conquistas sociais.

Nesse contexto, reconhecer que um novo perfil de estudante está chegando às universidades públicas, por isso ser capaz de lutar e trabalhar em prol da equidade para assegurar o direito à educação superior pública e de qualidade faz parte dos deveres do professor como profissional. E, para que isso aconteça, os docentes devem ser capazes de rever valores, posturas, métodos de ensino, redimensionar conteúdos, sem pretensão de simplificação, ao contrário, com a finalidade de aprofundar conhecimentos e experiências de diferentes modos de viver, de culturas e civilizações variadas.

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em relatório publicado em 2016, o número de alunos negros quase triplicou de 2003 a 2014. A pesquisa mostra que 32% dos estudantes de universidades federais brasileiras ingressaram por meio de cotas, criadas em 2013. Juntos, negros e pardos já representavam, há dois anos, 47,5% do total de estudantes das universidades federais do Brasil. O relatório da Andifes (2016) mostra que dois terços dos alunos entrevistados, ou 66,19%, vêm de famílias com renda per capita de até 1,5 salário mínimo. Esses dados revelam um aumento de 50% no acesso de jovens das camadas mais pobres ao ensino público superior em relação aos dados de 2010, quando o percentual de alunos vindos de famílias desta faixa de renda era de apenas 44%.



O Censo da Educação Superior mostra ainda que, em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação no Brasil. Desse total, 17,7% estão nas universidades públicas e 82,3% estão em instituições privadas. Entre 2015 e 2016, a rede pública de educação superior cresceu 1,9%. Nesse período, a rede federal foi a que teve o maior crescimento entre todas as redes, crescendo 2,9% e consolidando-se como a maior rede pública do Brasil, com um número de matrículas de 1.249.324 alunos. Em dez anos, a rede federal mais que dobrou de tamanho (INEP, 2017).

Embora esses números ainda sejam considerados pequenos, pois representam menos de 10% dos quase um milhão de graduandos no país, é inegável que a universidade pública brasileira está mudando, e o trabalho dos professores no campo das políticas afirmativas é essencial para o sucesso desse processo e deve ser acompanhado de perto. Isso porque, apesar da mudança significativa no perfil dos estudantes da universidade pública brasileira, especialmente das federais, que apresentam o maior volume de crescimento, o processo de exclusão ainda permanece cruel.

O índice de evasão no ensino superior público federal é alarmante. Os dados divulgados pelo Inep (2016) revelam que, no ano de 2015, houve um acréscimo na taxa de desistência do curso de ingresso na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%.

É preciso lembrar Bourdieu e Champagne, no importante artigo “Os excluídos do interior”, publicado em 1992 – trabalho que toma os liceus parisienses como campo empírico para o estudo entre os escolarizados e os excluídos do sistema educacional – que mostra que nem sempre a diminuição das barreiras formais de acesso ao sistema de ensino representa a superação da ordem social, de modo que os mecanismos de desigualdade tendem a ser naturalizados.

A inserção de estudantes pertencentes a classes economicamente desfavorecidas na universidade é um fenômeno recente no Brasil. Apesar de serem concebidas sob um ideal de equidade, cujo princípio é reparar a desigualdade social e racial persistente no Brasil, as políticas de ações afirmativas ainda encontram grande oposição dentro e fora da universidade. Essa oposição encontra reflexos na concepção educacional conservadora, pois, como defendido por Bourdieu (2003), a escola tradicional reproduz as estruturas sociais e tende a perpetuar o modelo de desigualdade social.

Docentes que se opõem e condenam as políticas de ações afirmativas ao mesmo tempo em que defendem a ideologia meritocrática contribuem para a perpetuação das desigualdades e

do histórico ciclo de exclusão dos mais desfavorecidos. Nesse sentido, é preciso ter clareza sobre a importância do papel do professor na promoção da equidade e na democratização da universidade.

Nenhuma política ou Lei se faz concreta sem a ação humana, e o trabalho docente numa perspectiva humanitária, politizada, crítica e consciente da realidade é primordial e necessário para todo e qualquer projeto de mudança que se almeje dentro da universidade pública. Entretanto, ressalto mais uma vez que essas questões têm sido invisibilizadas e silenciadas no meio acadêmico, pois não existem debates ou estudos que abordem diretamente o trabalho docente no campo das políticas de ações afirmativas. A missão desse estudo, portanto, é desvelar os silenciamentos e colocar em pauta essa importante discussão sobre o trabalho do professor na universidade pública federal em um momento de transição no qual as políticas de ações afirmativas desempenham um papel fundamental.

A discussão sobre o que é o trabalho do professor na universidade envolve dimensões e disposições relevantes para sua atuação no campo das políticas de ações afirmativas e só se realiza quando se considera o contexto político, social, cultural e econômico onde ocorre.

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista o fato de que a educação superior no Brasil, como em quase todo o mundo, está condicionada à operacionalização das ideias neoliberais, pressionadas pela globalização e dependência da economia mundial, levando à crença de que a única saída seria a desregulamentação do mercado<sup>8</sup>. Nesse sentido, “os direitos sociais, tratados como mercadorias, são colocados no setor de serviços, serviços com os quais o Estado vai se desobrigando. Dentre estes direitos sociais encontram-se a educação e a educação superior” (PIRES; REIS, 1999, p. 36).

Pires e Reis (1999) alertam para o fato de que a educação tem um papel estratégico no projeto neoliberal, de forma que as instituições de ensino, incluindo as universidades públicas, têm sido alvo das reformas políticas e sociais do projeto neoliberal sob influência de organismos internacionais tais como Banco Mundial, Banco Mundial para o Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com a imposição de programas de estabilização e ajustes que tendem a transformar as universidades em empresas a serviço do mercado.

A universidade é vista como mais uma instituição que atua para a produção de profissionais para o mercado de trabalho, seguindo a lógica do capital, focada em habilidades e competências que melhor possam servir ao sistema. Pensar a universidade democrática para

---

<sup>8</sup>A desregulamentação do mercado pressupõe a saída do Estado, não só do setor de produção, mas também do setor de serviços públicos.

além desse paradigma, como diz Arroyo (2001), requer pensar a função da universidade e dos professores como educadores nesse contexto. De partida, sublinho que se trata de um trabalho desafiador e de grande complexidade que precisa ser pensado a partir de dimensões que não estejam vinculadas apenas às determinações do mercado e do capital, mas que estejam, em primeiro lugar, comprometidas com a formação do cidadão.

O contexto traçado até aqui e a emergência das políticas de ações afirmativas pós REUNI suscitam uma série de anseios que se desdobram nas seguintes questões que permeiam a pesquisa: Como é o trabalho do professor universitário no contexto das ações afirmativas? Existe resistência ou acolhimento por parte dos professores nesse campo? Como os professores se sentem diante dessa mudança expressiva no perfil dos estudantes das universidades federais? Quais as demandas do trabalho docente no campo das políticas de ações afirmativas? Quais dimensões e perspectivas convergem para assegurar ao trabalho docente uma atuação significativa nesse campo? Essas questões convergem para a problemática central da pesquisa que busca compreender: **Como o trabalho do professor pode contribuir para a efetivação das políticas de ações afirmativas (de acesso, permanência e qualidade de formação) na UFMS a partir do REUNI?**

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar o trabalho do professor universitário a partir da implementação das políticas de ações afirmativas na UFMS após a implementação do REUNI.

Os objetivos específicos estão elencados visando o desenvolvimento da pesquisa ordenada da seguinte forma:

- (a) caracterizar a expansão da educação superior brasileira no contexto das políticas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior a partir do REUNI, em especial, na UFMS;
- (b) descrever e analisar as características das políticas de ações afirmativas na UFMS;
- (c) analisar as transformações que as políticas públicas de ações afirmativas trazem para o processo de trabalho dos professores do quadro permanente da UFMS;
- (d) refletir sobre as dimensões e ações adequadas à realização do trabalho do professor como estratégia de resistência no contexto das ações afirmativas.

É importante pontuar que essas questões são perseguidas no desenvolvimento da pesquisa sem a ilusão de encontrar ou oferecer receitas prontas, mas procurando dar conta das lacunas e ultrapassar os silenciamentos sobre a temática. Trata-se, aqui, seguramente, de um trabalho desafiador e complexo, que necessita ser pensado a partir de saberes que não estão vinculados às determinações do mercado e do capital, mas sim, comprometidos com a formação

cidadã, numa concepção de cidadania ampliada nos direitos humanos e sociais, sob a lente da igualdade e da equidade.

O estudo foi concebido a partir de uma estrutura de seis capítulos além das considerações finais. A **Introdução**, que oferece um breve panorama do tema e das intenções de pesquisa e da “Construção do Objeto de Pesquisa” apresentando o estado do conhecimento da produção acadêmica acerca do trabalho do professor do ensino superior e suas relações com as políticas de ações afirmativas no período de 2008 a 2016, seguido do **segundo capítulo**, “**Percursos Metodológicos: tecendo outros caminhos**”, que tem como finalidade esclarecer os procedimentos e escolhas adotados para o desenvolvimento da tese em questão.

O **terceiro capítulo**, “**Descendo o véu: concepções de universidade e a face perversa da exclusão**”, é **constituído de cinco eixos**. Inicialmente, o **item um**, “Concepções de universidade e as múltiplas faces da exclusão” objetiva apresentar as concepções elitistas e excludentes que originaram a universidade e seus reflexos na universidade pública brasileira. O **item dois**, “A universidade no Brasil: raízes de um pensamento abissal” reflete sobre as diferentes concepções que historicamente influenciam a universidade brasileira e discorre sobre a crise da universidade contemporânea, procurando pensar caminhos para a democratização desse espaço.

O **item três**, “Outros sujeitos, outras opressões: da origem à reprodução da desigualdade”, tem como proposta traçar um mapa da desigualdade no Brasil, procurando mostrar seus desdobramentos na universidade pública federal (os aspectos associados à discriminação, aos diferenciais de renda e de oportunidades e aos limites das políticas universalistas).

No **quarto item**, “Da escravatura às lutas sociais: políticas de ações afirmativas no Brasil”, a proposta foi traçar um panorama das lutas dos coletivos populares em prol da educação superior pública, abordar os diferentes tipos de discriminação, frutos da tradição patriarcal que ultrapassam os limites geográficos do país, apresentar o cenário atual referente aos crimes de preconceito com base na Lei 7.716/1989, que estabelece os códigos de condutas (discriminação e preconceito) e os objetos sobre os quais recaem essas condutas (raça, cor, etnia, religião e procedência nacional), e apresentar o tratamento constitucional sobre o assunto, a Lei Antirracismo e as questões que configuram injúria qualificada pelo preconceito.

O **item cinco desse terceiro capítulo**, “Presenças afirmativas na universidade contemporânea: outros educandos”, traz um enfoque voltado para necessidade de construção de uma sociedade justa e igualitária, tomando como base as políticas afirmativas e a inserção de um grande contingente de coletivos populares na universidade pública.

A partir dessa perspectiva, apresenta e avalia os aspectos das trajetórias de estudantes pertencentes às classes populares na universidade pública e, em seguida, discute os elementos considerados relevantes para elaboração de uma política de permanência bem-sucedida, que supere lógicas assistencialistas e economicistas e caminhe no sentido da promoção de justiça e equidade social.

O **quarto capítulo**, “**O trabalho do professor na universidade pública: da elitização à inclusão (?)**”, discute em **dois eixos** o trabalho do professor em um contexto de mudanças a partir do princípio e da relevância da humanização e da necessária utopia, da coragem de se assumir a docência como compromisso para além da dimensão técnica, como ensina Terezinha Rios, igualmente comprometida com as dimensões moral, ética, política e estética. A proposta foi pensar o trabalho docente nesse campo em transformação e, ao mesmo tempo, ponderar a dura missão de se olhar para as mudanças que nos são contemporâneas e, a partir desse olhar, articular um trabalho comprometido com a emancipação social.

O **primeiro item**, “Trabalho docente na universidade pública em transformação: uma ecologia de saberes(?)”, apresenta uma reflexão que busca apreender o ofício docente amparado pelos ideais da ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos, trazendo para o diálogo, especialmente, os saberes de Miguel Arroyo, Terezinha Azeredo Rios, Jorge Larrosa e Pedro Gorgen.

O pressuposto desta discussão é de que o trabalho docente na universidade é um trabalho complexo que envolve o conhecimento no sentido ontológico e no sentido epistemológico. Essa complexidade pressupõe que a ação docente é fundamental e requer um compromisso de responsabilidade que nem sempre está presente na consciência do professor.

A proposta do **item dois**, sob o subtítulo “O trabalho do professor no campo das políticas afirmativas: para além dos nascidos em berço esplêndido”, aborda o trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica em uma aproximação entre as ideias das epistemologias do sul de Boaventura Sousa Santos e o ideal de educação de Paulo Freire.

O referencial oferecido por Freire permite avançar no campo da práxis pedagógica do professor de ensino superior e dialoga com as epistemologias do sul, adotadas como norte nesta discussão, inspirada na utopia freiriana que acredita e reivindica o sonho daqueles que lutam por um mundo melhor.

O **quinto capítulo**, “**A voz e a vez dos excluídos? O desenho das políticas de ações afirmativas na UFMS**”, propõe duas divisões que tratam da pesquisa empírica desenvolvida para o estudo. No **primeiro item**, “Desvelando a universidade – a UFMS, o REUNI e as Políticas de Ações Afirmativas”, a proposta foi apresentar a análise por meio da descrição e a

constituição da UFMS, detalhando sua estrutura e oferecendo um panorama de sua história de expansão em face do REUNI.

No **item dois**, “A Constituição das Políticas Afirmativas na UFMS em Face do REUNI”, a intenção foi apresentar a universidade, campo da pesquisa, com foco especial nas políticas e modelo de gestão das ações afirmativas, bem como demais resultados da pesquisa documental.

O **sexto capítulo**, “**A face revelada: narrativas de inclusão ou exclusão?**”, apresenta a pesquisa narrativa realizada com os docentes da UFMS, mostrando suas experiências, trabalhos e percepções sobre o campo das políticas afirmativas na universidade. No primeiro item, intitulado “Narrativas Docentes: experiências Plurais na UFMS”, traz as entrevistas narrativas realizadas com professores da UFMS, bem como a análise dessas a partir do modelo de Fritz Schütze.

Esse capítulo compõe-se de cinco itens que se apresentam da seguinte forma: “Primeira etapa da Análise: análise Formal do Texto”; “Segunda Etapa da Análise – descrição Estrutural do Conteúdo”; “Terceira e Quarta Etapa da Análise – processo de abstração analítica e análise do conhecimento”; “Quinta Etapa da Análise – Comparação Contrastiva das Trajetórias”. Essa quinta etapa é constituída de três subtópicos que tratam dos eixos: trajetórias de vida, concepções de universidade e políticas de ações afirmativas. E, por fim, a “Sexta Etapa da Análise: construção do modelo teórico”.

Para encerrar, nas **considerações finais**, sob o título “**Existe luz no fim do túnel?**”, é apresentada a análise reflexiva baseada nos constructos teóricos da tese em contraposição aos resultados da pesquisa empírica procurando responder à questão que dá título ao capítulo. A finalidade foi, longe de colocar um ponto final, responder as questões propostas e os objetivos do trabalho, repensando todas as etapas da pesquisa para então apontar lacunas, propor soluções e novas abordagens para estudos futuros.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO: TECENDO OUTROS CAMINHOS

“Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:  
aprender que existe o Sul;  
aprender a ir para o Sul;  
aprender a partir do Sul e com o Sul”.  
(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS<sup>9</sup>).

O sucesso de uma empreitada intelectual é bastante complexo, pois, como diz Albert Einstein (1879-1955)<sup>10</sup>: “Toda a nossa ciência, comparada com a realidade, é primitiva e infantil – e, no entanto, é a coisa mais preciosa que temos”. Para Einstein, o importante é pensar a ciência criticamente, já que as verdades são efêmeras e nenhuma é absoluta. Com base nesse princípio, e tomando como inspiração a frase em epígrafe neste capítulo, com um desejo sedento de olhar para outras abordagens, sublinho a crítica como vestimenta essencial no planejamento e na escolha dos caminhos trilhados durante a presente pesquisa.

Este capítulo, portanto, trata do percurso metodológico, considerado importante e fundamental para explicitar as escolhas e o lugar de onde o pesquisador fala, porque o caminho percorrido só será vislumbrado pelo leitor se este puder ter acesso à lente pela qual a pesquisa foi conduzida.

O capítulo está estruturado em duas partes: a primeira tem foco na escolha do método e sua contextualização epistemológica, alinhando-o à perspectiva descolonizante e aos fundamentos e relevância da pesquisa narrativa numa visão agregadora da pesquisa qualitativa. A segunda parte se ocupa dos esclarecimentos sobre as técnicas procedimentais de coletas e de análise de dados e da população escolhida e demais passos da pesquisa.

### 2.1 Outras concepções, outras epistemologias: o encontro com a pesquisa narrativa

O método adotado nesse percurso teve a missão de conduzir a pesquisa a partir de um olhar crítico, sem a pretensão de estabelecer uma verdade absoluta, mas de propor uma reflexão que congrega críticas às narrativas eurocêntricas que defendem um modelo civilizatório universal. Nesse sentido, destaco as concepções pós-coloniais que apontam para a construção

---

<sup>9</sup> Conceito formulado originalmente por Boaventura de Sousa Santos em 1995. Ver em: SANTOS e MENESES (2010, p. 15).

<sup>10</sup> Ver em **Albert Einstein: criador e rebelde** (1972).

de novas epistemologias e paradigmas de análise sociocultural orientadas por um princípio de valorização de saberes não hegemônicos.

Ao rejeitar a concepção evolucionista – notadamente amparada pelo ideal de saberes superiores e sustentados por narrativas eurocêntricas, tidos como culturalmente mais evoluídos, e cuja tendência é naturalizar a ideia de civilização modelo, a ser exportada do centro para a periferia – sublinho a opção por um trabalho que incorpora a valorização das experiências provenientes das realidades adversas ao modelo instituído.

A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva [...] por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz” (SANTOS, 2004, p. 9).

Nesse sentido, tomo como aporte a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos, cuja referência se justifica nas “Epistemologias do Sul” (2010b) e, especialmente, em “Um Discurso sobre as Ciências” (2010c), publicado originalmente em 1987, em que faz um resgate histórico das ciências a partir do paradigma dominante na modernidade até o período de transição em que vivemos, quando emerge um novo modelo, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente<sup>11</sup>, cuja designação significa que:

A natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem também de ser um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2010c, p. 60).

Em síntese, ao criticar o modelo científico moderno, o autor propõe um novo paradigma que será formado por um conjunto de teses e que culminam num conhecimento pós-abissal, que aponta para as ecologias de saberes, proposto em *Epistemologias do Sul*.

A primeira tese compreende que todo conhecimento científico-natural é científico-social e advém da constatação de que a humanidade está unida por um ideal humanista. O humanismo tem papel primordial nessa tese, pois é o orientador na superação da distinção entre conhecimento natural e social, que vai ser construído além do paradigma dominante.

A segunda tese parte da perspectiva de que todo conhecimento é local e total, procurando, dessa forma, afastar-se do paradigma dominante da ciência moderna que avança

---

<sup>11</sup> Ver também: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Editora Cortez, 2004.



sob o signo da especialização. No novo paradigma, os conhecimentos caminham ao encontro uns dos outros, ou seja, um conhecimento local pode emigrar para outros lugares cognitivos, abrindo-se a possibilidades de emprego fora do seu contexto de origem.

Essa perspectiva é vista pelo paradigma dominante como uma transgressão metodológica, pois não está subordinada a um único método científico, ao contrário, utiliza-se de uma pluralidade metodológica. É desse novo paradigma, pois, que vai vigorar a ecologia dos saberes, a partir de um diálogo horizontal entre os diferentes tipos de conhecimentos, o científico, o camponês, o artístico, o indígena, o popular e outros tantos, que são descartados pela academia tradicional.

A terceira tese de Santos é de que todo conhecimento é um autoconhecimento. Para o autor, “a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência de valores humanos ou religiosos” (SANTOS, 2010c, p. 80). Essa foi, portanto, a base pela qual se constituiu a dicotomia sujeito/objeto.

Entretanto, como enfatizado por Santos, nas ciências sociais a distinção entre sujeito e objeto nunca foi tão pacífica quanto nas ciências naturais, o que atribui um relativo atraso entre as ciências sociais em relação às ciências naturais. Evidentemente, isso ocorre porque o objeto de estudo das ciências sociais são pessoas, homens e mulheres, tal como o são os próprios pesquisadores, o que leva a uma articulação metodológica que estabelece uma distância empírica entre sujeito e objeto.

Parafraseando Chausewitz<sup>12</sup>, podemos afirmar que hoje o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação (SANTOS, 2010c, p. 83).

Nesse sentido, sublinho a impossibilidade de se poder privilegiar uma única explicação da realidade, ao contrário, todo conhecimento é um autoconhecimento porque confere menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha. Congrego com essa nova forma de conhecimento, que é, como

---

<sup>12</sup> Boaventura de Sousa Santos refere-se à célebre frase "A guerra é a continuação da política por outros meios", do militar prussiano **Carl Chausewitz** (1780-1831), especialista em estratégias de batalhas e autor do mais famoso tratado sobre o tema da guerra no Ocidente: "Da Guerra", ou "Sobre a Guerra", publicado em 1832.

diz Santos (2010c, p. 85), “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e, antes, nos una pessoalmente ao que estudamos”. Assim, penso com Santos que o conhecimento deve ensinar a viver e traduzir-se em um saber prático.

A quarta e última tese da ciência pós-moderna de Santos é de que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Parte do princípio de que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e, mesmo que esse pouco seja ampliado, será sempre escasso porque a exiguidade é a forma de conhecimento que ela produz. “A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão comum um ignorante generalizado” (SANTOS, 2010c, p. 88).

A defesa de Santos, que partilho aqui, é de que a ciência pós-moderna deve reabilitar o senso comum ao reconhecer nele uma virtude antecipatória que, ao ser interpenetrado pelo conhecimento científico, pode atingir a origem de uma nova racionalidade invertendo a ruptura epistemológica. “Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (SANTOS, 2010c, p. 90).

Santos propõe um conhecimento científico que só se realiza como tal na medida em que se converte em senso comum, um conhecimento capaz de orientar ações e dar sentido à vida humana. E isso não significa desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas acreditar que todo conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento. Isso significa estar aberto ao conhecimento independentemente de sua origem. Significa permitir-se ir do centro para a periferia e, ainda mais, ir da periferia para o centro, dialogicamente.

Diante desse breve panorama, reafirmo minhas escolhas e o lugar de onde falo. Sublinho aqui a ecologia dos saberes, com importância central na discussão que proponho nesta tese, pois compartilho da visão de Boaventura de Sousa Santos, que enxerga o mundo como um arco-íris policromático que acolhe uma diversidade de culturas e conhecimentos, como se estivesse observando o mundo de um caleidoscópio. É só a partir do reconhecimento da diversidade epistemológica existente no mundo que se configuram práticas e saberes que dialogam em relação de igualdade, para além da imposição do conhecimento científico eurocentrado.

Assim, considerando a possibilidade de ultrapassar a barreira do conhecimento hegemônico em busca de uma ecologia de saberes, busco uma aproximação dessa concepção com a pesquisa narrativa, visto que essa emprega uma abordagem qualitativa, capaz de privilegiar uma visão holística, compreensiva e interpretativista da realidade, além de compreender o ambiente natural como fonte direta de produção de dados que encontra suporte na ecologia de saberes e pode contribuir para uma visão mais alargada da pesquisa narrativa.

A abordagem qualitativa é relevante por sua capacidade de geração de riqueza de dados, possibilitando a maior compreensão de um fenômeno, por sua natureza exploratória. Assim, o objetivo desta tese, que propõe uma análise do trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas, constitui um fenômeno que se enquadra perfeitamente na lógica da abordagem qualitativa e na pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência humana ao mesmo tempo em que abre espaço para a expressão da subjetividade que advém dessa humanidade. Como método aliado a uma pesquisa que quer dar voz aos informantes, sem que esses se vejam “sujeitados” a meras respostas em um contexto previamente organizado de perguntas estruturadas, a pesquisa narrativa afirma-se em relação à imensa gama de oportunidades e liberdade que oferece aos informantes e ao pesquisador.

Por se tratar de um método, a pesquisa narrativa opõe-se à visão dicotômica dos demais métodos convencionais, que tomam os sujeitos como deslocados de suas realidades e denuncia a distância entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 90) explicam que o “interesse com narrativas e narratividade tem suas origens na Poética de Aristóteles e está relacionado com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais”.

Esta nova consciência confere às narrativas o *status* de um método de pesquisa difundido especialmente nas ciências sociais. Entretanto, segundo os autores, a discussão sobre narrativas ultrapassa seu emprego como método de investigação. “A narrativa como uma forma discursiva, narrativas como história e narrativas como histórias de vida e histórias societais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90).

A narrativa está presente no imaginário popular e ultrapassa a linearidade do simples contar histórias, pois assume características e perspectivas particulares dos narradores que, por sua vez, também são tocados pelas comunidades, grupos sociais e subculturas que expressam histórias, palavras e sentidos específicos de suas experiências a partir de suas realidades.

Referência no campo das Narrativas, o filósofo Walter Benjamin (1842-1940), em sua destacada obra “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1936), reflete sobre o desaparecimento da arte de narrar. O filósofo interpreta a narrativa como uma forma artesanal de comunicação.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu no meio artesão – no campo, no mar, na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de

comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

O filósofo entende a narrativa como aquilo que torna a memória possível, de forma que não há memória sem experiência. Quando o homem transmite uma história, coloca-se na linguagem e, assim, habita inúmeras possibilidades de sentido que essa propicia. Benjamin entende que, ao narrar um fato vivido, vive-se novamente a história da experiência, pois a experiência se constrói na memória do passado e do presente, ou seja, na criação da memória do presente se concretiza o ato da narrativa.

Para o autor, o senso prático é a natureza da verdadeira narrativa. Nesse sentido, afirma que:

[...] ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir, por vezes, num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte (BENJAMIN, 2012, p. 216).

Entretanto, para o filósofo, nas sociedades urbanas as relações sociais são cada vez mais efêmeras, superficiais e aligeiradas, o que contribui para o empobrecimento da qualidade das trocas humanas e da densidade experiencial, uma vez que o conselho passa a ser visto como algo ultrapassado na medida em que a experiência perde a sua comunicabilidade.

Referindo-se a Paul Valéry<sup>13</sup>, Benjamin (2012, p. 222) diz que possivelmente ninguém descreveu de forma:

[...] mais significativa a imagem espiritual dessa esfera artesanal, da qual provém o narrador, falando das coisas perfeitas que se encontram na natureza – pérolas imaculadas, vinhos encorpados e maduros, criaturas realmente perfeitas – ele as descreve como o produto precioso [...].

A imaginação em Benjamin (2012, p. 227), portanto, ocupa um papel elementar e é tão fundamental quanto a experiência para a narrativa, da mesma forma que “a memória é faculdade épica por excelência”. Essas são as combinações do vivido, da experiência, da memória e da imaginação que fazem do narrador um companheiro de quem lê ou ouve o contar de histórias.

---

<sup>13</sup> Paul Valéry: poeta, ensaísta e crítico francês (1871-1945).

É relevante pontuar a observação de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), que explicam: “Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística; embora a última seja desigualmente distribuída em cada população, a capacidade de contar história não o é, ou ao menos é em grau menor”. Essa observação é fundamental para o entendimento da comunicação de pesquisadores que se utilizam dessa forma de pesquisa, pois esses devem estar atentos à forma como a narrativa é expressa.

Segundo os autores, os acontecimentos podem ser narrados em termos indexados ou em termos não indexados. As narrativas compõem-se em geral de termos indexados, pois se referem aos acontecimentos concretos em determinado tempo e espaço, bem como às experiências pessoais que tendem a ser detalhadas com enfoque nos acontecimentos e ações.

Contreras (2016, p. 16) explica que a investigação educativa não se desvincula da experiência dos sujeitos “[...] mediante relatos de experiencia indagamos en lo vivido, buscando luz para percibir con más amplitud y orientar nos mejor en el camino de la educación”. Na mesma linha de pensamento, Souza (2004) diz que a narrativa possibilita o conhecimento de si a partir de uma ampla reflexão sobre modos de ação. Esse é um trabalho de reflexão e formação de si em todas as suas dimensões (razão, sensibilidade, imaginação, emoção, sentimentos). As subjetividades são:

[...] confrontadas com as suas frequentes inadequações a uma compreensão libertadora da criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho das narrativas devida em particular (SOUZA; SOUSA; CATANI, 1992, p. 19).

Essa perspectiva da pesquisa narrativa corrobora com as epistemologias do sul e sua proposta de uma ecologia de saberes. Fantasia e Leite (2013) acreditam na integração da pesquisa narrativa como um processo de investigação aliado às epistemologias do sul, pois entendem que a pesquisa narrativa “constitui uma proposta metodológica do empirismo crítico que desloca o centro de produção de conhecimento para os objetos de investigação, permitindo ultrapassar os bloqueios e os desvios da observação do real por parte dos atores científicos” (FANTASIA; LEITE, 2013, p. 2).

Os autores consideram que as epistemologias do sul e sua crítica ao paradigma científico eurocêntrico convergem para um processo de investigação que privilegia a inclusão dos saberes dos atores locais para a produção do processo de investigação, de forma que o processo de produção das narrativas biográficas pode se realizar a partir dessa proposta epistemológica, uma vez que se propõem como epistemologias horizontais, construídas sobre as diversidades dos

saberes, na procura de diálogos construtivos, na busca da descolonização social e na construção de comunidades solidárias.

Nesse ponto é relevante resgatar o desafio proposto por Mignolo (2010) ao indagar sobre as transformações necessárias à teoria crítica considerando que o gênero, a raça e a natureza se incorporaram plenamente no marco conceptual e político. A questão de Mignolo faz pensar sobre o desafio das atuais demandas de inclusão educacional na educação pública superior de povos historicamente excluídos e segregados, e, mais ainda, sobre como o trabalho docente é desenvolvido nesse contexto.

Ao considerar que o objetivo da educação é, como dizia Paulo Freire, aliar-se a um projeto histórico de emancipação hoje lido como descolonização social, então o trabalho docente precisa estar relacionado a uma teoria do conhecimento que permita “uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (FREIRE, 1992, p. 6).

É nesse sentido que as epistemologias pós-coloniais, dentre as quais se localizam as epistemologias do sul e sua ecologia de saberes, contribuem para um salto que vai além do processo metodológico centrado no sujeito pesquisador, como explicitado por Fantasia e Leite (2013), tradicionalmente vistos como produtores de conhecimento que acabam reproduzindo suas próprias preocupações, corroborando ou não com os constructos teóricos dominantes dentro de suas perspectivas de realidade. Entretanto, segundo os autores:

Ao deslocar a produção do discurso para os próprios sujeitos, as narrativas integram a diversidade dos olhares do mundo, as pluralidades das experiências. Estas narrativas, trabalhadas pelo investigador, permitem a integração de outras vozes na produção da racionalidade. A construção do conhecimento torna-se um processo de diálogo intersubjetivo (FANTASIA; LEITE, 2013, p. 3).

Diante desse contexto, o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência à universidade pode ser compreendido a partir das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa, haja vista que, ao narrarem suas práticas, possibilitam um entendimento mais abrangente de como se configuram suas ações e modos de representação no contexto de suas vivências no ambiente de trabalho com alunos advindos de políticas de ações afirmativas.

Isso se faz relevante na perspectiva epistemológica defendida, pois, de fato, considera que “a capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a

experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade” (WITTIZORECKI *et al.*, 2017, p. 23).

É a partir dessa perspectiva, cujos fundamentos tomam como base o aporte teórico pós-colonial em defesa da ecologia de saberes e em diálogo com a pesquisa narrativa, que este referencial teórico-metodológico foi construído no exercício da des/construção e no passo a passo da busca pelo reconhecimento da diversidade epistemológica que se assenta na defesa da igualdade e se opõe à supremacia de saberes. Essa é a lente pela qual enxergo e da qual tenho me nutrido na esperança de trazer outras contribuições para a pesquisa acadêmica, especialmente no que tange ao trabalho docente no contexto das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência ao ensino público superior, que, apesar de sua relevância, tem sido praticamente invisibilizados na academia, fato já mencionado na Introdução e que, por isso mesmo, precisa ser desvelado.

## **2.2 Caminhos que se desdobram: fases da pesquisa**

Conforme foi visto anteriormente, a pesquisa narrativa, além de um método, se oferece como uma técnica de geração de dados altamente conveniente para a abordagem desta pesquisa, cujo objeto de análise recai sobre docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que atuam no campo das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência de pessoas historicamente excluídas do ensino público superior. O objetivo, portanto, é analisar o trabalho do professor universitário a partir do campo das políticas de ações afirmativas na UFMS.

Jovchelovitch e Bauer (2002) explicam que a entrevista narrativa tem como objetivo estimular o entrevistado (denominado na pesquisa narrativa de informante) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social no qual está inserido.

Enquanto técnica, a pesquisa narrativa tem origem na palavra latina *narrare*, cujo significado é relatar, contar uma história. Jovchelovitch e Bauer (2002) lembram que foi Schütze quem sugeriu uma sistematização dessa técnica. Sua proposta era reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes.

A força da sugestão de Schütze é uma proposta sistemática de criar narrativas com fins de pesquisa social. O manuscrito de Schütze de 1977 permanece sem ser publicado; ele se difundiu largamente como uma literatura não oficial e se tornou o foco de um verdadeiro método de pesquisa em comunidade na

Alemanha durante a década de 80. A ideia original se desenvolveu a partir de um projeto de pesquisa sobre estruturas de poder nas comunidades locais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94).

Segundo os autores, o contar histórias tende a seguir regras universais que orientam o processo de produção da história, descritas por Schütze (1977) como “exigências inerentes da narração”, também denominado por outros autores de “esquema da história”, “convenção narrativa” ou “gramática da história”.

A importância dessa questão está na relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 140).

Classificada como um método da pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa é apontada por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) como “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”.

A pesquisa narrativa rejeita as imposições presentes nos modelos estruturados ou semiestruturados das pesquisas convencionais e adota uma versão mais aberta e democrática, na medida em que oportuniza ao informante narrar suas experiências garante também o mínimo de influência do entrevistador.

Na prática, a realização de entrevistas narrativas exige um rigor importante, especialmente nas etapas de preparação e execução. É necessário pensar a estrutura da entrevista narrativa a partir de questões *exmanentes*, advindas da revisão da literatura, e questões *imanentes*, aquelas que surgem a partir das falas dos entrevistados (informantes) (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002; MUYLAERT *et al.*, 2014).

Souza (2014) alerta para as questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos. De importância central, esses cuidados éticos devem fazer parte de todo o percurso da pesquisa desde o início da discussão, quando se propõe um contrato de pesquisa entre entrevistado e pesquisador.

A atenção do pesquisador e dos colaboradores é fundamental para a pesquisa. É necessário “explicitar os objetivos, suas intenções, processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos colaboradores da pesquisa [...] e caso tenha aquiescência, por parte do colaborador, a assinatura de termo ou carta de cessão de direitos” (SOUZA, 2014, p. 43).



É importante que o tema da pesquisa faça parte da experiência do informante para garantir seu interesse e ampliar a riqueza de detalhes da entrevista. É necessário que o assunto tenha significância pessoal, social e comunitária, e que o pesquisador não faça menção ao interesse do informante no tópico para garantir que não haja posições ou papéis definidos anteriormente à entrevista.

A temática da pesquisa deve ser ampla para que o sujeito informante tenha condições de desenvolver uma história longa, que transite a partir de situações iniciais, por acontecimentos passados até o contexto atual. Por fim, o pesquisador não deve oferecer informações sobre datas, lugares e nomes. Tais fatos devem ser trazidos pelo informante apenas se importante para ele.

Como se observa, o papel do pesquisador é extremamente relevante para a qualidade da entrevista e seu resultado. O nível da qualidade de acolhimento ao informante e da escuta é determinante para o sucesso da entrevista narrativa. Quanto mais a escuta for comprometida, maior a possibilidade de acessar o informante.

As características mais importantes para um bom pesquisador são: a) capacidade de interação com o outro; b) capacidade psicológica de ouvir e; c) habilidade para escrever as experiências contadas (CAMPOS, 2010; MUYLEAERT *et al.*, 2014). O resultado das entrevistas pode variar; o que vai determinar o tamanho da narrativa. Concorre para isso a qualidade do pesquisador, as características do informante, a adequação do ambiente e o contexto social (CAMPOS, 2010; MUYLEAERT *et al.*, 2014).

As narrativas de docentes acerca de situações que envolvem ou envolveram elementos de suas atuações no espaço acadêmico com alunos provenientes de políticas de ações afirmativas contribuem para caracterizar momentos do cotidiano do trabalho do professor universitário e trazer à tona as nuances e subjetividades que essa realidade emprega.

Da mesma forma, ao narrar suas experiências, os docentes colocam em relevo fatos do cotidiano profissional produzindo dados de relevância significativa para a pesquisa. Nesse sentido, a presente pesquisa foi alicerçada na investigação das trajetórias do trabalho docente de quatro professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que atuam em quatro cursos pertencentes a faculdades distintas.

A seleção dos professores para a entrevista narrativa ocorreu considerando os seguintes critérios objetivos: a) docentes selecionados nas faculdades de cursos de graduação mais concorridos, conhecidos por serem mais elitizados; b) sujeitos dos cursos de formação de professores (representa 40% dos estudantes com vulnerabilidade social); c) cursos que recebem alunos oriundos de alguma ação afirmativa; d) docentes que tenham tempo mínimo de três anos

de trabalho na universidade; e) informantes que aceitaram assinar a autorização (termo de livre consentimento) para a realização e publicação das entrevistas narrativas.

As entrevistas narrativas foram realizadas entre a primeira quinzena de fevereiro (primeiros contatos) e a primeira quinzena de junho de 2018. Posteriormente, as narrativas foram transcritas e apresentadas aos docentes para leitura e aprovação. Após esses procedimentos, iniciou-se a fase de análise. Durante essa etapa foi necessário retornar aos entrevistados para esclarecer alguns pontos da pesquisa que ficaram em aberto, procedimento considerado normal e necessário por Schütze (2013). O retorno aos entrevistados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2018.

Os docentes informantes da pesquisa foram identificados com nomes de sofistas<sup>14</sup> em homenagem aos primeiros professores, sem, no entanto, fazer qualquer relação destes com os personagens gregos, exceto por seu gênero. Dessa forma, os informantes são referidos aqui pelos nomes fictícios de: Professor Protágoras<sup>15</sup>, Professor Hípias<sup>16</sup>, Professora Aspásia<sup>17</sup> e Professor Górgias<sup>18</sup>. Foi feita a opção por não identificação dos informantes, tendo em vista a necessidade de preservar a identidade dos mesmos e, assim, dar-lhes maior tranquilidade para expor suas narrativas. O Quadro 2 apresenta características dos docentes informantes da pesquisa.

---

<sup>14</sup> O termo sofista tem origem na palavra grega *sophistēs*, derivada de *sophia* e *sophos*, significando “sabedoria” e “sábio” respectivamente. Homero usou o termo *Sophistēs* referindo-se à habilidade de um indivíduo em determinada atividade, passando a designar a sabedoria nos assuntos humanos. O significado evoluiu até chegar a indicar um tipo específico de profissional, o sofista. A profissão de **sofista** foi criada por Protágoras, discípulo de Demócrito, um tipo específico de professor na Grécia e no império romano, que deveriam ensinar a *aretê*. Ver mais em: CABRAL (2018).

<sup>15</sup> **Protágoras de Abdera** - um dos grandes filósofos sofistas da Grécia antiga. É autor da célebre frase: “O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são”.

<sup>16</sup> **Hípias de Élis** - Filósofo e matemático contemporâneo de Sócrates e um dos precursores da história da filosofia. Atribui-se a ele uma das maiores descobertas no campo da matemática: a “quadratriz de Hípias”.

<sup>17</sup> **Aspásia de Mileto** - mulher de Péricles, hábil em assuntos da retórica, política e da sofística, foi dona de uma importante escola de retórica, frequentada por Sócrates e outros jovens filósofos gregos que mais tarde viriam a se tornar grandes expoentes. Exerceu grande influência na vida política de Atenas e diz-se dela que ajudou a formar Sócrates.

<sup>18</sup> **Górgias de Leontinos** – um dos mais célebres sofistas, exímio retórico e filósofo grego, recorria ao ritmo poético para ensinar. Sua retórica baseava-se na beleza e objetividade da elocução. Considerado um niilista afirmou que: “O que parece a mim é para mim, e o que parece a ti é para ti”.

**Quadro 2 - Características dos docentes informantes da pesquisa**

Informantes	Gênero	Tempo na UFMS	Curso	Faculdade
Professora Aspásia	feminino	10 anos	Medicina Veterinária	FAMED - Faculdade de Medicina, Veterinária e Zootecnia
Professor Protágoras	masculino	8 anos	Ciências da Computação	FACOM - Faculdade de Computação
Professor Hípias	masculino	7 anos	História	FACH - Faculdade de Ciências Humanas
Professor Górgias	masculino	5 anos	Pedagogia	FAED - Faculdade de Educação

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O acesso aos docentes se deu via coordenação de curso ou indicação de outros docentes que atuam em um contexto de ações afirmativas. O contato inicial com os docentes foi feito por telefone e, com o aceite, agendadas as entrevistas, que foram realizadas na própria universidade, nas salas dos docentes informantes.

Cabe ressaltar que houve um planejamento para que um docente do curso de medicina fosse entrevistado, a fim de ter a visão do curso considerado mais elitizado na UFMS. Contudo, um diálogo que no início pareceu promissor junto a Coordenação deste, foi interrompido quando dei explicações mais detalhadas sobre a pesquisa. Foram várias tentativas sem sucesso.

Conforme Muylaert *et al.* (2014) e Souza (2014), é preciso tomar cuidados importantes em relação aos informantes da pesquisa. Nesse sentido, em primeiro lugar, os docentes foram esclarecidos sobre a entrevista narrativa e o contexto da pesquisa em questão. Após sanadas todas as dúvidas em relação ao procedimento e ao contexto da entrevista foi solicitada a assinatura do termo de livre consentimento (modelo em anexo) e permissão para iniciar a gravação.

Em seguida, iniciou-se a fase da “Narração Central”, que atua como partida para a narração com o seguinte dispositivo: “Gostaria de lhe pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo e de sua história como professor de uma universidade pública federal, considerando um contexto que envolve as políticas de ações afirmativas e seu trabalho com alunos advindos dessas políticas... Tudo que lhe ocorrer ... E mais tarde farei perguntas sobre o que você disser ...”<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Essa frase foi inspirada em uma entrevista realizada com o próprio Fritz Schütze pelas pesquisadoras alemãs Köttig e Völter (2014).

Os esclarecimentos sobre os procedimentos adotados (a narração sem interrupções, a fase dos questionamentos e a conclusão) são cuidados importantes e se mostraram necessários para garantir o sucesso das entrevistas narrativas.

Dessa forma, a realização das entrevistas seguiu o roteiro sugerido por Jovchelovich e Bauer (2002), conforme apresentado no Quadro 3.

As orientações de Jovchelovich e Bauer (2002) para a realização das entrevistas narrativas foram rigorosamente seguidas, desde a tarefa inicial de conferir os materiais auxiliares (gravadores, caderno de anotações, caneta) até o momento da conversa, que antecedia as narrativas propriamente ditas.

**Quadro 3 - Fases de realização da entrevista narrativa**

<b>Fase da Entrevista Narrativa</b>	<b>Regras para a Entrevista</b>
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
Fase conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “Por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

**Fonte:** Jovchelovich e Bauer (2002).

O método de análise e interpretação da Entrevista Narrativa tem como base uma adaptação do modelo de análise proposto por Fritz Schütze, denominado de método “reconstrutivo”, pois se dispõe a fazer uma reconstrução dos eventos e dos processos biográficos do informante (narrador).

Nesse capítulo, apresento um resumo das etapas de análise de Schütze (2013), por entender que as explicações mais detalhadas serão melhor aproveitadas no capítulo de análise das entrevistas, momento em que as especificidades desse modelo de análise serão aprofundadas. A síntese dos conceitos empregados é apresenta no Quadro 4.

**Quadro 4 - Etapas da análise dos dados na entrevista narrativa**

Etapa	Características
1 - Realizar a análise formal do texto.	- divisão do texto em material indexado e não indexado. - ordenamento dos acontecimentos (a partir do material indexado) para cada sujeito (criação das trajetórias individuais), identificando as passagens narrativas, as passagens explicativas argumentativas e os esquemas/passagens comunicativo explicativo.
2 - Fazer a descrição estrutural do conteúdo.	- investigação das dimensões não indexadas como análise do conhecimento.
3 - Realizar abstração analítica e análise do conhecimento.	- comparação entre os elementos das narrativas buscando identificar o autoentendimento do informante (construção da biografia). - explicitação dos aportes teóricos argumentativos do informante sobre sua biografia e identidade.
4 - Fazer a comparação contrastiva (máximo e mínimo).	- comparação contrastiva entre trajetórias.
5 - Construção de modelo teórico.	- realização de uma ação recíproca dos processos biográficos sociais, alternância espaçotemporal de um pelo outro e sua contribuição para formação biográfica como um todo.

**Fonte:** Adaptado de Schütze (2013); Bauer e Gaskell (2002).

Dessa forma, a análise das narrativas iniciou-se com a identificação dos elementos indexados e os não indexados logo após a realização da análise formal do texto, seguida da descrição estrutural do conteúdo e da abstração analítica. A partir daí foi feita a análise do conhecimento e, por fim, a comparação contrastiva (comparação mínima e máxima) das entrevistas. Por fim, foi realizada a última etapa que consiste na construção de um modelo teórico a partir das principais estruturas decorrentes das narrativas. Para dar suporte as duas últimas fases de análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa foram construídos três eixos temáticos conforme apresentado no Quadro 5.

Por fim, ao entender a pesquisa qualitativa como um multimétodo capaz de agregar diferentes fontes de informação, foi adotada no estudo, além da pesquisa narrativa, a recolha e análise de documentos. Os documentos são entendidos de forma ampla, abarcando materiais escritos, como políticas, normas, relatórios, estatísticas e outros registros organizados em banco de dados e elementos iconográficos (grafismos, fotografias, filmes, sinais, imagens), podendo ser primários ou secundários (CELLARD, 2008).

**Quadro 5 – Eixos temáticos das narrativas**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Eixos de Análise</b>	<b>Significado</b>
Trajetória de vida	1 - trajetória familiar 2 – trajetória escolar 3 - trajetória profissional	Construção da trajetória de vida do docente para compreensão das dimensões estruturantes do “eu”.
Concepção de universidade e de políticas de ações afirmativas	1 – concepção dos docentes sobre universidade 2 – concepção dos docentes políticas de ações afirmativas	Entendimento do docente sobre o que é a universidade e sua compreensão sobre as políticas de ações afirmativas na universidade.
Concepções sobre o trabalho docente	1 – concepção dos docentes sobre o trabalho docente	Significados atribuídos pelo docente ao seu trabalho na Universidade no contexto das políticas de ações afirmativas.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Compreendendo a relevância dos documentos como fontes de conhecimento para corroborar e ampliar evidências oriundas das entrevistas narrativas, foram coletados documentos na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PROECE) e nos *campi* da UFMS, relacionados às políticas públicas de ações afirmativas, bem como relatórios e outros registros sobre essas ações que permitiram compreender como se desenvolve o trabalho do professor nesse campo.

Os principais documentos coletados, descritos e analisados foram: a) histórico da UFMS; b) Site da PROAES; c) relatórios gerenciais da UFMS); d) Boletim de Serviços da UFMS (Resoluções); e) Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI; f) Relatório REUNI.

A exemplo de Jovchelovich e Bauer (2002, p. 29), a experiência vivenciada durante esse processo permite afirmar que “este é um caminho teórico e metodológico bastante denso e trabalhoso e que, em nosso entender, não pode envolver muitos sujeitos, pois a existência de muitos dados acaba por comprometer o próprio processo de análise”.

Nesse sentido, o método e as técnicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa oportunizam uma abertura dialógica com a experiência de vida, de trabalho e de visão de mundo. Ao privilegiar a pesquisa narrativa estendo meu olhar para o outro, buscando no sentido da experiência as respostas que persigo na temática que me levou a esta pesquisa.

### 3 DESCENDO O VÉU: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E A FACE PERVERSA DA EXCLUSÃO

Os homens primitivos vinham ao mundo como animais selvagens, em matas, bosques e cavernas, e passavam a vida alimentando-se de frutos silvestres. Entrementes, em determinado lugar, árvores troncudas, agitadas pelas tempestades e pelos ventos, esboroando seus galhos entre si, alimentavam o fogo, e, aterrorizados pela violência das chamas, eram postos em fuga os que estivessem nas imediações desse lugar. Restabelecida a tranquilidade, aproximavam-se e, como notassem que a tepidez do fogo era agradável ao corpo, lançavam lenha, chamavam outros homens e, por meio de sinais, mostravam-lhes quais poderiam ser suas utilidades. Nessas reuniões de homens, como emitissem ruídos em profusão e variedade, sucedeu pelo uso cotidiano que constituíram as palavras e, depois, designando coisas de uso cada vez mais frequente, começaram daí a falar por acaso, estabelecendo então entre si a conversação. Logo, por ocasião da descoberta do fogo, inicialmente surgiram entre os homens a reunião, a assembleia e a vida em comum, e eles agregavam-se numerosos em um único lugar. E, tendo o privilégio da natureza ante os outros animais de andarem não curvados, mas eretos, passaram a contemplar a grandeza do mundo e do céu (MARCO VITRÚVIO POLIÃO).<sup>20</sup>

Segundo D'Ambrósio (2017), a organização e a difusão de conhecimentos acontecem por meio do processamento de informações que são geradas por cada indivíduo, seja ao ar livre ou nas cavernas, nas conversas que temos ao redor de uma fogueira ou em qualquer outro lugar, nas reuniões entre amigos, familiares, grupos sociais. E esse conhecimento será cada vez mais especializado.

Como uma instituição que produz e detém um acervo de conhecimentos tão valorosos e desejados pelo homem, a universidade tem sido retratada em diferentes modalidades de estudos e pesquisas. Entretanto, a discussão sobre seus ideais e objetivos ainda é latente e está em franco debate. A proposta deste capítulo não é resgatar sua história – embora muitas vezes seja necessário reportar-se a ela –, pois a literatura especializada tem cumprido esse papel amplamente e a contento, mas pensar como a concepção elitista que originou a universidade brasileira tem reflexos na sociedade contemporânea e que reflete no trabalho docente. Importante pontuar que o objetivo é desvendar e melhor compreender o *lócus* desta pesquisa – a universidade, suas concepções, para posteriormente, em outra seção da pesquisa, refletir o impacto dessa concepção no trabalho docente.

---

<sup>20</sup> **Em latim Marcus Vitruvius Pollio**, arquiteto e engenheiro romano que viveu no século I a.C. e deixou como legado a sua obra em 10 volumes, as quais deu o nome de “De Architectura”. Ver em D’Ambrósio, 2017.

### 3.1 Concepções de universidade e as múltiplas faces da exclusão

A história da civilização moderna começa na antiguidade grega e romana. Suas origens remetem ao conceito latino da palavra *Academicus*, relativo à Academia, que vem do grego *Akademeia* e estaria relacionado com bosque de Akademos, o herói da mitologia grega, e em cujo lugar Platão teria fundado a sua Academia. Segundo D'Ambrósio (2017), a origem etimológica do nome vem de *héka* (=longe, distante) e *dêmos* (=povo), e significa o que age independentemente, emprestando ao conceito de academia um sentido próprio de independência de todas as demais instituições, de forma que, nesse contexto, a pesquisa não visa fins imediatos.

A palavra 'universidade' em sua origem e evolução mostra a sua missão e a sua complexidade. Etimologicamente a palavra universidade provém do latim *universitas*, cujo significado remete à universalidade, conjunto, totalidade, companhia, corpo, comunidade, colégio, associação, corporação. O vocábulo latino é formado por *unos*, que guarda o significado de um, de universo e universal, e *verto*, que significa voltar, torcer, tornar, ou seja, tornado em um. Ainda hoje, nos dicionários de português, a palavra "universidade" está associada ao conceito de universalidade (HOLANDA FERREIRA, 1975).

O filósofo grego Aristóteles (384 - 322 a.C) dizia que "todos os homens, por natureza, aspiram ao saber. Sinal disso é a estima dos sentidos. Pois, mesmo à parte sua utilidade, são estimados por si mesmos" (ARISTÓTELES, 1969, p. 9). Para o filósofo, o conhecimento é uma mudança qualitativa do estado de ignorância para o estado de conhecimento, porém, para se chegar ao conhecimento científico, não se deve desprezar o conhecimento comum. Para existir o conhecimento científico é necessário o conhecimento prévio, mais elementar e geral. O conhecimento científico requer a racionalidade e exige as etapas de atividades mentais que conduzem o ser humano ao entendimento da causalidade. A ciência acontece quando se conhece a causa.

A universidade tem representado ao longo da história os desejos e anseios das civilizações. "A universidade tem sido uma das instituições ocidentais que há mais tempo e com mais densidade tem representado os projetos e propósitos das sociedades. Sua longevidade se justifica pelo papel central que ocupa nas sociedades humanas" (DIAS SOBRINHO, 2017, p. 11).

Apesar das contradições que lhe são inerentes, a universidade cumpre as suas funções preservando a riqueza produzida pela inteligência humana, e tem contribuído para sustentar as necessidades pragmáticas e enriquecimento simbólico do presente, além de materializar os



projetos do futuro, conforme aponta Dias Sobrinho (2017). Assim, não é concedido a essa instituição apenas estar atualizada com os conhecimentos, pois é necessário que ela desenvolva capacidade crítica e produção das transformações e mudanças do mundo futuro.

Desde a sua origem, a universidade assume diversos modelos e mudanças que deixam marcas profundas ao longo da história, modificando-se por pressões sociais, pressões da igreja, ou exigências do Estado. Embora o objetivo aqui não seja resgatar a história, como explicado inicialmente, por vezes isso é necessário, e esse recurso é utilizado a título de ilustração para contextualizar nossa discussão.

Nascidas sob a tutela da Igreja e do Império, em sua primeira fase, as universidades foram precedidas das escolas monásticas e depois das escolas catedrais ou dos mestres livres que atuavam junto às escolas episcopais. A expressão *universitas* surge apenas entre o século XII ou XIII, relacionada a corporações de professores ou estudantes. Assim, conforme aponta Marback Neto (2007), ao se referir a uma universidade era necessário especificar se esta era destinada aos estudantes ou aos mestres. Eram instituições livres, mas, no final do século XIII, a liberdade passa a ser limitada em razão da assunção da autoridade do papa e do imperador e passam a ser denominadas *Universitas*.

As universidades medievais eram basicamente corporações profissionais que tinham por objetivo preparar e licenciar professores. Como uma corporação legal, o objetivo era representar professores e estudantes. Eram corporações diversas e tinham nomes diferentes “[...] como associação de defesa de interesses comuns, *communio*, *studia generalia*, *universitas*, deixando nítido o caráter corporativo da palavra *universitas*, seguida do genitivo latino *magistrorum et scholarium*, este muitas vezes subentendido” (MARBACK NETO, 2007, p. 22).

Inicialmente conhecida pelo termo *studium generale*, a universidade é definida por três características: a) escola de estudantes de todos os lugares, e não apenas de uma região específica; b) um local de educação superior que contemplasse as faculdades de artes, teologia, direito e medicina; c) um número considerável de professores.

Essas universidades eram consideradas muito elitizadas, pois poucas instituições tinham condições de possuir um *studium generale* completo. De acordo Marback Neto (2007), a designação *studium generale*, ou o seu plural, *studia generalia*, era usada para marcar a diferença de *studium particulare* ou *schola*.

Os estudantes universitários, ainda como acontece em nossos dias, tinham certos privilégios negados aos outros cidadãos, o que, em inúmeras

oportunidades originava conflitos entre a cidade e a universidade, principalmente por causa do barulho, das agitações e do aumento de aluguéis. Os privilégios eram: a isenção de impostos da cidade, do serviço militar; o direito de greve (*cessatio*) ou de recessão, que, por vezes, deu origem a novas universidades ou reforçou uma universidade existente; a submissão dos estudantes a tribunais especiais (eclesiásticos), o que retirava da autoridade local o poder de intervenção sobre estes. Assim, o papado acabava intervindo e estabelecendo direitos especiais sobre os estudantes (tribunais especiais) para todos os delitos (MARBACK NETO, 2007, p. 22).

As primeiras universidades tiveram origem na França e Itália, sendo que a Universidade de Bolonha, situada ao norte da Itália, é considerada a primeira universidade do mundo e teria sido inaugurada em 1088. Segundo Meira (2001), existem controvérsias sobre a data exata da criação da Universidade de Bolonha, localizada entre o século XI ou XII. Da mesma forma, a fundação da Universidade de Paris, na França, hoje a conhecida Universidade de Sorbonne, é localizada entre 1100 e 1290, assim como as universidades de Oxford e Montpellier.

Nos países da América Espanhola, estima-se que as primeiras universidades surgiram a partir do século XVI. A primeira delas, a Universidade de Santo Domingo, foi fundada em 1538, na República Dominicana. Em 1551, foi inaugurada a Universidade Nacional Maior de São Marcos, localizada no Peru, na cidade de Lima. Em 1553, foi fundada a Universidade Real Pontifícia do México, enquanto que, na Argentina, a Universidade de Córdoba foi fundada em 1613 (PRATES; COLLARES, 2014).

Se comparada à história da universidade no mundo, percebe-se que no Brasil essa instituição é ainda muito recente, pois surgiu a cerca de mais de 800 anos depois da criação daquela que é considerada a primeira universidade do mundo, a Universidade de Bolonha. As primeiras instituições de ensino superior do Brasil foram criadas somente no século XIX, com a fundação de escolas profissionais isoladas, como as escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, criadas em 1808, as escolas de engenharia da Academia Militar do Rio de Janeiro, em 1810, e as escolas de Direito de São Paulo e de Olinda, criadas em 1827. Mas foi somente em 1920 que surgiu no Brasil a primeira instituição de ensino superior no formato institucional de uma universidade, sob o modelo em que se constituiu historicamente no contexto europeu. A Universidade do Rio de Janeiro, que mais tarde passou a se chamar Universidade do Brasil (PRATES; COLLARES, 2014).

O modelo Europeu, especialmente o francês, exerceu grande influência em Portugal e Espanha e, como consequência, influenciou as sociedades e universidades da América Latina. Esse paradigma conhecido como francês-napoleônico é fundado na concepção e princípios da

universidade clássica, representados pelo pensamento de Condorcet, Saint-Simon e Comte, e tem como base a racionalidade técnico-científica fundamentada pela crença na razão como a única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade.

O modelo napoleônico é fundado na França em 1806, por Napoleão Bonaparte, com a criação da Universidade Imperial, corporação de origem estatal de docentes, chefiada por um Grão-Mestre, destinada a manter o ensino secundário e superior exclusivamente público no Império. Este modelo foi inspirado nos moldes das organizações religiosas, e seus membros eram considerados como uma espécie de *jesuítas do Estado*, juravam obediência aos estatutos e às ordens do Imperador, que dizia: “Eu quero um corpo que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda, um corpo que marche sempre, quando o governo descansa” (NAPOLEÃO *apud* ROSSATO, 1998, p. 127).

Em outras palavras, enquanto instrumento de dominação política, a universidade devia servir ao Estado. O paradigma napoleônico se caracteriza pelo monopólio estatal, pela manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, pela divisão em faculdades compartimentalizadas, e também pela importância atribuída à colação de grau e ao Diploma, requisito para o exercício da profissão, o que demonstra a alta conotação ideológica produzida pela educação a serviço do Estado Imperial.

A concepção de universidade profissionalizante está de acordo com a razão instrumental que visa um saber aplicado a serviço da técnica e da produção material. Seu ideal pragmático, concebido para atender as demandas de formação de mão de obra para promover o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia, segundo Darcy Ribeiro (1975), supervalorizou as ciências exatas e tecnológicas em detrimento da filosofia, da teologia e das ciências humanas. Nessa perspectiva de caráter institucional e laico, a universidade napoleônica afasta-se da igreja e aproxima-se com a mesma força do Estado, colocando-se a serviço deste, servindo-lhe como uma espécie de aparelho ideológico.

A influência alemã, por sua vez, teve como referência a Universidade de Berlim (1810), inspirada pela filosofia iluminista e da qual fizeram parte, entre outros, filósofos como Fichte, Schelling e Schleiermacher, e filólogos como Wolf e Guillermo de Humboldt, sendo esse último o verdadeiro fundador da Universidade de Berlim, cuja concepção será conhecida pelo seu nome. O paradigma humboldtiano é a expressão da universidade clássica alemã, opõe-se e critica o modelo de universidade francesa, e mais tarde exercerá grande influência na concepção da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934.

De valores idealistas e visão não pragmática da realidade, a universidade alemã possui como ideal a política do livre pensar, dá ênfase à unidade entre ensino e pesquisa, privilegia a

formação geral e humanista e, ao contrário do modelo francês, rejeita a formação meramente profissional, ao mesmo tempo em que defende a autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos (PRATES; COLLARES, 2014; PAULA, 2002).

Sobre os preceitos da universidade alemã, é importante lembrar que:

[...] para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, num Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Daí que os homens de ciência ou os intelectuais não podem estar vinculados diretamente à prática política cotidiana, que compromete a autonomia do pensamento e a busca da verdade pura (PAULA, 2002, p. 151).

Existe aí, conforme apontado pela autora, uma preocupação com a autonomia da universidade em relação ao Estado. Essa preocupação se fundamenta no ideal de que o mundo da ciência não deve misturar-se ao mundo da ação, devendo manter-se distante de sua realidade e convertê-la em objeto de investigação.

O privilégio do universo científico e o valor da ação dão lugar à verdade e ao valor de supremacia da ciência. “O professor universitário, mais que um funcionário público, deve assumir o papel de membro de uma corporação científica, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implica a sua independência das pressões e demandas externas à aventura do saber” (PAULA, 2002, p. 151-152).

As diferenças entre essas concepções são profundas e ainda hoje influenciam os modelos de formação nas universidades brasileiras. O paradigma francês tem enfoque na formação especializada e profissionalizante por meio de escolas isoladas, é mantida e dirigida pelo Estado, submetendo-se a uma espécie de aparelho ideológico deste, conservando uma pequena autonomia frente aos poderes políticos. A pesquisa não ocupa um papel primordial e diferencia-se das faculdades isoladas, sendo, essas sim, as responsáveis pela pesquisa e pela formação profissional de alto nível.

O paradigma alemão, por sua vez, privilegia a formação geral, científica e humanista, com ênfase para a pesquisa, proclamando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação. Seu objetivo está na universalidade do saber, tem como suporte relevante a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o órgão central da universidade. Apesar de ser financiada pelo Estado, conserva notável autonomia em relação ao poder instituído, deliberando sobre o corpo docente, as atividades de ensino e de pesquisa. Essa liberdade

perdurou até as primeiras décadas de seu funcionamento, no século XIX (PAULA, 2002; LUCKMANN; BERNART, 2014).

Definir a concepção de universidade pública adotada no Brasil é uma questão cuja complexidade equivale à trajetória da universidade e sua constituição histórica, que lhe outorga um perfil tradicionalista, elitista e conservador. Ao mesmo tempo, é necessário um olhar atento de idas e vindas, retomando as especificidades de cada tempo e suas realidades. Nesse sentido, é importante lembrar que:

A universidade, encastelada nos resultados da revolução científica, assistiu, sem se aperceber, a chegada das três grandes revoluções que marcaram novas direções da humanidade: a revolução americana [novo conceito de poder civil e de governança], a revolução francesa [novos ideais para a humanidade] e a revolução industrial [novos meios de produção e de trabalho]. Embora muitos de seus membros fossem determinantes nessas revoluções, a universidade, como instituição, esteve à margem de todas elas. De certo modo, ignorou-as (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 7).

Segundo o autor, se procuravam alternativas em razão das grandes transformações resultantes dessas revoluções, portanto, foram criados na França modelos alternativos de educação superior, como as Grandes Écoles de Paris – *École Nationale de Ponts et Chaussées* (1747), a *Écoles di Génie de Mezières* (1749), *École Militaire de Paris* (1753), e a *École Polytechnique de Paris* (1794) – as universidades permaneceram no seu estilo próprio, recusando-se a reconhecer os novos tempos. D'Ambrósio (2017) afirma ainda que, no Brasil, com a chegada da família real (1808), o modelo de instituição adotado foi o modelo francês das Grandes Écoles, em detrimento do modelo da conservadora Universidade de Coimbra.

O processo de modernização das universidades, que começou somente no século XIX, mostra como essa resistência à mudança é importante para a concepção que se tem ainda hoje da universidade como espaço alheio às mudanças e necessidades sociais. Segundo D'Ambrósio (2017), a Universidade de Manchester (1851) é concebida com vistas a atender ao novo momento tecnológico. A Universidade de Berlim, renovada por proposta de Alexander von Humboldt, é moderna na organização e estabelece o sistema de departamentos e a carreira acadêmica, buscando um saber atual e moderno. Entretanto, o saber pelo saber ainda predomina, e segue o lema “liberdade de aprender e liberdade de ensinar” (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 8), esboçados na universidade medieval, cuja concepção já manifestava um caráter de contemplação na autonomia, no saber e no fazer da universidade.

Relevante pontuar que a universidade alemã sofreu uma série de mudanças ao longo do tempo, pois, com o nazismo e o violento controle estatal resultante deste, praticamente

liquidou-se a neutralidade acadêmica forçando a universidade a redirecionar seus ideais e aderir ao pragmatismo do modelo norte-americano.

A submissão imposta pelas diretrizes ideológicas do nazismo, conforme explicitado por Paula (2002), é a base de destruição dos fundamentos da universidade alemã, especialmente após o princípio do século XX, quando a universidade se abre para segmentos sociais além da nobreza e da alta burguesia, aderindo aos cursos voltados para a prática profissional, para o utilitarismo e para a especialização, tendo em vista atender as demandas da sociedade industrial. Conforme lembrado pela autora, o corpo docente identificado com o regime nazista silenciou diante dos ataques:

[...] contra as liberdades acadêmicas (nomeação dos reitores pelo poder, fim da autogestão universitária, cassação de colegas judeus ou de esquerda). Um terço do corpo docente foi afetado pelas cassações até 1938, dentre os quais, cientistas e intelectuais de primeira linha, muitos ganhadores de Prêmio Nobel (PAULA, 2002, p. 153).

Ao término da segunda guerra mundial, na medida em que os ideais norte-americanos se tornam mais próximos da realidade brasileira, junto à era desenvolvimentista e à Ditadura Militar, é possível enxergar uma terceira influência sob o paradigma norte-americano de universidade. Trata-se de um modelo voltado para a profissionalização com prioridade às demandas de mão de obra do mercado. A partir daí a influência da concepção norte-americana nas universidades se estende em praticamente todo o mundo, inclusive sobre as universidades latino-americanas.

### **3.2 A Universidade no Brasil: raízes de um pensamento abissal**

No Brasil, a concepção norte-americana será amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades. Conforme apontam Luckmann e Bernard (2014), o modelo de universidade brasileira é representado por universidades cuja finalidade se reduz à formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, e cumpre as recomendações de organismos multilaterais que almejam intensificar o acesso ao ensino superior, e conserva, sobretudo, as influências do modelo francês-napoleônico.

Da mesma forma, é possível também enxergar as características do modelo alemão-humboldtiano na missão das universidades brasileiras de integrar a pesquisa ao ensino, um

modelo perseguido desde os anos 1960, quando a universidade brasileira se aproximou do modelo norte-americano de universidade. A Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, foi inspirada no modelo alemão-humboldtiano, enquanto que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi pensada a partir do paradigma francês-napoleônico (LUCKMANN; BERNART, 2014).

Nossa história universitária em termos temporais, portanto, tem mais de oito séculos de atraso em relação à primeira universidade do mundo, e é marcada por influências estrangeiras e múltiplos paradigmas, o que não pode ser considerado um atenuante para sua lenta transformação. Como ressaltado por Prates e Collares (2014), diferentemente dos países da América Espanhola, o Brasil adotou por mais de 100 anos o estilo napoleônico, com um ensino superior funcionando por meio de escolas isoladas e profissionalizantes.

Foram necessários longos anos de maturação para se perceber as consequências das referências da concepção positivista no ensino universitário. A forma linear e generalista na organização do conhecimento acadêmico, o domínio da teoria sobre a prática, ignorando a realidade como fonte desafiadora, são algumas das consequências do atraso no desenvolvimento de uma universidade mais democrática. Ainda hoje, os professores trabalham com a perspectiva do conhecimento já legitimado pela ciência, persistindo no passado, ao mesmo tempo, negam os desafios do conhecimento empírico do presente e sua importância para o conhecimento do futuro (CUNHA, 1998).

“Ora, a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Chauí critica o paradigma de universidade brasileira e diz que basta observar para ver que a universidade assume e revela ideias e práticas neoliberais, e isso pode ser percebido na academia, nos eventos e debates que discutem certos temas que se tornaram hegemônicos, tais como: a aceitação da avaliação universitária desconectada dos níveis de ensino que precedem a graduação; aceitação da avaliação acadêmica por critério de titulação e publicações, em total detrimento da docência; aceitação dos critérios de distribuição dos recursos públicos para a pesquisa por linhas de pesquisa, critério injusto para as áreas de humanidades e campos de pesquisa teórica fundamental; e a aceitação da modernização racionalizadora que impôs a privatização e a terceirização da universidade, delegando-lhe o papel de prestadora de serviços a empresas privadas, em detrimento da pesquisa. Segundo a autora: “Seja para opor-se seja para defender essas ideias, o campo de discussão está predeterminado e predefinido pela

ideologia neoliberal e pela alienação que ela acarreta. Essa temática indica uma estranha amnésia social e política” (CHAUÍ, 2001, p. 36).

A filósofa refere-se ao período da ditadura militar quando a escola pública de primeiro e segundo graus foi praticamente destruída sob o pretexto de combate à subversão, mas que, na verdade, teve o propósito de beneficiar os proprietários de escolas privadas. Para Chauí, a educação no Brasil não é considerada um direito, mas um privilégio destinado a poucos, e isso se reflete no desmonte da escola pública, na formação de mão de obra barata para servir ao mercado e na elitização da universidade.

Existe aí uma inversão, pois alunos que ingressam na universidade não são os filhos da classe trabalhadora, mas os filhos da elite. Marilena Chauí esclarece como esse paradigma funciona:

[...] os alunos do primeiro e segundo graus das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque por suposto estariam “naturalmente” destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada a desistir da formação universitária ou fazê-las em universidades particulares, que para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita. E, agora, temos que ouvir essa mesma classe dominante pontificar sobre como baixar custos e “democratizar” essa universidade pública deformada e distorcida que nos enfiaram goela abaixo (CHAUÍ, 2001, p. 36-37).

A universidade brasileira é, portanto, nas palavras de Chauí, parte de um produto social oligárquico cujo sucateamento serve a interesses da classe dominante. A autora analisa a insatisfação geral da sociedade com a universidade, referindo-se às diferentes demandas de diferentes setores da sociedade, cada grupo dirige suas expectativas de acordo com suas necessidades e interesses. Nesse sentido, segundo a classe média, a diminuição do prestígio das carreiras universitárias é a detentora da crise da universidade, os trabalhadores manuais reclamam das dificuldades de acesso e as empresas estão insatisfeitas com a inadequação dos profissionais que saem das universidades para a ocupação de seus quadros.

As questões apontadas por Marilena Chauí são extremamente pontuais e relevantes e indicam a necessidade de se pensar o modelo de universidade brasileira que desejamos. Entretanto, isso não será feito sem um profundo conhecimento acerca das questões que a colocam em xeque na atualidade.



Essa percepção encontra respaldo em uma análise importante sobre a posição da universidade pública como instituição na contemporaneidade feita pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010), ao considerar as transições paradigmáticas da sociedade moderna e sua relação com a universidade. Para o autor, a análise crítica da universidade contemporânea deve considerar que:

Um pouco por todo lado a universidade confronta-se com uma situação complexa. São-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam mais restritivas as políticas de financiamento por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que esses apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares (SANTOS, 2010, p. 187).

O sociólogo ressalta um importante matiz da universidade que está no cerne de sua rigidez, tanto no termo funcional quanto no organizacional. Ora, a universidade vê-se afrontada a adaptar-se com profundas mudanças para as quais não está preparada, pois fora concebida dentro da tradição idealista cuja eterna missão é preservar seus objetivos e garantir sua perenidade – pois, como definia Karl Jaspers – a universidade é por excelência “o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade, e por apenas amor à verdade” (JASPERS, 1965, p. 19 *apud* SANTOS, 2010, p. 188).

Essa concepção idealizada de uma universidade una e perene, que só poderia sobreviver se vinculada a um dispositivo institucional igualmente único (mas jamais existente), é abalada na década de 1960 em consequência das mudanças e transformações sociais das quais a universidade não escapa.

A crise vivida pela universidade pública nas últimas décadas do século XX tem se aprofundado na medida em que se ampliam as multifuncionalidades da instituição, e pode ser melhor entendida a partir de uma relação tríplice, conforme aponta Santos (2010): a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

A crise de hegemonia coloca em xeque os direitos dos quais a universidade foi detentora desde a Idade Média. A modernidade tem como ideário a dicotomia da alta cultura (a cultura-sujeito) e a cultura-objeto (a cultura popular). A cultura das massas surge no pós-guerra e toma como objeto as ciências emergentes, convertendo-as em ciências universitárias, como é o caso da etnologia, do folclore e da antropologia cultural. Essa cultura popular

questiona o monopólio exercido até então pela alta cultura e impõe novas formas de cultura, que, conforme explica Santos (2010), são muito mais dinâmicas que a própria cultura universitária.

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (SANTOS, 2010, p. 193).

Entretanto, essa concepção já não atende a demandas de um mundo em plena capacidade de mudanças e transformações. No contexto de reestruturação das forças produtivas nas duas últimas décadas do século XX, o processo de aumento das expectativas e demandas da sociedade em relação à universidade acontece ao mesmo tempo em que ocorre o processo de diminuição de financiamento desta por parte do Estado, expondo as tensões entre a clássica impermeabilidade da universidade às pressões externas (especialmente as das sociedades) e às múltiplas funções que lhe são atribuídas. Santos (2010) denomina essa diversidade de novas demandas de “explosão de funções”.

Entre as principais funções atribuídas à universidade estão: a preparação para os papéis de liderança social; o mecanismo de seleção para empregos de alto nível; mobilidade social para filhos e filhas de famílias operárias; o fortalecimento da competitividade econômica; a pesquisa; o fornecimento de mão de obra qualificada; a educação geral pós-secundária; a educação e treinamento altamente especializados; a prestação de serviços à comunidade local e regional e a aplicação das políticas nacionais de distribuição de oportunidades (OCDE, 1987 *apud* SANTOS, 2010a).

Soma-se à “explosão de funções” o expressivo aumento das demandas estudantis por esse nível de ensino, o aumento do corpo docente e a expansão do ensino e da pesquisa a novas áreas do saber. Na medida em que a “explosão de funções” aumenta, também se revela a incompatibilidade e as contradições desencadeadas pela multifuncionalidade dessas com os objetivos da universidade, como, por exemplo, a necessidade de promoção de mobilidade social para as classes operárias e a formação das elites aptas a ocupar cargos de alto nível.

Nesse sentido, a crise da hegemonia da universidade pública é mais ampla e mais profunda, começando pela sua própria concepção de lugar de centralidade e de privilégio sobre a produção de alta cultura e conhecimento científico avançado, pois se caracteriza como

um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, mas que, na medida em que as mudanças e transformações sociais avançam, distancia-se da realidade social.

A crise da legitimidade acontece quando socialmente fica claro que a educação superior e a alta cultura são benefícios exclusivos das classes altas e elitizadas. “Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se satisfazendo-a” (SANTOS, 2003, p. 211).

Nesse sentido, conforme expõe Santos (2003), a crise da legitimidade caracteriza-se a partir da perda do consenso social que concedia à universidade o reconhecimento de organizadora do conhecimento. Ao mesmo tempo, coloca em questão seus princípios filosóficos-políticos que já não atendem à sociedade democrática. Estão em xeque, portanto, a produção de um conhecimento superior e elitista destinado a uma minoria igualmente pertencente a classes superiores e elitistas.

Para garantir o seu *status quo*, a universidade vê-se impelida a produzir e transmitir conhecimentos numa missão duplicada, não apenas a um grupo social restrito e homogêneo, num contexto institucional classista, como fora feito tradicionalmente, mas também destinado a produzir para camadas sociais amplas e heterogêneas, com a missão de promover a ascensão social destas. “A crise da legitimidade é em grande parte medida pelo resultado do êxito das lutas pelos direitos humanos da segunda geração, entre os quais, pontifica o direito à educação” (SANTOS, 1989 *apud* SANTOS, 2010a, p. 211).

Apesar de significar uma tímida mobilidade social, uma vez que não possibilita uma diminuição significativa da desigualdade social, a luta das camadas populares resulta na ampliação dos direitos sociais e no acirramento da crise de legitimidade da universidade, forçando essa instituição a abrir espaço para a massa. Sob a condição que se impõe para a sua sobrevivência, a universidade assume certo caráter democrático, mas, como alerta Santos, bastante epidérmico, ainda que tente disfarçar o perfil institucional classista que prevalece nessa instituição.

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas procura por excelência e passou a ser também a procura da democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar uma instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes”, os ideais de democracia e de igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes sem provocar um “excesso de democracia” e, com

isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 2010, p. 212).

As questões colocadas por Santos são latentes em nossa sociedade e carecem de maiores discussões e reflexões, pois ensejam um olhar aguçado para problemas históricos e, ao mesmo tempo, requer um entendimento refinado da realidade contemporânea baseado no conhecimento das necessidades sociais e, sobretudo, capaz de tecer uma crítica consciente que aponte soluções capazes de compatibilizar princípios como democracia, igualdade e equidade numa instituição marcada pela segregação social.

Santos (2010, p. 2012) alerta que “a universidade mais uma vez se prestou a soluções de compromisso que lhe permitiram continuar a reclamar a sua legitimidade sem abrir mão, no essencial, do seu elitismo”. Por meio desse múltiplo dualismo, segundo o autor, fortalecem-se e perpetuam-se os mecanismos de diferenciação e estratificação dentro dessa instituição, presentes entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massa, entre cursos de alto prestígio e cursos desvalorizados. Enfim, a universidade atua como instância de reprodução da sociedade de classes, pois se estrutura como uma sociedade de classes, e, como tal, vivencia a dualidade entre a dicotomia excelência *versus* democracia, universidade de elite *versus* universidade de massas.

Por mais que as lutas pela democratização da universidade tenham alcançado patamares nunca imaginados para essa instituição, segundo Santos, a universidade expandiu-se segundo uma lei de desenvolvimento desigual. Os que são contrários à sua expansão acreditam que a universidade se descaracterizou de seus objetivos e ideais, ao passo que, para aqueles que promoveram o seu desenvolvimento desigual, a universidade não mudou no essencial, continuando a impor os objetivos de uma educação integral e critérios de excelência.

Já para aqueles que defendem a educação democrática, a universidade deixou-se funcionalizar pelo desenvolvimento capitalista e defraudou as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras por meio de expedientes de falsa democratização. Como observa o autor, a diversidade de opiniões revela a ambiguidade característica da lei do desenvolvimento desigual, de forma que, apesar das mudanças e aparente democratização, os padrões de desigualdade ainda não tiveram alterações significativas nessa instituição.

A terceira crise, denominada por Santos de crise institucional, é também descrita pelo sociólogo como a que maior gravidade tem despertado nos últimos anos, pois além de repercutir na crise de hegemonia e na crise de legitimidade, possui fatores marcantes que se

agravam no terceiro período do sistema capitalista. Segundo o autor, o valor que está em questão na crise institucional é a autonomia universitária, a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade nos países centrais.

A crise do Estado-Providência é bastante complexa e se apresenta a partir do desgaste contínuo das políticas sociais. A tendência de reestruturação por parte do Estado, sob o pretexto de uma crise financeira, sempre no sentido de desacelerar, estagnar ou contrair o orçamento social, tem afetado sobremaneira a universidade pública, produzindo cortes orçamentais significativos nas áreas das ciências e das humanidades, ao mesmo tempo em que é confrontada com a crescente concorrência das instituições de ensino superior privadas.

Santos (2010a) aponta três impactos que os cortes orçamentais trazem para as universidades: a) eles são seletivos e alteram as relações de poder e, conseqüentemente, a estabilidade institucional; b) são sempre acompanhados do discurso da produtividade, obrigando a universidade a lidar com questões que não são do seu cotidiano, submetendo-a a parâmetros de avaliação que nunca terão respostas positivas; c) os recursos são menores, mas as funções da universidade se mantêm as mesmas, induzindo-a a buscar meios alternativos de financiamento para suas atividades. Dessa forma, a universidade acaba por adotar um discurso contraditório de autonomia e responsabilidade social.

Conforme se observa, esse não é um fenômeno das universidades europeias. Na questão brasileira, a contradição é evidente entre a autonomia universitária, a eficácia de natureza empresarial e a responsabilidade social. Os adeptos do sistema neoliberal enxergam as debilidades institucionais da universidade pública como uma questão sem solução, o que justificaria a sua abertura ao mercado.

No Brasil, as instituições privadas de ensino superior são subsidiadas por políticas de favorecimento à iniciativa privada, que vigorou durante o regime militar no País, e que, conforme apontado por Sampaio (1998, p. 168), é uma prática que sobrevive ainda hoje, pois “a conspiração dos governos militares, que promoveu a expansão do ensino privado, é substituída pela conspiração neoliberal orientada por organismos internacionais”, cujos objetivos são fundamentalmente mercantis e, em grande parte, operam como uma fábrica de diplomas.

Nesse sentido, para Santos (2010a), o enfrentamento da crise da universidade contemporânea só é possível a partir de uma perspectiva que a considere para além do fenômeno global que repercute na falta de investimento do Estado, e que, em consequência, reflete na sua mercantilização. Para isso, é necessário considerar para além dos fatores internos, como a sua administração, a sua função e a sua própria origem, concebidos numa

perspectiva elitista de conhecimento e de educação. A partir daí é necessário considerar ainda a impossibilidade da universidade de escapar a uma articulação global e, nesse caso, deve aderir a uma globalização alternativa e contra-hegemônica da universidade que, como um bem público, deve refletir o projeto do seu país, qualificando sua inserção no contexto transnacional de produção e de distribuição do conhecimento.

Santos (2010a, p. 56) assegura que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, contra hegemônica”, propondo uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública que tenha como finalidade oferecer respostas às demandas sociais pela democratização da universidade. O autor propõe uma reforma pautada em um projeto de país que o qualifique e o insira na sociedade global, considerando que os problemas sociais hoje, locais ou nacionais, não podem ser resolvidos sem que se leve em conta a sua contextualização global.

Ainda de acordo com Santos (2010a), a globalização contra hegemônica da universidade pública é um projeto político que precisa ser sustentado por três protagonistas: a própria universidade pública (caracterizada pelos atores que dela fazem parte e que têm interesses numa globalização alternativa), o Estado nacional (sob a condição de optar pela globalização solidária da universidade) e a sociedade civil organizada (capaz de fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam).

Assim, a universidade deve apropriar-se das questões mais latentes, como é o caso das demandas por democratização do ensino superior. Santos (2010a) aponta cinco áreas de ação da universidade que merecem ser pensadas porque estão globalmente em risco: a democratização do acesso; atividades de extensão voltadas para a resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais; a pesquisa-ação, envolvendo as comunidades e as organizações sociais que podem ser beneficiadas com os resultados da pesquisa; ecologia de saberes, que consiste no diálogo entre o saber científico e o não científico, trazendo este para dentro da universidade; a vinculação entre a universidade e a escola pública, no sentido de estabelecer novas formas de colaboração por meio das quais seja possível construir, efetivamente, uma integração entre formação profissional e a prática de ensino.

Santos (2010), em seu livro organizado em parceria com Maria Paula Meneses, pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, intitulado “Epistemologias do Sul” – um dos maiores trabalhos concernentes ao Sul global e uma das maiores contestações aos saberes e valores dominantes do Ocidente – alerta sobre a necessidade de se compreender que os saberes orquestrados e impostos pelo colonialismo e

capitalismo a serviço do Ocidente são nefastos para aquilo que os autores denominam genericamente de historiografia dos “povos do Sul”.

Nessa obra, os autores discutem as consequências do domínio colonialista, imperialista e capitalista que resultam em uma relação extremamente injusta de saber-poder que, nos últimos séculos, abriu espaço para uma forma de epistemicídio, ou seja, a dominação de saber que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento dos povos colonizados.

A investigação das condições de um diálogo horizontal entre saberes e a denúncia da supressão dos saberes próprios dos povos colonizados é que se designa metaforicamente por epistemologias do Sul. Santos e Meneses (2010) consideram que as ecologias de saberes são os diálogos entre diferentes formas de saberes. Nesse sentido, as propostas e os interesses do Sul metafórico no interior de cada uma das regiões do mundo expõe a causa daqueles que sofrem os impactos e os reflexos do colonialismo e do capitalismo, bem como do colonialismo interno.

Mignolo propõe um pensamento fronteiro para sustentar uma visão “pluri-versal” e não “uni-versal”, porque:

[...] un mundo en el cual muchos mundos puedan coexistir sólo puede lograrse mediante un trabajo compartido y metas comunes en la diversidad, entre quienes habitan las fronteras o, habitando el territorio (Europa o Estados Unidos) comiezan a habitar las fronteras criadas por la inmigración (MIGNOLO, 2008, p. 125).

O Brasil, como um país marcado pelo colonialismo português/europeu, é herdeiro do legado epistemológico dominante que se reproduz em um conhecimento com base no poder racista, etnicista e xenofóbico.

O racismo atua por marcadores físicos elementares – é a racialização do social; no etnicismo, por marcadores simbólicos (língua, “costumes”, anterioridade de chegada a um território, heróis epônimos) da comunidade imaginada de origem – é a etnicização do social; no xenofobismo, por marcadores simbólicos alargados ou globais da comunidade imaginada alargada (nação) – é a nacionalização extrema do social. No racismo temos a visibilidade somática, no etnicismo, a visibilidade das pequenas raízes originárias e, no xenofobismo, a visibilidade agrupada das grandes raízes originárias (SERRA, 2017, p.1).

Pode-se mensurar que o pensamento abissal dos nossos colonizadores não terminou com a independência do Brasil, ao contrário, persiste nessa herança revelada continuamente no modo de ver, sentir e expressar-se da nossa sociedade.

Toda experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Em face dessas ideias, os autores sustentam que a epistemologia ocidental dominante tem suas bases fundadas nas necessidades de dominação colonial e foram assentadas naquilo que Santos (2010b) denomina de pensamento abissal. O pensamento abissal é uma característica da modernidade ocidental que divide e separa o mundo, e é pensado de modo figurativo como uma linha invisível que separa dois universos.

Pensando de modo figurado, consideramos que, de um lado, está o mundo desenvolvido (países colonizadores) e, do outro, o mundo subdesenvolvido (países colonizados). O lado colonizador tem suas bases sustentadas pelo domínio econômico, político e cultural, traduzidos pela hierarquia dos saberes e pela negação da diversidade, enquanto que o lado colonizado é produzido como inexistente, ou seja, irrelevante ou incompreensível e, por isso, excluído de forma radical.

É nessa mesma linha de pensamento que Santos e Meneses (2010, p. 20) explicam que o pensamento abissal “opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objeto de supressão ou esquecimento (que ficam do lado de lá da linha)”.

A característica principal desse tipo de pensamento está na impossibilidade de coexistência entre os dois mundos. O pensamento é abissal na medida em que as realidades e experiências do lado de lá da linha são invisibilizadas e consideradas como não importantes ou como não necessárias para o uso e crescimento do lado de cá. É esse pensamento excludente uma das fontes do fascismo, uma vez que a impossibilidade da copresença/diálogo leva ao raciocínio da necessidade de eliminação do outro.

Santos (2010) afirma que essa realidade acontece hoje como aconteceu no período colonial, e o pensamento moderno ocidental continua a operar fazendo a distinção entre os mundos humanos e sub-humanos, entre os direitos das pessoas e os direitos das coisas, entre a lógica da apropriação e a lógica da violência, legitimando, assim, uma humanidade moderna e dependente da sub-humanidade moderna. “A negação de uma parte da humanidade é



sacrificial, na medida em que se constitui como condição para a outra parte da humanidade se armar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39).

Nesse sentido, as subalternidades mantêm as diferenças e as opressões. A saída pode ser vislumbrada por meio de resistências fundadas na consciência de uma concepção de mundo que promova a descolonização do pensamento abissal.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo desse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2010b, p. 33).

As resistências a essa disputa que impõe um monopólio da verdade do conhecimento podem ser fundamentadas, então, a partir de uma epistemologia que considere a ecologia de saberes, firmada em um pensamento pós-abissal, capaz de articular de forma abrangente questões do outro lado da linha, de modo a incluir opressores e oprimidos, sem, contudo, concebê-los a partir das narrativas universais, mas a partir de seus próprios contextos.

“O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2009, p. 44). A origem do pensamento pós-abissal é fundada na concepção de que a diversidade do mundo é inesgotável, e sendo assim, carece de uma epistemologia apropriada. A exclusão social se dá de diferentes formas e, enquanto essa exclusão abissalmente continuar, não é permitida qualquer alternativa pós-capitalista progressista.

O pensamento pós-abissal rompe radicalmente com os modelos ocidentais, ao mesmo tempo em que a condição para sua existência é a presença da copresença. É copresença porque toma as práticas e os agentes dos dois lados da linha (norte e sul/colonizadores e colonizados) como contemporâneos em questões igualitárias.

Ao considerar a copresença como radical, o pensamento pós-abissal abandona a concepção linear da História, a negação da guerra e da intolerância, e caminha no sentido de uma nova maneira de compreender a história, considerando que a contemporaneidade é simultaneidade, e que os agentes e ações são contemporâneos e iguais. Parte, portanto, do princípio de pluralidade do conhecimento e da valorização da diversidade epistemológica do mundo.

Importante pontuar que a expressão Epistemologias do Sul é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que ao longo da História foram dominados pelo capitalismo e colonialismo que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural, submetendo povos e nações a uma visão eurocêntrica de conhecimento do mundo, cujos valores e práticas pretenderam ser globais.

É nesse sentido que uma epistemologia pós-abissal exige uma copresença radical, pois, como já mencionado, significa que as práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Para que isso seja possível, é necessário abandonar a concepção linear de tempo.

A ecologia de saberes constitui-se por meio de um questionamento forte para respostas incompletas. É um conhecimento prudente, que permite a abertura de novos horizontes epistemológicos e o exercício da autorreflexividade. “Assim, a resistência política deve ter como postulada a resistência epistemológica. Como foi dito inicialmente, não existe justiça global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010b, p. 49).

O paradigma proposto por Boaventura de Sousa Santos é aqui apresentado como uma nova perspectiva de resistência para a universidade, uma epistemologia que quer congrega saberes, experiências e realidades, reconhecendo em todas o seu valor e importância, pois busca romper com as concepções hegemônicas que historicamente sobrepõem-se aos saberes do sul. Essa ecologia de saberes tem como premissa que todo conhecimento possui seus limites internos e externos. Por definição, as formas de conhecimento hegemônico só conhecem as formas de limites internos.

A conclusão que se faz aqui, retomando o objetivo inicial desse eixo, é que a concepção de universidade pública no Brasil ainda conserva as raízes do pensamento abissal de nossos colonizadores. Nesse sentido, a universidade precisa avançar em direção à construção de uma sociedade justa e solidária, para isso, deve abrir-se verdadeiramente a fim de criar uma ecologia de saberes capazes de romper com a hegemonia dominante.

Entretanto, é necessário lembrar que essa ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos tem uma natureza constituída no exercício permanente da reflexão, considerando desde as perguntas constantes até as respostas incompletas, ressaltando-se aí sua característica de conhecimento prudente. Assim, ao defender uma ecologia de saberes, é necessário lembrar que essa alternativa propõe uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos e daquilo que desconhecemos, ao mesmo tempo em que também previne para a compreensão de que aquilo que não sabemos pode ser desconhecido por nós, mas não significa que é desconhecido de forma geral. Sendo assim, requer uma vigilância epistemológica

constante e, por isso mesmo, transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de autorreflexividade.

Nessa perspectiva, a universidade deve dar voz e espaço para a denúncia e para a superação das concepções fundadas a partir do pensamento abissal, promovendo em seu próprio cerne uma epistemologia pós-abissal, valorizando saberes, congregando as diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero, de opção sexual, de procedência nacional ou internacional. Enfim, em um país desigual como o Brasil, a reprodução da lógica elitista tem colocado a universidade abissalmente distante das demandas por justiça e equidade.

Por fim, é preciso assumir que o primeiro passo para a construção de uma universidade democrática, engajada na luta pela justiça e equidade social, só pode se dar por meio da superação de suas históricas concepções elitistas. Um olhar para as lutas em prol de ações afirmativas, para o ingresso e permanência no ensino superior brasileiro, pela democratização da universidade pública como um instrumento de reversão das desigualdades, está presente na agenda dos Movimentos Sociais há décadas e precisa ser encarado por essas instituições com respeito, dando o respaldo necessário para que suas vozes sejam ouvidas.

Para melhor compreender essa questão, a próxima seção apresenta uma reflexão sobre a desigualdade no Brasil, procurando mostrar seus desdobramentos na universidade pública federal (os aspectos associados à discriminação, aos diferenciais de renda e de oportunidades e aos limites das políticas universalistas).

### **3.3 Outros sujeitos, outras opressões: da origem à reprodução da desigualdade**

A origem da desigualdade entre os homens tem explicação na própria origem humana e continua um problema de grande complexidade na contemporaneidade, apesar de ter sido objeto de estudos e debates desde a antiguidade. Nesse sentido, é importante revisitar o primoroso discurso que versa sobre “A origem das desigualdades entre os homens”, do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), composto em 1753 e publicado em 1754 – obra do século XVIII que exerceu uma grande influência no pensamento cultural e político da época, foi fonte de inspiração para os líderes da Revolução Francesa – que traz uma belíssima reflexão acerca da origem da desigualdade social, mostrando sua associação com as relações de poder que, por sua vez, determinam as origens das diferenças de classes.

Tal como em Hobbes, para Rousseau o social é um artifício exclusivamente humano. Porém, o filósofo não aceita a noção de naturalidade, presente em Hobbes e Locke, que

justifica a criação do poder político estatal, pois entende que essa é a centralidade do problema que leva os homens a aceitarem a ideia de sujeição a um dado poder. Contrário a essa concepção, Rousseau mostra que a raiz da desigualdade não está na natureza humana, mas nas motivações humanas que levam os homens às suas escolhas e opções, oriundas das causas mais próximas.

Para Rousseau, o homem em sua origem é naturalmente bom, entretanto, as desigualdades começam a surgir e aumentam na medida em que este começa a viver em sociedade e, por consequência, na medida em que o conhecimento humano se torna mais especializado.

O homem natural é visto pelo filósofo como um ser inocente que vive o presente e desconhece as noções do bem e do mal. O que distingue o homem natural dos outros animais é a liberdade e a perfectibilidade, essa sua capacidade de aperfeiçoamento de tudo que toca. Rousseau afirma: “Parece, à primeira vista, que os homens nesse estado, não tendo entre si nenhuma espécie de relação moral nem de deveres conhecidos, não podiam ser bons nem maus, nem tinham vícios nem virtudes [...]” (ROUSSEAU, 2018, p. 73).

Para Rousseau, é necessário entender a origem do homem para chegar ao entendimento da desigualdade. A passagem do homem natural para o homem social dá-se a partir do momento em que esse homem, até então nômade e solitário, passa a conviver em grupo (levado pelo sentido de preservação). É dessa convivência que decorre a distinção entre os mais fortes, os mais belos, os mais ágeis, os mais eloquentes ou mais astutos. E esse teria sido o primeiro passo para o surgimento da desigualdade e do vício.

É importante pontuar que, em Rousseau, a natureza é anterior à sociedade, logo, só há originariamente um homem, o homem natural. Este pode degenerar-se para tornar-se o homem civil, porém não deixará de ser homem. Em outras palavras, o homem tem apenas uma origem, enquanto que a desigualdade possui duas origens. O filósofo diz:

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdades. Uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo, das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízos dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 2018, p. 38-39).

Ao estabelecer as duas espécies de desigualdade – a dimensão histórica e social da vida humana e a esfera do natural – Rousseau aponta para a qualidade das relações humanas tomando-as como um produto histórico, decorrente da passagem do tempo e do desenvolvimento das formas de associação entre os homens. O homem natural de Rousseau é nômade e solitário e, quando se reúne com outros homens e passa a viver em associação com eles, sua natureza se modifica.

O pensador mostra que, quando um homem passou a necessitar do outro, a igualdade desapareceu. A consequência dessa associação foi o progresso e, ao mesmo tempo, o surgimento da desigualdade e o nascimento dos preconceitos contrários à razão e à virtude. O homem virou súdito do homem, ao mesmo tempo servo das vontades e das paixões.

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: “livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e a terra de ninguém”. Parece, porém, que as coisas já tinham chegado ao ponto de não mais poder ficar como estavam: porque essa ideia de propriedade dependendo muito de ideias anteriores que só puderam nascer sucessivamente, não se formou de repente no espírito humano: foi preciso fazer muitos progressos, adquirir muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de idade em idade, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza (ROUSSEAU, 2018, p. 91).

A desigualdade, portanto, não é natural, mas desenvolvida pelo homem e, como tal, é consequência de escolhas, atos e ações humanas. A ordem natural da existência e sua lenta sucessão de acontecimentos e conhecimentos leva o homem ao estado atual. Rousseau disserta longamente sobre o primeiro sentimento de existência, de pertencimento do homem ao mundo, do despertar dos sentidos, da noção de preservação de si, do instinto de sobrevivência, da fome e de outros apetites que levaram o homem natural a experimentar diversas formas de existência, e que engendraram em seu espírito percepções de suas experiências e de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo até atingir o estágio do homem social.

Nesse estágio florescem os conhecimentos e os primeiros progressos acontecem, e o homem se coloca mais rápido em sua própria evolução. “Quanto mais o espírito se esclarecia, mais a indústria se aperfeiçoava” (ROUSSEAU, 2018, p. 96).

Com o surgimento da agricultura e da metalurgia, teve início a grande Revolução. A partir deles, surgiu a divisão do trabalho, e a noção de propriedade se enraizou. É aí, segundo Rousseau, que se estabelece entre os homens a divisão de classes, e homens ricos e pobres

passam a depender uns dos outros. Para o filósofo, enquanto os homens se contentaram em viver da natureza foram igualmente felizes.

Mas, desde o instante em que um teve necessidade de socorro de outro; desde que perceberam que era útil a um só ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade se introduziu, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que foi preciso regar com o suor dos homens, e nos quais, em breve, se viram germinar a escravidão e a miséria, e a crescer com as colheitas (ROUSSEAU, 2018, p. 103-104).

A partir desse estágio os homens passam a sentir necessidade de estabelecer leis que protejam a si mesmos e às suas propriedades das arbitrariedades dos mais poderosos. Da mesma forma se estabelece a necessidade de um governo. Para Rousseau, o sentimento de liberdade do homem não teria permitido um governo despótico, entretanto, os governantes devem ter surgido de forma eletiva, isto é, se em uma comunidade uma única pessoa era considerada digna e capacitada para governá-la, surgiria um estado monárquico; se várias pessoas gozavam ao mesmo tempo de condições para tal, surgiria um estado aristocrático, porém, se todas as pessoas possuíam qualidades homogêneas e resolvessem administrar conjuntamente, surgiria uma democracia. O desvirtuamento dessas formas de governo pela ambição de alguns é que deram origem a estados autoritários e despóticos.

Rousseau conclui mostrando que o estabelecimento da lei e da propriedade, que divide os homens entre ricos e pobres, acentua e perpetua as desigualdades. A instituição da magistratura é responsável pelo surgimento dos governos e dividiu os povos entre governantes e governados, legitimando, assim, o surgimento de Estados despóticos que separam os homens entre poderosos e oprimidos, senhores, servos e escravos. A transformação do poder legítimo em poder arbitrário fez nascer o Estado do senhor e do escravo, atingindo, assim, o último grau da desigualdade (ROUSSEAU, 2018).

O discurso de Rousseau, portanto, é um alerta em defesa da conscientização e da compreensão de que a desigualdade social não pode ser naturalizada. A crítica que o autor faz aos seus contemporâneos e à sociedade iluminista – defendendo a tese de que toda a origem da desigualdade é desencadeada pelo próprio homem, que usa a razão para justificar sua ambição e a necessidade de desenvolvimento, de ordem e progresso a qualquer custo, que estabelece valores arbitrários, escraviza, humilha e subjuga seus semelhantes – ainda é legítima em nossos dias e se faz presente na luta incansável de inúmeros coletivos em todo o mundo que clamam por políticas em prol de justiça, igualdade e equidade.

Nesse sentido, vale esclarecer que as arbitrariedades devem ser combatidas e denunciadas, pois:

[...] a condição prévia essencial da verdadeira igualdade é enfrentar com uma crítica radical a questão do modo inevitável de funcionamento do sistema estabelecido e sua correspondente estrutura de comando, que *a priori* exclui quaisquer expectativas de uma verdadeira igualdade (MÉSZÁROS, 2002, p. 289).

Os direitos humanos são garantias históricas, cujos princípios de proteção aos direitos básicos dos indivíduos aparecem em diferentes períodos da história da humanidade e sofrem mudanças e adaptações ao longo do tempo. Como exemplo, podemos citar o Código de Hamurabi e o Cilindro de Ciro.

Hamurabi foi o sexto rei da Babilônia. O Código que leva seu nome contém 282 artigos esculpidos em rocha e é datado no período de 2000 a 1700 a.C., aproximadamente, revelando características da sociedade da época e a necessidade de regulamentar a convivência social e preservar os direitos básicos da vida humana. Hamurabi obrigou as cidades ao longo do Vale a se unirem para que fosse possível a manutenção da paz. O tratado de Hamurabi, de forma geral, constitui uma legislação que buscava garantir direitos à propriedade pessoal, propriedade rural, o comércio, os negócios, a família e o trabalho.

O Cilindro de Ciro é uma peça de argila que contém os preceitos considerados como a primeira forma de declaração dos direitos humanos da história. Após conquistar a cidade da Babilônia, em 539 a.C., Ciro II tornou libertos todos os escravos da cidade e declarou que as pessoas poderiam escolher a sua própria religião, estabelecendo, assim, a igualdade racial e o direito à liberdade de escolha (GUIMARÃES, 2010).

A ideia de direitos humanos está registrada em outros documentos, como o processo de independência dos Estados Unidos, cuja Declaração de 1776, em sua premissa inicial, evocava os direitos individuais (direito à vida, à liberdade e à busca pela felicidade) e o direito de revolução (ARMITAGE, 2011).

Inspirados por Rousseau e influenciados pela Declaração dos Estados Unidos, em 1789, os franceses também declararam a Revolução que deu origem ao histórico documento “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, no qual foram expressas, sobretudo, as garantias de que todos os cidadãos franceses deveriam ter direito à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão e que, seguramente, serviu de base, assim como seus precursores, para inspirar e fundamentar a Declaração Universal de Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

O importante movimento em prol da reconstrução dos direitos humanos, e que resulta dessa Declaração, deu-se após a devastação provocada pela segunda Guerra Mundial, cujas consequências da barbárie e das atrocidades cometidas pelo Nazismo de Hitler culminaram no extermínio de mais de 11 milhões de pessoas e imensuráveis sofrimentos aos sobreviventes da guerra. Todos os valores e direitos humanos haviam sucumbido com o Nazismo, e a Organização das Nações Unidas tinha a missão de resgatá-los.

Reconhecida como um marco de reconstrução dos Direitos Humanos em busca do processo de universalização desses direitos, e com o objetivo de evitar que fatos inconcebíveis como o nazismo pudessem se repetir, em 10 de dezembro de 1948, em assembleia geral das Nações Unidas, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela resolução 217 A (III).

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos (SANTOS, 2014, p. 15).

A crítica de Boaventura de Sousa Santos é extremamente pertinente, pois, apesar de todos os esforços, o descaso com o bem-estar da vida humana, apesar dos direitos promulgados internacionalmente, ainda é flagrante. Não é difícil encontrar estudos e pesquisas feitas por diferentes entidades mostrando que o capitalismo neoliberal sobrevive da miséria de muitos para alimentar o luxo de poucos.

Em 25 de setembro de 2017, a Oxfam<sup>21</sup> Brasil – Organização não Governamental (ONG) – publicou um importante Relatório denominado “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”. O estudo alerta para a necessidade de se falar sobre desigualdades e faz uma denúncia severa sobre o descaso político que tem levado à miséria milhões de pessoas.

Em 2016, a riqueza da elite global aumentou em US\$ 762 bilhões, quantia suficiente, segundo a Oxfam (2017), para acabar com a pobreza extrema mais de sete vezes. Enquanto isso, a metade mais pobre da população mundial vive com renda diária entre US\$ 2 a US\$ 10. De acordo com cálculos da entidade britânica, dois terços da riqueza dos bilionários é oriunda

---

<sup>21</sup> Oxfam – Organização não Governamental britânica, presente em 94 países em prol dos direitos humanos. Atua há mais de 50 anos. Em 2014, foi fundada a Oxfam Brasil, com sede na cidade de São Paulo, e afiliada à confederação Oxfam. Ver mais informações em: < <https://www.oxfam.org.br/> >.



de heranças, rendimentos vindos da atuação empresarial em setores monopolizados e de vantagens adquiridas por meio de relações com os governos.

No Brasil, a realidade é avassaladora: seis pessoas detêm a riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. Além disso, os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que 95% da população brasileira. Um exemplo citado pelo Relatório da Oxfam (2017) mostra que uma pessoa que ganha um salário mínimo por mês precisará de dezenove anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês.

Oitenta e dois por cento de toda a riqueza gerada no ano de 2017 ficaram nas mãos do 1% mais rico, e nada ficou com os 50% mais pobres. Os dados alarmantes divulgados pela Oxfam mostram que a desigualdade pode se aprofundar ainda mais quando se trata de gênero, cor e etnia. As mulheres estão nos piores postos de trabalho e menor salário, mesmo quando possuem maior nível de escolaridade. Em cada dez bilionários do planeta, nove são homens. No estrato mais pobre, a maioria é de mulheres e, entre essas, as mulheres pardas, negras e índias são as mais miseráveis.

Kátia Maia e Oded Grajew<sup>22</sup>, no Relatório da Oxfam (2017), lembram alguns dos principais fatores das desigualdades no Brasil. A agenda para a redução das desigualdades no país começou em 1988 com a proclamação da Constituição brasileira. A partir desse período há uma maior preocupação e esforços para melhorar a distribuição de renda e serviços essenciais, principalmente para os estratos mais pobres da população, com o objetivo de elevar o padrão de vida desses e consolidar as políticas públicas inclusivas. Entretanto, a extrema concentração de renda e patrimônio dos mais ricos manteve-se estável. De acordo com os autores:

Considerando as últimas duas décadas, são visíveis os fatores que explicam as desigualdades no Brasil. Por um lado, há pouca dúvida sobre o que não deu certo: nosso sistema tributário regressivo onera demasiadamente os mais pobres e a classe média por meio de uma alta carga de impostos indiretos e pela perda de progressividade no imposto sobre a renda dos mais ricos. As discriminações de raça e de gênero têm se mostrado um perverso mecanismo de bloqueio à inclusão de negros e de mulheres, se manifestando por violências cotidianas praticadas inclusive pelo próprio Estado e mantendo esta parcela da sociedade sempre “no andar de baixo” da distribuição de renda, riqueza e serviços. Soma-se a isso o nosso sistema político, carente de espírito democrático, concentrador de poder e altamente propenso à corrupção (OXFAM, 2017, p. 6-7).

---

<sup>22</sup> Kátia Maia e Oded Grajew: diretora executiva e diretor do conselho deliberativo da Oxfam brasileira.

O atual contexto pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, com reformas que afrontam os preceitos da Constituição brasileira, caminha no sentido de um retrocesso abissal e se estende na contramão do necessário processo de construção do Estado de bem-estar social. São exemplos desses ataques a aprovação em 2016 da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto de Gastos que congela os investimentos em educação e saúde por vinte anos. Outro exemplo é a reforma trabalhista (aprovada em julho de 2017) que alterou mais de 100 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em nome de uma suposta modernização das relações de trabalho, mas que ao cabo, tem representado mais trabalho precarizado e desproteção ao trabalhador na relação com o empregador.

Segundo a Oxfam (2017, p. 7), “isto acontece à revelia da população que, mesmo desconfiando do Estado, espera do setor público o atendimento de suas necessidades básicas. Existe evidente e acelerada redução do papel do Estado na redistribuição dos recursos”. Um governo que trabalha em prol de uma minoria para manter seus próprios privilégios, como é o caso do atual governo brasileiro, aponta para tempos sombrios, colocando a classe trabalhadora à margem do desemprego, o que significa um alerta para mais um período de aumento de desigualdades.

Nesse sentido, é preciso denunciar e criar forças de resistências para defender a igualdade de oportunidades e ampliar a democracia brasileira. É relevante pontuar que a Constituição considera a igualdade um valor central da sociedade e determina a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. A erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, é um direito, e é preciso fazer valer esses princípios e assegurar esses direitos a todos (OXFAM, 2018).

As desigualdades podem e devem ser combatidas. Lembrando Rousseau, o homem social é fruto de suas escolhas, mas não está fadado a elas. Ao contrário, ao entender o mecanismo da história, ao perceber a ação e inação dos sucessivos governos, é possível compreender que a miséria tem raízes profundas, deve ser denunciada e combatida com esclarecimento, e isso depende de uma educação pública e de qualidade e, sem vontade política, pode se agravar ainda mais.

São diversos os fatores que explicam a situação de desigualdade extrema no Brasil. Nossa bagagem histórica de quase quatro séculos de escravidão e nosso largo passado colonial criaram profundas clivagens entre regiões, pobres e ricos, negros e brancos, mulheres e homens. Tal distanciamento marcou a forma com a qual organizamos nossa sociedade, nossa economia e nosso Estado, diminuindo sua capacidade redistributiva. Em outras

palavras, não só nossa economia beneficia poucos, mas também nosso Estado e nossa organização social contribuem para perpetuar desigualdades (OXFAM, 2018, p. 12).

Entretanto, é preciso avançar para além dessa compreensão. É necessário pensar que os aspectos associados às desigualdades, que levam à discriminação, aos diferenciais de renda e de oportunidades e que afetam a vida da maior parte da população brasileira, se reproduzem no setor educacional, limitando ainda mais as possibilidades de avanço e ascensão das classes desfavorecidas.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) faz uma análise importante e necessária sobre as sociedades capitalistas, avaliando a relevância dos aspectos simbólicos na determinação das práticas sociais. Sua sociologia contempla a análise da reprodução social vista por meio das hierarquias sociais que historicamente se mantêm.

Para Bourdieu, faltava às análises marxistas considerar as relações simbólicas. Não bastaria levar em conta a posse de bens materiais e dos meios de produção: o prestígio, o status e a aceitação social também influenciam na posição dos indivíduos na sociedade, pois criam hierarquias e divisões sociais. Além do capital econômico (acesso e acúmulo de bens e riquezas), é preciso analisar o capital cultural (acúmulo de conhecimentos reconhecidos socialmente), o capital social (relações sociais) e o capital simbólico (prestígio) de um indivíduo para compreender sua posição na estrutura social (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 351).

Bourdieu compreende a desigualdade social como um fenômeno condicionado não apenas pela questão econômica, mas pelas práticas culturais e simbólicas. Sua crítica sobre a instituição escolar é contundente. Sua tese defende que a escola perpetua as desigualdades sociais, já que “todo sistema de ensino institucionalizado visa, em alguma medida, organizar de modo sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica” (RODRIGUES, 2007, p. 36).

Essa reflexão pode ser melhor compreendida na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2014), escrita por Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron, que contém uma análise profunda, a partir de uma pesquisa rigorosa, sobre o funcionamento do sistema escolar francês, mostrando que a escola não cumpre sua função transformadora, ao contrário, tende a reproduzir e reforçar as desigualdades sociais.

Ao falar sobre educação, Bourdieu usa o termo “capital cultural” como metáfora para explicar como, em uma sociedade estratificada, a cultura se transforma em um valor usado pelas classes dominantes para acentuar as diferenças entre as classes sociais. A aparente

função democrática da escola privilegia o que Bourdieu denomina de “arbitrário cultural dominante”, ou seja, a imposição de uma cultura sobre outra. Ao transformar a cultura em um produto de dominação das elites, essa passa a ser entendida como um “capital” tão poderoso quanto o capital econômico que contribui igualmente para manter e reproduzir a cultura dominante.

Em consequência, os mais desfavorecidos continuam dentro do sistema iludidos sobre suas reais possibilidades de superação das suas próprias condições sociais. “A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmbito aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE 2001, p. 485).

Nesse sentido, as teorias pedagógicas não se realizam como tal, pois funcionam sob a fachada de uma verdadeira pedagogia a fim de ocultar o poder de reprodução do sistema de ensino disposto nas mãos dos educadores. A violência simbólica representa uma violência arbitrária e não percebida diretamente por aquele que sofre a violência porque é também dissimulada para ocultar as relações de força daqueles que estão no poder.

Bourdieu e Passeron entendem a ação pedagógica como uma violência simbólica na medida em que impõe por meio de um poder arbitrário um determinado arbitrário cultural, ou seja, impõe por meio do sistema de ensino, a todos os grupos sociais, a concepção cultural das classes sociais dominantes via inculcação de valores e normas por essas adotados.

A crítica de Bourdieu aos perversos mecanismos de seleção da escola, usados para separar a elite da massa e manter a ordem social preexistente, derruba a crença de que o sistema de ensino público e gratuito seria a saída para a ascensão social, já que ofereceria a todos igualdade de oportunidades. Os “indivíduos competiriam em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Para Bourdieu e Passeron, a legitimação profissional é realizada via aquisição da certificação escolar, cuja função social implica a busca pela autoridade que vai legitimar a atuação dos agentes sociais no campo social que, como todo “campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Nesse sentido, a certificação ou diploma concedido pelo sistema de ensino é visto como um agente capaz de:

[...] dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classe sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho: Sem dúvidas as sociedades modernas conseguem obter cada vez mais da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia; mas essa restrição que a autonomia impõe ao sistema de ensino é sem dúvida mais aparente do que real na medida em que a elevação do mínimo de qualificação técnica exigido pelo exercício das profissões não traz consigo *ipso facto* a redução do desvio entre a qualificação técnica que o exame garante e a qualidade social que ele outorga pelo que se poderia chamar seu *efeito de certificação* (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 202-203).

Dessa forma, o diploma confere supostamente aos agentes sociais o capital cultural com a garantia da ascensão social, pois seus consumidores procuram legitimar-se como autoridade e ter o devido reconhecimento no campo que almejam conquistar. Entretanto, Bourdieu aponta a contradição inerente a essa crença, pois acredita que mesmo que:

[...] o ingresso nas profissões liberais suponha a posse de títulos escolares elevados, o acesso às posições mais elevadas nestas profissões depende um pouco menos da posse de um capital econômico e social do que no setor industrial e comercial, o que explica a taxa muito elevada de hereditariedade profissional, sobretudo na elite médica onde existem verdadeiras dinastias profissionais (BOURDIEU, 1974, p. 334)

Dessa forma, o campo social no qual os agentes estão inseridos requer “armas e objetos de lutas que se travam nos campos de produção cultural (campo artístico, científico)” (BOURDIEU, 2003, p. 78). E assim, a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais se concretizam como fruto da crença na igualdade de oportunidades, na meritocracia e na justiça social. A teoria Bourdiana é uma das principais contribuições para se entender a inversão dos mecanismos da escola, uma das instituições sociais mais importantes do mundo atual e por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais quando deveria ser a sua principal contestadora.

Em “A ralé Brasileira: quem é e como vive”, o sociólogo Jessé Souza (2018) faz uma crítica severa e necessária, mostrando por meio de uma pesquisa empírica, realizada entre 2004 e 2008, o drama da vida das camadas sociais abandonadas e esquecidas pelo poder público: a ralé brasileira. O autor denuncia a construção de um discurso e de uma ciência social dominante e conservadora que dá origem ao debate público hegemônico que sai em defesa da servidão economicista que difunde a ideologia meritocrática.

Nunca percebemos a eficácia das hierarquias morais posto que o mundo é distorcido e simplificado pelo efeito do que poderíamos chamar de uma união carnal entre o “culturalismo”, ao mesmo tempo racista e nacionalizado, e uma percepção “economista” do mundo. O economicismo liberal, assim como o marxismo vulgar, percebe as realidades das classes sociais apenas “economicamente”, no primeiro caso como produto da “renda” diferencial dos indivíduos, e no segundo caso como “lugar na produção”. Isso equivale, na verdade, a esconder e tornar invisíveis todos os fatores e pré-condições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim e ao cabo, causa e efeito. Esconder os fatores não-econômicos da desigualdade é, na verdade, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente “compreender” o fenômeno da desigualdade social: sua gênese e a sua reprodução no tempo (SOUZA, 2018, p. 24).

Para o autor, o economicismo é entendido como uma visão dominante e redutora do mundo, referindo-se ao capital cultural de Pierre Bourdieu (1930-2002), pois entende que essa visão não é privilégio dos economistas, mas de pessoas comuns que não são autorizadas pelo seu capital cultural e jargão técnico a falar sobre o mundo social. Souza (2018, p. 281) diz:

Quando se pensa sobre o que falta para o Brasil deslanchar e se tornar finalmente “o país do futuro”, todos nós brasileiros temos na ponta da língua a resposta: Educação, é claro. Afinal um país que não investe em educação ou investe pouco [...] só por milagre vai se tornar uma nação desenvolvida.

Segundo Souza (2018) esse pensamento tem justificativa na crença de que a educação é o caminho para a ascensão social, e as esperanças são postas em uma educação de qualidade para todos. Entretanto, essa esperança tem sido frustrante para a grande massa da população brasileira ao se deparar com a “a má-fé da instituição escolar”, já denunciada por Pierre Bourdieu (2008, p. 245): “[...] podemos falar de má-fé institucional para designar a propensão constante das instituições do Estado para refutar ou recusar por uma espécie de duplo jogo e dupla consciência coletivamente assumidos”, medidas que corroboram com os interesses do próprio Estado. Nessa mesma linha, Jessé Souza fala sobre o funcionamento do jogo de dominação do Estado.

Quando falamos da má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através do planejamento e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (SOUZA, 2018, p. 317).

Para compreender esse padrão de ação institucional, é necessário, segundo o autor, repensar a constituição histórica da instituição escolar no país que nasce de concepções

elitistas e tem raízes profundamente excludentes, conforme revela a história da escravidão e a exclusão das classes trabalhadoras do setor educacional brasileiro.

Como aponta Souza (2018), do Brasil colônia escravocrata – quando a grande maioria da população era composta por uma rale de agregados e escravos condenados à exclusão, a educação, de caráter extremamente seletivo, autoritário, escolástico e literário, se dirigia aos donos de terras – até a revolução modernizadora de 1930, que implementou o capitalismo industrial no país, esse cenário não evoluiu muito.

A partir de 1930, diante do processo de urbanização e industrialização do país, a demanda social por educação aumenta e o Estado se vê na obrigação de ampliar a oferta em educação. Em 1920, a taxa de escolarização da população de 5 a 19 anos era de 9%. Em 1940, a taxa subiu para 21,43%, chegando a 53,72% em 1970. Entretanto, apesar de ter aumentado de forma significativa, a alta seletividade do sistema educacional continuou brutal, com altíssimas taxas de repetência e evasão. Se na ordem patriarcal a educação como privilégio dispensava o Estado de promover a educação pública e gratuita, na nova ordem social burguesa as classes médias em ascensão passaram a reivindicar o direito à educação gratuita. Ao mesmo tempo, a crescente industrialização do país também colocou em pauta a necessidade de formação de mão de obra qualificada (SOUZA, 2018).

Apesar da necessidade e da crescente demanda, o sistema de educação permanece fechado em si mesmo, aberto apenas para uma pequena parcela da população, submetida a métodos de ensino e avaliação extremamente segregadores já que, como explica Souza (2018), beneficiava as classes altas, pois para elas fora concebido, considerando suas disposições (controle, concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever e de responsabilidade moral para com os estudos).

Dessa forma, o sistema de ensino médio e profissionalizante brasileiro serviu para as classes médias e altas como passaporte para o ensino superior. Para a classe trabalhadora, ficou reservado o ensino fundamental e o chamado sistema “paralelo” de ensino profissional, como os oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

O Senac, em especial, era o mais procurado pela classe trabalhadora, pois oferecia uma educação de curta formação e uma formação básica suficiente para dar à população condições de acesso aos postos de trabalho subalternos, com baixo nível de exigência formal. Contudo, o acesso ao ensino fundamental público e gratuito já era garantido por lei como direito de todos, “a universalização de seu acesso passou a ser um dever do Estado, que tinha a obrigação

de promover a sua expansão quantitativa a toda a população, assim como garantir a sua qualidade e bom rendimento” (SOUZA, 2018, p. 320).

Para Souza (2018), a alta seletividade encarregou-se de sobrecarregar o sistema de ensino brasileiro, já que apenas uma minoria conseguia concluir o ensino fundamental e uma parcela muito menor conseguia concluir o ensino médio. Em 1942, foram matriculados, na primeira série do curso primário, um total de 1.681.695 alunos. Desses, apenas 40,44% chegaram a segunda série e somente 15,5% conseguiram chegar à quarta série primária. Apenas 7,14% chegaram à quinta série e somente 3,44% conseguiram ingressar no primeiro ano do ensino médio.

Em 1960, o mesmo processo de exclusão continua. Dos 3.950.504 alunos ingressantes na primeira série do ensino fundamental, mais de 57% não conseguiram chegar à segunda série e somente 14,41% chegaram à quinta série. Jessé Souza chama a atenção para a alta seletividade em um nível de ensino assegurado como educação para todos. E é nesse sentido que:

Todas as medidas e ações do Estado a respeito da educação pública nesse período encerram o padrão de má-fé institucional a que nos referimos anteriormente. Apesar dos discursos e metas oficiais do Estado advogarem a favor do direito de todos à educação pública gratuita e de qualidade, não foi nesse sentido que se direcionaram as ações do Estado durante todo esse período histórico. As reformas acabaram por acentuar a dualidade do ensino, visto que, na prática, não ofereciam as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação (SOUZA, 2018, p. 320).

Isso aconteceu, segundo o autor, porque as medidas estatais tinham como alvo a classe média, que era o setor que reivindicava a ampliação do ensino com vistas a ascender socialmente, uma vez que era preciso garantir a hierarquia e ocupar os cargos públicos e privados mais valorizados desses setores, e, para isso, era necessária a qualificação profissional.

Uma pequena fração da classe baixa acabou se beneficiando da expansão do ensino e da criação do sistema de ensino profissional oferecido por instituições como Sesi e Senac. Entretanto, a grande massa acabou excluída do sistema de ensino, já que esse não se expandiu suficientemente para contemplá-la. A história, portanto, denuncia a situação de vulnerabilidade social a que a população tem sido submetida no país em decorrência da atuação do próprio Estado que “não tem conseguido traduzir tal realidade em políticas públicas e ações coletivas concretas” (FONSECA, 2009, p. 101).



Essa incapacidade do Estado ainda hoje pode ser constatada nos números das desigualdades em termos de educação, um fenômeno que enfraquece aquela que deveria ser a sua função mais importante: assegurar o direito à educação de qualidade em todos os níveis e a diminuição das injustiças sociais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2016, a média de estudos da população do país foi de 8,0 anos. As menores médias foram registradas nas regiões do Norte, com 7,4 anos, e do Nordeste, com 6,7 anos. Em relação à cor da pele os números também refletem maior acesso das pessoas brancas, com uma média de escolarização de 9 anos, enquanto que as pessoas pretas ou pardas permanecem no sistema escolar cerca de 7,1 anos.

Para a Oxfam (2017), a média de escolaridade do povo brasileiro fica entre 7,8 anos. Esse número está abaixo das médias de países latino-americanos, como Chile e Argentina, com uma média de 9,9 anos; Costa Rica, 8,7 anos; e México, 8,6 anos. Essa distância aumenta em relação aos países desenvolvidos, como a Inglaterra, 13,3 anos; os Estados Unidos, 13,2 anos; e a França, 11,6 anos.

A pesquisa do IBGE, realizada em 2016, mostra que cerca de 51% (66,3 milhões) da população adulta com idade a partir dos 25 anos tinha concluído apenas o ensino fundamental, e menos de 15,3% (20 milhões) dessa população havia concluído o ensino superior. O caráter da desigualdade educacional da população brasileira tende a se agravar nas regiões mais pobres do país. No Nordeste, 52,6% da população não havia concluído o ensino fundamental. No Sudeste, essa realidade é mais branda, pois 51,1% haviam concluído pelo menos o ensino médio completo (IBGE, 2017).

Em um país no qual, em 2016, a taxa de analfabetismo chegou a 11,8 milhões de pessoas, a variação entre as regiões mais pobres e mais ricas (14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul) é gritante, igualmente atingindo a maior parte de pessoas pretas ou pardas (9,9%), ou seja, mais que o dobro das pessoas brancas analfabetas (4,2%), conforme dados divulgados pelo IBGE (2016).

Importante destacar que o número de analfabetos no Brasil demonstra que o país não cumpriu e ficou longe de alcançar a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estipulava a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015. A taxa de frequência escolar líquida no ensino médio também revela discrepâncias entre sexo e cor, reforçando a percepção de que a desigualdade predomina em todos os níveis, revelando que pessoas brancas têm mais acesso à escolaridade na idade adequada do que pessoas negras ou pardas.

Outro dado relevante da pesquisa realizada em 2016 pelo IBGE é a frequência de estudantes na rede pública de ensino. Em 2016, predominava na educação básica: na educação infantil (73%), no ensino fundamental (83,4%) e no médio (85,8%). Já no ensino superior esses números se invertem absurdamente, mostrando que 74,3% dos estudantes frequentavam a rede privada.

A diferença no nível superior revela que as regiões mais pobres são as mais atingidas pela falta de acesso e permanência à educação superior. A Região Sudeste apresenta 25,6% de concluintes para pessoas de cor branca, e 9% para pessoas pretas ou pardas. Destaca-se o fato de que o Centro-Oeste mostrou a maior proporção de pretos ou pardos com nível superior completo (12,9%) (IBGE, 2016). No ano de 2016, do total de pessoas com curso superior no Brasil, 22,2% são brancos, enquanto apenas 8,8% são pardos ou pretos (INEP, 2016).

De forma geral, negros e pobres são mais afetados pelas barreiras educacionais. “Baixo número de anos de estudo, evasão escolar e dificuldade de acesso à universidade são problemas maiores para esses grupos, que, não por acaso, estão na base da pirâmide de renda brasileira” (OXFAM, 2017, p. 60).

Quando se trata da cor da pele, a desigualdade é ainda mais avassaladora. No Brasil, em 2016, apenas 8,8% de pretos ou pardos com idade a partir dos 25 anos tinham nível superior. Já para brancos, esse percentual foi de 22,2%. Quando a questão é gênero, em 2016, as pesquisas indicaram que 16,9% das mulheres possuíam nível superior completo, enquanto que essa porcentagem entre os homens foi de 13,5% (IBGE; PNAD, 2017).

As pesquisas apresentadas pela OXFAM, pelo IBGE e INEP (2016) mostram os números das desigualdades no Brasil e apontam com muita clareza que as oportunidades de acesso à educação, especialmente no ensino superior, apresentam uma variação importante em relação à origem social, gênero, raça/cor e etnia dos estudantes.

O acesso à universidade, especialmente à universidade pública, revela que os mais privilegiados socialmente são a maioria em detrimento da população mais pobre, evidenciando as desigualdades expressas na própria estrutura da sociedade moderna, que ainda é hierarquizada conforme o rendimento financeiro, cor, origem nacional, etnia e gênero das pessoas.

Em Paulo Freire, a solução para as desigualdades passa pelo reconhecimento de que:

[...] os homens não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura. Alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua

própria e a dos outros – a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante [...] Por essa mesma razão, é alentador tratar de desmistificar a realidade: é o processo pelo qual aqueles que antes haviam estado submersos na realidade começam a sair, para se reinserirem nela com uma consciência crítica (FREIRE, 1980, p. 75-76).

Freire fala da opressão estrutural que condena o homem à alienação pela ausência da educação. O conhecimento da realidade é fundamental para a promoção da mudança, mas essa transformação só pode ocorrer a partir de uma visão crítica do conhecimento. Se os números apresentados ilustram a seriedade e a complexidade das desigualdades no Brasil, também oferecem um desenho cristalino da profunda relação dessas desigualdades com as relações raciais.

Amador de Deus (2008, p. 155) observa que é preciso que o Estado e a sociedade assumam que a desigualdade brasileira possui cor: “É preta, é parda, é negra. Essa voz que, historicamente, clama por justiça, hoje conta com incontestáveis aliados que são os dados numéricos do [...] IBGE e do Instituto de Pesquisas Econômica e Aplicada (IPEA)”.

Segundo Amador de Deus (2008), qualquer medida de combate à desigualdade que se pretenda séria deve levar em conta as relações raciais. É necessário ir além das políticas públicas de cunho universalista, essas por si só não bastam, pois, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de políticas afirmativas.

A educação tem função de destaque na emancipação e na autodeterminação dos cidadãos para o exercício da autonomia e da igualdade numa sociedade que se deseja democrática e participativa. As políticas de ações afirmativas se configuram em importante instrumento de emancipação dos atores sociais, nos mais diversos setores da sociedade e do Estado, em especial, nas universidades públicas brasileiras (RODRIGUES, 2010).

É nesse cenário que outros sujeitos se colocam na luta contra outras opressões. Essas outras opressões contemporâneas estão articuladas às opressões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas, amplamente difundidas por um pensamento abissal que instituiu o outro lado da linha, destinado aos colonizados, aos negros, aos índios, aos quilombolas, aos ribeirinhos, à classe pobre e miserável, àqueles espoliados dos seus direitos legítimos.

Hoje, “os Outros Sujeitos pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. A reconhecer que essa produção foi e continua inseparável, atrelada às formas de pensar e de alocar os Outros nos padrões de poder/saber” (ARROYO, 2014, p. 11).

Em um país com uma realidade multifacetada e tão marcado pela desigualdade, é importante fortalecer a ideia de construção de um pensamento pós-abissal, uma epistemologia

que aponta para uma ecologia de saberes que quer romper com as constituições hierárquicas das relações colonialistas de exploração e dominação que persistem nos dias de hoje.

Essa nova perspectiva é orientada por uma premissa fundada na existência da diversidade epistemológica do mundo. A defesa em favor dessa concepção está na valorização da diversidade cultural e na pluralidade de diferentes visões e realidades do mundo, cujo propósito é fortalecer o conhecimento já existente e ampliar as formas de justiça oficial de Estado, conforme apontado por Santos e Meneses (2010).

Para melhor pensar essa questão, a seção seguinte apresenta, a partir dos fundamentos de uma dívida histórica marcada pela escravatura, um panorama das lutas dos coletivos populares em prol da educação superior pública; bem como, os diferentes tipos de discriminação, frutos da tradição patriarcal, que ultrapassam os limites geográficos do país, os crimes de preconceito, com base na Lei 7.716/1989, que estabelece os códigos de condutas (discriminação e preconceito), e os objetos sobre os quais recaem essas condutas (raça, cor, etnia, religião e procedência nacional); assim como o tratamento constitucional sobre o assunto, a Lei Antirracismo e as questões que configuram injúria qualificada pelo preconceito.

### **3.4 Da escravatura às lutas sociais: políticas de ações afirmativas no Brasil**

No campo da educação, a memória é imprescindível e não nos é permitido aderir ao senso comum sem levar em conta os acontecimentos históricos que fornecem os parâmetros para a compreensão dos fatos sociais aos quais nos debruçamos. Para falar sobre políticas de ações afirmativas, portanto, é necessário traçar um panorama, ainda que breve, sobre a origem das lutas dos coletivos populares em prol da educação superior pública, que precederam essas políticas.

As lutas sociais pelas políticas de ações afirmativas são marcadas pela história de um povo escravizado, assassinado, oprimido e segregado durante mais de três séculos no Brasil. As feridas advindas das atrocidades cometidas contra o povo negro e índio durante mais de 300 anos ainda sangram e são dolorosamente sentidas pelos seus descendentes na contemporaneidade.

A escravidão dos povos indígenas, apesar de pouco lembrada em relação à escravidão dos povos africanos, foi igualmente cruel. Após invadirem o Brasil, uma terra já ocupada, em abril de 1500, na Bahia, com uma frota de 13 embarcações e cerca de 1.400 homens (marinheiros, técnicos em navegação, escrivães, cozinheiros, padres e ajudantes), nossos

colonizadores portugueses subjugaram e submeteram à escravidão diversas nações indígenas, entre elas os tupis, que viviam no litoral e parte do interior, os macro-jês, que viviam no norte da Bacia Amazônica, os aruaques, que habitavam o Planalto Central, e os cariris, que também habitavam a região Amazônica (CHAVES, 2013).

Importante pontuar que essa barbárie tinha como prioridade a economia e a arregimentação de mão de obra nativa era o foco. Inicialmente, os portugueses exploraram a mão de obra dos índios brasileiros por meio do escambo, oferecendo pequenos objetos em troca do trabalho no corte e transporte de pau-brasil.

Na medida em que o escambo se mostrou um modo pouco eficaz para atender às necessidades básicas dos europeus, estes procuraram reformular a base da economia colonial através da apropriação direta da mão-de-obra indígena, sobretudo na forma da escravidão. Inicialmente, a aquisição de escravos permanecia subordinada à configuração das relações intertribais. Contudo, com a presença crescente de europeus, as guerras intertribais passaram a adquirir características de “saltos”, promovidos com o objetivo de cativar escravos para as empresas coloniais (MONTEIRO, 1995, p. 33).

Sob o pretexto de ausência de mão de obra, os senhores de engenho se dispuseram a promover a violência e a invasão de territórios indígenas, com sequestros dos índios jovens e saudáveis, submetendo-os à escravidão, e de um árduo processo de transformação forjado a partir da força e da crueldade.

Não menos cruel e aterradora foi a escravidão dos povos africanos no Brasil, o maior importador de escravos das Américas. Estima-se que aproximadamente 10 milhões de pessoas foram trazidas entre os séculos XV e XIX para as Américas, destes, cerca de 3.650.000 teriam sido transportados para o Brasil. Entre esses povos, estavam grupos étnicos de diferentes culturas. Eram povos da Guiné e do Sudão, ao norte da linha do Equador, do Congo e Angola, no centro e sudoeste da África, e da região de Moçambique, na costa oriental.

Feitas escravas, essas pessoas foram obrigadas a trabalhar na agricultura (atividade que dava sentido à colonização), no cultivo para exportação da cana-de-açúcar, do algodão, do fumo, do café, além da extração dos metais preciosos. Nessas atividades exaustivas, os escravos eram obrigados a trabalhar entre 14 e 16 horas por dia, em condições degradantes de sobrevivência.

Entre os diversos ofícios destinados aos escravos, estavam a moagem da cana para o preparo do açúcar, trabalhos de construção, carpintaria, olaria, sapataria, ferraria, os serviços domésticos e urbanos, como trabalhos gerais nas casas-grandes e habitações urbanas

(cozinhar, lavar, limpar, carregar água, retirar o lixo, transportar fardos e os seus senhores em redes, cadeiras e palanquins) (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988).

No século XIX difundiu-se, além dessas, outras modalidades de escravidão: os escravos de ganho e os escravos de aluguel. Os escravos de ganho trabalhavam nas ruas com a condição de dividir com os seus senhores a renda obtida com sua labuta. Os escravos de aluguel eram alugados a terceiros interessados na exploração de seus serviços.

Além de serem usurpados em sua liberdade e terem roubada a sua própria força de trabalho, eram obrigados a viver em situação de extrema precariedade. “A legislação portuguesa e brasileira, a documentação iconográfica e os relatos deixados pelos brancos e, em número muito menor, pelos negros (a mesma legislação impedia o acesso à educação), dão forte testemunho a respeito” (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 11).

A história registra as lutas dos próprios escravos que se insurgiam como forma de pressão pelo fim da escravidão. Já no período colonial, diversos quilombos de resistência foram formados por escravos que fugiam das fazendas em forma de protestos e em busca de liberdade. Nesses quilombos, preservava-se a cultura originalmente africana, no âmbito cultural, religioso ou social.

O Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga (atual Estado de Alagoas), é um dos mais conhecidos da literatura e um dos mais importantes. A história dá conta da existência de centenas de quilombos, comprovando a força da importante resistência à escravidão e a origem dos povos quilombolas. As fugas e rebeliões em massa representavam um movimento por melhorias nas condições de trabalho no eito.

O auge dessas contestações se deu em 1885, com a rebelião e fuga para a cidade de 120 escravos da fazenda Cantagalo, localizada em Campinas, no Estado de São Paulo. Temendo uma convulsão social com a aderência dessas ações em maior escala, e temendo colocar em risco o poder econômico e político da elite brasileira, entre outros fatores, pode-se afirmar que as lutas escravas criaram uma ruptura interna no sistema escravista, que culmina no seu fim em 1888 (AMARAL, 2011).

É preciso lembrar que a abolição, proferida pela Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, em texto simples e sem nenhuma preocupação com o destino dos alforriados (não previa indenização ou plano de subsistência e integração dos negros na sociedade), determinava simplesmente que a escravidão era extinta do país.

Sem acesso à terra e à moradia, essa população, em condições extremamente precárias, precisou disputar o mercado de trabalho com os brancos e imigrantes que, na maior parte das vezes, possuíam maior qualificação. Libertos, porém, abandonados pelo Estado, sem políticas

de saúde, educação, moradia e emprego, essa população se torna refém de um círculo vicioso de preconceito e marginalidade.

A responsabilização pelos efeitos e danos gerados pela escravidão não pode ser minimizada e a história precisa e deve ser lembrada para que as atrocidades e privações impostas aos índios e negros escravizados não se repitam. É sempre oportuno escrever e lembrar para que cada cidadão brasileiro tenha consciência dessa dívida histórica e impagável. Contudo, após 130 anos de abolição da escravatura, a desigualdade continua perversa, conforme já apontado por Darcy Ribeiro em 1995 (p. 25):

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente [...]. O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos.

A busca por modos de reparação e de compensação pelos danos causados aos negros e índios tem sido perseguida nos diversos campos do saber, além de ser objeto de luta de diversos coletivos populares em todo o mundo. Apesar de ser tomado como uma referência para a causa brasileira em políticas de ações afirmativas, as reivindicações do povo norte-americano advêm de uma luta que, conforme pontuado por Kaufmann (2007), é fruto de uma realidade bastante diferente da realidade do Brasil.

As relações raciais do Brasil e EUA refletem contextos de histórias diversas, mesmo que em ambos os países a origem das políticas de ações afirmativas busque aplacar as desigualdades cometidas contra as minorias étnicas, raciais e de gênero. Dito isso, convém contextualizar, ainda que brevemente, a situação dos EUA que vai dar origem às políticas de ações afirmativas.

Kaufmann (2007) defende que a herança de características herdadas pelos nossos colonizadores impacta em todos os aspectos da vida social, e o contexto brasileiro difere do norte-americano nas especificidades que envolvem as relações e manifestações inter-raciais, distintas entre os dois países, e devem ser consideradas e ponderadas na importação do modelo dessas políticas para o nosso país.

A autora lembra que, em Portugal, não existia excedente populacional capaz de promover a colonização no Brasil, fato que fez com que a colonização portuguesa fosse realizada apenas por homens brancos que, não tendo trazido consigo suas famílias, dá origem

ao caldeamento entre brancos, índias e negras e a formação altamente miscigenada da população brasileira. Além disso, é importante pontuar a própria colonização dos portugueses pelos mouros, que fez de Portugal um país miscigenado, o que teria tornado mais natural o contato com os negros da África no Brasil (KAUFMANN, 2007).

Diferente dos portugueses, os Estados Unidos foram colonizados pelos ingleses, que não tinham a ambição de formar um império, mas sim, povoar a terra. Fatores como a formação de núcleos familiares, o estabelecimento da mão de obra de trabalhadores temporários brancos (a escravidão negra começou somente a partir do século XVIII) e o domínio da religião protestante, que admitia o divórcio e dava à mulher o direito de se divorciar em caso de infidelidade, foram dificultadores da miscigenação entre as raças, tal como ocorreu no Brasil (KAUFMANN, 2007).

A escravatura nos Estados Unidos teve início no século XVII, nos mesmos moldes dos espanhóis e portugueses em colônias na América Latina. Em primeiro de janeiro de 1863, o Ato de Emancipação declarou livre todos os escravos dos estados confederados, e foi proclamado pelo Presidente Abraham Lincoln, durante a Guerra Civil Americana.

Importante destacar que a guerra civil (1861-1865) enfrentada pelos Estados Unidos, conhecida como a Guerra de Secessão, foi uma guerra entre os estados do Sul (Confederados), que defendiam a escravatura, e os Estados do Norte (União), que lutaram pelo fim da escravidão.

A abolição da escravatura não aconteceu do mesmo modo nos Estados Unidos e Brasil, conforme pontuado por Kaufmann:

É importante destacar que no Brasil a abolição da escravatura não foi precedida de guerras nem conflitos. Do contrário, foi permeada por sentimentos de exaltação nacionalista. Decretou-se no País feriado por cinco dias e a Princesa Isabel foi agraciada com o título de “A Redentora”. Já nos Estados Unidos, a abolição da escravatura foi precedida da mais violenta Guerra Civil que se tem notícia, que resultou na morte de 600.000 pessoas. Os negros foram considerados os verdadeiros culpados do conflito, o que acirrou a violência praticada contra eles (KAUFMANN, 2007, p. 5).

Essa perversa segregação, como apontado pela autora, não dá trégua aos negros, que se viam proibidos por lei de frequentar os mesmos espaços (escolas, estradas, salas de espera, restaurantes, igrejas, banheiros, teatros, praias, parques e hospitais) que os brancos, de possuir propriedades, de viver em determinados locais, de obter licenças para trabalhar em profissões consideradas de elite, de casar com brancos, de votar e de ser considerada testemunha. Assim,



a segregação é instituída<sup>23</sup> com a participação efetiva do Estado, promovendo a crença na desigualdade e na supremacia racial.

Nesse contexto, entre 1960 e 1970, as lutas do movimento negro atingem projeção nacional, apoiadas também por liberais e progressistas brancos. A partir desse período se fortalece um amplo debate para se pensar alternativas de inclusão dos negros, para restituir-lhes o direito e as condições de participar ativamente da sociedade, com o objetivo de reparar as desigualdades provocadas pela escravidão e pela segregação das quais foram e são vítimas.

As sucessivas manifestações de diversas organizações que protestavam contra o sistema segregacionista tiveram à frente lideranças importantes como Martin Luther King e Malcolm X, que pressionaram o governo fazendo surgir na esfera política os primeiros programas de combate à discriminação.

A ideia de ação afirmativa pode ser vista em diversos países da Europa Ocidental, da Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba, e, em diferentes contextos, “assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (KAUFMANN, 2007, p. 7).

Como apontado pela autora, o público-alvo das políticas de ações afirmativas também pode variar conforme as situações e necessidades desses, abrange minorias étnicas, raciais, mulheres e outras minorias, contemplando especialmente as áreas ligadas ao sistema educacional, principalmente o ensino superior, o mercado de trabalho e a representação política. Os sistemas afirmativos nos EUA respondem ao processo de reparação das desigualdades promovidas pela escravidão, pela exploração e pela segregação institucionalizada dos povos negros.

O embrião dessas demandas, entretanto, começou, em termos governamentais, em 1941, quando o presidente Franklin Roosevelt proibiu, por decreto, a discriminação racial contra a seleção de candidatos negros a postos de trabalho no governo dos EUA. Contudo, conforme Brandão (2005), o termo “ação afirmativa” só seria criado 20 anos depois, em 1961, pelo então presidente John F. Kennedy, por ocasião da instalação da Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego.

---

<sup>23</sup> “Entre 1882 a 1903, mais de dois mil negros morreram linchados, sendo que, somente em 1890, foram quase 200 execuções. As autoridades públicas do país não procederam às punições cabíveis. Explodiram movimentos extremistas organizados contra os negros, como o Conselho dos Cidadãos Brancos e a Ku Klux Klan – que chegou a angariar quase cinco milhões de membros nos Estados Unidos, na década de 20, dentre os quais Presidentes da República, governadores, prefeitos, senadores, e outras autoridades”. Ver mais em (KAUFMANN, 2007, p. 25).

A luta do movimento negro nos EUA foi longa e continua incansável. Em 1964, portanto, 23 anos depois do primeiro embrião ser lançado por Roosevelt, foi promulgada a Lei dos Direitos Civis, na gestão do presidente Lyndon Johnson. Em defesa dessa lei, Johnson usou o argumento de “que não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova” (BRANDÃO, 2005, p. 3).

Carvalho (2017) defende a tese de que as teorias raciais estão relacionadas a estruturas de poder que se baseiam na existência de hierarquias entre os genótipos<sup>24</sup> e fenótipos<sup>25</sup> humanos. A autora discorre com propriedade sobre essa questão esclarecendo de forma simples e direta a constituição do racismo no Brasil e EUA:

No Ocidente, o racismo moderno gerou uma classificação bipolarizada das “raças” negra e branca, embora com perspectivas e fundamentos internos diferenciados. Nos Estados Unidos o racismo fundou-se em fatores genótipos para criar a bipolaridade racial entre brancos e negros, enquanto, no Brasil, o racismo prendeu-se às características fenotípicas da descendência. Como já se tornou comum nos estudos raciais, no Brasil o racismo passou a ser interpretado como uma espécie de racismo de marca (fenótipo) e não de origem (genótipo), daí derivando que o racismo brasileiro se manifesta por um *continuum* de cor, atingindo mais as pessoas com um fenótipo tipificado mais como negro, e matizando as discriminações conforme a aparência do indivíduo se aproxime do fenótipo branco. Ao contrário dos Estados Unidos, onde se estabeleceu uma segregação formal, no Brasil um racismo assim estruturado seria impossível, visto que a população brasileira se formou por uma sistemática miscigenação, que gerou uma maioria demográfica composta por negros e seus descendentes (CARVALHO, 2017, p. 4).

As teorias racistas foram difundidas na sociedade brasileira com um projeto nacional de branqueamento que vigorou até os anos 30 do século XX, dominando a cena política. Depois disso, no governo de Getúlio Vargas ganhou força a ideologia da democracia racial, que vigorou até metade dos anos 80 do mesmo século.

Após esse período, a questão racial volta à tona e a ideologia da democracia racial ressurgiu, entretanto, o ideal de branqueamento como projeto pessoal e social continua. A

<sup>24</sup> O termo “genótipo” (do grego *genos*, originar, provir, e *typos*, característica) refere-se à **constituição genética do indivíduo**, ou seja, aos genes que ele possui.

<sup>25</sup> O termo “fenótipo” (do grego *pheno*, evidente, brilhante, e *typos*, característico) é empregado para **designar as características apresentadas por um indivíduo**, sejam elas morfológicas, fisiológicas e comportamentais, como a cor dos olhos de uma pessoa, a textura do cabelo, a cor do pelo de um animal, etc. Já o tipo sanguíneo e a sequência de aminoácidos de uma proteína são características fenotípicas revelada apenas mediante testes especiais. Ver mais sobre genótipo e fenótipo em: <<https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Genetica/leismende14.php>>.

crítica a essa questão só iria ganhar repercussão nas últimas décadas do século XX, em face da denúncia da discriminação como prática social sistemática, feita pelo Movimento Negro a partir das análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produtos históricos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos dos mecanismos discriminatórios (JACCOUD, 2008).

Nesse sentido, o racismo brasileiro é estrutural, e, segundo Schwartz (2018), o preconceito racial no país nem sempre é visível, em consequência da ambiguidade da sociedade brasileira. Segundo a autora, “a raça surge enquanto cor, fundada sobre marcadores fenotípicos (textura dos cabelos, cor da pele, formato do nariz e lábios) e culturais e sociais (empoderamento econômico, colocação no mercado de trabalho e em funções de poder de decisão)” (SCHWARTZ, 2018, p. 1).

O preconceito, como apontado por Schwartz, tem raízes no período colonial escravagista, pelas teorias racistas do século XIX, revelando marcas socioculturais conservadoras que permanecem por meio da simbologia das cores que considera o claro como bom e o escuro ruim.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas surgem no Brasil como uma forma de fazer frente à desigualdade racial, aos preconceitos velados, implícitos e explícitos, que colocam as minorias étnicas, raciais e de gênero à mercê da marginalidade e da violência. Vale pontuar que o desemprego atinge níveis estatísticos mais altos nas comunidades negras, além do baixo índice de escolaridade provocado por um sistema educacional eurocêntrico e classista, que reduz exponencialmente o acesso de negros e índios às universidades públicas brasileiras e à pesquisa acadêmica.

As lutas dos coletivos populares em prol da democratização racial da sociedade brasileira, neste início do século XXI, têm como bandeira a valorização da identidade negra e índia, e abre a agenda para as reivindicações de outras minorias que, a exemplo desses, são consideradas fora do padrão desejável pela elite branca e classista que dirige o Brasil.

A entrada das minorias na universidade pública, a partir de um longo e insistente debate sobre a diversidade, tem ganhado espaço nessa agenda. “Assim, a elitização e a necessidade do ingresso de populações subalternizadas, no âmbito de nossas hierárquicas relações sociais, se tornam temas obrigatórios, também pela atuação do Movimento Negro” (SANTOS, 2006, p. 21).

A importância desse movimento em prol da diversidade é fundamental para desconstruir estereótipos e restituir a voz e os direitos às minorias vítimas do crime de racismo,

discriminação e preconceito. Savazzoni (2015) diz que preconceito, racismo e discriminação são resultados da intolerância à diferença existente no outro.

O Preconceito é conceituado pelo psicanalista Renato Mezan (1988, p. 226) como:

[...] o conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem.

Originária do preconceito, a discriminação atua além deste e tende a retirar os direitos de outro ser humano, pois, como diz Ferreira (2011, p. 2), o preconceito “age na esfera cultural, atua sobre a moral, os valores, a intimidade pouco consciente das pessoas, suas psiques, enquanto a discriminação é mais política, implica ação concreta, atitudes concretas”, refletindo, dessa forma, a hegemonia de uma cultura dominante sobre grupos que quer subordinar.

O mito da democracia racial, formulado a partir da teoria do sociólogo e escritor brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987), defende o pressuposto de que diferentes matrizes étnicas – europeia, ameríndia e africana – tiveram uma convivência salutar, resultando no equilíbrio entre elas e na formação da identidade cultural brasileira. Resulta daí a ideia de que, no Brasil, as relações raciais são harmônicas e que o preconceito racial é inexistente ou neutro.

Essa teoria de Gilberto Freyre serviu como reforço científico para consolidar teorias raciais e eugênicas, entendendo que a miscigenação, característica da formação social brasileira, longe de promover a degeneração física e moral da população, era exatamente o que definia nossa identidade nacional. Essa interpretação equivocada fundamentou a ideia de que a inexistência do preconceito brasileiro oferecia oportunidades econômicas e sociais igualmente para pessoas de diferentes grupos étnico-raciais.

O sociólogo Florestan Fernandes, estudioso da temática e crítico dessa concepção, argumenta que:

Os fatos — e não as hipóteses — confirmam que o mito da democracia racial continua a retardar as mudanças estruturais. As elites, que se apegaram a ele numa fase confusa, incerta e complexa de transição do escravismo para o trabalho livre, continuam a usá-lo como expediente para “tapar o sol com a peneira” e de auto complacência valorativa. Pois consideremos: o mito – não os fatos — permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas “sobem” – nunca “descem” – na

pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações – mesmo as que se têm como “críticas”, mas não vão ao fundo das coisas das realidades cotidianas (FERNANDES, 1989, p. 4).

Entre o mito da democracia racial e o abismo da realidade está a desigualdade. Nesse sentido, o reconhecimento da luta pelo princípio de igualdade como um direito no Brasil apresenta um atraso substancial em relação à adoção de medidas de equalização e justiça social, apesar de as organizações de afro-brasileiros serem ativas no país já em 1945 (São Paulo) e 1946 (Rio de Janeiro), pleiteando políticas afirmativas compensatórias na agenda política.

Coimbra (2018) lembra que o Código Penal brasileiro de 1830 e o de 1890 usavam formas diferenciadas para tratar os escravos. Esses eram considerados pessoas quando cometiam algum crime e podiam ser assim punidos com penas que iam desde o açoite até a pena de morte. Contudo, quando eram vítimas dos mesmos crimes, eram considerados como objetos, coisas de abuso sexual, de furto e outras violências.

Segundo o autor, mesmo após a abolição da escravatura, nenhuma medida em termos de legislação foi tomada para coibir a discriminação e preconceito racial durante a vigência dos Códigos Penais de 1890 e o de 1940. Para preencher essa lacuna, foi sancionada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1390/51 de 3 de julho de 1951), que não cumpria seu propósito, pois era ineficiente na previsão de punições para os crimes de discriminação de raça ou cor. Essa Lei foi modificada pela Lei nº 7.437/85, acrescentando a discriminação de natureza sexual ou de estado civil.

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que a discriminação no Brasil passou a tratar dessas questões com a ênfase necessária, e o crime de racismo se tornou inafiançável e imprescritível. A Lei antirracismo, Lei 7716 de 1989, conhecida como a “Lei Caó”, foi apresentada pelo deputado federal do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), Carlos Alberto Oliveira dos Santos. Essa legislação determina a pena de reclusão para crimes cometidos por meio de atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sua aprovação, foi regulamentado o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo.

A Lei Caó foi modificada e sofreu alterações conforme explicado por Coimbra:

Em 05 de janeiro de 1989, surge a Lei, definindo os crimes resultantes de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, religião e procedência nacional, que sofreu duas alterações substanciais pelas Leis nº 9.459, de 15/05/97 que também criou a injúria racial, acrescentando o §3º no art. 140

do CP e a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que trata do Estatuto da Igualdade Racial (COIMBRA, 2018, p. 2).

Dessa forma, somente em 1997, quando o deputado gaúcho Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores, através da Lei 9459, criou a tipologia “injúria racial”, foi alterado o artigo 140 do Código Penal, que trata dos crimes contra a honra. “A partir deste instituto, os ultrajes verbais com conotação racial passaram a ser coibidos por uma tipificação própria, aumentando, destarte, a cobertura da legislação antirracismo” (MONTEIRO, 2012, p. 14).

O estabelecimento dessa legislação é considerado um avanço que, embora retardatário, garante a defesa daqueles que se veem agredidos por diferentes tipos de discriminação, conforme síntese apresentada no Quadro 6.

Existe, portanto, um campo abrangente de grupos vulneráveis que, como diz Monteiro (2015, p. 3), “[...] reabre discussão sobre a necessidade da produção de leis e controles que coíbam os casos de intolerância em suas mais diversas faces (racismo, intolerância religiosa, sexismo, homofobia, xenofobia e afins)”.

Nesse sentido, não há como negar o atraso sintomático até a Constituição Federal de 1988 em garantir a todos os brasileiros a igualdade de direitos, independente de raça, cor, classe, gênero, religião, conforme expresso em seu artigo 5º, *caput*, que anuncia o princípio da legalidade constitucional da igualdade nos seguintes termos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, CF, 1988).

Embora esses preceitos ainda sejam perseguidos na contemporaneidade, é a partir do marco constitucional que outras iniciativas legais aparecem, sucessivamente, entre os anos de 1990, 1991, 1993 e 1997, como a Lei 8.112/90<sup>26</sup> (art. 5º, § 2º), que determina cotas de 20% para os portadores de deficiência no serviço público civil da união; a Lei 8.213/91<sup>27</sup> (art. 93), que prevê cotas para os portadores de deficiência no setor privado; a Lei 9.504/1997<sup>28</sup>, que determina, no artigo 10, parágrafo segundo, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

---

<sup>26</sup> **Lei no 8112/90.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

<sup>27</sup> **Lei 8.213,** de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

<sup>28</sup> **Lei nº 9.504,** de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para eleição.

**Quadro 6 - Tipos de discriminação e suas características**

<b>Tipo de discriminação</b>	<b>Características</b>
Discriminação racial	Expressa a quebra do princípio da igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas.
Racismo	Crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. Atitude de hostilidade em determinada categoria de pessoas. Fenômeno cultural.
Preconceito racial	Opinião ou sentimento favorável ou desfavorável em relação à raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pode surgir de uma experiência ocorrida no dia a dia ou imposta pelo meio de convivência.
Procedência nacional	Lugar de origem da pessoa, nação (italiano, japonês, português, árabe, etc.). Pode-se incluir a discriminação em relação à procedência interna (nordestino, mineiro, goiano, carioca, etc.).
Racismo x injúria racial (injúria qualificada)	Estabelece como crime de injúria racial ou injúria qualificada, para aquele que injuriar alguém: se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou à condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.

**Fonte:** Adaptado de Coimbra (2018).

Mas foi somente em 1995, sob forte pressão do movimento negro no Brasil, que o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) admitiu pela primeira vez na história a existência de discriminação racial no país. Cabe destacar que isso só acontece graças à “produção incessante de documentos clamando não somente por igualdade formal, mas também por inclusão”, e que esses documentos “fizeram o governo do presidente FHC reconhecer a força estruturante do racismo e, assim, abrir espaço para a discussão de políticas afirmativas para a população negra” (SANTOS, 2013, p. 30).

A existência de discriminação racial no Brasil é admitida novamente por FHC em 1996, durante o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça. Entretanto, somente após quatro anos é que seria criado, por meio de Decreto de 08 de setembro de 2000, o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Os debates que subsidiaram a Conferência de Durban, bem como os que surgiram em decorrência deste, trouxeram à tona a invisibilidade dos negros no Brasil e o silenciamento em torno das questões sobre preconceito, xenofobia e discriminações correlatas, o que fomentou as discussões e, ao mesmo tempo, exigiu formas de reparação, abrindo espaço definitivo na agenda pública brasileira (SANTOS, 2007).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adepto de uma política neoliberal, deixou, ainda que sob forte pressão, um importante legado ao reconhecer publicamente a existência da desigualdade racial no Brasil. Entretanto, é necessário pontuar a quase inexistência de investimento em projetos políticos com esse teor durante seu governo, pois apenas duas políticas de ações afirmativas foram implementadas, ainda assim, no seu último ano de governo (SANTOS, 2007).

A primeira ação, implementada em 2002, no governo FHC, foi o Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia, com objetivo de oferecer bolsas-auxílio para custear a preparação de candidatos negros ao concurso de admissão à carreira de diplomata. Essa iniciativa do Itamaraty, que trabalha em parceria com outras instituições públicas, possibilita ampliar a diversidade étnica do Serviço Exterior Brasileiro. O Itamaraty investiu nos últimos 14 anos mais de R\$ 15,5 milhões no Programa. Nesse mesmo período, foram concedidas 641 bolsas, contemplando 375 candidatos negros (INSTITUTO RIO BRANCO, 2018).

A segunda ação do governo FHC foi o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei Federal nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, cuja finalidade foi implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente, afrodescendentes e indígenas. Essa importante Lei foi sancionada no penúltimo mês do governo de FHC e somente seria implementada no governo de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Não é demais sublinhar que a adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil se deve às intensas lutas e negociações entre o Estado e as organizações do movimento negro, além de influência e interferências de agências externas como a Organização das Nações Unidas, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, especialmente a partir da década de 1990.

Em 28 de dezembro de 2000, foi sancionada a Lei nº 3.524, que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro para universidades públicas estaduais. Essa Lei instituiu 50% das vagas nas universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro para alunos de escolas públicas.

Sobre essa questão, Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 6) afirmam que no “primeiro vestibular sob esse sistema, em 2003, portanto, 90% das vagas estariam destinadas ao sistema de cotas. As universidades, no entanto, decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública”, fato que gerou uma avalanche de críticas de diferentes setores sociais sobre a questão da reserva de vagas para negros, portadores de



deficiências e estudantes das escolas públicas, revelando em muitos casos um alto grau de intolerância que marcou os debates.

Um dos aspectos mais polêmicos recaiu sobre a exigência de caracterização de um estado de carência, como condição básica para que os candidatos pudessem concorrer como cotistas. A restrição do sistema de cotas privilegiando apenas “estudantes carentes” acirrou os debates expondo as dificuldades operacionais e a fragilidade de um sistema de critérios objetivos de identificação do que seria denominado efetivamente como estado de carência.

O professor Aluizio Belizário, em artigo publicado na Revista Carta Capital (2011, p.1), destaca os principais problemas de adesão ao sistema de reserva de vagas tendo como princípio o estado de carência. Segundo Belizário, a defesa de cota para os portadores de deficiência é relativa às suas condições particulares e não à posse de recursos financeiros, o critério deve considerar apenas e tão somente suas necessidades especiais. Da mesma forma, o professor Belizário afirma que a “defesa da cota para negros e indígenas não se faz por conta de sua condição financeira, mas sim por conta de uma dívida social e humana impagável, contraída por parte considerável de nossos ancestrais, que os escravizaram e assassinaram em massa”.

Sobre a defesa da reserva de vagas para estudantes oriundos da rede escolar pública, a opinião de Belizário (2011, p. 1) é de que a questão não é verificar se os alunos possuem mais ou menos recursos financeiros, mas, sim, buscar o fortalecimento da escola pública, mesmo que seja pela “atratividade que pode vir a ter para os membros de classes economicamente mais favorecidas e historicamente mais fortes no papel de críticos dos serviços públicos e, assim, capazes de obter respostas mais efetivas do Estado”. É, ainda, segundo o autor, importante ressaltar que a exigência legal de corte econômico exclui candidatos que se encontram próximos aos limites estabelecidos e reduz suas possibilidades de classificação porque concorrem com “os seus” (grupos carentes) e com o grupo de “não cotistas”.

Outro aspecto da polêmica levantada naquela ocasião refere-se ao da identificação de etnias no processo de inscrição nos vestibulares. Para Belizário (2011, p. 1), a única identificação possível é a do reconhecimento do direito à autodeclaração de etnia, qualquer coisa fora disso pode levar à discriminação, pois não existem critérios objetivos e inequívocos para sua caracterização. Belizário se coloca “radicalmente contra as propostas de constituição de ‘Comissões de Reconhecimento’ encarregadas de afirmar quem seria ou não negro, por exemplo”. As Comissões de Reconhecimento foram criadas a fim de inibir as possibilidades de fraudes. Entretanto, conforme defende o professor, o reconhecimento do direito de

autodeclaração não permite a caracterização de “fraude”, uma vez que qualquer questionamento a esta autodeclaração fere o próprio significado de direito à “autodeclaração”.

Como resposta aos intensos debates dessa natureza, no Rio de Janeiro, a Lei Estadual nº 4.151, de setembro de 2003, instituiu nova disciplina para o sistema de cotas para ingresso de alunos negros nas universidades públicas estaduais. O artigo primeiro da referida Lei estabelecia:

Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

I - oriundos da rede pública de ensino;

II - negros;

III - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

A Lei 4.151, de 2003, entretanto, foi alterada em 2007, pela Lei nº 5074, e passou a vigorar a proporção e distribuição das vagas reservadas sob critério de carência socioeconômica, o que até então não era uma norma. Além disso, foi destinando 20% das vagas para alunos oriundos da escola pública, 20% para candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Em meio aos intensos debates, com protestos de um lado e apoio de outro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) tornou-se, em 2000, a primeira universidade pública a adotar o sistema de cotas em vestibulares. Em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) se tornou a primeira a utilizar o sistema de políticas de ações afirmativas para inclusão de negros na universidade.

A partir daí outras universidades em todo o país começam a aderir ao sistema de cotas, ampliando essas políticas para a inclusão não apenas de negros, mas de índios, pardos e comunidades quilombolas, bem como, para a inclusão de deficientes e estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas com a adoção de cotas sociais.

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) teve atuação importante nesse contexto. Ao considerar a meta de expansão da oferta de educação superior estabelecida na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso – constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) –, Lula instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI), cujo objetivo foi criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O REUNI teve como um dos seus objetivos principais dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência de estudantes à educação superior pública federal. Para cumprir o objetivo:

[...] os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais e aprovados pelo Ministério da Educação terão sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes (MEC, 2007, p. 6).

Segundo documento<sup>29</sup> elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em agosto de 2007, o REUNI faz parte de uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, a fim de unir esforços para consolidar a política nacional de expansão da educação superior pública, procurando cumprir o instituído no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (MEC, 2007).

A meta global do REUNI é, segundo o MEC (2007), elevar de forma gradual a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco<sup>30</sup> anos de adoção de cada plano. “É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições” (MEC, 2007, p. 4).

Em sua proposta original, a Lei 12.711/2012 previa, em seu artigo segundo, o acesso dos estudantes cotistas ao ensino superior por meio de seu Coeficiente de Rendimento (CR), valor obtido a partir da média aritmética das notas no ensino médio. Entretanto, com a nova

---

<sup>29</sup> Esse **Documento** foi elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Ver mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>.

<sup>30</sup> Essa meta, segundo o MEC (2007, p. 4), estabelece uma relação de 18 estudantes de graduação presencial por professor, fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente 20 horas semanais.

versão da Lei, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser adotado oficialmente para o preenchimento das vagas destinadas às cotas sociais e raciais. Com isso, o Governo definiu o ENEM como principal mecanismo de acesso ao ensino superior público, justificando sua adesão como natural, uma vez que o ENEM é o maior teste educacional do país.

Em 5 de novembro de 2012, por meio da Portaria Normativa de número 21, o Governo Instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

O SISU possui uma única etapa de inscrição. O estudante candidato ao ensino superior tem o direito de fazer suas opções de inscrição dentre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SISU, definindo se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência ou às vagas destinadas a políticas afirmativas. O portal de inscrição é *on-line* e fica aberto durante todo o período de inscrição, o que dá ao candidato oportunidade de fazer alterações em suas opções. O sistema SISU considera válida a última inscrição confirmada.

Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no ENEM. São selecionados os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo SISU em cada curso, por modalidade de concorrência. A partir desse processo, seguem as chamadas regulares do processo seletivo. Por sua vez, os candidatos selecionados têm um prazo determinado pelas instituições para efetuar a matrícula, confirmando, dessa forma, a ocupação da vaga.

Após as chamadas regulares do processo seletivo, o SISU disponibiliza às instituições participantes uma Lista de Espera a ser utilizada para preenchimento das vagas não ocupadas. Para participar da Lista de Espera do SISU, o candidato deve manifestar o interesse no prazo especificado no cronograma. Dessa forma, o SISU, o ENEM e a Lei de Cotas estão relacionados, pois o ingresso dos estudantes cotistas nas universidades públicas acontece diretamente pelo Sistema, que utiliza o desempenho do candidato no Enem como critério de aprovação.

A preocupação em garantir a qualidade da graduação da educação pública é um fator colocado em destaque pelo REUNI, considerando fundamental que as instituições que aderem ao programa concretizem suas diretrizes, desde o redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, a diversificação das modalidades de graduação, articulando-as com os programas de pós-graduação, além do necessário estabelecimento da interface da educação superior com a educação básica.

A mobilidade estudantil é pontuada pelo REUNI como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do programa e visa oferecer condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições, estimulando a cultura de cooperação permanente dos estudantes em face do aproveitamento dos conteúdos estudados.

Sobretudo, a mobilidade estudantil deve promover a superação do distanciamento entre as instituições de ensino. É fundamental o reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, bem como sua relevância na constituição de uma estratégia que busca privilegiar a construção de novos saberes e de vivências de outras culturas, de valorização e de respeito à diversidade.

Para atender a esses objetivos, o REUNI fortaleceu a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades para estudantes que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis. “Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação” (MEC, 2007, p. 6).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto 7.234 de 2010 e executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico em ações executadas pela própria instituição de ensino, responsável por acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Tão importante quanto o PNAES, o Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi instituído pela Portaria MEC nº 389/2013, Resolução FNDE nº 13/2013. O PBP é uma ação de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso referente ao PNAES é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. O pagamento das bolsas é operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com o Banco do Brasil.

O Programa de Bolsa Permanência adota como critério de seleção as seguintes exigências: ter renda familiar *per capita* não superior a um salário mínimo e meio; estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias; não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar. Considerado no contexto de inclusão, o programa

prioriza os indígenas e quilombolas, que, independente da carga horária dos cursos nos quais estão matriculados, em face desse padrão, poderão receber o recurso.

Como foi visto, o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às políticas educacionais de seu antecessor, garantindo ações como o PNAES e o PBP, a fim de dar suporte para a expansão da educação superior iniciada com o REUNI. O financiamento da educação superior, com a construção e interiorização de universidades federais, bem como a expansão do acesso ao ensino superior público, tem sido determinante para a democratização da universidade pública.

Sancionada pela presidenta Dilma, em uma das ações mais relevantes do seu governo, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de cotas<sup>31</sup>, é, notadamente, uma precursora de mudanças importantes na democratização do acesso ao ensino superior e na redução da desigualdade social no país. Essa Lei garante a reserva de 50% de vagas em instituições de ensino federais para estudantes da rede pública provenientes de famílias de baixa renda, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência.

Essas conquistas em termos de políticas são recentes e extremamente relevantes. Como tal, precisam ser observadas e analisadas para que possam se efetivar de forma qualitativa. A questão da permanência ainda constitui um objetivo complexo para a universidade pública federal, e a garantia dos direitos de povos historicamente excluídos, como os negros, os índios, os ribeirinhos e os quilombolas, demanda uma série de medidas para se avançar nessas conquistas em direção a um projeto de educação pública democrática e de qualidade.

É preciso lembrar que hoje esses esforços ainda devem ser redobrados, dadas as características do governo federal, atualmente nas mãos de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) que, após uma manobra política, definida por muitos como um golpe de Estado, tomou o lugar da presidenta eleita, Dilma Rousseff. Mais do que um viés liberal, o governo Temer apresenta características conservadoras e tem provocado uma série de retrocessos nos direitos obtidos pelas classes trabalhadoras do país, inclusive no que diz respeito à educação, comprometendo as políticas de ações afirmativas de acesso e permanência à educação superior.

---

<sup>31</sup> **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, conhecida como a “Lei de cotas” prevê 25% das vagas para estudantes oriundos da rede pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, 25% para candidatas que estudaram integralmente no ensino médio público e que possuem renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo e, ainda, um percentual para pretos, pardos e indígenas, conforme o último Censo Demográfico do IBGE na região.

Conquistas como a criação de novas universidades e institutos federais de educação, a implantação das cotas, a expansão de novas unidades que levaram a universidade pública federal para o interior do país, a democratização do acesso e da permanência com a adoção de políticas de ações afirmativas estão sob sério risco de desaparecer. Segundo Emmanuel Tourinho<sup>32</sup>, presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), “as universidades públicas federais vêm sofrendo o maior corte de orçamentos, uma asfíxia financeira que visa inviabilizar ações e projetos”.

Em entrevista concedida à Revista Carta Maior, em 2 de junho de 2016, o professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Eduardo Fagnani, fez uma previsão singular da gestão Temer, afirmando que o “projeto ultraliberal na economia e ultraconservador nos direitos humanos ampliará as tensões sociais”. Para Fagnani, o discurso que se apoia no déficit da Previdência para justificar a reforma trabalhista e sequestrar os direitos do trabalhador não passa de um discurso ideológico que não teria bases na realidade e está alicerçado na desonestidade intelectual de especialistas que defendem os “detentores da riqueza financeira”, pois rejeitam os artigos 194 e 195 da Constituição, que definem o que é Seguridade Social e vinculam recursos para financiá-la.

Segundo o professor Fagnani, “Caiu a máscara. Eles estão dizendo o seguinte: dane-se a questão social, a questão da pobreza, o subdesenvolvimento do país, as desigualdades sociais, agora nós mesmos vamos recapturar esses recursos”. A grande questão, segundo Fagnani, é que não se pretende trabalhar para uma reforma em prol de aperfeiçoamento do sistema, mas sim, arquitetar uma mudança para destruir o que foi construído em 1988.

Conforme pode ser lido no Editorial “O contexto político e a educação nacional”, publicado no volume 37 da Revista Educação e Sociedade (2016), o impeachment da presidenta Dilma Rousseff apresenta um risco sem precedentes aos direitos sociais, que serão demolidos implacavelmente. Desde as primeiras medidas, ficou claro que o governo de Temer tem como finalidade “desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente” (REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016, p.1).

Trata-se de uma das faces mais severas da luta de classes já anunciada desde o fim do período da ditadura militar (1964-1985) e que pode dificultar ainda mais a luta por equidade

---

<sup>32</sup> Emmanuel Tourinho em Entrevista concedida ao Jornal da Federação de Sindicato de Trabalhadores Técnicos-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). 11 de outubro de 2017. Ver em: <<https://www.fasubra.org.br/index.php/fasubra>>.

e justiça social no Brasil. Muitos fatores concorrem para explicar a dificuldade de se efetivar as políticas de ações afirmativas, especialmente aquelas voltadas para ações que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes na universidade pública que, nesse contexto, também estão sob risco de desaparecimento.

O fim das desigualdades passa pela vontade política e pela superação do mito da democracia racial no Brasil. Superar essa barreira é fundamental para a realização de políticas de ações afirmativas. A situação de extrema desigualdade enfrentada pelas minorias revela a existência de um grande preconceito étnico-racial no país. O racismo é institucional e estruturante da nossa sociedade, apesar de a população negra ser a maioria do povo brasileiro, a ocultação do preconceito persiste, o que institui mecanismos e práticas discriminatórias traduzidos no profundo abismo social que coloca o país entre os mais desiguais do mundo.

Nesse ponto, vale retomar a concepção da epistemologia anticolonialista proposta por Boaventura de Sousa Santos, já apresentado no tópico anterior. Seguindo essa linha de pensamento, em sua obra “A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política”, Santos (2008) discute a reconstrução da tensão entre regulação social e emancipação social, defendendo que essa é uma questão prioritária para se pensar e desejar uma transformação social emancipatória.

Diante da desigualdade e da exclusão é necessário pensar uma ação política e social capaz de definir os meios para minimizá-las, considerando o histórico e cruel sistema de pertença hierarquizada, no qual, pela desigualdade “quem está abaixo está dentro” e pela exclusão “quem está em baixo, está fora” (SANTOS, 2008, p. 280).

A base dessa visão epistemológica tem como princípio um pensamento alternativo para as concepções capitalistas e coloniais que o autor denomina de “fascismos sociais”. Boaventura de Sousa Santos (2008) se coloca contra as desigualdades e em defesa da educação de equidade, e isso não se faz sem uma revolução do pensamento abissal para o pensamento pós-abissal, necessário para reinventar a democracia, a cultura política e o próprio Estado.

Essa questão é abordada no próximo eixo, com um enfoque voltado para a necessidade de construção de uma sociedade justa e igualitária, tomando como base a relevância das políticas afirmativas e a inserção de um grande contingente de coletivos populares na universidade pública federal.

A partir dessa perspectiva, pretende-se refletir sobre os aspectos das trajetórias de estudantes pertencentes às classes populares na universidade pública para, em seguida, discutir os elementos considerados relevantes para elaboração de uma política de permanência



bem-sucedida, que supere lógicas assistencialistas e economicistas e caminhe no sentido da promoção de justiça social, que privilegie a ecologia de saberes necessários para o avanço e reconhecimento de novos conhecimentos.

### **3.5 Presenças afirmativas na universidade contemporânea: outros educandos**

Conforme pontuado anteriormente, o estudo da trajetória histórica sobre a questão racial no pensamento brasileiro se impõe como uma necessidade, especialmente quando remete a discussão para o campo das políticas de ações afirmativas e suas implicações para a Educação. Ao tratar das presenças afirmativas na universidade contemporânea é necessário esclarecer os conceitos que orientam as escolhas e concepções adotadas neste estudo.

Ao considerar que existe uma história de lutas e politização que levam o Estado brasileiro à adoção dessas políticas coloco em relevo a necessidade de um olhar panorâmico sobre fatos históricos que iluminam o presente e trazem o peso da realidade vivida no passado para a compreensão do presente, conforme ilustrado nas seções anteriores. De acordo com essa perspectiva, as políticas de ações afirmativas são concebidas neste estudo “sob o signo de um processo de politização da questão racial no Brasil, que teve lugar em nosso País no transcorrer das últimas décadas” (KERN, 2013, p. 443).

É relevante pontuar que a universidade pública brasileira vive um momento de expansão com acentuados contornos democráticos e mudanças no perfil de seus estudantes, que, graças às políticas de ações afirmativas, é composto por alunos vindos das camadas mais pobres. Entretanto, essas políticas são frequentemente contestadas por grupos que defendem o mérito como determinante para o acesso à educação e ascensão social.

O fio condutor dessa escrita toma como referência os acontecimentos que marcam a adoção de políticas afirmativas na universidade pública brasileira e a trajetória de novos coletivos populares que adentram esse espaço. São, conforme apontado por Arroyo (2014, p. 9) “os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos [...] que se fazem presentes na escola pública e exigem o acesso às universidades”. São os “outros” educandos.

“Em suas presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar” (ARROYO, 2014, p. 9). O autor fala sobre a tomada de consciência de um

povo que, por séculos, foi mantido sem direito a ter direitos e que, hoje, se faz presente em ações e movimentos.

A exigência que essa presença afirmativa traz para a pauta de discussões está fundamentada no direito garantido pela Constituição brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que assegura a educação de qualidade para “todos”, sem exceção.

O que demanda essa decantada qualidade da educação é a concepção de pluralidade, integração, de totalidade e de múltiplos olhares para a humanização, pois, como dizia Paulo Freire, a função da educação é humanizar. Em um contexto em que se percebe a negação dessa humanidade a tantas pessoas subjugadas, porque alijadas de seus direitos, é urgente recuperar a função da educação.

E ainda que essa luta possa parecer utópica, deve ser perseguida incansavelmente, sob pena de perdermos, nós mesmos, os privilegiados da educação, a nossa própria dignidade e humanidade. “O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1980, p. 27).

Após 130 anos de abolição da escravidão, o povo brasileiro ainda sente na carne e no tom da pele os reflexos de discriminação. E essa discriminação não atinge apenas a população negra, mas a população indígena e os descendentes dessa diáspora. É obrigação do Estado brasileiro proteger e promover o bem-estar de todos e, nesse sentido, implementar políticas de educação que considerem a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos diferentes grupos étnicos desse nosso país.

O acesso limitado à educação superior no Brasil revela, desde o início de sua história, um sistema desigual de cotas de acesso a bens e oportunidades educacionais. O sistema exclui da educação superior pública a grande massa, e exclui-os de maneira ainda mais perversa dos melhores cursos superiores do Brasil, pois “reserva o quase total das vagas existentes àqueles beneficiados por um padrão de distribuição de bens e oportunidades educacionais que não sobrevive ao escrutínio de justiça e decência humana” (BARROZO, 2004, p. 133).

Entretanto, conforme apontado por Barrozo (2004), o acesso a bens e oportunidades educacionais está associado, dentre outros fatores, à renda, família, geografia, educação, cor e etnia. Para o autor, fatores como negritude e etnia operaram historicamente no interior do sistema. Basta olhar para o Norte e Nordeste do país que se percebe a distância existente entre

o acesso a tais oportunidades, distâncias cujas variantes são ressaltadas em relação à cor, etnia e gênero.

E em todo o território brasileiro a posição relativa dentro de cada camada de renda ou classe profissional obedece também a essas diferenças de cor e etnia, sendo tais diferenças um critério decisivo no acesso às oportunidades educacionais que se acentuam na medida em que o nível de ensino ascende. Esse ciclo tende a se aperfeiçoar e reproduz-se no interior de suas próprias fronteiras, mostrando que “aqueles em algum ponto do diapasão da negritude ou do pertencimento a uma das etnias aborígenes têm menos acesso aos bens e oportunidades educacionais do que aqueles noutra espectro de cor ou de outra etnia” (BARROZO, 2004, p. 135).

O acesso à educação superior pública de qualidade é ponto central da resistência à discriminação estrutural geradora da desigualdade sistemática e historicamente instalada no Brasil. Bersani (2018), em análise sobre o racismo estrutural que se instala no país ao longo da História, afirma que essa prática naturalizou a exclusão social e o fato de que as universidades públicas do país sejam frequentadas por maioria de brancos.

Nesse sentido, a implementação de políticas de ações afirmativas de acesso e permanência ao ensino público superior tem a missão de combater uma das formas do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Daí a necessidade de se reconhecer que a luta e o debate sobre a temática não podem parar, pois, apesar de reconhecer o avanço conquistado nesse sentido, é necessário reconhecer também que ainda estamos no início da caminhada, e olhares mais profundos devem escrutinar todos os caminhos para que se possa garantir que esse processo de democratização das universidades públicas se consolide efetivamente.

Vale retomar aqui a menção já feita a um dos avanços mais relevantes e sem precedentes na história da educação superior pública, a aprovação da Lei nº 12.711 (a Lei de cotas), que criou a política de reserva de 50% do total de vagas para alunos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, em todo o sistema da rede federal de educação, acelerando as mudanças percebidas nos últimos 15 anos na educação superior pública.

De forma geral, a adoção da Lei de cotas – consubstanciadas por programas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência – reflete um panorama de grandes avanços e contribui sobremaneira para a mudança no perfil dos alunos das universidades federais nos últimos anos. Essas mudanças iniciadas, especialmente, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, continuam sua expansão até o governo da presidenta Dilma Rousseff. Dados do Ministério da Educação mostram que ao fim de 2007

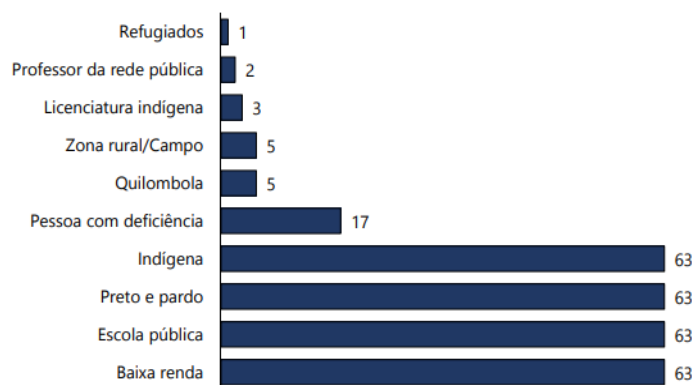
foram criadas 14.826 novas vagas nos cursos de graduação, o que representou um aumento de 11,2% em relação aos números do ano anterior (MEC, 2009).

Em 2008, ao condicionar a destinação de recursos do REUNI para instituições federais, o governo federal (Presidente Lula) reforçou a adesão dessas instituições aos programas de ações afirmativas. Mesmo já existindo um número significativo de universidades federais que haviam assentido voluntariamente às ações afirmativas, o REUNI provocou a adesão dessas medidas de pelo menos mais 12 instituições federais.

Em 2013, houve o segundo maior número de adoção de políticas de inclusão no acesso às universidades federais por ocasião da Lei de cotas (Presidenta Dilma Rousseff), que tornou obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, levando mais 18 universidades federais a implantar o programa de ações afirmativas a seus processos seletivos. Todo esse percurso foi acompanhado de uma contínua expansão da oferta de vagas tanto nas universidades federais como nas estaduais, além da criação de novos *campi* e interiorização das universidades federais, que passaram a atender mais municípios (FERES JÚNIOR *et al.*, 2013; INEP, 2013).

Sancionada em 29 de agosto de 2012, a Lei de cotas (Lei 12.711) começou a vigorar em 2013, com uma meta de atingir, em um período de quatro anos (agosto de 2016), metade das matrículas destinadas para cotas raciais e sociais nas universidades e institutos federais. Os demais 50% das vagas permaneceriam para ampla concorrência. Uma implicação imediata da Lei de cotas foi a ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que passaram a oferecer vagas com base na lei. A Figura 1 apresenta a evolução da oferta de vagas em função dos grupos beneficiários no ano de 2015.

**Figura 1 - Distribuição de grupos beneficiários de política de ação afirmativa por universidade em 2015**



**Fonte:** Gemaa (2015).

Conforme se constata, a partir do estudo realizado por pesquisadores do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), publicado por Eurístenes, Feres Júnior e Campos (2015), os quatro grupos de beneficiários (indígenas, preto e pardo, escola pública e baixa renda), passaram a garantir direito a acesso a todas as IFES, reconfigurando o sistema federal de educação superior.

Entre os anos de 2012 e 2015, segundo dados do INEP (2018), o número de alunos de escolas públicas que ingressaram nas universidades federais aumentou significativamente, num saldo de 28.835 para 78.350. Com relação à reserva de vagas baseada em critérios étnico-raciais, o aumento foi ainda mais significativo, nesse mesmo período, passando de 14.262 para 46.809. Já em relação ao acesso às vagas destinadas às famílias de baixa renda houve um avanço de 1.706 para 36.420. Em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, o aumento de vagas preenchidas subiu de 182 para 585 vagas.

Entre os anos de 2012 e 2015, o número de estudantes que se declararam pretos ou pardos para entrar nas universidades públicas saltou de 933.685 para 2.172.634. Estudantes que se declararam amarelos subiu de 62.029 para 116.036. O quantitativo de indígenas aumentou de 10.282 para 32.147. Também houve avanço significativo entre os estudantes que se declararam brancos, com um aumento de 1.642.559 para 2.903.256. A Tabela 3 apresenta a evolução do número de graduandos que se matricularam nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e da população brasileira por cor e raça entre os anos de 1996 e 2014.

**Tabela 3 - Graduandos e população brasileira por cor ou raça**

Cor ou Raça	Pesquisa	1996*	2003*	2010	2014
Amarela	IFES	-	21.122 (4,5%)	20.079 (3,06%)	21.977 (2,34%)
	PNAD-CENSO	0,42	0,44	1,09	0,49
Branca	IFES	-	278.811 (59,4%)	353,871 (53,93%)	429.149
	PNAD-CENSO	55,24	51,96	47,73	(45,67%)
Parda	IFES	-	132.834 (28,3%)	210.498 (32,08%)	354.688
	PNAD-CENSO	38,19	41,47	42,13	(37,75%)
Preta	IFES	-	27.693 (5,9%)	57.218 (8,72%)	92.240 (9,82%)
	PNAD-CENSO	5,97	5,93	7,61	8,58
Indígena	IFES	-	9.388 (2%)	6.102 (0,93%)	6.014 (0,64%)
	PNAD-CENSO	0,16	0,19	0,43	0,4
Outra	IFES	-	-	8.399 (1,28%)	-
	PNAD-CENSO	-	-	-	-
Sem declaração	IFES	-	-	-	35.536 (3,78%)
	PNAD-CENSO	0,02	0	0	0
<b>Total</b>			<b>469.848</b>	<b>656.167</b>	<b>939.604</b>

**Fonte:** Adaptado de FONAPRACE (2014); INEP (2018).

\* exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazônia, Roraima, Pará e Amapá.

Os dados extraídos do Inep (2018), discutidos no Fórum de Pró-Reitores (FONAPRACE), realizado em 2014, evidenciam uma substancial mudança no perfil do estudante de universidade pública federal. Destaca-se, como primeiro aspecto, o aumento do contingente de pardos e pretos na universidade, que saltou (principalmente entre 2003 e 2014), de 28,3% para 38,08%. Em números absolutos, significa um crescimento de três vezes a quantidade de pessoas, indo de 160.527 (pardos e pretos), para 446.908 (pardos e pretos).

O segundo aspecto relevante observado nos dados é uma redução, também substancial, da presença de brancos nas universidades públicas federais. Os dados mostram que, em 2003, os brancos eram 59,04% do contingente das universidades federais, sendo que, em 2014, esse percentual foi reduzido para 45,67%, significando uma redução de 14 pontos percentuais. Observa-se na Tabela 3 que a composição entre brancos, pardos e pretos tem se mostrado mais equânime em termos de representatividade desses estratos na distribuição da população brasileira. Enquanto em 1996 os brancos representavam 55,24% da população, em 2014 esse percentual era de 45,48%. Por outro lado, em 1996, os pardos e pretos representavam 44,16% da população brasileira, saltando para 53,63% em 2014 (FONAPRACE, 2014; INEP, 2018; IBGE, 2018).

Cabe destacar que a diminuição do número de brancos e o aumento de pardos e pretos nas universidades federais não podem ser explicados apenas pelos programas que possibilitaram acesso, principalmente a Lei de cotas, apesar de constituir o fato mais importante. Os dados apontam que a composição da sociedade brasileira se modificou nos últimos 20 anos, destacando um perfil de população mais parda e preta, ao contrário do perfil mais branco que prevalecia até a década de 1990 (FONAPRACE, 2014).

Parte da explicação para essa nova dinâmica de composição da população mais parda e preta pode estar no mecanismo de reinterpretação da “autodeclaração”. Muitas pessoas que se autodeclaravam brancas o faziam “apenas como um resultado de um racismo latente na sociedade” (FONAPRACE, 2014, p. 4). Contudo, é fato de que mesmo considerando as dificuldades de determinação da cor ou raça da população brasileira, o contingente de estudantes pretos e pardos nas universidades aumentou de forma significativa, em uma proporção maior do que da população brasileira (FONAPRACE, 2014).

O que se pode depreender dos dados é que atualmente, conforme defendido nesta pesquisa, as universidades federais se parecem mais com o retrato da população brasileira. A adoção das políticas afirmativas após a Lei de cotas teve um avanço significativo que resultou em novo panorama da universidade pública federal: as universidades federais agora têm em suas salas de aula, laboratórios, corredores e em outros espaços a presença de uma quantidade

significativa de estudantes pretos e pardos, bem como de outros seguimentos da sociedade, como refugiados, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, alunos de escolas públicas com baixa renda.

Esse novo panorama implica mudanças importantes no interior da universidade pública e, como não poderia deixar de ser, os docentes têm papel primordial no transcorrer dessas transformações. O capítulo a seguir apresenta uma reflexão sobre a relevância do trabalho docente no campo das políticas de ações afirmativas, considerando a nova face da universidade pública federal. A proposta é pensar as subjetividades e desdobramentos do trabalho docente nesse campo em transformação, ao mesmo tempo, ponderar a dura missão de se olhar para as mudanças que nos são contemporâneas e, a partir desse olhar, articular um trabalho comprometido com a emancipação social.

#### 4 O TRABALHO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DA ELITIZAÇÃO À INCLUSÃO(?)

Se o ser humano vira cultural, culto, pensante, moral, humano pelo trabalho, por sua vez essas dimensões humanas têm um papel central nos processos de tornar o trabalho humano, de torná-lo ou não princípio de humanização. Essa rica articulação entre trabalho, cultura, pensamento, valores, identidades é central quando nos aproximamos dos processos educativos e pensamos a teoria pedagógica. É central quando a educação escolar se propõe à formação da infância e da adolescência, dos jovens ou adultos como sujeitos da cultura, de valores (ARROYO, 2014, p.102).

Pensar o trabalho do professor na universidade pública é um desafio na contemporaneidade, refletir sobre esse trabalho no contexto das políticas de ações afirmativas é ainda mais complexo, pois requer um olhar profundo para além dos conceitos e saberes instituídos que apontam receitas e fórmulas mágicas de como fazer, como pensar, como viver, como ser.

Longe de refletir o trabalho docente a partir de um emaranhado de teorias que mais se assemelham à literatura de autoajuda ou das velhas teorias carregadas de fórmulas prescritivas, frutos de uma pedagogia dogmática de cunho positivista, tecnicista e reprodutivista, a ideia aqui é orientar a reflexão para o sentido da humanização do trabalho e do ser humano.

É nesse sentido de humanização que o filósofo grego Sócrates (469-399 a.C.) revolucionou a história da filosofia, imprimindo nela a marca humana. Como se sabe, a filosofia antes de Sócrates baseava-se na observação das forças naturais para explicar os fenômenos da natureza. Mas, graças a Sócrates, a filosofia passa a concentrar-se no homem e em sua alma (*psique*). Para o filósofo, o trabalho da educação é levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem.

O pensamento educacional em Sócrates se desloca de uma lógica cosmológica, fundada em verdades absolutas e, por isso mesmo, inquestionáveis, para um pensamento antropológico, fundado no método da investigação e do diálogo. A grande proposição de sua filosofia em relação à educação é a adoção do diálogo como método de construção do conhecimento, valorizando a crítica e autonomia dos seus discípulos, de modo que o mestre deve despertar nas pessoas a importância do autoconhecimento, conduzindo-as, assim, à sabedoria e à prática do bem.

Por meio do diálogo, Sócrates desestabiliza e faz uma revolução nas mentes e na forma de se conduzir ao conhecimento.



Pelo diálogo, ele as tira do seu sossego, da sua tranquilidade, da sua paz podre e fétida. Quanto a Sócrates contenta-se em dialogar, em dialogar daquela maneira, em alvoroçar, em inquietar e em esperar que, a seu tempo, esse diálogo produza os resultados esperados: uma revolução das mentes; uma revolução do homem, uma revolução no homem. E tudo isto acontece com um homem que já é velho por causa de uma simples história e por causa de certo tipo de diálogo que esse homem inventa (FONSECA, 2017, p. 7).

Ora, Fonseca refere-se ao pensamento de um homem que, antes de qualquer coisa, é um revolucionário, visto que suas ideias são ainda geniais em nosso tempo não apenas porque dialoga, pois isso já se fazia antes do filósofo, mas porque Sócrates oferece um diálogo que se processa num padrão e funciona como um instrumento de análise, de exame, de inquérito, de procura, de busca. Pelo diálogo, o filósofo pergunta e, nesse processo de interrogação, examina as certezas e as verdades de quem sabe ou está convencido de que sabe, pois ele mesmo está convencido de que nada sabe.

Seu método maiêutico<sup>33</sup> com base na ironia e no diálogo tem como objetivo dar luz às ideias, considerando que, para o pensador ateniense, “todo erro é fruto da ignorância e toda virtude é conhecimento”, querendo dizer que age erradamente quem desconhece a verdade e o bem, pois o conhecimento conduz à verdade e ao bem. É importante pontuar aqui que os conceitos de bem e verdade têm relação com o platonismo e foram utilizados pela igreja por fazerem alusão a um modelo ideal que deve ser seguido, e ter essa consciência é fundamental para propor a derrocada dos modelos conservadores, já que faço alusão a uma ética fundada nos princípios da igualdade e da equidade. Nesse sentido, a importância de sua filosofia atravessa a história e promove o reconhecimento de que virtude e ética estão intrinsecamente relacionadas e, como tal, são fundamentais à formação humana.

Sócrates é essencialmente antropológico, dialético e ético. E este é o grande ensinamento de sua filosofia para a educação: “Conhece-te a ti mesmo”, pois todo o conhecimento e sabedoria gira em torno da humanidade do ser. Não se nasce humano, essa é uma tarefa a realizar-se, e deve realizar-se pela educação. E é pela educação que se pode mais facilmente refletir sobre as verdades estabelecidas, sobre o quanto aderimos a elas sem questioná-las.

---

<sup>33</sup> Maiêutica: etimologicamente a palavra maiêutica tem origem no termo grego *maieutike*, que significa arte de partejar (de dar à luz, de parir). É a *ciência* ou *arte do parto*. Em Sócrates significa o método de ensinar, de *parir as ideias* no curso do diálogo. Consiste na multiplicação de perguntas que leva o interlocutor à descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto.

É, portanto, nesse sentido que o trabalho docente é abordado neste capítulo, partindo de uma perspectiva de compromisso, coragem, cooperação. Miguel Arroyo (2014) defende que o trabalho em educação, desde Sócrates, tem sido acompanhar a formação do ser humano em sua totalidade, e é nesse ponto que convém retomar a epígrafe de abertura deste capítulo, na qual Arroyo reflete sobre o trabalho docente voltado para o ser cultural, culto, pensante, moral, humano. Dimensões essas que desempenham papel principal nos processos de humanização do trabalho articulado à cultura, ao pensamento, aos valores e identidades como princípios centrais dos processos educativos e, portanto, do trabalho do professor.

Assim, a concepção epistêmica deste estudo busca apreender o ofício docente amparado pelos ideais da ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos, buscando um diálogo com um aporte teórico amparado, especialmente, em Miguel Arroyo, Terezinha Azeredo Rios e Jorge Larrosa, tomando como pressuposto os diversos saberes que se realizam na interação entre o próprio trabalho docente, como produtor de experiências, aprendizados e saberes que se articulam a uma matriz social e cultural, no aprendizado da cultura, dos valores, das diferenças e das individualidades, aprendizados esses capazes de transformar o trabalho docente de forma humanizante.

A seguir, é apresentada uma abordagem que se envereda pelos desafios e características do trabalho do professor para uma universidade em transformação, tomando como fio condutor as dimensões que o constituem.

#### **4.1 O Trabalho Docente na Universidade Pública em Transformação: uma ecologia de saberes(?)**

O trabalho docente inscreve-se nas transformações do mundo do trabalho revolucionado pelos avanços da globalização e engendrado pela expansão do capitalismo neoliberal. No Brasil, a política econômica neoliberal prossegue como uma avalanche e cumpre à risca os preceitos de redução do papel do Estado na economia (o chamado Estado mínimo), com cortes nos investimentos e gastos com políticas sociais, obras públicas, privatização das estatais, combate ao poder sindical, enfim, restrição da responsabilidade social do Estado.

No campo da educação superior pública, a tendência tem sido cada vez mais estreitar relações com a lógica do mercado. A concepção de universidade pública brasileira vem alinhando-se ao modelo neoliberal, cujo ideal requer a produção de profissionais para o

mercado de trabalho, reforçando a lógica do capital, voltado para a formação de habilidades e competências com melhor serventia ao sistema.

Ao mesmo tempo em que a concepção neoliberal se faz fortemente presente na economia brasileira, surge, pela primeira vez no país, um conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência ao ensino público superior (REUNI, PNAES, SISU, Lei de cotas). Claro que essas políticas não surgem ao acaso, como já discutido anteriormente, mas pressionadas por fortes demandas sociais e coletivas que as representam.

Dessa forma, foram empreendidos esforços nos últimos 15 anos e, repito, apesar da contradição do contexto político neoliberal, a adoção dessas políticas tem representado uma mudança sem precedentes no perfil dos estudantes que chegam à universidade pública, especialmente nas federais, foco desta pesquisa.

Se historicamente o espaço da universidade pública federal foi destinado a uma elite branca e bem-dotada financeiramente, em detrimento da massa trabalhadora do país, então é pertinente supor que o trabalho docente é pensado e dirigido para aquele público. Na medida em que a adoção dessas políticas tem transformado o ambiente universitário, trazendo para o seu seio uma população negra, índia, quilombola, ribeirinha, pobre, esperançosa e sedenta por ocupar um espaço que lhe fora negado por séculos, outro desafio se impõe a esse contingente de pessoas que reclamam seus direitos. O desafio de manter-se em um ambiente hostil, que não fora pensado para suas realidades e que tende a invisibilizar suas presenças.

É nesse contexto que o trabalho docente é aqui pensado, e o é, também, a partir do pressuposto de que esse trabalho pode ser decisivo no processo de apropriação do espaço universitário por uma população que precisa ser compreendida e respeitada em sua diversidade e plenitude, a fim de que o trabalho com alunos vinculados a programas de políticas de ações afirmativas possam ir além do que fora determinado pelo Ministério da Educação.

Em face desse cenário, importa também perguntar: como é o trabalho docente na universidade pública em um contexto no qual as políticas afirmativas têm promovido mudanças tão relevantes? A resposta a essa questão deve considerar que “outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos. Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram” (ARROYO, 2014, p. 25).

Se por um lado, a expansão das universidades públicas promove a democratização do acesso ao ensino superior, por outro, essa abertura traz inúmeros conflitos para aqueles que concebem a universidade como lugar de formação da elite e o professor como detentor de uma autoridade superior. Como referido por Pachane (2015), os professores universitários

estavam, até bem pouco tempo, acostumados a lidar com os melhores e mais aplicados alunos, inclusive autodidatas.

Na medida em que a expansão da universidade avança, com maior heterogeneidade do corpo discente, o trabalho docente se apresenta mais desafiador. Cunha (1998), ao considerar que não existe uma formação específica de graduação voltada para a docência universitária, explica que, de forma geral, o que se espera do docente desse nível de ensino é que ele tenha grande conhecimento e seja pesquisador.

Essa expectativa atende à lógica da relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como a lógica cultural da carreira docente estruturada em torno dos eixos de pós-graduação *stricto sensu*, voltada para o privilégio de programas de mestrado e doutorado, lógica essa que se aplica à condição do docente das universidades públicas federais, mas não atende à demanda das presenças afirmativas que tiraram a universidade do seu templo de cultura elitizada.

Arroyo (2001, p. 43) defende que o pano de fundo para a discussão sobre o trabalho docente precisa estar ancorado na concepção de cidadania, por sua vez, esse conceito deve ser reformulado a fim de considerar a “cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano”.

Assim, os docentes devem fazê-lo com o propósito de superar o reducionismo racional da concepção do que é cidadania, supostamente intelectualizada, voltada para o intelecto, para o trabalho, para o mercado, para a caixinha curricular, para o individual, aspectos esses que não ensinam ciência, que não são reflexivos, enfim, que não preparam o profissional e, muito menos, o cidadão para as relações e questões sociais, preocupado com os direitos básicos do ser humano.

Se não existe uma formação específica para o professor do ensino superior, tão pouco a formação obtida em cursos de mestrado e doutorado pode ser considerada adequada para dar conta de tudo o que é e significa “ser professor”. Mas, então, o que é ser professor em um contexto de ações afirmativas? “Se os educandos são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2014, p. 26).

A questão do trabalho docente e sua atuação está alinhada a uma perspectiva que pode ser resumida na fala de Goergen (2000, p. 3): “o professor deve possuir competências para atuar [...] nos limites da realidade, da utopia, de suas possibilidades como ser humano e das condições objetivas, culturais e humanas dos alunos”.

Nessa perspectiva, a fim de romper com a concepção objetivista e pragmática, o pressuposto adotado nesta reflexão parte do entendimento de que o trabalho docente é

constituído por uma atividade complexa que exige saberes específicos carregados de uma construção que, na prática, não se repete, que é sempre única, e, dessa forma, demanda a capacidade de lidar com situações que não estão previstas no manual, que não foram burocratizadas pela gestão e que dizem respeito às condições concretas de vida dos seus alunos. Compartilho com Souza e Oliveira (2013, p. 591) o entendimento de que a concepção docente:

[...] vai além do pressuposto de que o trabalho do professor é apenas dado por ações técnicas ou pela operacionalização de tarefas. Compreende-se a docência como experiência que perpassa o desenvolvimento de atitudes técnicas, entretanto, não se esgota nela. A experiência da docência comporta dimensão reflexiva e prática, atravessadas por elementos de ordem subjetiva, como a afetividade, os valores, a ética e as crenças. [...] A profissão docente transcende o exercício de ensinar, notadamente na universidade pública, onde o trabalho do professor dá-se por meio de carreira profissional alicerçada no tripé pesquisa-ensino-extensão.

Sobre essa questão a socióloga e pedagoga, pesquisadora da área de formação de professores, Maria Isabel da Cunha, disserta com propriedade. Em seu importante trabalho “Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão”, Cunha (2006) parte de uma reflexão necessária sobre a formação do professor universitário como um fenômeno cuja concepção se mantém por força da tradição e é ratificada pela legislação, que lhe confere de forma quase que exclusiva, os saberes do conteúdo de ensino.

Essa compreensão, segundo a autora, a leva a desenvolver uma pesquisa acerca da relação entre o modelo tecnicista de avaliação implantado pelo MEC e a reconfiguração da docência na universidade, considerando os possíveis impactos nos saberes construídos pelos professores diante dessa política.

A pesquisa se deu no âmbito do projeto “Formatos avaliativos e concepção de docência”, envolvendo depoimentos de professores de uma universidade pública e duas particulares, todas as três localizadas no estado do Rio Grande do Sul. A formação do professor universitário resiste a um ideal reprodutivista. “Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico” (CUNHA, 2006, p. 258).

Da mesma forma, acredita-se que o trabalho do professor universitário é forjado no domínio do conteúdo que por sua vez é alicerçado nas atividades de pesquisa que lhe garantem a capacidade e o potencial de produção de seu conhecimento. Para Cunha (2006), a base do

prestígio desse profissional no campo acadêmico está relacionada principalmente às atividades de pesquisa, publicações e participações em eventos qualificados, pelas atividades de orientação de dissertações e teses, pela participação em bancas e outros processos ligados à pós-graduação.

Fazem parte do seu prestígio também as consultorias e os cargos na administração universitária, sendo que esses podem agregar certo valor profissional, restando a atividade de ensino de graduação, a percepção de simples decorrência das demais atividades ao mesmo tempo em que assume uma forma naturalizada de exercício.

A naturalização da docência, cuja manutenção se dá a partir dos processos de reprodução cultural disseminada pela experiência do docente como aluno que se inspira em seus próprios professores é uma prática que passa de professor para aluno. “Sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos” (CUNHA, 2006, p. 258).

Lembrando Larrosa (1998), para quem experiência humana só se realiza mediada pela forma e pela cultura, cujos conjuntos se delimitam e dão perfis às coisas e às pessoas, Cunha explica que a docência possui o perfil de uma ação cultural presente na trajetória da maior parte das pessoas que é parte do senso comum, pois atua como representação social e está ligada a processos individuais, mas também deriva da construção identitária ou da identidade institucional que emergem nas instituições educacionais.

Há uma mescla de fatores em que a subjetivação dos referentes simbólicos e imaginários das instituições retoma os elementos já construídos na própria trajetória dos sujeitos. Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. [...] A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada (CUNHA, 2006, p. 259).

Entretanto, para que esse processo de naturalização da prática profissional seja desconstruído, é necessário que os professores sejam capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua formação num exercício sistemático de reflexão e que exige, como diz Cunha, valendo-se de Freire (1976), uma arqueologia da consciência, capaz de refazer caminhos e conduzir a processos de emancipação.

Para a autora, a reprodução cultural dos professores universitários tende a aumentar quando os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial. Quanto mais distante esse objetivo está da formação inicial mais intensa tende a ser a reprodução cultural, pois esses docentes estão mais vulneráveis tanto do ponto de vista das influências externas quanto das políticas públicas e de seus padrões de qualidade aleatórios, capazes de intervir não apenas na identidade individual, mas também na identidade institucional. Nesse sentido, “a carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos” (CUNHA, 2006, p. 259).

Como objeto de disputa ideológica, a questão da qualidade de ensino tem sido vista a partir de duas vertentes principais: há a vertente que defende a cultura crítica e fundamentada com uma condição emancipatória e aposta na solidariedade como uma possibilidade fundante de suas propostas. Entretanto, a outra vertente representa as exigências do mundo produtivo articuladas à estrutura de poder dos países ricos com os países dependentes, ou seja, está relacionada à competitividade e defende a melhoria da educação atrelada a indicadores de produtividade. Essa é uma concepção de Estado que trabalha pela função regulatória por meio de mecanismos de avaliação.

A autora cita o contexto da expansão do ensino superior brasileiro e as políticas governamentais voltadas para a iniciativa privada, incentivando e favorecendo a ampliação de forma significativa de instituições de ensino superior privadas. Essas medidas também foram acompanhadas pela implantação do sistema de avaliação externa, cujo alicerce está ancorado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade, bem como no espaço concorrencial que se estabelece nesse círculo.

Toma-se como pressuposto a universalidade de espaços e territórios como se a situação das instituições de ensino superior e dos estudantes fossem as mesmas. Valida-se um instrumento como capaz de definir qualidade, independente do contexto ou de uma escala valorativa de critérios e referências. Nesse sentido, é um processo discriminador, porque toma como iguais os diferentes (CUNHA, 2006, p. 261).

A crítica de Cunha ao sistema de avaliação externa, o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão<sup>34</sup>, tem como alvo uma avaliação que se deseja institucional, mas que

---

<sup>34</sup> O Exame Nacional de Curso, conhecido como Provão, foi instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

recai sobre a avaliação individual, ou seja, está centrada no desenvolvimento individual de cada estudante, o que vai na contramão dos esforços inspirados no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)<sup>35</sup> e que vai paulatinamente repercutir nessas iniciativas, no sentido de um retrocesso no projeto de avaliação educativa do sistema universitário, minando resistências tanto dos estudantes quanto dos professores universitários.

O caráter neoliberal das políticas governamentais recai sobre o campo da educação, um terreno ávido de beneficiar-se de financiamentos externos.

O governo brasileiro cumpriu a “lição de casa” determinada pelos órgãos de financiamento internacional, e lançou mão de toda a sua competência e recursos para a implantação e manutenção de um processo de aferição reducionista, distante do sentido pleno da avaliação educacional. Pelo menos, não no sentido que a posição comprometida com a educação cidadã atribui ao termo avaliação (CUNHA, 2006, p. 261).

É a partir da compreensão e da importância dessa temática que a autora desenvolve sua pesquisa, cujos elementos de realidade e contradições são desvelados pelos docentes participantes da pesquisa. Os resultados da pesquisa mostraram que o discurso dos docentes sobre sua constituição como professores é marcado por suas próprias histórias de vida, pelas influências familiares e por suas trajetórias como estudantes, frequentemente nomeadas como fundamentais na definição da docência como profissão, até mesmo para aqueles que escolheram outra graduação como formação inicial (CUNHA 2006).

Outra questão apontada na pesquisa de Cunha reforça, também, a importância dos saberes da experiência, pois esses são, de acordo com os relatos dos professores, construídos junto com colegas e, especialmente, com os alunos, revelando a ideia de aprendizagem na prática e trocas cotidianas. A autora destaca relatos de professores sobre o trabalho solitário da docência universitária, lembrando que essa questão já fora apontada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143), pois a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”.

Sob essa questão, Cunha (2006) afirma que o trabalho solitário do professor tende a proteger a autoridade científica deste, reforçando o imaginário social (e do próprio docente), autoridade essa, atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor. Esses

---

<sup>35</sup> “Programa gestado e desenvolvido nas instituições brasileiras de ensino superior, com apoio oficial do MEC, na primeira metade da década de 1990. Propunha a autoavaliação como ponto de partida e assumia critérios de avaliação que reconheciam peculiaridades e culturas, numa perspectiva participativa” (CUNHA, 2006, p. 260).



docentes, conforme mostra sua pesquisa, consideram que aprendem na medida em que desempenham suas atividades junto aos seus alunos e consideram que esses funcionam como “termômetros” numa perspectiva de ensaio e erro.

Os docentes também reconhecem a necessidade de múltiplos saberes necessários ao trabalho docente, contudo, não assumem o discurso de profissionalização que decorre, muitas vezes, da falta de formação inicial para o magistério. “Ainda que suas fragilidades digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência” (CUNHA, 2006, p. 262).

A autora parte do pressuposto de que os saberes estimados como legítimos são derivados da concepção do que seja um bom professor. Dessa forma, procura desvendar a percepção dos professores sobre essa dimensão, que, em síntese, revela o que os professores pensavam sobre uma docência de qualidade.

**a) Saberes relacionados com o conteúdo da matéria de ensino** – considerada uma forte dimensão no imaginário dos professores universitários e agrega certo corporativismo quando se trata, especialmente, das profissões liberais que defendem a exclusividade do conhecimento para um grupo específico de profissionais. A percepção de autoridade é frequente no discurso docente, remetendo ao domínio do campo científico especializado.

**b) Saberes relacionados com a prática pedagógica** (envolve desde o “saber transmitir” e motivar os alunos, entender como os mesmos aprendem e o prazer de conhecer e de ensinar) – trata-se de um saber valorizado no discurso docente, entretanto, os professores não reconhecem esse atributo como condição de legitimação acadêmica.

**c) Saberes que decorrem de uma postura ética que torna o professor um educador** (saber ouvir, respeitar os alunos, conviver com a diferença, ser justo nas avaliações, ser honesto etc.) – os docentes atribuem essas características a uma dimensão do caráter dos sujeitos.

**d) Saberes próprios das posturas e atividades investigativas** (que tornam o professor um produtor do conhecimento: capacidade de formar um aluno crítico e criativo, capaz de continuar aprendendo, numa postura epistemológica emergente) – atribuiu-se a tudo aquilo que envolve a capacidade de autocrítica e as atitudes de humildade, dedicação e paciência.

Cunha (2006, p. 263) avalia que a pesquisa representou um parâmetro para a discussão da propriedade da avaliação educativa. “Se avaliar é atribuir valor, é preciso que se explicita e discuta o que se constitui em valor, para então se definir o significado da avaliação”. Nesse sentido, os depoimentos dos docentes propiciam fazer uma projeção de habilidades e competências relativamente complexas.

Contudo, a pesquisa mostrou também que os saberes que os docentes mobilizam extrapolam a dimensão da racionalidade técnica, pois abrangem capacidades complexas e amplas, e envolvem diferentes perspectivas intelectuais, afetivas, morais e culturais. “Se essa é a projeção de docência de qualidade que fazem os professores, imagina-se que seja, também, a balizadora da sua autocrítica e avaliação. Tudo indica que os professores gostariam de se aproximar desse patamar de desempenho” (CUNHA, 2006, p. 263).

Por outro lado, a análise simplificadora dos efeitos das políticas avaliativas durante a pesquisa revela, segundo Cunha, a ausência de discernimento de muitos professores para compreender a dimensão das propostas que essas políticas acarretam. A pesquisa reforça as preocupações sobre o impacto do modelo avaliativo nos docentes e em suas práticas pedagógicas, pois a falta de conhecimentos mais profundos e de um olhar de criticidade contribui para o silenciamento e inércia acerca da realidade educativa.

Lembrado por Cunha, Milton Santos (1998, p. 13) alerta para o perigo da alienação docente: “quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação para esboçar a merecida reação, sem o que corremos o risco de ficar cada vez mais distantes da busca ideal da verdade”.

Os principais resultados da pesquisa de Maria Isabel da Cunha, apresentada aqui em síntese, apontam a relevância e atualidade das questões que envolvem o trabalho docente na universidade. A pesquisa, ao mesmo tempo, faz um alerta para a necessidade de melhor compreender essa realidade que conserva certo ranço de intelectualidade com aromas de naftalina, pois os professores não discutem o seu próprio trabalho, especialmente quando esse remete a problemas políticos e éticos envolvendo suas práticas docentes.

Pedro Goergen (2000) oferece uma contribuição importante para o aprofundamento dessa discussão acerca do trabalho docente e dos saberes necessários que constituem o ser professor. Goergen propõe quatro competências importantes para a constituição do professor, são elas:

#### **a) Competência de lidar com o provisório, o erro, a ilusão**

Goergen parte do princípio de que o ser humano, tradicionalmente, é levado a enxergar o conhecimento como algo seguro, certo e definitivo. “A partir desta convicção construiu-se todo o autoritarismo, as formas de imposição, de imobilismo intelectual, de submissão” (GOERGEN, 2000, p. 3). Entretanto, é necessário que a educação mude sua orientação (de

ensinar verdades) e admita que não há conhecimento certo, absoluto, pois todo conhecimento é passível de certa margem de erro.

Nesse sentido, é preciso ter clareza de que as percepções humanas são traduzidas em ideias, em palavras, que são traduzidas na linguagem e, esta, por sua vez:

[...] traz uma enorme carga de subjetividade interpretativa e que, portanto, está sujeita a erros e ilusões. Há também os sentimentos que interferem em tudo [...], a afetividade pode interferir na racionalidade, perturbar suas certezas, mas, de outra parte, sua ausência pode gerar a mais bruta irracionalidade (GOERGEN, 2000, p. 3).

O caminho do conhecimento é facilitado pelo estímulo do sentimento e da paixão, pois a emoção traz consigo o significado do imaginário e da fantasia. Segundo o autor, a ciência se constitui como tal porque aceita a refutação do erro, mas a educação assume muitas crenças acerca da cientificidade, da racionalidade, do progresso permanente.

O resultado desse excesso de crenças adotadas pela educação é o sentimento de impotência e o conformismo. “A educação precisa desconformizar as crianças e os jovens. As ideias e teorias não devem ser impostas autoritariamente. Devem ser propostas como passos parciais, provisórios, não raro cambaleantes e em falso da história da humanidade” (GOERGEN, 2000, p. 4).

Este princípio, portanto, tem a missão de levar o professor a ensinar seus alunos que não existem ideias prontas e acabadas e que o ideal (bom, certo, correto) nem sempre se identifica com o real. É preciso ensinar para além das certezas, acolhendo o novo, a incerteza, adotando uma epistemologia aberta e reflexiva.

### **b) Competência rejuntiva**

Para abordar a competência rejuntiva, Goergen coloca o problema educativo em uma perspectiva global, universal. O planetário é o novo cenário e o novo para qualquer conhecimento “no qual se explicam os acontecimentos que nos afetam, os conhecimentos que adquirimos, as atitudes que tomamos, os sentimentos que temos. Contexto que determina, também, os acontecimentos que buscamos disparar” (GOERGEN, 2000, p. 5).

Esse contexto não se limita mais à família, à comunidade, ao país, pois está em constante interação com o universo, e isso precisa ser tornado evidente pela educação. O conhecimento não pode ser reduzido ao saber disciplinar. A visão holística expõe novas qualidades não contidas nas partes consideradas isoladamente.

Para recompor o todo é preciso reconquistar o seu sentido por meio de uma reforma do pensamento, a fim de reconquistar o sentido do ser e do fazer, recuperar a sensibilidade para os grandes problemas humanos perdidos frente aos problemas técnicos e particulares.

O autor critica a especialização, a disciplinarização e a divisão dos conhecimentos que submetem o próprio ser humano, tornando-o segmentado e dividido. A disciplina foi inventada para conhecer melhor e mais profundamente, porém, de tanto conhecimento, o homem perdeu a sabedoria.

Reafirmando sua teoria, Goergen (2000, p. 5) recorre ao escritor francês René Daumal: “*eu sei tudo, mas não compreendo nada.*” Da mesma forma, ampara-se no poeta americano Thomas Stearns Eliot: “*onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento; onde está o conhecimento perdido na informação?*”.

Goergen reflete sobre a nova geografia do pensamento, sobre a experiência da alteridade, afirmando que a experiência pode ser compartilhada. À educação cabe promover a inteligência geral e complexa, que seja capaz de compreender o todo multidimensional para nele compreender o sentido e a qualidade do parcial. A disciplinarização da educação levou ao disperso, ao desunido, ao desagregado, ao fragmentado.

Há uma humanidade que deve ser reconhecida como comum a toda a diversidade cultural que é inerente ao humano. Nós somos constituídos de sentidos que nos vêm pela genética, pela educação familiar, escolar, mediática, pelas instituições, pela simbiose que nos liga umbilicalmente com todo o tecido social (GOERGEN, 2000, p. 7).

Nesse sentido, é preciso trabalhar duas vertentes importantes da reflexão pedagógica contemporânea, segundo Goergen: o trabalho em equipe e o multiculturalismo. O primeiro é mais próximo da nossa realidade, pois parece haver um consenso sobre sua relevância. Já o segundo decorre da urgência do fenômeno da internacionalização e globalização da economia e das comunicações. Na medida em que diferentes culturas se aproximam e se confrontam, precisam conviver.

Cabe destacar a relevância de se pensar uma sociedade multicultural, na qual convivem em um mesmo território povos de origens culturais distintas, que estabelecem relações de aceitação e tolerância, ou de conflito e rejeição. O conhecimento sobre a história das sociedades, o saber político e, principalmente, o respeito às diferentes culturas é primordial e necessário no campo acadêmico.

### c) Competência comunicativa

Para caracterizar a competência comunicativa, Pedro Goergen lembra Aristóteles e seu conceito de *polis*, anterior ao indivíduo, pois é na *polis* que o indivíduo adquire o seu sentido e, na *polis*, ele se constitui. “Na comunidade forma-se o *etos*, a cultura, através de um processo histórico que atravessa gerações. Os indivíduos trazem consigo certa carga genética, mas a partir disso vão inserir-se na cultura. Vão internalizar, assumir as tradições, costumes, valores” (GOERGEN, 2000, p. 6).

Dessa forma, o indivíduo é, em grande parte, fruto da cultura, da comunidade, da *polis*. O bem e o mal as leis e o direito também têm suas origens na comunidade, e o indivíduo é um holograma porque traz em si toda a história do cosmo e da humanidade.

É nesse contexto que Goergen defende que o homem é ao mesmo tempo um ser físico/biológico e um ser cultural. Entretanto, para que seja humano, o homem precisa ser humanizado, ou, conforme cita o autor, nas palavras da filósofa alemã Hannah Arendt, o ser humano “precisa passar por um processo de hominização, que consiste num estranhamento com relação ao cosmos, na criação de um ‘além’ onde tem lugar a plenitude do humano. Esse além é a cultura que constitui junto com a animalidade a condição humana” (GOERGEN, 2000, p. 6).

A cultura nasce da ação e do discurso num espaço comum, público, esfera na qual pode se realizar *areté* (gregos) ou a *virtus* (romanos), lugar onde se adquire a excelência humana e onde se conquista a cidadania, que lhes confere o direito de participar da esfera pública. A cultura torna a história possível, afirma Goergen, pois acumula em si o que pode ser conservado e transmitido, aprendido. O conhecimento se funde à cultura na medida em que a cultura se aproveita do conhecimento passado para construir novos conhecimentos. Portanto, o homem precisa conhecer sua cultura para conhecer a si próprio e abrir espaço para a sua participação na construção coletiva do futuro.

### d) Competência sensitiva e ecológica

Essa competência está relacionada com as correlações entre a racionalidade, a sensibilidade e a técnica, marcas que certamente serão geradas pelo novo século, e a razão instrumental já começa a ceder espaço para o sensível, o lúdico, o sonho, a fantasia. Se desde a modernidade se criou a imagem de um homem racional, temos novamente perspectivas concretas de encontrar “as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético. Dos lados que não se enquadram na lógica do mensurável, do calculável, do previsível, do lucrativo” (GOERGEN, 2000, p. 7).

Assim, a educação do futuro terá a responsabilidade de resguardar os transe, a poesia, o mágico, o rito, a entrega, pois “o homem em grande medida desaprendeu a rir e a chorar. A educação em seus grandes momentos tem a responsabilidade nisso. Também a escola tem sua parte de responsabilidade” (GOERGEN, 2000, p. 7).

É, pois, à medida que se exerce o papel de educador, que se desenvolve uma tendência a valorizar a técnica e anular o lado humano, de forma que se vai perdendo essa face humana pelo caminho, no transcurso educativo, visto que a ciência moderna toma o homem como sujeito epistêmico e o rejeita como sujeito humano.

Goergen (2000, p. 9) acredita no reequilíbrio das muitas “faces da racionalidade humana que pode representar a origem de uma nova ecologia epistêmica, ética e estética. Esta nova realidade da práxis humana será histórica e precária, em permanente constituição”. Contudo, assegura que não é possível fazer cálculos sobre o futuro nem tampouco oferecer receitas para a educação ou para a formação docente. As competências docentes só podem emergir por meio de um processo reflexivo permanente e em sintonia com diferentes agentes sociais, num esforço voltado para a felicidade humana.

O que é necessário, enfim, é pensar a docência sob novas perspectivas, para além dos saberes tradicionais, mas orientados para a compreensão e valorização do ser humano e da capacidade de fazer uma leitura crítica da complexa realidade na qual vivemos. O germe da transformação do trabalho docente está alinhado à capacidade de o professor integrar as questões que constituem a realidade ao seu trabalho educativo e de promover a consciência sobre a realidade.

O que se constata a partir do pensamento de Goergen é que a função do professor solicita uma capacidade de compreensão da realidade atual. As ações afirmativas trazem para dentro da universidade uma diversidade cultural que jamais teve acesso ao ambiente universitário, um *lócus* antes pertencente apenas à classe dominante. A capacidade do professor de integrar essas realidades ao seu trabalho de ensinar e trazê-las para o centro de sua atuação constitui um indicador dos saberes que o professor não apenas precisa ter, mas que efetivamente domina, pois esses saberes são fundamentais na transformação da relação entre professor e aluno.

Alinhadas à perspectiva de Pedro Goergen estão também as ideias do filósofo espanhol Jorge Larrosa (2016), que privilegia o saber de experiência como eixo fundante do trabalho docente e chama a atenção para os aparatos educacionais que são cada vez mais pensados no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça, no frenesi da necessidade constante de informação, opinião, velocidade, produção, trabalho. Quanto mais escolarização,

formação e atualização, mais se lida com o tempo como mercadoria, em que se compra sentidos e se produz trabalho.

Larrosa propõe pensar a educação além das costumeiras questões entre ciência e técnica (as relações dos sujeitos são concebidas como meramente técnicas e dependem do grau de eficácia com que se aplicam as tecnologias pedagógicas produzidas pelos especialistas). Técnica e ciência remetem a uma perspectiva positiva e retificadora.

A crítica do autor é de que “nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (LARROSA, 2016, p. 20).

É possível pensar a educação a partir de outra possibilidade, a partir do par “experiência” e “sentido”, de uma forma mais existencial e estética. Larrosa chama a atenção para o uso que fazemos da palavra, da forma com que nomeamos aquilo que sentimos, e afirma que a luta pelo significado, pelo controle das palavras, pela imposição, pelo silenciamento ou desativação de certas palavras vai além do simples jogo de palavras.

O conceito da palavra experiência nada tem a ver com aquilo que passa, isso seria apenas “informação”. O autor cita as questões principais que afetam a realização da experiência. A primeira diz respeito à informação. Nesse sentido, critica os múltiplos canais de informação e conseqüente falta de tempo, a confusão entre informação e conhecimento, observando que, apesar do grande avanço tecnológico, o excesso de informação toma o lugar da experiência.

Outra questão apontada por Larrosa refere-se à condição cada vez mais rara da experiência, provocada pelo excesso de opinião. O periodismo é uma aliança perversa entre informação e opinião e produz tanto a informação como a opinião, destruindo a experiência. Nesse sentido, segundo o autor, a informação e a opinião se sacralizam e ocupam o espaço do acontecer, tornando o sujeito individual em mero suporte informado da opinião individual. Da mesma forma, o sujeito coletivo não passa de suporte informado da opinião pública, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião e, assim, incapaz de experiência.

A terceira questão apontada por Larrosa sobre a escassez da experiência é a falta de tempo. Tudo se passa cada vez mais depressa e por isso o estímulo é também cada vez mais fugaz e instantâneo, sendo imediatamente substituído por outro estímulo igualmente fugaz e efêmero, numa velocidade e obsessão pelo novo que chegam a impedir a conexão significativa

entre acontecimentos, impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro, sem tempo para ser assimilado.

Na lógica da destruição generalizada da experiência, os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. “E na escola, o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23).

A raridade da experiência é também afetada pelo excesso de trabalho, ponto importante, pois há uma tendência em se confundir experiência com trabalho. Em termos de educação, quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Larrosa se posiciona firmemente contra qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. O autor não considera a experiência como o trabalho, mas, especialmente, porque aquilo que chamamos de trabalho é também inimigo mortal da experiência.

Larrosa entende a experiência como a possibilidade de algo que acontece, e nesse acontecer provoca, modifica, toca o sujeito de forma singular e, por isso mesmo, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência tem a ver com o sujeito da experiência, que “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde tem lugar os acontecimentos. Larrosa examina o que ensina a própria palavra experiência, recorrendo à etimologia da palavra e, a partir daí, afirma que a palavra experiência tem o “ex” de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho, e o “ex” de existência. A experiência é, assim, a passagem da existência, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente e contingente.

Recorrendo ao filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), do qual empresta o sentido de experiência, Larrosa define o sujeito da experiência como um sujeito alcançado,



tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece seguro de si mesmo ou que alcança o que se propõe ou que se apodera daquilo que quer, ou mesmo um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.

Entretanto, o sujeito da experiência também é o sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. “Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (LARROSA, 2002, p. 25).

Larrosa destaca ainda a paixão como um dos pilares da experiência. A experiência é o que nos acontece e, se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. “O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mais ainda: o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte” (LARROSA, 2002, p. 25). A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, mas em um sentido vital, de vida, como a única coisa pela qual se vale a pena viver, como condição de possibilidade de todo renascimento.

Em Larrosa, a experiência e o sujeito da experiência são pensados sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade, da transformação e da paixão. Entretanto, é preciso pensar o saber da experiência. Para tanto, é preciso cautela ao definir o sujeito da experiência como sujeito passional, pois isso não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação.

A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. É por isso que:

O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho (LARROSA, 2002, p.26).

Assim, o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e se configura em uma espécie de mediação nessa relação. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, porque a experiência não é o que acontece, mas o que *nos* acontece, de forma que mesmo que se enfrente o mesmo acontecimento, duas pessoas jamais terão a mesma experiência, pois os acontecimentos são singulares para cada pessoa e, assim, o saber da experiência não se separa do sujeito concreto que o encarna.

A experiência não é o que acontece ao sujeito ou o modo como se lhe atribui ou não um sentido, mas o modo como o mundo mostra uma série de regularidades a partir das quais o sujeito da experiência pode conhecer a verdade do que são as coisas para poder dominá-las. A diferença entre o saber produzido pela ciência (o experimento) nada tem a ver com a experiência, pois o experimento é repetível, preditível e previsível. Ao contrário disso, a experiência é irrepitível, única, incerta e não pode ser reduzida, nem se pode antecipar seu resultado. A experiência é uma abertura para o desconhecido.

É nessa direção que o trabalho docente na universidade em transformação, aberta, democrática, acolhedora, se insere. Valorizar a experiência e permitir-se viver a experiência tem a ver com o compromisso ético e político, bem como com a visão estética que complementa e valida o saber técnico, na medida em que o humaniza.

A filósofa brasileira Terezinha Rios (2003) faz uma articulação importante entre a filosofia e a didática, que se entrelaçam, e ressignifica a ciência de ensinar no mundo contemporâneo. Rios desenvolve uma reflexão acerca da articulação de competência e qualidade no espaço da profissão docente defendendo a ideia de que “o ensino competente é o ensino de boa qualidade” (RIOS, 2003, p. 63).

Para Terezinha Rios, os termos competência e qualidade são empregados com vários significados que geram equívocos e contradições. É, portanto, necessário adjetivar a qualidade para proceder a uma conexão entre as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente. É por meio da reflexão que a autora procura resgatar o verdadeiro significado dos conceitos de competência e qualidade, clareando a significação que se alterou ao longo do tempo em virtude de diferentes imposições ideológicas.

A reflexão de Rios tem o propósito de recuperar e restabelecer os sentidos mais abrangentes dos termos em questão, considerando a origem e percurso dos mesmos, com a finalidade de revitalizá-los em sua significação, defendendo a ideia de que ensino competente é um ensino de boa qualidade e a necessidade de se refletir sobre os saberes que se encontram em relação à formação e à prática dos professores.

Rios (2003) explica que o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional, e que a qualidade precisa ser analisada em todos os aspectos que possam articular a ordem técnica e pedagógica aos de caráter político e ideológico. No mundo contemporâneo, a qualidade é considerada como um grito de guerra, em torno do qual é necessário juntar todos os esforços.

Existe aí uma necessidade de se superar a retórica da qualidade e denunciar, ao mesmo tempo, para evitar o que Marilena Chauí denominou de “discurso competente”, que se refere

ao discurso instituído. Os conceitos de competência e qualidade buscam uma significação que se altera em razão de imposições ideológicas.

Em termos educacionais, Chauí afirma que se usam termos de qualidade e competência no trabalho do educador, numa frequente multiplicidade de significados relacionados à educação de qualidade, ou a uma série de atributos que, supostamente, a educação deveria possuir. Entretanto, é preciso investigar a significação correta dos termos e conceitos, perguntando a partir do ponto de vista ético-político as implicações de sua utilização para se evitar distorções tanto teóricas quanto nas práticas sociais. O que interessa efetivamente é o tratamento que os conceitos ganham em educação.

Rios (2003) diz que parece haver uma tendência ou acordo em se utilizar determinados predicados quando se trata da prática do educador e explica que a palavra Qualidade, quando usada com a letra maiúscula, é na verdade um conjunto de “qualidades”. Para o grande filósofo Aristóteles, “a qualidade é uma das categorias que se encontram em todos os seres e indicam o que eles são ou como estão. Essas categorias são: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, ação, paixão, posição e estado”. Qualidades são, portanto, propriedades que se encontram nos seres (ARISTÓTELES *apud* RIOS, 2003, p. 69).

Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores, categoria definida como “substância”. Se este processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação (RIOS, 2003, p. 70).

Ora, toda educação tem qualidades, e a boa educação pela qual lutamos, diz Rios, carrega um valor positivo, consolidado no diálogo e na construção da cidadania. É, então, preciso refletir sobre o que se qualifica como bom, pois os conceitos são carregados de um caráter histórico, e o que se qualifica como bom tem a ver com o tempo, lugar e valores que o determinam, de forma que, ao longo da história, se encontram diferentes formas e sentidos para qualificar a “boa educação”. Nesse sentido, a criticidade da pergunta acerca do que é a boa educação, a educação de qualidade, precisa considerar também quais qualidades se deseja para essa educação.

Volto para a reflexão sobre a importância de se pensar quais valores estão implícitos àquilo que se toma como qualidade. E, tal como o filósofo Sócrates o fazia ao utilizar-se de

sua maiêutica, Rios diz que é preciso interrogar, perguntar-se, investigar e, para isso, é preciso olhar para a história.

Se observamos a utilização do conceito de qualidade expresso no interior das práticas educacionais brasileiras das últimas décadas, por exemplo, podemos perceber a perspectiva política de que ele se reveste, os interesses que se revelam nos discursos em que o termo aparece (RIOS, 2003, p. 70).

O que se tem visto e que, de uma forma ou de outra, se tem propagado no meio acadêmico é que o discurso sobre qualidade se converteu em uma simples forma de falar sem nenhuma objetividade quanto ao seu significado, de fato. Ao longo da história da educação brasileira, vários movimentos fortes dão conta dessa mudança.

[...] diferentes concepções e práticas relativas à qualidade da educação se confrontam, avançam e recuam, como resultado, as propostas de educação hoje postas são a confluência tensa entre essas concepções e opções:

- 1) a luta pela escola pública e pela cultura nos anos 50 e início dos anos 60: qualidade social e cultural na educação;
- 2) as reformas dos anos 60-70, a Lei 5692/71: desqualificando a educação e seus profissionais;
- 3) o movimento de renovação pedagógica iniciado em final dos anos 70: construindo a escola pública e democrática;
- 4) a qualidade neoliberal dos anos 80: reprivatizando o público, a gestão eficiente da escola desqualificada;
- 5) repensando nosso projeto progressista, reafirmando a qualidade sociocultural na educação (ARROYO *apud* RIOS, 2003, p. 71).

Três vertentes diferentes estão, portanto, implícitas nesses discursos: “desqualificação em educação”, da escola e dos profissionais; “qualidade sociocultural”, reforçando a necessidade de se adjetivar a qualidade, pois, ao se contrapor a uma concepção, propõe-se outra, no caso, uma concepção sociocultural que se opõe à concepção dos programas que difundem a Qualidade Total, cuja proposta de origem japonesa (anos 50) tem como princípio “um novo paradigma” em administração e espalha-se por instituições de todo o mundo, com palavras de ordem como: eficiência, controle, competitividade.

O programa de Qualidade Total a que se refere Rios tem base na concepção taylorista e privilegia a produtividade centrada na quantidade do trabalho. É um conceito da administração orientado para “criar consciência” de qualidade e melhoria contínua em processos organizacionais com foco em estratégias que antecedem o agir e o produzir, com o objetivo de melhoria e padronização do processo de produtividade: produzir mais em tempo menor com a máxima qualidade.

No Brasil, esse modelo é largamente adotado no meio empresarial, em meados da década de 1980, inclusive em instituições de ensino que aderem ao modelo de educação e gestão voltado para o controle do produto, associando o desenvolvimento do sistema de produção ao consumo em massa. Esse contexto foi campo fértil para o debate sobre a qualidade do ensino, tirando o foco da discussão sobre o direito à educação para articulá-lo às questões associadas à produtividade e à competitividade. “O corolário que se adotou foi: o que é bom para a empresa é bom para a escola” (RIOS, 2003, p. 73).

Para a autora, adjetivar de “total” a qualidade é inadequado ao conceito de qualidade, pois, ao se pensar a qualidade no espaço histórico e cultural, então, é passível de ampliação e aprimoramento. Falar de qualidade total significa referir-se a algo objetivo, cristalizado. Por outro lado, a educação da melhor qualidade se coloca à frente do conceito de qualidade total porque é algo a ser construído e não fixado, pronto, acabado.

Rios lembra que a qualidade sociocultural referida por Arroyo remete à ideia de construção do espaço público, de reconhecimento das diferenças, dos direitos iguais nas diferenças, além da renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica, orientados para a concepção de resistência à mercantilização e burocratização do conhecimento. Essa ideia valoriza a ampliação da função social e cultural da educação e rejeita o sistema excludente e seletivo do velho sistema escolar.

Outra questão levantada por Terezinha Rios diz respeito ao binômio qualidade/quantidade. Para a autora, esse binômio deve ser rejeitado, pois não é possível quantificar a qualidade, uma vez que essas categorias devem ser pensadas em conjunto, na perspectiva democrática de que quantidade é sinônimo de qualidade, e a qualidade na democracia se adjetiva de social. Tal como em Rios, a ação educativa específica, da qual se trata aqui, é a docência, então a reflexão deve abarcar as questões propostas pela autora: “de que docência se fala quando se fala numa docência de boa qualidade? Que qualidade deve ter a boa docência que queremos? Serão essas qualidades o que tem sido chamado atualmente de competência?” (RIOS, 2003, p. 76).

As indagações de Rios se desdobram em outras questões sobre qual seria o termo correto: competência ou competências? Além disso, provoca: como se abriga qualidade no conceito de competência? Para pensar essas questões, devem-se considerar os múltiplos sentidos de competência, como a capacidade de agir eficazmente ou capacidade que se ampara em conhecimentos, sem, no entanto, a eles se reduzir.

As competências utilizam, integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas, implicam a capacidade de atualização dos saberes que se

apoiam em conhecimentos. “A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o desenvolvimento do cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno, etc.” (RIOS, 2003, p. 79).

Compreende-se como primordial a situação em que se desenvolve o trabalho docente, pois esse mobiliza determinados saberes e requer a organização de novas capacidades, considerando que o processo desenvolve-se social, técnica e politicamente. A autora explora as dimensões docentes (técnica, política, ética, estética) com o objetivo de evidenciar a articulação existente entre as mesmas, assinalando que essas extrapolam o campo conceitual.

Rios reflete sobre o domínio do conhecimento, do alcance da sensibilidade e da criatividade, pois, tal como Freire (2001, p. 55), entende que “a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”.

Para a autora, em toda ação docente encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. “A dimensão técnica equivale ao suporte de competência, pois se revela na ação do profissional. [...] A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações” (RIOS, 2003, p. 94).

A dimensão técnica não pode ser concebida e alienada de outras concepções, pois aí existe o risco de se criar uma visão tecnicista, supervalorizando a técnica e ignorando sua inserção no contexto social e político. A dimensão técnica implica a capacidade do profissional em lidar com conteúdo, conceitos, comportamentos, atitudes, assim como a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos.

Técnica quer dizer realização de uma ação, ou mesmo determinada maneira de se realizar algo, refere-se a um ofício, o que requer por sua vez certa habilidade. Para Rios, a dimensão técnica deve ser entendida como suporte da competência, pois essa dimensão se revela na ação do profissional e não pode estar desvinculada de outras dimensões.

A dimensão estética remete ao sensível, ao perceptível e à educação da sensibilidade humana. A dimensão estética refere-se à percepção sensível da realidade e tem a ver com a presença da sensibilidade orientada para uma possibilidade criadora.

É nessa medida que é importante trazer luz à dimensão estética do fazer humano e do trabalho do docente. E se falamos em competência, não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo (RIOS, 2003, p. 99).

A ação docente competente envolve técnica e sensibilidade orientadas pelo princípio ético e político. Rios aborda conjuntamente a dimensão ética e a dimensão política, explicando que sua opção dá-se em nome da estreita ligação entre essas duas dimensões, o que não implica eliminar as distinções dos dois conceitos.

A autora distingue ética e moral, explicando que a palavra ética refere-se ao termo *ethos*, significando a morada do homem, o espaço construído pela ação humana, que transcende a natureza e transforma o mundo, conferindo-lhe uma significação específica. Já o termo *ethos* significa o mundo transformado pelo homem, no sentido de costume, jeito de viver em sociedade, específico do ser humano. O termo moral vem do latim *mores*, que significa costumes. A moral refere-se ao conjunto de normas, regras e leis e tem a função de orientar a vida social, revelando-se no comportamento prático do homem.

Segundo Rios, a ética passa a designar não mais os costumes, mas a reflexão crítica sobre o costume, o questionamento e a busca de seus princípios: a moral corresponde ao *ethos* e não, é importante assinalar, à ética. A ética não se confunde com o *ethos*. Na verdade, ela tem sido chamada de ciência do *ethos*, pois a ética é a reflexão crítica sobre o *ethos*.

A dimensão ética, portanto, refere-se à orientação da ação constituída no princípio do respeito, da solidariedade, buscando o encontro da realização do bem da coletividade, o que por sua vez envolve a competência, o fazer bem, e não pode ser dissociado da competência política.

A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. É no espaço político que acontecem acordos, que se estabelecem hierarquias e onde se assumem compromissos, e é nesse sentido que acontece a articulação com a moral e se faz necessária uma articulação com a ética.

A dimensão técnica, a dimensão estética e a dimensão política precisam ser fecundadas pela ética. “O trabalho competente é aquele que se faz bem e, para fazer bem, é necessário mobilizar todas as dimensões com o intuito de proporcionar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade” (RIOS, 2003, p. 107).

A abordagem de Rios coloca em destaque as quatro dimensões inerentes ao papel do profissional da educação, importante para se compreender a relevância da educação, cujo papel é eminentemente político e fundamental para o exercício da docência no sentido de promover no espaço acadêmico um encontro verdadeiramente democrático, de permanente troca de experiências fundadas no respeito e na fraternidade.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos não poderia deixar de se fazer presente nessa seção, pois suas ideias e sua defesa em prol de uma ecologia de saberes se

fundamenta no reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos, dialoga com a defesa de se pensar a educação atual e, portanto, converge com as ideias apresentadas por Arroyo, Goergen e Rios.

A partir da premissa de que não haverá justiça social sem justiça cognitiva, a reflexão de Santos aponta para a educação, cujo ponto central está no enfrentamento dos problemas relacionados às formas perversas de exclusão estrutural e monocultural, classista e sexista presentes no modelo de escola contemporânea. A ecologia dos saberes, como já referido anteriormente, opção epistemológica e política, reconhece e legitima a diversidade epistemológica existente no centro e na periferia do Norte e Sul Global, ao mesmo tempo luta contra o silenciamento dos saberes historicamente rejeitados e ignorados pelo norte colonizador.

É nesse sentido que Santos (2006) reafirma uma ecologia dos saberes voltada para a promoção da igualdade nas relações entre os distintos conhecimentos, com o objetivo de resgatar os saberes subalternizados e produzir a diversidade epistêmica no mundo. Essa diversidade de saberes invisibilizados e subalternizados é denominada pelo autor de justiça cognitiva. A ecologia dos saberes e a justiça cognitiva representam a força que se contrapõe à ciência moderna, um saber monocultural porque eurocêntrico, produtor do imperialismo epistemológico que produz hierarquização e exclusão de saberes e gentes.

Por meio do trabalho docente é possível transformar a universidade elitista e aproximá-la do ideal de universidade verdadeiramente democrática, capaz de valorizar culturas distintas, de gerar a interculturalidade, de produzir a constelação de saberes, fundamental para a materialização da ecologia dos saberes e da justiça cognitiva (SANTOS, 2006).

Ao propor um projeto educativo emancipatório, Santos aponta para uma metodologia capaz de enfrentar os desafios e combater a trivialização do sofrimento social, utilizando-se de imagens desestabilizadoras para desnudar o passado e denunciar o que fora concebido como mero fatalismo. O projeto educacional de Santos converge para a conscientização da verdade, ou seja, todo sofrimento causado é produto da iniciativa humana. Nesse sentido, propõe trabalhar a partir do conflito, pois:

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais



para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo, que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem (SANTOS, 1996, p. 33).

A força desse projeto de educação reside em um pensamento pós-abissal que compreende a diversidade do mundo como inesgotável e carece de uma epistemologia voltada para a valorização e respeito à diferença.

O novo paradigma não pode ser apenas científico, mas também social. Como projeto educativo descolonizante, que procura romper com a epistemologia eurocentrada, que gerou processos de emancipação das colônias, no entanto, manteve os padrões coloniais. O docente trabalhará com a formação de subjetividades inconformistas. Esse trabalho parte da compreensão e apreensão da realidade multicultural presente no país, que requer a adoção de uma ação voltada para os conflitos sociais. E, nesse sentido, os currículos devem ser revistos para promover, efetivamente, a mudança paradigmática a partir da discussão sobre os problemas reais.

Essa abordagem, portanto, faz uma aproximação importante com o trabalho docente na universidade pública em face das políticas de ações afirmativas, pois aponta para um diálogo que mobiliza os saberes e as dimensões do trabalho do professor. No mesmo sentido, remete a novas possibilidades e aponta uma metodologia cuja base está na conscientização política e no sentido da responsabilidade do ofício docente. Cabe ao professor trazer a discussão da realidade social para dentro da sala de aula, conscientizar-se de que na esfera docente não pode haver ideias pré-concebidas, nem tão pouco excluir conhecimentos eurocêtricos. A ideia é de valorização de todos os saberes.

Nesse sentido, as dimensões do trabalho docente apontam para o sentido da politização do professor, para a ética fundada nos valores da compreensão da realidade e da reflexão na ação, numa constante revisão do significado desses valores. Conduz também para a compreensão do valor da estética como fundador do despertar da sensibilidade, da generosidade e da compreensão da beleza presente na diversidade. Sob essa perspectiva, o trabalho docente extrapola as paredes da sala de aula e vai ao encontro do aluno, num esforço de mudança da cultura acadêmica que tende a naturalizar a relação de produção do conhecimento voltado para a lógica de mercado e interesses privados.

A ideia nesse paradigma é de rompimento com o trabalho de reprodução existente no modelo de ensino-aprendizagem dominante, que oculta as questões sociais e políticas

presentes nos problemas e disputas sociais. Trata-se de um projeto educativo que tem foco no multiculturalismo, questão central de caráter político, ético e estético, com a valorização da conscientização, da arte e da literatura, fundamentais para a abertura do processo descolonizante. Essas questões, entretanto, só podem ser acessadas mediante o exercício da reflexão.

Pensar o trabalho docente em uma universidade que se deseja verdadeiramente democrática representa pensar de forma reflexiva, partindo da perspectiva teórica de descolonização social que supõe pensar em justiça, solidariedade, participação e crítica ao saber colonial hegemônico, “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 40).

Na próxima seção, esse mergulho reflexivo dirige-se aos estudos de Paulo Freire, buscando aproximar seu pensamento das questões relacionadas à universidade pública brasileira em face das mudanças promovidas pela adoção de políticas de ações afirmativas. O objetivo é debruçar-se, um pouco mais, sobre o papel do docente nesse contexto, considerando que os estudos freirianos ultrapassam as contribuições na área da educação de jovens e adultos, pois oferece um amplo referencial que avança no campo da ação e prática pedagógica.

É nesse contexto que essa questão é tratada a seguir, tomando como referência a abordagem que considera o trabalho do professor a partir de uma perspectiva crítica, estética, ética e política, mas que também o considera na possibilidade da esperança, da utopia freiriana que acredita e reivindica o sonho daqueles que lutam por um mundo melhor.

#### **4.2 Trabalho do professor no campo das ações afirmativas: para além dos nascidos em berço esplêndido**

O trabalho do professor deve considerar que a universidade pública federal apresenta na atualidade uma mudança extensiva no perfil de seus estudantes. Para além dos nascidos em berço esplêndido e pertencentes às camadas mais elitizadas da sociedade, depois da adoção do REUNI, com a interiorização das universidades e da Lei de Cotas, do Pnaes e do SISU (como já apontado antes), hoje chegam à universidade alunos que nunca chegaram antes.

Em grande parte, chegam estudantes carentes financeiramente, oriundos dos estratos sociais considerados mais baixos, são negros e pardos, ribeirinhos, índios, quilombolas, refugiados, pessoas que congregam culturas distintas e necessidades diversas. Alguns

precisam trabalhar para manter os estudos, ou mesmo para ajudar no sustento e/ou sustentar suas famílias.

Estudantes chegam de “outros lugares”, distantes de suas terras de origem, e não têm, muitas vezes, a condição mínima de sobrevivência, por isso precisam contar com políticas de ações afirmativas, bolsa de estudos, moradia estudantil, auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-creche, auxílio-saúde, etc. Muitos desses alunos não têm dinheiro para comprar livros ou tirar cópias dos textos exigidos pelos docentes. Alguns adoecem e alguns morrem. Muitos se sentem sozinhos e desamparados. Muitos se vêm hostilizados pelos professores que não os consideram capazes ou merecedores de estar na universidade. Muitos acabam desistindo.

Por outra parte, muitos professores não enxergam esses alunos em suas singularidades e continuam desenvolvendo um trabalho voltado para uma pequena elite bem-dotada de capital cultural e financeiro. O grande desafio aqui é pensar como transformar esse trabalho para atender às exigências de um novo público que adentra um espaço que é seu de direito e precisa ser respeitado, visto que é merecedor de um trabalho da melhor qualidade, como diria Terezinha Rios.

Assim sendo, a presença numericamente significativa de jovens das classes e grupos até então impedidos de frequentar os bancos universitários deve levar a que as ideologias, teorias e metodologias que sustentam e dão andamento à produção de conhecimentos sejam questionadas e, em decorrência, as atividades acadêmicas e científicas sejam redimensionadas. Dizendo de outra maneira, instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial, e as avaliam como injustas, ao reservar vagas para negros, projetam ser socialmente justas, e para tanto têm de ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento (SILVA, 2003, p. 48).

Contudo, é preciso sublinhar enfaticamente que a universidade, como apontado por Silva, não pode implantar políticas de ações afirmativas encarando seus destinatários como desvalidos. Para o desenvolvimento de políticas dessa natureza é necessário um planejamento que envolva toda a comunidade acadêmica, que “incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativa, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências” (SILVA, 2003, p. 48).

A partir dessa iniciativa, a universidade assume verdadeiramente o compromisso de democratização de seus espaços. Mas esse é um caminho a ser trilhado e, apesar dos muitos passos dados para chegar a essa realidade, não se pode esmorecer ou acreditar que a luta está ganha.

Existe uma força positiva que pode ser vista, como diz Silva (2003, p. 48):

[...] nas atitudes e sentimentos dos estudantes, nas relações que se mantêm entre os diferentes grupos, notadamente nas relações inter-raciais. As oportunidades de interagir em atividades que permitem desenvolvimento cognitivo promovem satisfação, envolvimento e crescimento acadêmico.

Entretanto, existe também uma força negativa que se mantém atrelada aos ideais conservadores, eurocêntricos, elitizados. Esse conflito precisa ser enfrentado de forma a romper com o silenciamento que ajuda a perpetuar concepções e práticas excludentes.

Não é raro ter acesso a notícias que dão conta de constrangimento, racismo, homofobia e outros tipos de preconceito por parte de professores universitários que ainda enxergam essa instituição como um reduto branco, hétero e de elite. Um exemplo desse tipo de notícia foi publicado pelo portal de notícias G1<sup>36</sup>, em novembro de 2014, conforme ilustrado na citação a seguir:

Alunos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) denunciaram um professor de Economia por ter dito frases de caráter racista e preconceituoso durante uma aula, na tarde desta segunda-feira (3). De acordo com uma publicação feita pelo Centro Acadêmico Livre de Ciências Sociais da Ufes em uma rede social, o professor teria dito que “detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro”, por exemplo. [...] “Ele disse que os cotistas não conseguiam acompanhar as aulas como os outros alunos e que por isso ele tinha que usar uma linguagem mais acessível e baixar o nível das aulas dele para que todos pudessem compreendê-lo”, contou um estudante de 19 anos.

Comentários e atitudes que revelam ideologias e valores controversos de professores em relação a seus alunos precisam ser combatidos e denunciados. Outra matéria mais recente, publicada pelo portal de notícias G1<sup>37</sup>, em 12 de março de 2018, atesta o despreparo e falta de respeito de um docente do Instituto Federal de São Paulo em uma postagem racista em suas redes sociais, quando expôs seu ódio aos negros e pardos. O professor escreveu:

Horror de turismo. Odeio pretos e pardos falando muito e comendo de tudo por muito tempo, em bandos, nos hotéis três estrelas de orla de praia! Um café da manhã macabro com tanta algazarra e gulodice. Alguém consegue

<sup>36</sup> Ver matéria completa em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/11/alunos-da-ufes-denunciam-professor-por-preconceito-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

<sup>37</sup> Ver matéria completa em:

<[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AMu3ilWhE\\_UJ:https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alunos-do-instituto-federal-de-sp-denunciam-professor-por-comentario-racista.ghtml+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AMu3ilWhE_UJ:https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alunos-do-instituto-federal-de-sp-denunciam-professor-por-comentario-racista.ghtml+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

comer carne de sol logo cedo lotando o prato por 3 vezes? Eles conseguem, todos! Queria ser muito rico e ter o café no meu quarto sempre nu e escutando Mozart.

Além de comentários e ações racistas dentro e fora das instituições, em espaços públicos ou não, há casos de assédio moral por parte de alguns docentes que são mascarados, como explicado pelo professor Raymundo de Lima, professor na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em matéria publicada no portal Gazeta do Povo<sup>38</sup>, seção “vida na universidade”, em dezembro de 2013.

A matéria alerta que a “sutil hostilidade na relação entre professor e aluno pode transformar a vida acadêmica em um pesadelo”. Sobre essa questão, o professor Lima esclarece: “trata-se de um comportamento abusivo que pretende constranger, humilhar ou isolar o alvo da agressão, causando algum dano à dignidade da vítima. [...] Há quem não identifique o motivo pelo qual está sofrendo tanto e passe a se considerar culpado pelas humilhações”.

Entretanto, apesar de ser obrigação da universidade estudar o assunto, conforme apontado pelo professor na referida matéria, existe um silenciamento sobre a questão e o número de pesquisas sobre esse problema é inexpressivo.

Se a diversidade étnico-racial e a pluralidade das formas de viver e de pensar a vida, o mundo, as relações entre as pessoas, entre elas e o ambiente em que vivem, está tornando-se realmente central nas preocupações e objetivos da universidade, há que se buscar e/ou criar teorias que ajudem a abordar perspectivas distintas, que permitam fazer a crítica daquelas que desconsideram ou eliminam as diferenças (SILVA, 2003, p. 50).

É nessa perspectiva que trago para a reflexão os ensinamentos de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Considerado um filósofo da educação, e o mais célebre educador brasileiro, Freire é pernambucano, com atuação e reconhecimento internacional. Segundo Cortella<sup>39</sup>, a influência de Freire pelo mundo foi decisiva, “em alguns locais como grande mito e, em outros, como uma perspectiva de visão epistemológica. [...] Não foi só alguém que produziu material no campo da educação em si, mas conseguiu fazer aquele chamado, ser um andarilho da utopia”.

---

<sup>38</sup> Ver matéria completa em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/assedio-moral-uma-violencia-sem-flagrantes-f01wgdi0y66ptvhkzqfb7z7f2>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

<sup>39</sup> Mario Sérgio Cortella em entrevista à Gilberto Nascimento, Revista Fórum (08 de fev. 2012). Ver mais em: <<https://www.revistaforum.com.br/paulo-freire-o-andarilho-da-utopia-2/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

O trabalho de Freire situa-se em um contexto histórico, social, político e econômico que inspirou as principais propostas de alfabetização na década de 1960 no Brasil, período marcado por profundas transformações sociais, econômicas e políticas, que culminou com o golpe militar em 1964 e, em consequência, 20 anos de ditadura. Paulo Freire foi preso e exilado pela ditadura militar sob a acusação de subversão, pois ousou pensar e praticar uma pedagogia da libertação ao propor um método de alfabetização por meio do processo de conscientização.

No exílio, entre 1964 e 1980, Freire morou na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça. Nesses países, trabalhou, engajou-se em causas sociais, prestou consultoria educacional a governos de países pobres, a maioria no continente africano. Foi durante o exílio que concluiu o seu livro *Ação Cultural para a Liberdade* e escreveu *Educação Como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, esse último, aclamado como o mais importante de sua obra, foi traduzido para mais de 40 línguas, sendo considerado referência para o entendimento da prática libertadora. Foi “autor de cerca de 40 obras, traduzidas em mais de 20 idiomas. A infância pobre, no Recife, nordeste brasileiro, foi o contato primeiro com uma realidade que se tornou cenário para sua inovadora prática educacional” (BRANDÃO, 2005, p. 5).

O reconhecimento e a valorização da obra freiriana pelo mundo, especialmente na América Latina e África, reflete sua contribuição para a educação, bem como a escolha por tomá-lo como referência nesta tese, buscando aproximar seu pensamento do trabalho docente na universidade pública brasileira no contexto das políticas de ações afirmativas e das mudanças que essas refletem na contemporaneidade. O referencial oferecido por Freire permite avançar no campo da ação e prática pedagógica do professor de ensino superior e dialoga com as epistemologias do sul, adotadas como norte nessa discussão.

Em entrevista concedida em 19 de maio de 2014, ao Observatório da Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas (OBTEIA), Boaventura Souza Santos reflete sobre as contribuições do pensamento marxista (não ortodoxo) e de Paulo Freire para a formulação das Epistemologias do Sul.

Quanto a Paulo Freire, a sua influência nas epistemologias do sul é muito importante. A pedagogia do oprimido continua a ser a melhor proposta de educação popular do século XX. Lembro que o meu primeiro estudo sociológico, a minha dissertação de doutoramento nos EUA, se intitulou o “direito dos oprimidos”. Mas tal como faço com Marx, a melhor maneira de ser fiel a Paulo Freire é imaginar o que ele pensaria hoje, sobretudo depois do Fórum Social Mundial, que marca o início do século XXI nas lutas sociais. Dois fatores novos nos movem. Por um lado, a globalização, tanto a hegemônica como a contra hegemônica, que só muito tarde entrou no

pensamento de Paulo Freire, como facilmente se explica. Por outro lado, vivemos hoje num mundo de reconhecida diversidade cultural mobilizada por movimentos sociais que, longe de serem analfabetos, são extremamente cultos a respeito dos conhecimentos que provêm das suas culturas e das suas lutas. A dialética não é mais entre saber e ignorância, mas, antes, entre saberes distintos onde todos aprendem ensinando e, portanto, onde todos são educadores. A ecologia dos saberes e a tradução intercultural são os instrumentos que eu proponho para continuar Paulo Freire (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 335).

O diálogo com Paulo Freire revela a potência de suas ideias e conceitos, conforme apontado por Boaventura Sousa Santos, e convergem para uma ecologia de saberes presentes na concepção das epistemologias do Sul, num movimento que se sustenta na possibilidade da reinvenção do trabalho docente a partir de práxis pedagógica fortalecida pela dialética reflexão-ação-reflexão.

A práxis freiriana concebe a educação para além da sala de aula, pois relaciona o todo ao contexto de opressão social e ausência de democracia. Em Freire (2000), o processo de conscientização advém da constatação crítica e rigorosa da realidade, levando ao desafio de mudança e transformação social. Freire entende que a educação se faz por meio da investigação do pensamento, cujo objetivo é levar o indivíduo à posição de consciência real efetiva, na qual se encontra limitado.

Freire trabalha com diferentes conceitos de conscientização que se entrelaçam em sua obra e se constituem em categorias fundantes de seu pensamento. A importância dessas categorias é fundamental para a compreensão do que é o trabalho docente e oferece ao professor universitário um caminho seguro para lidar com as transformações, as diferenças culturais, étnicas, raciais e de gênero presentes na universidade pública contemporânea.

Scocuglia (2005) faz uma análise importante da trajetória sobre o conceito de conscientização no discurso de Paulo Freire, partindo dos seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960 até a década de 1990. O autor ressalta que o conceitual de reconstrução paradigmática do pensamento freiriano é um movimento permanente e conecta-se com o movimento dos outros conceitos presentes em sua obra, como diálogo, trabalho e libertação, por exemplo.

Esses movimentos são, portanto, conjuntos desses conceitos, e, como diz Scocuglia (2005, p. 23), eles “constroem/reconstroem o complexus do pensamento freiriano. Isso quer dizer que, ao acompanharmos os movimentos da «conscientização», também teremos que acompanhar os outros conceitos – pois eles são inseparáveis”.

A educação em Freire é marcada pelas relações que mantém com o processo de conscientização, pois concebe a educação como conquista da liberdade e, portanto, tema central no seu discurso político-pedagógico. Seus significados, no entanto, evoluem conforme seu pensamento e, como não poderia deixar de ser, acompanham as mudanças e a evolução do tempo.

O conceito de conscientização como produto psicopedagógico prospera para o entendimento da consciência de classe sob a inspiração de preceitos marxistas, como apontado por Scocuglia (2005), cujo conceito central aparece no livro *Conscientização*, no qual Freire revela as exigências mais sutis do processo de conscientização, sempre inacabado, porque está sempre em movimento e construção.

Ao considerar a importância da reflexão, vale destacar o esclarecimento que Paulo Freire faz sobre o conceito:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p. 15).

Ao referir-se ao processo de conscientização, Freire chama a atenção para a característica primordial do indivíduo, a sua humanidade. É essa humanidade que torna o indivíduo capaz de tomar distanciamento da realidade, objetivando ou admirando conscientemente ele pode agir sobre a realidade objetivada, e é justamente essa “práxis humana” a união indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o real.

Nesse sentido, num primeiro momento, a realidade é vista de forma ingênua, não como objeto do conhecimento e, por isso mesmo, sem consciência crítica, mas numa aproximação espontânea que o homem faz com o mundo. A conscientização implica, portanto, num primeiro momento, na esfera de apreensão da realidade que conduz à esfera crítica, e aí a realidade é vista como objeto do conhecimento. É nesse nível, portanto, que se assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência



fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 15).

A conscientização aponta para um compromisso histórico. É, pois, como consciência histórica e crítica que assume a própria existência em relação à realidade que se vivencia, numa dialética que se realiza entre a consciência e mundo. Ao tomar essa relação como objeto de sua reflexão crítica, o indivíduo se torna capaz de esclarecer as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade (após a crítica que a precede) não esgota o processo da conscientização. Ao contrário, torna-se objeto de uma nova reflexão crítica.

A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, portanto, oferece ao processo educativo condições de propiciar a elevação de um nível de consciência a outro, fundamentais para o assentimento da mudança, do diálogo e da democracia, importantes para a promoção das reformas políticas necessárias ao desenvolvimento do país.

Segundo observa Scocuglia (2005, p. 25), a criticidade “seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a «responsabilidade social e política, para a decisão»”, pois, como diz Freire (1980, p. 13), é necessário fazer da “conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

É a partir da conscientização que se chega à utopia. Para Freire, a utopia é importante e necessária, seria a dialetização dos atos de denunciar e anunciar as estruturas desumanizantes na luta pela humanização e, por isso, não se pode considerar a utopia como idealismo, mas sim como compromisso histórico que parte do conhecimento crítico como ato de conhecimento real e reflexivo sobre a realidade.

A conscientização e utopia estão profundamente relacionadas e são interdependentes, pois é pela conscientização que o indivíduo se torna utópico, e é pela utopia que se torna capaz de anunciar, denunciar e assumir os compromissos de transformação política e social.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar se eu oprimo? Ao contrário, porque sou

opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 13-14).

Freire chama a atenção para um universo de temas em contradição dialética, ressaltando as posições contraditórias dos indivíduos e suas necessidades, desejos, opções. Enquanto alguns trabalham na manutenção das estruturas, outros lutam por sua mudança. A oposição à manutenção da estrutura dominante requer uma atuação crítica e atuante, pois é na ação fortalecida na reflexão que se promove a mudança.

O diálogo em Freire é o principal veículo pedagógico da educação. É por meio do diálogo que se constrói a educação de forma conscientizadora, que se conduz à liberdade, e é por meio do debate que se busca alternativas contra a massificação e a alienação.

Toda educação e toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o indivíduo e de uma análise sobre o meio de vida concreto desse indivíduo, a fim de saber a quem se deseja ajudar a educar.

Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto. Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. É isto que expressam frases como: “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado” (FREIRE, 1980, p. 19).

É nessa linha de pensamento que Freire defende a ideia de uma educação como forma de emancipação do homem, e que hoje Santos enxerga como descolonização. A educação para além da instrumentalização, da técnica, da servidão. A educação somente se constitui como um instrumento válido de emancipação social quando estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade e o contexto social do indivíduo.

É sobre essa educação que busca desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica que conduz à liberdade, à capacidade de escolher e decidir, e que, em Paulo Freire, requer uma dinâmica vigorosa, porque humana e ética, compromissada com o outro e com a humanidade.

O trabalho docente em Freire extrapola a sala de aula, repele a ausência de preocupação entre professores e alunos, repudia a prática pela prática. Se os docentes estão pouco interessados em saber quem são seus alunos, de onde vêm, o que precisam, caso se recusem a assumir uma nova postura em defesa de uma universidade verdadeiramente democrática, então não há espaço para a mudança e para a transformação. Sem isso, a universidade pública caminha para a crise na qual está mergulhada, a crise da hegemonia, e outras crises, como já apontado por Boaventura Sousa Santos.

Mas se o docente é capaz de ouvir a voz freiriana, se é capaz de assumir uma prática reflexiva, se entende a realidade a partir da reflexão, então suas atitudes com esses novos alunos caminham em direção à transformação, não apenas no nível local, mas para o nível social, político, uma transformação do pensamento abissal para o pensamento pós-abissal, renovador e qualificado pela ação reflexiva.

Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da dialogicidade no pensamento freiriano como uma categoria essencial como prática da educação para a liberdade. Freire concebe o diálogo como um fenômeno humano cuja palavra é ela própria uma práxis, pois, ao ser pronunciada, a palavra transforma a realidade. É também na dialogicidade que se fazem presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo, o indivíduo reflete sua existência e, por meio da existência, age sobre o mundo e o transforma.

O diálogo em Freire é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, faz parte da natureza humana e ultrapassa a relação entre duas pessoas. O diálogo não se esgota na esfera da técnica, no ato de falar, mas está na intencionalidade da comunicação e em tudo aquilo que ela expressa, na humanidade e na historicidade do ser. É, por isso, transformador.

Freire afirma que dialogicidade é a essência da educação como prática de libertação. Na dialogicidade estão presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo, o indivíduo revela sua existência e humanamente age e modifica a realidade.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Ensinar em Freire significa ultrapassar o processo de transmissão de conhecimentos, pois ensinar é um ato de amor, de coragem, de construção de conhecimentos, no qual o debate e o respeito entre professor e aluno são imprescindíveis. É nesse ato de amor que o trabalho docente se desenvolve, não como simples disposição vocacional, mas como um trabalho

fundado no respeito ao ser humano, balizado por uma ética universal que se realiza na compreensão da realidade do educando, na maneira de se relacionar com ele, aproximando-se amorosamente da linguagem por ele utilizada, e na valorização do papel que desempenha como aprendente do mundo.

O contexto histórico e social é referencial de trabalho docente na concepção de educação freiriana. O respeito está relacionado aos alunos em um universo de mudanças, como a universidade atual, e requer um trabalho dirigido à conscientização como forma de valorização das diversidades presentes nessa instituição.

Paulo Freire chama a atenção nesse sentido, lembrando que as chamadas minorias são na verdade a maioria. E é preciso que essas reconheçam e assumam-se como maioria, para isso, é necessário trabalhar as semelhanças e não as diferenças. É necessário criar unidade na diversidade, sob pena de não se conseguir ascender à democracia.

É preciso deixar claro que a sociedade a cujo espaço, por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, dizem serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo “oferece” aos demais através de *n* caminhos, entre eles, a escola, e não aceita recusa (FREIRE, 1992, p. 79).

A democracia, portanto, deve ser vista como um direito e não como uma benesse do Estado ou de seus governantes. A democracia se faz na participação e na compreensão da realidade, se realiza na descolonização social, nas mudanças e transformações das desigualdades sociais.

Freire enfatiza a necessidade de se reinventar a unidade na diversidade, reconhecer que a luta pela unidade na diferença representa o começo da criação da multiculturalidade, pois a multiculturalidade é um fenômeno que implica a convivência em um mesmo espaço de diferentes culturas. A multiculturalidade tem a ver com a liberdade conquistada, com os direitos garantidos que as pessoas têm de ir e vir, de transitar entre culturas diferentes de forma respeitosa, de conservar a liberdade de ser diferente, de aprender e ajudar a ensinar outras culturas, de crescer junto.

Entretanto, é preciso reconhecer também que esse não é um fenômeno natural e espontâneo. Ao contrário, é um processo histórico e como tal “implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que

demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (FREIRE, 1992, p. 80).

A valorização da cultura é um princípio fundamental na obra de Paulo Freire, e que defendo aqui compreendendo que todas as culturas devem ser valorizadas e respeitadas, pois esse ponto é fundamental. O docente deve ser o mediador e trabalhar pelo respeito às diferentes culturas e valores. Vale à pena sublinhar que o trabalho docente é envolvido por uma rede de relações afetivas e democráticas, assim, reconhece que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo. E esse reconhecimento é construído na dialética da reflexão e da ação.

A proposta de educação freiriana, portanto, aponta para o conhecimento no âmbito cultural, político, econômico, social. Tem como objetivo uma educação transformadora em direção à liberdade, uma educação para a autonomia, feita mediante o diálogo, o respeito e a conscientização dos indivíduos.

Freire propõe uma ação pedagógica fundada numa dimensão assumidamente política, imperativa para o trabalho docente na universidade contemporânea, pois insiste na conscientização e no papel primordial que esse proposto desempenha no processo educacional. A “transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (FREIRE, 2002, p. 171).

Freire opõe-se à ideia de que o professor é aquele que ensina, e ensinar é transmitir saberes. O papel do professor deve ultrapassar os limites do mero agente transmissor do conhecimento e possibilitador da criação ou da produção desses conhecimentos, pois acredita que ninguém ensina nada a ninguém, mas também acredita que as pessoas não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). E essa é a grande verdade da educação. A docência é então uma comunhão, uma troca de experiências e aprendizagens, já que o ser humano está no mundo sempre em aberto, inacabado, em construção.

Munidos dessa bagagem inspiradora que promove uma docência para a esperança e para a humanidade, da qual nos fala Freire, é que proponho romper os silenciamentos em torno das mudanças acarretadas pelas políticas de ações afirmativas na universidade pública.

É preciso disposição e compromisso político que deem conta das demandas do trabalho docente voltado para as dimensões da igualdade e equidade. É necessário e urgente colocar em debate as condições as quais estão expostos os alunos advindos das políticas de ações afirmativas e pensar como o trabalho docente pode ser dirigido para objetivos que visem à diminuição de discriminações contra grupos excluídos dos direitos de todos os cidadãos, além

de propor outros encaminhamentos para a valorização e fortalecimento da democratização do espaço universitário.

É nesse sentido que o trabalho docente deve ser dirigido na universidade contemporânea, num esforço contínuo para romper com o discurso que prega a homogeneidade e superioridade do conhecimento abissal, eurocêntrico, elitista, mas que aponte para um pensamento pós-abissal, capaz de valorizar a ecologia de saberes e fundar uma nova prática que incorpora outros conhecimentos, outras culturas, outra universidade.

O trabalho docente, portanto, é um trabalho de compromisso entre docente e discente, para além dos múltiplos afazeres que a profissão encerra, e que o dia a dia do professor remete, pois seu compromisso primeiro é em relação ao aluno e é para ele que seu trabalho deve se dirigir em todas as dimensões.

É preciso sempre lembrar Freire e sua contribuição para o trabalho docente a fim de construir uma universidade que se nega a seguir a dinâmica estrutural que conduz à escravização das consciências, pois costumava dizer, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. Portanto, é preciso recusar-se a servir ao duplo mecanismo da introjeção de uma pedagogia travestida de legítima, imposta às classes dominadas, reprodutora do saber oficial como absoluto, que reflete o reconhecimento de ilegitimidade das culturas das classes dominadas.

O discurso em prol da construção de uma sociedade mais justa, a admissão de reconhecimento e respeito à diversidade cultural brasileira, a disposição em abordar essas questões e colocá-las em debate na academia significa aderir ao compromisso realizável e utópico (porque exige um eterno caminhar) de uma sociedade mais justa e igualitária, de uma universidade democrática que produz conhecimentos *para e com* a sociedade.

Freire e Nogueira (1993, p. 43) afirmam que “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades”. Ora, a reflexão só pode ser realizada pela crítica, e o docente vai possibilitar, por meio da própria reflexão sobre a sua prática, o despertar de um novo olhar sobre o seu próprio trabalho, pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001a, p. 42-43).

É relevante pontuar que o trabalho docente é intencional, permeado pela consciência de finitude da vida humana e do seu próprio saber. Por isso é necessário ter consciência de que o professor está em um processo permanente de formação e não é, como alerta Freire, porque uma linha ideológica, posição política ou interesse econômico o exigem, mas porque a educação é ela mesma permanente na razão dada pela consciência de finitude do ser humano.

E o é também pelo fato de ter incorporado à sua natureza a consciência de possuir conhecimentos e saber que esse conhecimento é inesgotável e sempre está em evolução.

A politicidade é um pensamento importante na obra de Freire, nos lembra que todo ato educativo é um ato político e, quando esse ato é fundado na prática reflexiva, conduz ao compromisso social de transformação e libertação. Não existe educação neutra, se o docente assim conduz seu trabalho, ele não o realiza. A educação sem consciência política, para Freire, não é educação, ao contrário, seria um simples ato de repetição, mera transmissão deslocada da ação reflexiva, da práxis.

A politicidade em Freire (2001a) tem significado de luta pelo bem comum, é mediada pelo diálogo e tem como objetivo a transformação da realidade por meio da reflexão e da consciência crítica. Nesse sentido, a educação é política e deve ser concebida a partir da prática problematizadora cuja base está na relação dialógica e dialética fundamental entre professor e aluno. Essa relação dialógica permite o debate, o politizar e problematizar questões de interesse real, e permite a aprendizagem de ambos. A politicidade é fundante na concepção de educação freiriana, pois a passividade precisa ser rejeitada e combatida, sob pena de ser conivente com o opressor apesar de continuar oprimido.

A universidade atual carece de uma ação política entranhada pelo pensamento pós-abissal, capaz de uma ação pedagógica dirigida à prática de liberdade, de reconhecimento da importância da diversidade e da valorização da multiculturalidade. A preocupação de Paulo Freire com os oprimidos, as divisões sociais, de classes e de desigualdades, aproximam e inspiram uma ecologia de saberes, como já afirmado por Boaventura Sousa Santos.

Ao propor a pluriversalidade como projeto universal, Mignolo (2010, p. 113) afirma: “para que la descolonización se vulva operativa, será necesario crear alternativas *a la modernidade e a la civilización* neoliberal.” Mas o sociólogo argentino observa um movimento em direção à transformação:

Los proyectos de liberación en el tercer mundo, durante lá guerra fría, y los proyectos de descolonización que brotan de la consciencia crítica de los *damnés* subsumirán naturalmente los proyectos europeos de emancipación y abrirán la posibilidad de entrar en um diálogo pluri-versal entre iguales, en una macha común hacia um mundo en el cual el horizonte sea “la vida libre” en vez del “mercado libre”; “el buen vivir” más que “el vivir mejor que otro” (MIGNOLO, 2008, p. 126).

É preciso colocar fim à ausência de debates que torna invisíveis as realidades que chegam à universidade pública e que não podem conviver com a falta de conscientização. O

trabalho docente comprometido e dirigido a uma política educacional com base na consciência crítica é capaz de reverter o quadro historicamente hierarquizado e, ainda hoje, massificador e manipulador de consciências. Um trabalho docente comprometido com a realidade de uma universidade democrática é um trabalho voltado também para o povo negro, para o quilombola, para as mulheres, para os povos do campo, para a população LGBT, para “os descamisados do mundo”, como diria Freire.

É nesse sentido que a ecologia de saberes tem inspiração em Paulo Freire, pois aponta para uma ampla gama de possibilidades culturais, epistemológicas, experienciais, que são historicamente invisibilizadas pela lógica hegemônica e monocultural, desqualifica e deslegitima outras formas de saberes e de consciências que não estejam relacionadas ao saber/modelo eurocêntrico e monocultural, única forma considerada capaz de produzir conhecimento verdadeiro e beleza.

Em conferência<sup>40</sup> realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 25 de abril de 2017, Boaventura de Sousa Santos falou sobre a descolonização das universidades e defendeu a universidade pública como o espaço-tempo de uma ecologia de saberes.

Para Santos (2017, p. 1), “a ecologia dos saberes é como se fosse uma extensão ao contrário: não é levar o conhecimento da universidade para fora, mas identificar, valorizar e agregar conhecimentos que já circulam fora dos limites acadêmicos”.

Santos também ressaltou a sociologia das ausências, denunciando a linha abissal que separa negros, mulheres, indígenas e demais grupos historicamente marginalizados dos ambientes de produção de conhecimento. Para o autor, é necessário denunciar a invisibilidade desses povos na universidade e exigir que seus direitos sejam garantidos. Dessa forma, as cotas e as ações afirmativas são importantes para a transformação do modelo no qual as universidades estão inseridas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, para Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 175), “as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação social de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”.

O trabalho do professor é fundamental para a desburocratização da universidade, a consciência crítica e o posicionamento ético e político são os caminhos para a transformação

---

<sup>40</sup> Conferência realizada em comemoração aos 90 anos da UFMG. Ver mais na reportagem de Verônica Soares, *Jornal Minas Faz Ciências*. Disponível em: <<http://minasfazciencia.com.br/2017/04/26/descolonizar-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/>>.



da realidade e para a defesa da universidade como espaço do conhecimento democrático e de qualidade.

Para garantir o acesso e a permanência à universidade pública é fundamental colocar em relevo a participação dos professores, pois o trabalho docente pode ser decisivo nesse processo, colaborando sobremaneira no restabelecimento de democratização da universidade pública para todos. E, especialmente, pela luta e pelo enfrentamento das discriminações raciais, étnicas, de gênero, de religião e socioeconômicas, pelo fortalecimento dos programas de ações afirmativas para o acesso, permanência e conclusão da graduação.

Tal como Paulo Freire, Santos (2001a) diz que pensar as sociedades contemporâneas é uma questão primordial, simples, e, ao mesmo tempo, complexa. É paradoxal que nos períodos de transição paradigmática as perguntas simples fazem mais sentido, embora as respostas não sejam tão óbvias. A maior complexidade de um período de mudanças está na dificuldade em nomeá-lo e, por isso mesmo, o denominamos de “período de transição”.

O meu exemplo é sempre o de Rousseau, que em meados do século XVIII pôs aquela questão muito simples, muito importante na altura em que a ciência começava a ser o grande motor do desenvolvimento econômico, político e cultural: a questão de saber se a ciência e a virtude tinham alguma coisa em comum, se o desenvolvimento da ciência contribuiria para o bem da sociedade e para a melhoria dos costumes. Uma pergunta simples à qual ele respondeu com um redondo não, como sabem, depois de fazer, naturalmente, um discurso que aliás lhe granjeou um prêmio, nessa altura (SANTOS, 2001, p. 14).

É pela simplicidade que a complexidade deve ser inquirida, embora nem sempre possamos ter a felicidade de ver com a clareza e a concisão de Rousseau, afirma Santos, para quem a busca pela resposta já pode ser considerada um caminho digno de congratulações, pois a busca se faz nas aproximações sucessivas por respostas diferentes à mesma questão.

Referindo-se à necessidade de um outro tipo de pensamento, possivelmente outro conhecimento que nos conduza nesse processo de busca por respostas, Santos afirma que o conhecimento tem que ser produzido por outro jeito que não o tradicional e chama a atenção para o fato de que a universidade continua a produzir conhecimento que já não aspiramos e que já não dá conta da realidade atual.

Essa nova forma de pensar e buscar respostas e soluções precisa ter características assaz semelhantes ao próprio tempo para poder imergir nele, para se poder afundar nele, para poder ser parte dele. Para isso, é necessário superar a ideia do pensamento crítico moderno

que por vezes teve dificuldade de fazer essa imersão e de alguma forma se ressentiu da igualdade com o seu tempo e preferiu manter certa distância, certa diferença.

A complexidade do tempo presente exige um pensamento igualmente complexo, capaz de causar alguma turbulência, e algum caos, que é próprio do próprio tempo que ele quer pensar. Por outro lado, esse pensamento deve ser diferente o bastante para “poder pensar, para poder emergir, para poder ver com alguma distância crítica o que se está a passar. Portanto, o fato de estarmos num período de transição é, em meu entender, a primeira resposta a esta pergunta” (SANTOS, 2001, p. 16).

Saber pensar, para Santos, não dispensa lucidez da ação e da mobilização. A veracidade da ideia da autorreflexividade que se tem hoje não pode ser vista no âmbito individual, mas no nível da autorreflexividade coletiva, como por exemplo, a partir da reflexão sobre as razões das mobilizações sociais que é parte integrante da própria mobilização.

Santos considera que a mobilização não dispensa a lucidez e, por isso, é necessário aderir à luta para orientar a ação. Sua proposta tem como princípio a criação de constelações de sentido, de unir as tarefas intelectuais, as tarefas políticas e as tarefas morais, levando-as ao encontro umas das outras.

O rompimento com o pensamento moderno, abissal, colonialista e excludente deve superar o reducionismo complexo que trabalha pelo rigor da verdade, que se transforma na verdade do rigor, e aí, justamente, essa verdade do rigor acaba por boicotar o rigor da verdade. Não existe uma única verdade e nenhum tipo de conhecimento pode ser considerado superior. A verdade do conhecimento faz-se por si mesma.

Por outro lado, é preciso reivindicar a tolerância, mas reivindicar por outra via. Primeiro, deve-se saber onde se está e para onde se deseja ir. Essa é uma questão fundamentalmente intelectual, que pode ser analisada com elementos cognitivos do próprio indivíduo e que a ciência e outros conhecimentos colocam à disposição.

A segunda questão pode ser assim formulada: ante alternativas incertas, que é que caracteriza um processo de transição, quais escolher? No fundo: de que lado estamos? Esta é uma questão moral, uma questão tão importante quanto a anterior. E finalmente há uma terceira questão: uma vez definidas as prioridades ou as alternativas pelas quais nós queremos pautar a nossa existência, como chegar lá? É a questão política. Portanto, há questões intelectuais, morais e políticas que se misturam (SANTOS, 2001, p. 17).

Santos, tal como Freire, reafirma a necessidade de superação da ação de neutralidade, apontando a objetividade como basilar para o processo de conscientização e tomada de decisão

para ação. Nesse ponto, é preciso considerar três ideias distintas que perpassam a ideia de objetividade: “a imparcialidade, que tem muito a ver com o fundamento das teorias; a neutralidade, que é indiferença às consequências da teoria; e a autonomia, que diz respeito à independência das práticas e das instituições científicas” (SANTOS, 2001, p. 18).

Santos insiste que a neutralidade ou indiferença às consequências deve ser superada, porque não há objetividade na neutralidade. A objetividade requer análise da realidade livre de sectarismos e dogmatismos, por meio de um procedimento muito exigente, mas também simples, ou seja, estar sempre aberto à realidade e às suas surpresas.

Aproximando essas ideias do trabalho docente penso com Santos e Freire que é necessário que o docente esteja disposto a deixar-se entranhar-se na realidade e aceitar que nem sempre o que está na realidade, os problemas, os conflitos, ou mesmo aquilo que se deseja, “está totalmente contido nas nossas teorias, ou nos nossos preconceitos, aí estará prevenido do perigo do sectarismo” (SANTOS, 2001, p. 18).

O mais importante é compreender que o compromisso com a objetividade vive para fundar a objetividade do compromisso, isto é, para se ter razões pelas quais defender uma posição. O professor, como o cientista social apontado por Santos, deve ter clareza de seus objetivos com a educação, saber direcionar seu trabalho de acordo com suas escolhas por razões pensadas e refletidas na realidade do mundo que o cerca.

É preciso aprender a abandonar o conhecimento heroico pelo conhecimento edificante, um conhecimento que pode ser estranho às consequências do próprio conhecimento. Deve-se estar sempre alerta, pois: “O conhecimento científico cometeu muitos epistemicídios, produziu muita morte de conhecimentos alternativos. Precisamos denunciar esse epistemicídio e recuperar, na medida do possível, os conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2001, p. 19).

Nesse sentido, também é necessário reconhecer que a globalização produz diversidade, que traz novas formas de conhecimento, e que a ciência, ela própria, é multicultural. Assim, o docente como intelectual precisa estar aberto para essa nova realidade, traduzir e atuar sobre ela, para, assim, contribuir para amplificar a inteligibilidade das práticas sociais e das mobilizações sociais.

Ao professor cabe atuar com o olhar no global e no local. É seu papel como intelectual promover o debate sobre diferentes práticas, discutir o movimento indígena e o movimento das mulheres, o movimento negro e o movimento pacifista, o movimento ambiental, os movimentos regionais, os movimentos de moradia e os movimentos homossexuais.

O docente tem papel decisivo nos caminhos da universidade, nos rumos que ela pode tomar no futuro e na missão que ora assume junto aos alunos e por meio das políticas de interiorização, expansão e democratização dos seus espaços. Para que esses direitos tão tardiamente conquistados possam prevalecer, para que a universidade possa avançar democraticamente, é necessário que o docente atue no sentido de promover a inteligibilidade entre as diferenças, o que significa precisamente entender:

[...] o que o movimento indígena tem a ver com o movimento ambiental, o que o movimento ambiental tem a ver com o movimento homossexual, ou com o movimento das mulheres. É esta inteligibilidade ampla que nós precisamos, porque estamos exatamente num processo em que o fechamento disciplinar fecha a inteligibilidade (SANTOS, 2001, p. 19).

Por outro lado, ainda é preciso reconhecer a voz ante os silenciamentos, estar alerta para aquilo que o sistema social, político e econômico inventa. Deve-se estar em alerta para o que Santos denomina de “Sociologia das ausências”, cujo objetivo é silenciar e invisibilizar os saberes que a modernidade colonizou.

É preciso reconhecer uma intervenção epistemológica capaz de criar consciências políticas que favoreçam as lutas dos excluídos, dos dominados, daqueles que sofrem as explorações do neoliberalismo que comanda as diretrizes do mundo contemporâneo com o único objetivo perverso de multiplicar o capital financeiro e estabelecer um campo de saber e poder cada vez mais excludente.

Nesse modelo funciona a lógica crescente de transformar em mercadoria tudo aquilo que ainda não foi produzido como tal. O próprio trabalho e as próprias consciências tendem a se tornar mercadorias. Essa é a lógica do capital dominante desumanizante, que trata como sub-humanos aqueles que não se adaptam, que não conseguem ou não podem, porque estão sempre excluídos e subalternizados, acompanhar o modelo imposto.

O pensamento pós-abissal oferece a todos que se recusam a se colocar a serviço desse sistema a possibilidade de valorização e resgate daqueles que estão do outro lado da linha abissal, daqueles que são produzidos como ausentes, como o não ser, como o lado do sub-humano. Como já defendido aqui, o pensamento pós-abissal é esse pensamento de alternativas que busca a possibilidade de ver o universal, o incondicional, que, ao não desprezar o conhecimento do norte, valorizando os saberes do sul, emerge porque se amplia, simbólica e politicamente, enquanto congrega todos os saberes, o global e o local.

A esse chamado utópico, Freire e Santos se unem, ensinando que a utopia é necessária, é aquilo que existe e está aquém do que pode existir, pois oferece possibilidades irrealizadas

que podem vir a ser, por isso, de fato, as utopias são reais. É nesse sentido que o chamado aos docentes é feito aqui. Para um trabalho espelhado na razão utópica, no sentido das dimensões técnica, ética, político e estética, no saber da experiência e da práxis reflexiva, fundamental e necessária para o acolhimento dos estudantes que reivindicam seus lugares porque não são nascidos em berços esplêndidos, mas na dura labuta desigual que os têm deixado à margem da universidade pública, a qual ascendem hoje, mas não sem enfrentar uma série de dificuldades, como é apresentado no capítulo a seguir, mostrando em três eixos, de forma específica, o desenho das políticas de ações afirmativas na UFMS.

## 5 A VOZ E A VEZ DOS EXCLUÍDOS? O DESENHO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFMS

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo: ‘Coitado, até essa hora no serviço pesado’.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo (ADÉLIA PRADO, 2015<sup>41</sup>).

Pelo poema em epígrafe, “*Ensinamento*”, a poeta mineira Adélia Prado nos fala sobre o valor do amor, esse sentimento que ultrapassa a importância de qualquer outra coisa, inclusive o valor da educação. O *estudo* não é a coisa mais fina do mundo se não puder ser permeado pelo amor. E o que seria o *amor*, *essa palavra de luxo* da qual nos fala a poetiza e porquê venho aqui falar de amor e de educação? Por estranho que possa parecer para muitos, o *estudo*, a educação, se faz a partir dos sentimentos, da dimensão estética no seu sentido mais sublime, como denota a palavra de origem grega *aisthetiké*, cujo sentido é “perceber” a beleza e, assim, enxergar o amor, dele se apropriar e impregnar o conhecimento dessa beleza sem igual.

Paviani (2008) nos fala sobre o conceito de amor ou *eros*, examinado pelo filósofo grego Platão, em “O Baquete”. O filósofo recomenda que *eros*<sup>42</sup> se torne amor à sabedoria. O amor pode estar ligado às questões do uno e do múltiplo, das ideias e do mundo sensível, do ser e do aparecer, do bem e da justiça, do belo e da verdade, da opinião e da ciência. Por isso deve-se assumir o amor como sabedoria, porque perpassa a existência humana.

O amor em Platão é visto como um problema pedagógico, uma questão de conhecimento. Sem amor, a educação é opaca, inerte, sem utilidade para a sociedade do ponto de vista do bem e da felicidade, pois geraria apenas o bem material, a mera reprodução

---

<sup>41</sup> Ver em: Adélia Prado. *Ensinamento*, in *Poesia Reunida*. Record, 2015.

<sup>42</sup> *Eros*, figura mitológica representada pelos gregos antigos como o Deus do amor, descendente do caos, vácuo primitivo que reina no universo, é a energia que organiza e unifica tudo.

do conhecimento. Como um bem universal o amor diz respeito à dimensão ética, ao compromisso político, a *aretê*<sup>43</sup>.

Platão propõe então, uma reflexão sobre os aspectos educacionais a fim de melhorar a vida da *pólis*, esclarecendo que a educação, desde a infância, requer um *treinamento na virtude*. Formar o indivíduo simplesmente para angariar bens materiais e vigor físico equivale à má-educação. A boa educação repele a procura feita apenas na habilidade mental, deve ser aliada da virtude, da justiça, da sabedoria, ou seja, da excelência humana. É aí que o amor em Platão assume seu significado pedagógico e torna-se uma questão de conhecimento, pois devem caminhar juntos, numa cumplicidade única, inseparável (PAVIANI, 2008).

É nessa perspectiva que me inspiro em Adélia Prado e em seu poema, no mesmo sentido busco em Platão a justificativa para a união do amor e do conhecimento. No poema, o *ensinamento* sobre o que é o amor não está nas palavras, está na ação, no fazer, ultrapassa a crença da mãe sobre o valor do estudo, pois se materializa no exemplo cotidiano, no cuidado como outro (o pai) e na recusa que a filha faz em admitir que “*o conhecimento é a coisa mais fina do mundo*”. “*Não é*”.

É, portanto, nessa recusa de tomar o conhecimento como algo superior, mas respeitando sua integridade ética porque perpassada pelo amor, que contemplo o trabalho docente, que na tarefa de ensinar e na labuta diária da docência na universidade pública se depara com uma realidade que traz para dentro da instituição os desafios de enfrentar a desigualdade social brasileira. Esse trabalho, em minha opinião, só pode ser visto pelos olhos da *aretê*, esse conceito de virtude em sua excelência, que compreendo como a designação do cumprimento da função a qual o docente se destina.

É nesse sentido que este capítulo se apresenta, debruçando-se sobre a realidade da universidade lócus desta pesquisa, procurando compreender o desenho das políticas de ações afirmativas na UFMS e como o trabalho dos professores é concebido e se desenvolve nesse contexto. Será ouvindo a voz dos excluídos? Para buscar essa resposta o capítulo compreende três eixos que tratam da pesquisa empírica desenvolvida para o estudo: a estrutura da universidade; as políticas de ações afirmativas na UFMS; e as narrativas dos professores acerca do trabalho desenvolvido nessa perspectiva.

---

<sup>43</sup> *Aretê* (gr., a perfeição ou excelência de uma coisa). Perfeição ou virtude de uma pessoa. Em Platão e Aristóteles, a virtude está relacionada com a realização de uma função (*ergon*), por exemplo, da mesma forma que o olho perfeito realiza a função que lhe é própria, a visão. Este é seu telos ou finalidade (BLACKBURN, 1997).

A seguir, é apresentada a universidade em estudo, detalhando a sua estrutura, políticas e modelo de gestão das ações afirmativas, bem como demais resultados da pesquisa documental.

### **5.1 Desvelando a Universidade – a UFMS, o REUNI e as Políticas de Ações Afirmativas**

A intenção desta seção, como já mencionado, é descrever e analisar a constituição da UFMS detalhando sua estrutura, políticas e modelo de gestão das ações afirmativas, bem como demais resultados da pesquisa documental com o objetivo de compreender em qual contexto o docente atua.

Antes da descrição e discussão da forma como as políticas de ações afirmativas foram construídas na UFMS é importante apresentar um breve histórico de sua criação e expansão como condição necessária para compreensão, não apenas da condição atual das ações afirmativas na universidade, mas, principalmente, do contexto de atuação dos professores.

A origem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul teve como embrião a criação por parte do antigo Governo do Estado de Mato Grosso<sup>44</sup>, da Faculdade de Farmácia e Odontologia na cidade de Campo Grande no ano de 1962, que posteriormente, em 1966, a partir da Lei Estadual nº 2.620, deu origem ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG) e que depois reformulou sua estrutura com a criação dos departamentos, e posteriormente, o oferecimento do curso de medicina (HISTÓRICO DA UFMS; PDI, 2018).

Dando continuidade à política de expansão do ensino superior na região sul, o então Governo do Estado de Mato Grosso implantou, em 1967, o Instituto Superior de Pedagogia na cidade de Corumbá e o Instituto de Ciências Humanas e Letras na cidade de Três Lagoas. No ano de 1969, os institutos foram integrados para criação, a partir da Lei nº 2.947 (16/09/1969), da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). No ano de 1970, foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, que foram incorporados pela UEMT.

A partir da criação do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), após a divisão do Estado de Mato Grosso, a UEMT passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979), sediada na cidade de Campo Grande, que se tornou a Capital do novo Estado (HISTÓRICO DA UFMS, 2018).

---

<sup>44</sup> Na data de criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia o Estado de Mato Grosso do Sul ainda não havia sido separado do Estado de Mato Grosso, o que ocorreu em 11 de outubro de 1977.



Uma característica observada na constituição da UEMT e, na UFMS posteriormente, é o fato de que a cidade de Campo Grande abrigou os cursos da área de ciências da saúde, enquanto para o interior foram direcionados os cursos de licenciatura. Observa-se nessa estrutura um modelo de ampliação onde a capital recebia os cursos chamados mais elitizados, enquanto as cidades do interior receberam os cursos de licenciatura, considerados, por muitos, como cursos menos nobres e com menor investimento.

A expansão da UFMS pelo Estado prosseguiu com a criação, no ano de 2001, do *Campus* de Coxim (CPCX), na cidade de Coxim/MS, e de Paranaíba (CPAR), na cidade de Paranaíba/MS. A Resolução COUN nº 55, de 30 de agosto de 2004, que aprovou o Regimento Geral da UFMS, previu novas unidades setoriais acadêmicas nas cidades de Chapadão do Sul, Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã. Em 2005, foram implantados o *Campus* de Chapadão do Sul (CPCS), em Chapadão do Sul/MS, e o *Campus* de Nova Andradina (CPNA), em Nova Andradina/MS (PDI, 2018).

Um aspecto importante da expansão da UFMS foi a Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, que desmembrou o *Campus* de Dourados (CPDO) da gestão da UFMS, sendo transformado na Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o que ocorreu em 1º de janeiro de 2006 (PDI, 2018).

No ano de 2005, a UFMS passou por novas transformações em sua estrutura com mudança no *Campus* de Corumbá (CPCO), em Corumbá/MS, que passou a se chamar *Campus* do Pantanal (CPAN). Foram implantadas, no ano de 2005, as Faculdade de Medicina (FAMED), a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ) e a Faculdade de Odontologia (FAODO), que passaram a caminhar com estrutura própria.

No ano de 2007, a UFMS aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com a publicação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o que constitui dos aspectos mais importantes da expansão mais recente da UFMS. Ainda em 2007, a partir da deliberação do seu órgão máximo, o Conselho Universitário (COUNI), nº 60, de 24 de outubro de 2007, determinou a criação de novos cursos de graduação no *Campus* de Bonito (CPBO), no *Campus* de Naviraí (CPNV) e no *Campus* de Ponta Porã (CPPP), com novas vagas sendo ofertadas no Processo Seletivo da UFMS do ano de 2009. O conselho estabeleceu ainda a criação e implantação de novos cursos de graduação e programas de pós-graduação, bem como a ampliação do número de vagas em diversos cursos de graduação que deveriam ocorrer até o fim do ano letivo de 2012.

A observação da história da UFMS permite que se constate alguns aspectos relevantes. O primeiro é que sua constituição como UEMT, seu processo de federalização e posterior

processo de ampliação antes do REUNI, já era voltado para uma perspectiva de interiorização que se aprofundou com a adesão ao REUNI.

Depois, ressalta-se que a UFMS utilizou como argumento central para adesão ao REUNI a possibilidade de melhor aproveitamento de sua estrutura já existente na cidade de Campo Grande, onde os cursos eram oferecidos, em sua maioria, no período diurno. Assim, era possível aproveitar melhor e otimizar toda a estrutura existente para oferecimento de cursos no período noturno.

Por fim, outro argumento utilizado é de que a expansão para as cidades do interior do MS com a oferta de cursos noturnos permitiria, posteriormente, que as estruturas necessárias para implantação desses cursos fossem utilizadas para a oferta de cursos no período diurno (MAGALHÃES, 2015; COUNI, 2007).

A Tabela 4 apresenta os dados da implantação de novos cursos na UFMS até o ano de 2012.

**Tabela 4 -Ampliação de Ofertas de novos cursos e Vagas com Programa REUNI até 2012**

Unidade	Curso	Criação de Novas Vagas				
		2008	2009	2010	2011	2012*
<b>Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)</b>	Ciências Biológicas – Licenciatura	-	25	-	-	-
	Fisioterapia	40			-	-
	Nutrição	-	-	-	40	-
	Tecnologia em Alimentos	-	-	-	40	-
<b>Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)</b>	Engenharia de Produção	-	-	-	50	-
	Geografia	-	-	-	40	-
	Tecnologia em Eletrotécnica Industrial	-	-	50		-
	Tecnologia em Saneamento Ambiental	-	-	-	40	-
	Tecnologia em Construção de Edifícios	-	-	-	40	-
<b>Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCBS)</b>	Filosofia	-	-	60	-	-
	Tecnologia Processos Gerenciais	-	-	60	-	-
<b>Faculdade de Computação (FACOM)</b>	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	-	-	70	-	-
	Tecnologia em Redes de Computadores	-	-	70	-	-
	Engenharia da Computação	-	-	-	50	-
<b>Campus de Bonito (CPBO)</b>	Administração	-	60	-	-	-
	Turismo e Meio Ambiente	-	60	-	-	-
<b>Campus de Chapadão do Sul</b>	Engenharia Florestal	-	-	50	-	-

<b>Campus de Corumbá</b>	Educação Física	-	50	-	-	-
	Sistemas de Informação	-	-	50	-	-
<b>Campus de Coxim</b>	Enfermagem	-	-	50	-	-
<b>Campus de Naviraí</b>	Ciências Sociais – Licenciatura	-	60	-	-	-
	Pedagogia – Licenciatura	-	60	-	-	-
<b>Campus de Nova Andradina</b>	Administração	-	60	-	-	-
<b>Campus de Ponta Porã</b>	Ciência da computação	-	-	50	-	-
	Matemática – Licenciatura	-	60	-	-	-
	Sistemas de Informação	-	60	-	-	-
<b>Campus de Três Lagoas</b>	Engenharia de Produção	-	50	-	-	-
	Letras – Hab. Português/Espanhol	-	25	-	-	-
	Sistemas de Informação	-	-	50	-	-
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>570</b>	<b>560</b>	<b>300</b>	<b>-</b>

**Fonte:** Adaptado de Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD (2018).

\* no ano de 2012 não ocorreu implantação de novos cursos.

Como se observa na Tabela 4, a UFMS ofertou 1.470 novas vagas no período de vigência do REUNI. Uma constatação importante observada a partir dos números é que o perfil de expansão da universidade em termos de oferecimento de novas vagas para os *Campus* de Interior passou a contemplar a implantação de cursos de bacharelado nas áreas de tecnologia, engenharias, saúde e gestão.

Outra forma de expansão da UFMS adotada a partir do REUNI foi a criação de novas vagas em cursos já existentes. É importante destacar que tanto a criação de novos cursos quanto a ampliação de vagas em cursos já existentes durante o período de vigência do REUNI tiveram como características a oferta realizada principalmente no período noturno, o que evidencia uma mudança na política de acesso de estudantes à UFMS, convergindo com a política de ampliação e inclusão das Universidades Públicas Federais iniciada no governo do Presidente Lula, aprofundada durante o REUNI, e que teve continuidade até o governo da Presidenta Dilma Rousseff.

A adesão da UFMS ao REUNI significou um grande avanço em direção a democratização da universidade, com um aumento expressivo que demonstra a relevância do papel do Estado no ensino público superior.

A Tabela 5 apresenta os resultados entre os anos de 2008 e 2012. Os dados mostram a criação de 605 novas vagas em cursos já existentes.

**Tabela 5 - Ampliação de Ofertas de Vagas nos cursos de graduação existentes com Programa REUNI até 2012**

Unidade	Curso Existente na UFMS	Criação de Novas Vagas				
		2008	2009	2010	2011	2012
<b>Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)</b>	Ciências Biológicas	-	-	15	10	-
	Ciências Biológicas – Licenciatura	-	-	05	05	15
	Farmácia	-	-	10	-	-
<b>Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)</b>	Arquitetura e Urbanismo	-	-	-	10	-
	Engenharia Ambiental	-	-	-	10	-
	Engenharia Civil	-	-	-	50	-
	Engenharia Elétrica	-	-	-	10	-
	Física – Licenciatura	-	-	05	-	-
	Química	-	-	-	-	10
	Tecnologia em Saneamento Ambiental	-	-	-	-	10
	Tecnologia em Construção de Edifícios	-	-	-	-	10
<b>Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)</b>	Administração	-	05	05	-	-
	Administração	-	05	05	-	-
	Ciências Econômicas	-	05	05	-	-
	Comunicação Social – Hab. Jornalismo	-	-	-	05	-
	História – Licenciatura	10	-	-	-	-
	Letras - Licenc – Hab. Português/Inglês	-	-	-	05	05
	Letras - Licenc - Português/Espanhol	-	-	-	05	05
	Pedagogia – Licenciatura	-	-	10	10	-
	Psicologia - Formação de Psicólogo	-	-	10	-	-
<b>FACOM</b>	Análise de Sistemas	-	10	10	-	-
	Ciência da Computação	-	10	-	-	-
	Engenharia da Computação	-	-	-	-	10
<b>FAMEZ</b>	Medicina Veterinária	-	-	-	10	-
	Zootecnia	-	-	-	-	10
<b>FAODO</b>	Odontologia	-	-	-	10	-
<b>Campus de Aquidauana</b>	Ciências Biológicas – Licenc.	-	-	05	-	-
	Letras – Licenc. - Português/Espanhol	-	-	-	05	20
	Letras – Licenc. - Português/Inglês	-	-	-	05	20
	Letras - Português/Literatura	-	-	-	05	20
	Pedagogia	-	-	-	-	5
<b>Campus de Chapadão do Sul</b>	Agronomia	-	-	10	-	-
<b>Campus de Coxim</b>	Sistemas de Informação	-	10	-	-	-
<b>Campus de Nova Andradina</b>	História – Licenciatura	10	-	-	-	-
<b>Campus de Três Lagoas</b>	Administração	05	-	05	-	-
	Direito	-	-	-	10	-

	Letras - Licenc - Português/Inglês	-	-	05	-	-
	Matemática – Licenciatura	10	-	-	-	-
	Pedagogia – Licenciatura	-	-	-	20	-
<b>Campus de Bonito</b>	Turismo em Meio Ambiente	-	-	-	-	50
<b>Campus do Pantanal</b>	Geografia Licenciatura	-	-	-	-	05
	Licenciatura Português/Espanhol e Português/Inglês	-	-	-	-	20
	Pedagogia	-	-	-	-	05
	Psicologia	-	-	-	-	05
<b>Campus de Ponta Porã</b>	Matemática	-	-	-	-	10
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>45</b>	<b>105</b>	<b>185</b>	<b>235</b>

Fonte: Adaptado de UFMS (2018) e Relatório de Gestão UFMS (2012).

Dados do MEC, no ano de 2007, evidenciavam o elevado nível de elitização das Instituições Federais de Ensino Superior uma vez que 74,1% das matrículas realizadas se concentravam nos períodos matutino e vespertino, enquanto 25,9% eram oferecidas no período noturno. Na UFMS, esse cenário não era diferente. No ano de 2007, a UFMS apresentava uma distribuição em que aproximadamente 70% dos cursos eram oferecidos no período diurno, enquanto 30% eram oferecidos no período noturno (PROGRAD, 2018).

A UFMS pactuou com o Ministério da Educação (MEC) metas de ocupação de vagas ociosas, bem como ampliação de novas vagas, principalmente no período noturno, isso com otimização da estrutura existente e com ampliação de sua estrutura física (prédios, salas de aula, laboratórios, professores etc.).

Atualmente, mas principalmente a partir do REUNI, a quantidade de cursos e vagas ofertadas no período noturno aumentou, invertendo a proporção, sendo que os cursos oferecidos no período noturno representam 55,7%, contra 44,3% no período diurno. A Tabela 6 apresenta os dados da oferta de cursos e vagas no ano de 2018 (PROGRAD, 2018).

A mudança no perfil de ofertas de cursos e das vagas para o período noturno reflete o posicionamento estratégico adotado pela administração central da UFMS desde o pacto com o REUNI e que ainda é adotada pela administração atual (2017-2021), de oferecer possibilidade de acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade.

A Tabela 6 apresenta o total de cursos e de ofertas de vagas na graduação no ano de 2018 na UFMS.

**Tabela 6 - Total de Cursos e oferta de vagas na Graduação da UFMS em 2018**

Tipo/Período	Diurno*	Noturno**	Total
Quantidade de Cursos de Graduação	51 (44,3%)	64 (55,7%)	115 (100%)

**Fonte:** elaborada pelo autor. Adaptado de PROGRAD (2018).

\* os cursos do período diurno podem ser oferecidos de manhã, tarde ou manhã e tarde.

\*\* alguns cursos oferecidos no período da noite também são oferecidos no período da manhã ou tarde.

Cabe ressaltar, no entanto, que a adesão da UFMS ao REUNI ocorreu de forma tranquila sem que houvesse discussões mais profundas em nível local e nacional, até mesmo, ausência de embates mais acalorados com grupos que discordavam da adesão (COUNI, 2007; MAGALHÃES, 2015). Conforme destaca Magalhães:

A composição das comissões, bem como a representatividade no Conselho Universitário, conformou com o resultado que aprovou por unanimidade a adesão ao Programa REUNI pela instituição, de modo que os debates observados em nível nacional, com críticas ao Programa REUNI, particularmente pela ANDES, não foram acolhidos no contexto das decisões do Conselho Universitário (MAGALHÃES, 2015, p. 130).

As principais críticas associadas ao pacto da UFMS ao REUNI, o que também aconteceu em nível nacional, diziam respeito à condição de que as universidades federais deveriam passar a trabalhar com um índice de conclusão de curso de 90% dos ingressantes, bem como numa Relação Aluno Professor (RAP) de 18 alunos para um professor (MAGALHÃES, 2015), o que poderia trazer condições de trabalho mais precarizadas aos servidores docentes e técnicos da UFMS.

No caso específico da UFMS, a autora critica a inexistência dessa e de outras discussões, destacando o fato de que o grupo de trabalho responsável por elaborar um parecer sobre a possível adesão da UFMS ao REUNI foi o mesmo que aprovou o relatório na reunião do Conselho Universitário, sendo composto basicamente pelos mesmos professores e membros da administração central (MAGALHÃES, 2015), fato que é comprovado com a leitura da ata do COUNI (2007) e do relatório do Grupo de Trabalho (2007).

Do ponto de vista da precarização do trabalho do professor, no ano de 2013, após o final do REUNI, a UFMS atuava com uma RAP de 18 estudantes para um professor. Já em 2017, a RAP da UFMS é de 15,3 estudantes por professor. Cabe ressaltar, entretanto, que atualmente a UFMS estabelece como ideal para RAP o número de 16 estudantes para um

professor (PDI, 2018). Contudo, esse número é objeto de muitas críticas por parte dos professores que têm o entendimento de que a RAP não dá conta da complexa atividade da docência.

Trata-se de uma imposição que não considera as características específicas dos cursos (muitos com estágios, com aulas práticas, residência etc.), e também, pelo próprio modelo de avaliação utilizado pela universidade que exige do professor a participação em atividades de ensino (considerado o objetivo principal da UFMS), de pesquisa, extensão e atividades administrativas, dentre outros aspectos.

A resolução nº 137, de 3 de dezembro de 2015, do Conselho Diretor da UFMS fixa os limites mínimos e máximos de média anual de horas-aulas de ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* para os professores (UFMS, 2015). Assim, a carga horária mínima que um professor deve ministrar varia de 4 horas/aula, em caso de coordenadores de curso que atuam em cursos de mestrado e/ou doutorado, até 12 horas/aulas, em caso de professores que desenvolvem projetos de pesquisa com ou sem fomento.

Diretores de Unidades Setoriais (*Campus*, Faculdades, Institutos, Escolas), bem como Gerentes, Pró-reitores, Vice-reitor e o Reitor, são liberados de ministrar aula. É importante reforçar que essas condições vão variar em cada *Campus* e para cada curso.

Os dados apresentados anteriormente demonstram que a UFMS atendeu a parte importante das exigências do REUNI com a ampliação de cursos e vagas no período noturno, dando acesso à universidade a um contingente de estudantes que até então não tinham essa possibilidade, sobretudo estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Destaca-se também o fato de que a UFMS alcançou 95% das metas pactuadas com o REUNI para abertura de novas vagas.

Para alcançar os objetivos de expansão e oferta de novas vagas, três aspectos foram fundamentais, são eles: a) garantia de recursos financeiros para implementação e manutenção das ampliações previstas no REUNI em termos de estrutura e infraestrutura (prédios, equipamentos, laboratórios, materiais, etc.); b) contratação de servidores técnicos e docentes; c) recursos para utilização em ações de permanência dos estudantes na UFMS (esse aspecto será melhor explorado no próximo item com a discussão da implantação do PNAES).

Na Tabela 7 é apresentada a evolução do quadro de servidores da UFMS decorrente do pacto com REUNI e após o REUNI.

Os dados da evolução do quadro de servidores da UFMS apontam para um crescimento de 30% na quantidade de professores e servidores técnicos no período do REUNI. Destaca-se o fato de que entre os anos de 2011 e 2012 ocorreu um pequeno decréscimo na quantidade de

professores. A explicação está no fato de que não houve implantação de novos cursos no ano de 2012, além da UFMS ter passado por um grande número de afastamentos para pós-graduação (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012). Observa-se ainda que, a partir de 2013, o quantitativo de professores e servidores técnicos continuou aumentando e praticamente dobrou em relação ao ano de 2007.

**Tabela 7 - Evolução do quadro de servidores da UFMS no período do REUNI e após o REUNI**

Total de Pessoal *	Período do REUNI					Período Após o REUNI					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Docente** - ***</b>	765	948	1010	1029	1010	1140	1239	1317	1306	1336	-
<b>Técnico-administrativo****</b>	1785	1779	1883	1836	1963	2123	2140	2033	2157	2184	-
<b>Total Geral</b>	<b>2550</b>	<b>2727</b>	<b>2893</b>	<b>2865</b>	<b>2973</b>	<b>3263</b>	<b>3379</b>	<b>3350</b>	<b>3463</b>	<b>3520</b>	-

**Fonte:** Adaptado de PROGEP (2018) REUNI (2011) e Relatório de Gestão (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017).

\* Não é possível separar dados relativos à reposição de pessoal por aposentadoria ou morte.

\*\* Professores do quadro efetivo/concursados (Dedicação exclusiva, 20h e 40h) - incluindo afastados por motivo de doença.

\*\*\* Não considera professores substitutos e visitantes.

\*\*\*\* Servidores técnico-administrativos concursados (20h, 25h, 30h e 40h).

Cabe esclarecer ainda que o pacto com o REUNI previa a liberação de recursos financeiros para execução de obras e aquisição de materiais. De acordo com relatório de Gestão UFMS (2012), o Governo Federal triplicou a quantidade de recursos destinados à UFMS entre anos de 2009 e 2012.

Dos elementos pactuados com o MEC relacionados à graduação, constata-se que a UFMS alcançou o objetivo de aumentar a oferta de novos cursos e novas vagas de forma constante o que ocorreu mesmo depois do fim do REUNI em 2012, significando um avanço significativo no número de estudantes matriculados em 2017 (18.581), representando um crescimento de 34,6%.

A UFMS ampliou o número de cursos de 81 para 106 nos cinco anos vigentes do REUNI, o que significa um crescimento de 23,6%. Na Tabela 8 é apresentada uma síntese da condição da graduação antes e após o pacto da UFMS com o REUNI.



**Tabela 8** -Situação acadêmica da Graduação no Período do REUNI e após o REUNI

Situação Acadêmica	Período do REUNI					Período após REUNI				
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Ingressos</b>	3.260	3.605	4.420	4.745	4.980	5254	5607	5663	5737	5846
<b>Diplomados</b>	2.047	1.253	1.743	2.748	2.668	2.724	2.892	2.865	2.739	2.832
<b>Matriculados</b>	12.155	12.690	13.940	14.697	15.795	16.113	16.597	16.701	16.799	18.581
<b>Cursos</b>	81	94	99	106	106	106	108	110	110	115

**Fonte:** Adaptado do Relatório de Gestão (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 2016 e 2017).

Entretanto, cabe ressaltar que os dados sobre diplomados não apresentaram uma evolução satisfatória em relação aos 90% de concluintes pactuados com o MEC. Dados do atual PDI da universidade mostram que a taxa de sucesso dos cursos de graduação da UFMS no ano de 2017 é 44,28%, o que se mantém de forma constante durante os anos e que não melhorou após o REUNI. Destaca-se o fato de que a administração atual da UFMS tem trabalhado no sentido de melhorar a taxa de sucesso dos cursos de graduação, o que tem sido explicitado em seus documentos formais, sobretudo no PDI vigente para o período de 2017 a 2019.

Outra mudança relevante é o fato de que a UFMS buscou atender aos objetivos do REUNI de ampliação da quantidade de Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, ao mesmo tempo, proporcionando uma integração maior com a graduação. A UFMS ampliou o número de cursos de mestrado de 18 para 25, enquanto os cursos de doutorado experimentaram uma expansão mais modesta, saltando de seis para oito cursos (RELATÓRIO REUNI, 2011). Não existem dados oficiais na UFMS que permitam verificar como a graduação e pós-graduação foram integradas e impactaram estudantes mais vulneráveis social e economicamente.

Os aspectos discutidos até agora têm grande poder de explicação sobre os resultados de expansão da oferta de novas vagas na UFMS. Entretanto, eles não podem ser analisados sem que se expliquem as formas de acesso à universidade. Atualmente, a UFMS oferece um conjunto diversificado de formas de acesso, conforme demonstra o Quadro 7.

Até o ano de 2011, a UFMS utilizava o vestibular como principal forma de ingresso. Com a adoção do SISU, no ano de 2012, houve a democratização do acesso, permitindo que todos os alunos do ensino médio, de forma gratuita, possam participar do processo seletivo para o ensino superior. A participação no SISU está condicionada à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que já era um instrumento utilizado pelo MEC desde 2001, mas sem obrigatoriedade de uso por parte das universidades federais.

A UFMS passou a utilizar o ENEM como critério obrigatório a partir do ano de 2010, constituindo a primeira fase de seu processo seletivo. Até o ano de 2016, a UFMS utilizava o SISU como principal forma de acesso, sendo responsável por praticamente 98% da oferta de vagas, exceção feita ao curso de música que exige prova prática específica e de outras situações mais específicas ainda, autorizadas pelo MEC e estruturadas por editais próprios.

**Quadro 7 - Formas de Ingresso na UFMS em 2018**

<b>Tipo de Processo</b>	<b>Características</b>
<b>Movimentação Interna</b>	Possibilidade ofertada aos acadêmicos da UFMS de mudarem de turno ou de unidade para um curso homônimo (de mesmo nome) ou acadêmicos interessados em mudar de um curso para outro na UFMS, desde que os cursos sejam da mesma grande área de conhecimento, sem a necessidade de processo seletivo de ingresso. O processo de Movimentação Interna é regido por edital específico.
<b>Transferência Interna</b>	Ocorre com a publicação de editais para processo seletivo para transferência de cursos de estudantes de outras instituições nacionais de ensino superior de graduação, transferência de estrangeiros portadores de visto de refugiado, humanitário ou reunião familiar e ingresso de portador.
<b>Programa de Mobilidade</b>	Específica para estudantes de outras Instituições de Ensino Superior que desejam cursar um ou mais semestres letivos na UFMS em cursos afins aos cursos de origem. As vagas são ofertadas por meio de edital específico. No caso da Mobilidade Acadêmica Nacional, a UFMS é signatária de um acordo de cooperação com outras Instituições de Ensino Superior chamado de Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica.
<b>Programa de Estudantes-Convênio de Graduação</b>	No Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), patrocinado pelo Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação, a UFMS recebe estudantes de países com os quais mantém acordos de cooperação. O candidato que tenha o equivalente ao ensino médio cursa a graduação completa na UFMS.
<b>Portadores de Diploma</b>	Portadores de diploma em curso de nível superior de graduação reconhecido pelo MEC podem solicitar ingresso em qualquer curso da UFMS que tenha vagas ociosas. Ocorre por Edital.
<b>Revalidação de Diploma</b>	As universidades públicas devem revalidar diplomas estrangeiros de graduação e reconhecer diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado) dos cursos do mesmo nível e área ou, no caso da pós-graduação, que tenham equivalência no âmbito destas Instituições.
<b>Vestibular</b>	A UFMS disponibiliza por meio de vestibular 30% das vagas para o ingresso próprio. O processo de avaliação do Vestibular da UFMS utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
<b>Passe/UFMS</b>	No Programa de Avaliação Seriada Seletiva da UFMS alunos do ensino médio realizam exames como no vestibular tradicional, ao final de cada ano (1º, 2º e 3º). A escolha do curso só ocorre no ano de conclusão do ensino médio.
<b>SISU</b>	O Sistema de Seleção Unificado (SISU) é um sistema informatizado pelo qual as Instituições Públicas de Ensino Superior Federais ofertam as vagas em seus cursos a todos os alunos concluintes do Ensino Médio que tenham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo ofertado duas vezes ao ano.

**Fonte:** Elaborado pela autora e adaptado de Processos Seletivos PROGRAD (2018).

A partir de 2017, a universidade voltou a utilizar novas formas de acesso, principalmente o vestibular e o Programa de Avaliação Seriado (PASSE). O vestibular é realizado a partir de prova específica com aproveitamento do resultado de redação do ENEM, o que acaba exigindo que o estudante faça o ENEM para participar. O PASSE permite ao estudante que cursa o ensino médio fazer avaliação ao final de cada ano e, a partir dos resultados, ingressar na UFMS (PROGRAD, 2018). Na atual configuração: o SISU responde por 70% dos ingressos, enquanto o vestibular é responsável por 20% e o PASSE por 10% (PROGRAD, 2018).

Os tipos de ingresso utilizados pela UFMS a partir de 2012 até o presente momento, permitem afirmar que a universidade tem buscado atender um dos objetivos pactuados no REUNI com a ampliação das condições, não apenas de acesso à universidade pública, mas também de mobilidade estudantil (MEC, 2007).

A UFMS oferece condições materiais para que os estudantes façam intercâmbio em outras instituições ou *Campus* da instituição, bem como recebe estudantes de outras instituições e de outros países para intercâmbio e integração e valorização de culturas diferentes. Essas iniciativas possibilitam a vivência com valores voltados para cooperação, ampliação de novos conhecimentos, saberes e respeito à diversidade (PROGRAD, 2018; PDI, 2018).

Mais recentemente, a UFMS tem procurado, como forma de melhorar o ingresso, estimular e cobrar mudanças na estrutura curricular dos cursos, objetivo esse, proposto pelo REUNI (MEC, 2007), o que favorece ações importantes, principalmente do ponto de vista de flexibilização e da interdisciplinaridade, da diversificação de oferta de modalidades de graduação, da integração da pós-graduação, além da valorização institucional de ações que envolvem a integração da UFMS com a educação básica.

Relevante pontuar que mesmo após o encerramento do pacto com o REUNI a UFMS continuou se reestruturando e crescendo. Em 2013, foram criados o Instituto de Física (INFI), o Instituto de Química (INQUI) e o Instituto de Matemática (INMA), bem como a Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG), em razão do desmembramento e respectiva desativação do CCET (HISTÓRICO UFMS, 2018).

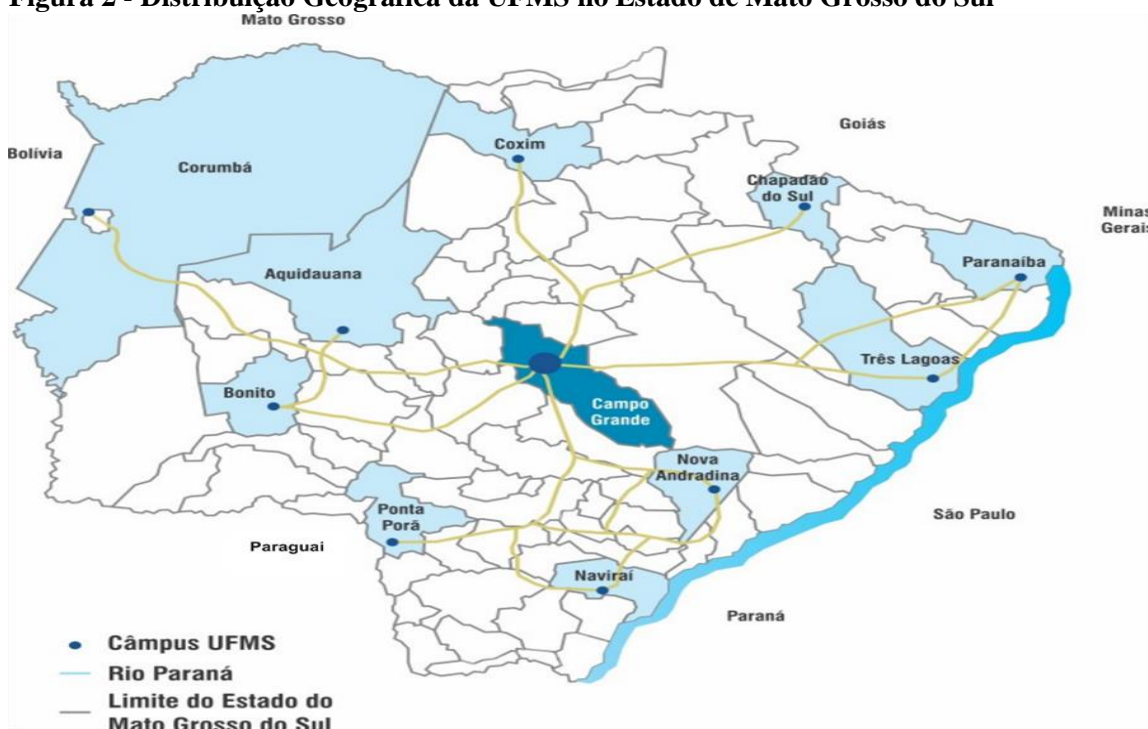
Em 2017, foram criados o Instituto de Biociências (INBIO) e o Instituto Integrado de Saúde (INISA), bem como a Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (FACFAN), a Faculdade de Ciências Humanas (FACH), a Faculdade de Educação (FAED) e a Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), com o desmembramento e extensão

dos Centros de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) (UFMS, 2018).

Atualmente, a UFMS conta com dez unidades setoriais acadêmicas denominadas *Campus*, que estão distribuídas pelas cidades do Estado de Mato Grosso do Sul, são elas: em Aquidauana, o *Campus* de Aquidauana (CPAQ); em Bonito, o *Campus* de Bonito (CPBO) – em processo de desativação; em Chapadão do Sul, o *Campus* de Chapadão do Sul (CPCS); em Corumbá, o *Campus* do Pantanal (CPAN); em Coxim, o *Campus* de Coxim (CPCX); em Naviraí, o *Campus* de Naviraí (CPNV); em Nova Andradina, o *Campus* de Nova Andradina (CPNA); em Paranaíba, o *Campus* de Paranaíba (CPAR); em Ponta Porã, o *Campus* de Ponta Porã (CPPP); em Três Lagoas, o *Campus* de Três Lagoas (CPTL); e em Campo Grande se localiza a sede, ofertando cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância.

O ensino de pós-graduação engloba os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado. Além dos cursos ofertados nos *Campus* do interior, em Campo Grande funcionam, atualmente, 17 unidades setoriais acadêmicas, sendo dez Faculdades, cinco Institutos, uma escola e a Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores (HISTÓRICO UFMS, 2018).

**Figura 2 - Distribuição Geográfica da UFMS no Estado de Mato Grosso do Sul**

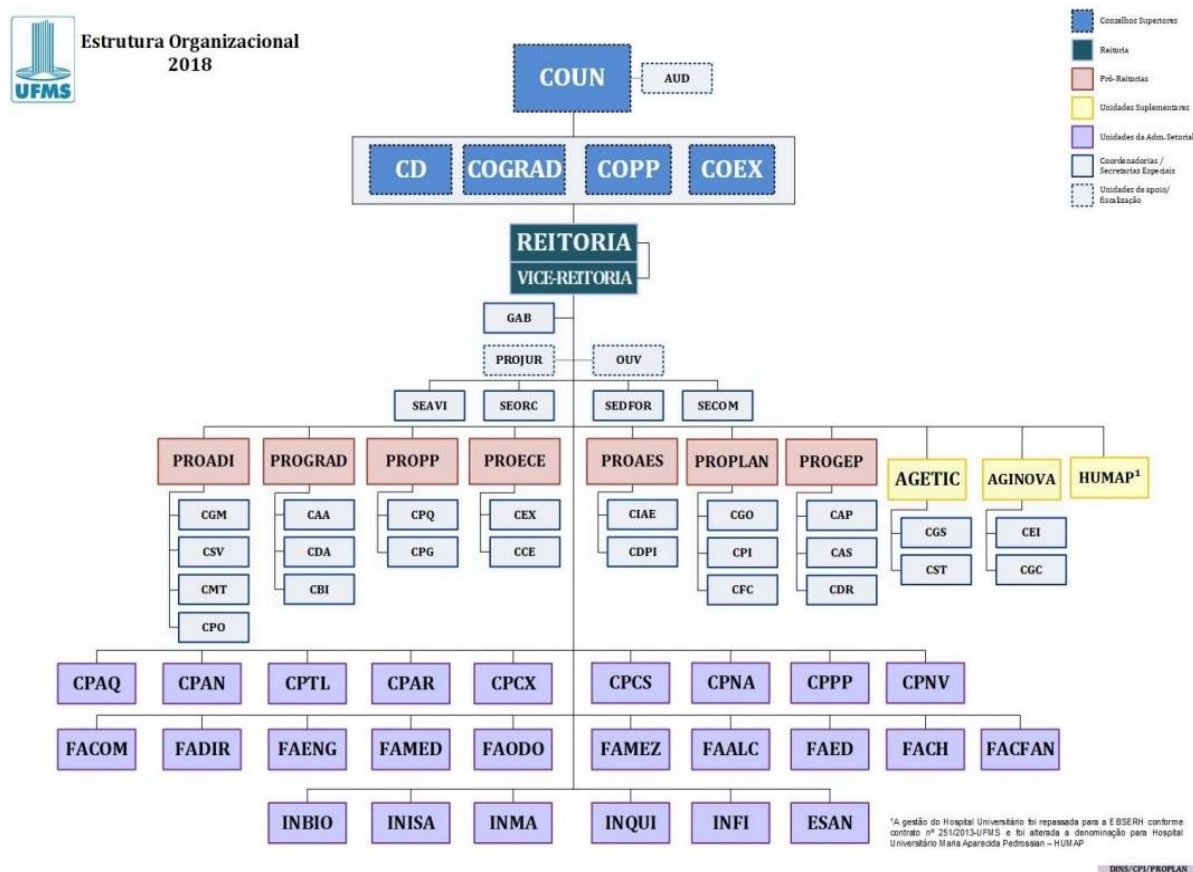


Fonte: Localização UFMS (2018).

Com essa configuração, a UFMS passou a atuar em todas as macrorregiões do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa distribuição geográfica permite à universidade oferecer formação profissional em todo o MS, para outros Estados como Minas Gerais, São Paulo e Paraná, além de países fronteiriços como o Paraguai e a Bolívia, de onde se originam grande parte de seus alunos-convênio vindos do exterior (PDI, 2018).

É importante ressaltar ainda que a UFMS, com a gestão da administração central iniciada em 2017, mudou seus objetivos estratégicos, dando maior ênfase à inovação e ao empreendedorismo, realizando transformações que vão desde a extinção de Pró-reitorias, como a criação de novas, passando pela fusão de outras. A Figura 3 apresenta o atual organograma da UFMS.

**Figura 3 - Organograma da Estrutura da UFMS em 2018**



Fonte: UFMS (2018).

Um dado relevante sobre a nova estrutura da UFMS é o fato de que a questão da assistência estudantil passou a ter importância estratégica, estando diretamente ligada à Reitoria, sendo chamada de Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES).

A análise criteriosa da evolução dos dados quantitativos de ingressos na UFMS permite afirmar que o SISU, juntamente com outras ações, tem consolidado o objetivo da UFMS de ampliar o acesso, reforçando a importância das políticas de inclusão, principalmente para a parcela mais pobre da população que não acessava a universidade.

Se o objetivo do REUNI era promover a igualdade de oportunidades para estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis (MEC, 2017), é possível afirmar que na UFMS tenha ocorrido avanços significativos nesse sentido. Entretanto, é necessário analisar com mais atenção a questão das condições materiais para permanência desses estudantes, o que será feito no próximo tópico desse capítulo.

## **5.2 A Constituição das Políticas Afirmativas na UFMS em Face do REUNI**

A atual gestão da UFMS tem adotado a postura de valorização das Políticas de Ações Afirmativas, conferindo-lhe o *status* de Pró-Reitoria e investindo recursos para realização de inúmeras ações. Entretanto, um olhar mais atento à evolução de ações dessa natureza escancara o fato de que a UFMS, principalmente no período anterior ao REUNI, nunca teve a cultura de realização de “políticas” e, sim, de “ações”, isso de forma isolada.

Borsato (2016) faz referência a outra característica das ações afirmativas na UFMS, que, entre os anos de 2000 e 2008, foram caracterizadas por uma indefinição conceitual e de filosofia. Destaca-se que a escolha desse período se dá por conta da disponibilidade e do acesso a dados. Ao analisar os documentos oficiais da UFMS (PDI, Regimento Geral, Relatórios de Gestão, Editais, Regulamentos, Instruções de Serviços etc.) ficou evidenciado que a universidade chamava de ação afirmativa tudo o que não pudesse ser caracterizado como ensino ou pesquisa. Dessa forma, qualquer benefício que fosse oferecido aos estudantes era considerado assistência estudantil, incluindo questões como estágio não obrigatório e extensão. Durante esse período, as ações afirmativas eram organizadas e realizadas pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) que era um dos setores da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE).

No ano de 2009, a UFMS passa por uma grande transformação em relação às ações afirmativas com sua adesão ao conceito, princípio e objetivos determinados pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foram elaborados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil – FONAPRACE (2007).

Por conta do pacto ao REUNI, e com a implementação do PNAES em 2009, a UFMS passa a receber recursos do MEC que vão permitir a realização de um conjunto mais amplo de ações. É importante ressaltar que essas ações ocorrem no governo do presidente Lula, sendo posteriormente reforçadas no governo da presidenta Dilma Rousseff e perde força no governo Temer devido a contingenciamentos de recursos.

Entretanto, se por um lado, a UFMS passa a apresentar um contexto mais planejado de ações afirmativas, as mudanças em 2009 também confirmam a falta de tradição e cultura sobre o assunto, considerando que a universidade simplesmente reproduziu em seus documentos oficiais, partes ou integralmente, os objetivos do PNAES (BORSATO, 2016), sem fazer nenhuma discussão mais profunda. A bem da verdade não havia lastro teórico-metodológico que pudesse ser aproveitado para desenvolver “a forma UFMS” de fazer política de ações afirmativas, ocorrendo assim adesão às diretrizes do FONAPRACE.

Não é muito difícil de compreender as razões que levavam a UFMS a não dar importância às ações afirmativas antes de 2008. Como discutido nesta tese, as IFES nunca se caracterizaram por um espaço reservado para estudantes oriundos das classes mais pobres, na UFMS esse quadro não era diferente antes do REUNI. O volume de recursos utilizados para a ações afirmativas na UFMS permite compreender que de fato essa não era uma prioridade da gestão. A Tabela 9 apresenta a evolução dos recursos desembolsados pela UFMS entre os anos de 2000 e 2008.

Como se observa, o recurso destinado à execução de ações afirmativas nunca foi superior a 0,03% do orçamento total da UFMS, não ultrapassando o valor de R\$ 60.019,00. Borsato (2016) explica que a ação afirmativa mais importante realizada pela UFMS até o ano de 2008 era a Bolsa Trabalho, cujo foco era o acadêmico de baixa renda e solicitava desse estudante uma contrapartida que era a realização de atividades administrativas em algum setor da UFMS.

Ressalta-se o fato de que a determinação do percentual de recursos destinados a ações afirmativas era prerrogativa da gestão, demonstrando seu total desinteresse pela questão e, possivelmente, conforme destacou Borsato (2016) corroborado por um baixo nível de mobilização dos estudantes para mudar essa situação.

A grande transformação relacionada a ações afirmativas para UFMS ocorre quando os recursos do PNAES começam a chegar no ano de 2008. Estruturando sua agora “Política de Ações Afirmativas”, a UFMS passa a oferecer um leque maior de opções de ações e a receber um volume muito superior de recursos para execução das ações.



Importante lembrar, ainda, que o número de acadêmicos da UFMS aumentou expressivamente, sendo grande parte oriunda de classes menos privilegiadas e que necessita ser atendida por políticas de ações afirmativas. A Tabela 10 apresenta a evolução dos recursos financeiros advindos do PNAES para utilização em ações afirmativas na UFMS.

**Tabela 9 - Recursos Financeiros para Assistência Estudantil na UFMS antes do REUNI**

<b>Ano</b>	<b>Orçamento Total da UFMS</b>	<b>Recursos previstos para a Assistência Estudantil</b>	<b>Percentual de recursos destinados à Assistência Estudantil no orçamento da UFMS</b>
<b>2000</b>	R\$ 120.148.686,00	R\$ 30.000,00	0,02%
<b>2001</b>	R\$ 126.800.168,00	R\$ 30.000,00	0,02%
<b>2002</b>	R\$ 130.254.496,00	R\$ 30.000,00	0,02%
<b>2003</b>	R\$ 147.355.539,00	R\$ 30.000,00	0,02%
<b>2004</b>	R\$ 161.256.304,00	R\$ 30.000,00	0,02%
<b>2005</b>	R\$ 212.880.020,00	R\$ 30.000,00	0,01%
<b>2006</b>	R\$ 204.848.474,00	R\$ 60.019,00	0,03%
<b>2007</b>	R\$ 219.922.524,00	R\$ 60.019,00	0,03%

**Fonte:** Adaptado de Dados Abertos UFMS (2018); Borsato (2016); Mattos (2018).

É relevante explicar que até o ano de 2017 os recursos financeiros utilizados para ações afirmativas eram oriundos exclusivamente do PNAES. Atualmente, a UFMS passou a dar maior relevância à questão da assistência estudantil como política da instituição. Contudo, ainda dependente exclusivamente de políticas públicas do governo federal para atender seus objetivos de assistência estudantil.

Seria importante que a UFMS destinasse mais recursos próprios para a assistência estudantil, o que primeiro diminuiria sua dependência de cortes em recursos por parte do governo central, e depois, por mostrar um engajamento maior com a temática. É importante destacar que a nova gestão da UFMS, que assumiu em 2017, começou a empregar recursos próprios em ações afirmativas, ainda que de maneira bem tímida, mas com avanços.

A principal ação desenvolvida após o REUNI e até o ano 2017 na UFMS são as Bolsas Permanência e Alimentação. Outras ações também eram desenvolvidas como o Auxílio Emergencial, Suporte Instrumental/kit e Incentivo à Participação em Eventos (IPEV). Até 2017, a Bolsa Permanência e o auxílio alimentação responderam por aproximadamente 80% da utilização total dos recursos.



O papel da Bolsa Permanência era oferecer recursos financeiros a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica com o objetivo dar condições mínimas de permanência e, assim, contribuir para conclusão do curso. Esses, em contrapartida, deveriam ter um professor tutor e participar oficialmente de um projeto de pesquisa, ensino ou extensão, disponibilizando 12 horas semanais e com obrigatoriedade de produzir relatórios mensais da atividade (UFMS, 2018).

**Tabela 10 - Recursos Financeiros para Assistência Estudantil na UFMS após o PNAES**

Ano	Orçamento Total da UFMS	Recursos previstos para Assistência Estudantil	Percentual de recursos destinados à Assistência Estudantil no orçamento da UFMS
2008	R\$ 226.943.313,00	R\$ 3.055.757,90	1,35%
2009	R\$ 254.383.259,00	R\$ 5.278.799,31	2,08%
2010	R\$ 280.638.575,00	R\$ 7.175.052,77	2,56%
2011	R\$ 343.130.845,00	R\$ 10.974.413,00	3,20%
2012	R\$ 370.552.116,00	R\$ 11.612.399,00	3,13%
2013	R\$ 390.082.014,00	R\$ 12.335.410,00	3,16%
2014	R\$ 510.629.538,00	R\$ 13.141.991,00	2,57%
2015	R\$ 572.371.745,00	R\$ 13.957.005,00	2,44%
2016	R\$ 607.820.138,00	R\$ 15.329.676,00	2,52%
2017	R\$ 678.595.474,00	R\$ 14.936.827,00	2,20%

Fonte: Adaptado de Mattos (2018); Portal da Transparência UFMS (2018); Borsato (2018).

Trata-se de um período importante da história das ações afirmativas na UFMS. Primeiro porque a operacionalização das atividades de ações afirmativas demandou uma complexa estrutura para organização e execução das atividades, uma vez que a UFMS conta com *Campus* em dez cidades diferentes, além do fato de que o número de servidores técnicos era reduzido para realizar todas as tarefas.

Para resolver esse problema, foram implantadas as Comissões Permanentes de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC) nos *Campus* da UFMS (professores, servidores e estudantes), que tinham como objetivo coordenar as atividades de apoio aos estudantes (identificação de problemas, seleção de bolsistas, encaminhamentos especializados, acompanhamento das atividades dos docentes tutores etc.) nos *Campus* e alimentar a CPAC de Campo Grande com os dados necessários ao gerenciamento dos recursos e das atividades (RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS, 2018; BORSATO, 2016; MATTOS, 2018).

A bolsa permanência constitui um capítulo importante da assistência estudantil na UFMS por toda complexidade relacionada a sua gestão, pela filosofia contida em sua concepção, por absorver grande parte dos recursos desembolsados pela instituição e por ser fonte permanente de contestação dos estudantes em vários dos seus aspectos. Assim, alguns aspectos devem ser refletidos:

**a)** O papel de professor tutor nunca foi bem compreendido na UFMS. Muitos professores acreditavam que a bolsa permanência significava trabalho extra, uma vez que precisavam acolher alunos em seus projetos ou desenvolver projetos novos. Não era incomum, pelo contrário, muitos professores que não acreditavam ou não concordavam com ações afirmativas se negarem a atuar como tutores. Depois, era comum também um faz de conta, onde as atividades não eram desenvolvidas e os relatórios nem sempre representavam o que de fato ocorreu. A universidade desenvolveu um manual que explicava ao professor como realizar suas atividades junto ao aluno bolsista, o que implicava em um conjunto de ações muito mais amplas e complexas do que só envolver o estudante em uma atividade. O professor deveria acompanhar a vida acadêmica do estudante em termos de aproveitamento (notas e faltas), além de aspectos relacionados aos motivos das faltas e outros problemas que poderiam estar influenciando no seu desempenho.

**b)** A bolsa permanência acabava sendo um mecanismo para fortalecer a exclusão ao penalizar o estudante vulnerável com a obrigatoriedade de cumprir uma quantidade de horas, quando deveria ser uma ajuda financeira e não uma marca da sua condição financeira.

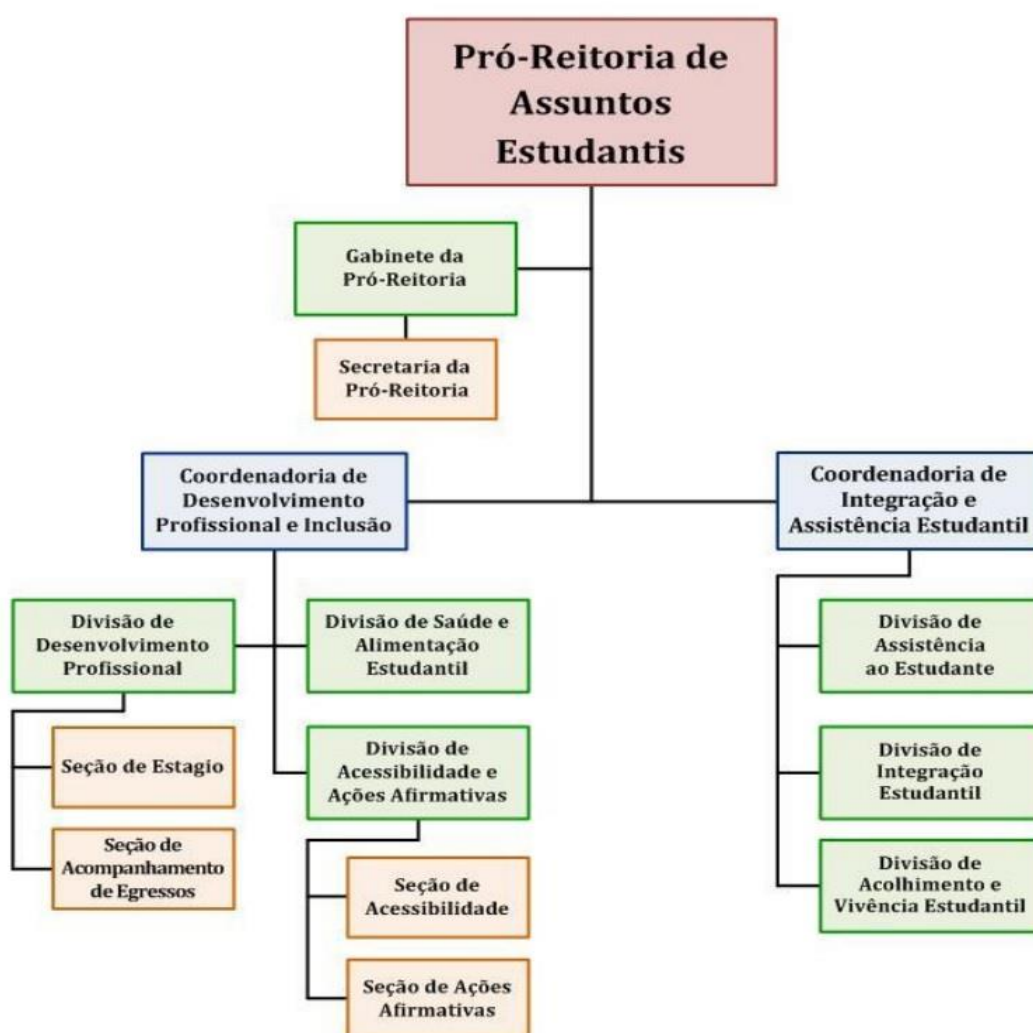
**c)** A opção por bolsas adotada pela UFMS é mais uma consequência da sua falta de tradição em ações afirmativas. Conforme destaca Borsato (2016), a UFMS fez a opção por oferecer bolsas, porque esse sempre foi o modelo de assistência utilizado (bolsa trabalho). Assim, a UFMS optou por uma perspectiva individual de solução do problema em detrimento de outras ações coletivas como Restaurante Universitário e Moradia Estudantil.

Um aspecto favorável que evidencia a evolução das Políticas de Ações Afirmativas na UFMS foi a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), com uma estrutura específica para atender as demandas. A Figura 4 apresenta o Organograma e seus aspectos funcionais.

A atual estrutura da PROAES é mais adequada para realização das ações afirmativas, sendo responsável pelo planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação da política estudantil e das atividades dirigidas aos estudantes na UFMS.

As políticas da PROAES estão estruturadas em três eixos de atuação: a) atenção ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica; b) integração estudantil e assistência à saúde; c) incentivo ao desenvolvimento profissional (UFMS, 2018).

**Figura 4 - Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**



**Fonte:** ORGANOGAMA DA PROAES (2018).

Dessa forma, o desenvolvimento de atribuições, funções e competências realizado conforme se constata no organograma a partir de duas coordenadorias (Desenvolvimento Profissional e Inclusão), seis divisões administrativas e quatro seções.

No ano de 2017, por meio da Resolução nº 59, do Conselho Universitário (UFMS, 2017), são estabelecidas novas Normas para realização de Ações do Programa de Assistência Estudantil na UFMS que modificam os nomes de algumas ações e criam novas ações afirmativas. Já no ano de 2018, a Resolução nº 59/2017, do Conselho Diretor, é revogada pela Resolução nº 8, de 29 de janeiro de 2018, fazendo novas atualizações nas Normas que regulamentam o Programa de Assistência Estudantil da UFMS, conforme apresentadas no Quadro 8.

**Quadro 8 - Ações de Assistência Estudantil na UFMS**

<b>Ação</b>	<b>Conceito</b>	<b>Objetivo</b>
Auxílio Instrumental Pedagógico/Kit	Disponibilização de um kit com materiais e instrumentos previstos e indispensáveis para a aprendizagem.	- Permitir aos(as) acadêmicos(as) o acompanhamento das disciplinas do curso.
Auxílio para Participação em Eventos (APEV)	Apoio financeiro para participação em eventos de caráter científico, técnico-científico, de inovação, empreendedorismo, artísticos e culturais.	- O APEV tem por objeto contribuir com a formação acadêmica dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFMS.
Bolsa PROMISSAES para Estudantes-Convênio de Graduação-PEC-G	Oferece apoio financeiro no valor de R\$ 622,00, a alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).	- Cooperar para a manutenção dos estudantes de outros países com vulnerabilidade para fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura.
Auxílio Permanência	Concessão de benefícios aos discentes que comprovem ser oriundos de famílias residentes ou domiciliadas em municípios fora do <i>Campus</i> no qual está matriculado.	- Contribuir para a permanência e o bom desempenho dos(as) acadêmicos(as) na Universidade.
Auxílio Emergencial	Repasse financeiro correspondente ao valor vigente do auxílio permanência para discentes prioritariamente ingressantes com alto risco de evasão.	- Garantir condições mínimas de permanência, na chegada à UFMS, a discentes oriundos, preferencialmente, de cidade distinta da localização do <i>Campus</i> no qual está matriculado, com duração de até três meses, podendo ser renovada uma única vez.
Auxílio Alimentação	Subvenção financeira, com periodicidade e desembolso mensal, destinada a atender às necessidades de alimentação dos discentes.	- Viabilizar recursos para que os acadêmicos possam realizar suas refeições; - Contribuir para que os acadêmicos adquiram hábitos alimentares saudáveis; - Contribuir para a permanência e o bom desempenho dos(as) acadêmicos(as) na Universidade.

Auxílio Moradia	Concessão de benefícios aos discentes que comprovem ser oriundos de famílias residentes ou domiciliadas em municípios fora do <i>Campus</i> no qual está matriculado.	- Contribuir para a permanência e o bom desempenho dos(as) acadêmicos(as) na Universidade.
Auxílio Creche	Subvenção financeira a discentes com guarda de crianças menores de seis anos, que comprovadamente aguardam vaga em centros de educação infantil no município no qual está matriculado em curso de graduação.	- Contribuir para a permanência e o bom desempenho dos(as) acadêmicos(as) na Universidade.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A universidade, a partir de 2018, ampliou o leque de ações, ao mesmo tempo em que transformou a Bolsa Permanência em Auxílio Permanência e a Bolsa Alimentação em Auxílio Alimentação. Tais mudanças permitem que os estudantes possam acumular outros tipos de benefícios, ao limite de um salário mínimo e meio, sem a obrigatoriedade de oferecer contrapartida em termos de participação em projetos e de carga horária.

Essas mudanças foram consideradas satisfatórias por permitir ao estudante efetivamente fazer suas escolhas em termos de projetos e não serem obrigados a participar de projetos que não fossem de real interesse para sua formação, e ainda, por permitir ter outros benefícios financeiros para cobrir os custos básicos de realização do curso (comida, casa, material, transporte etc.).

Entretanto, a UFMS ainda tem um longo caminho a trilhar para tornar-se uma universidade verdadeiramente democrática. A adoção de medidas de combate à retenção dos estudantes é urgente e necessária. É preciso investimento e compromisso político com a qualidade das ações afirmativas para além das questões de acesso e permanência. É necessário investimento na conscientização dos professores que devem tornar-se aliados nesse processo a fim de que o estudante possa ser acompanhado e concluir o curso com qualidade e sentido de humanização.

Para compreender o trabalho docente nesse processo de democratização da universidade, no qual as políticas de ações afirmativas têm relevância central, a seguir é apresentada a pesquisa narrativa realizada com quatro docentes da UFMS, procurando, a partir da análise de suas trajetórias, compreender a relação que estabelecem com o trabalho desenvolvido na universidade, bem como suas percepções sobre esse trabalho aliado às políticas de ações afirmativas.

## 6 A FACE REVELADA: NARRATIVAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

[...] Por isso hoje podemos comemorar uma grande vitória, a de superar as dificuldades com os conteúdos, estimulada pela precarização do ensino público que tivemos. Superamos a vaidade intelectual que adocece alunos nas universidades públicas, sobrevivemos a falta de compreensão por parte de alguns professores que não entendiam nossas limitações e dificuldades dentro e fora da universidade. E resistimos para chegar até aqui, num espaço que não nos foi reservado, a universidade pública não é pensada pra nós. E digo isso, pois tenho o maior orgulho de pertencer a uma turma de pessoas simples, trabalhadores, mães, donas de casa, trabalhadores rurais, favelados, e com uma grande parcela de negros e negras (alguns não estão presentes). Nós não estamos apenas nos formando, mas resistindo a um sistema que nos coloca em determinados lugares, e toda vez que saímos desses lugares, estamos sendo **revolucionários**. [...] Por isso hoje dedicarei meu diploma, a todos os negros, indígenas, favelados, gays, transexuais, quilombolas, trabalhadores rurais, aos acampados dos movimentos pela terra, e a todos os meus irmãos e irmãs que estão sofrendo nesse momento nos morros do Rio de Janeiro, vítimas de um estado que além de excludente é genocida, mata preto, pobre e favelado todos os dias. (Rayanne dos Santos Silva<sup>45</sup>).

O fragmento do discurso de formatura proferido por Rayanne, cujo trecho trago em epígrafe, é um alerta e ao mesmo tempo uma denúncia sobre as condições e mazelas por que passam e passaram alunos pertencentes a grupos historicamente excluídos da universidade pública. Em seu discurso, a acadêmica também denuncia o assédio moral e sexual de alguns professores que abusam da vulnerabilidade econômica, psicológica e emocional de seus alunos, que como ela, em grande parte, vêm de outros Estados e cidades.

Esse discurso e as denúncias nele contidas ratificam o objetivo desta tese, mostrando a relevância de se pensar o trabalho docente no campo das políticas de ações afirmativas, pois como defendo, o trabalho do professor está diretamente implicado no sucesso das políticas de ações afirmativas, e deve oferecer o respaldo necessário não só ao acesso, mas à permanência e à conclusão do curso dessa parcela da população já tão sofrida e espoliada de seus direitos como cidadãos e cidadãs. Trata-se de um compromisso ético e político e que perpassa toda a

---

<sup>45</sup> Discurso de Formatura Turma 2014, Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Naviraí. Proferido em 31 de março de 2018.

ação do trabalho docente. Paulo Freire nos ensinou que não há solução para a exclusão social se não pela educação.

Não haverá solução para tal quadro que não passe por processos pedagógicos apropriados. Não haverá processo pedagógico apropriado se não considerar a intuição freireana de se partir positivamente da vida e da cultura negada desses *oprimidos*, para que eles sejam também sujeitos de sua libertação e de seu desenvolvimento (CASALI, 2008, p. 34).

Dessa forma, o discurso de Rayanne ao mesmo tempo em que desperta minha admiração por sua postura emancipada e crítica, também me remete aos objetivos da pesquisa aqui concebida e à minha crença de que por meio das narrativas dos docentes é possível se aproximar um pouco mais das suas realidades e, assim, compreender como esses docentes desenvolvem seu trabalho na UFMS.

Nesse sentido, reafirmo a escolha pela pesquisa narrativa, realizada por entendê-la tanto na perspectiva de método quanto de procedimento que considera a subjetividade e a singularidade dos entrevistados. Ao considerar essa singularidade e subjetividade presentes nas narrativas dos docentes, objeto desta pesquisa, tomo como modelo de análise e interpretação a proposta de Schütze (2013), também denominado de método “reconstrutivo”, pois dispõe-se a fazer uma reconstrução dos eventos e dos processos biográficos dos portadores da biografia que resulta na construção de um modelo teórico.

O objetivo da pesquisa bibliográfica analítica de Schütze é orientado sobre o modelo processual do curso de vida dos portadores das biografias (os docentes) e considera todas as fases de percursos de vidas informados durante a narrativa, bem como aquelas nuances ocultadas, mas que, de alguma forma, estão presentes de forma implícita nos relatos.

Schütze destaca a trajetória do entrevistado como fundamental para esse modelo teórico, cuja relevância está na possibilidade de desvelar o princípio intencional no curso da vida e o padrão de expectativa institucional. Esse padrão representa o princípio normativo objetivo do curso da vida, de forma que as trajetórias dos portadores das biografias “correspondem ao princípio de condicionamento por meio de condições socioestruturais e externamente determinadas da existência” (SCHÜTZE, 2013, p. 216).

É importante pontuar que o conceito de condicionamento para Schütze implica que o indivíduo biografado não é capaz de experimentar os eventos na forma de objetos de orientação intencionais e acessíveis. Pelo contrário, esses eventos aparecem como condicionantes externos às suas intenções. Em outras palavras, isso significa que os

determinantes condicionantes são fatores que interferem negativamente (trajetórias negativas) ou positivamente (trajetórias positivas) na vida dos indivíduos.

As trajetórias negativas, denominadas também curvas descendentes, diminuem de forma progressiva os espaços e as possibilidades de ação e de desenvolvimento do entrevistado. Isso ocorre por conta de formas de evolução de condições de vida que sujeitam o indivíduo, sedimentando as condições de atividades que lhe são impostas e que não podem ser controladas por ele.

As trajetórias positivas, também chamadas curvas ascendentes, permitem que o entrevistado estabeleça “novos condicionamentos sociais, novos espaços, possibilidades de ação e desdobramentos da sua identidade biográfica” (SCHÜTZE, 2013, p. 2.016).

Dessa forma, Schütze conclui que, após analisar diversas entrevistas narrativas, percebeu que as trajetórias trilham algumas etapas significativas que precisam ser consideradas no processo de análise. São elas:

- a) etapa da construção do potencial das trajetórias;
- b) etapa da passagem de um estado agregado intencional para um estado agregado condicional de atividades sociais;
- c) etapa da busca e manutenção de um equilíbrio precário;
- d) da desestabilização da situação de vida (espiral);
- e) a etapa da perda colossal da orientação;
- f) a etapa da assimilação teórica e das estratégias esquemáticas de adaptação e de fuga.

Schütze (2013) adverte que nem sempre é necessário ou possível que o entrevistado tenha percorrido todas essas etapas. Entretanto, para cada uma dessas etapas da trajetória percorrida, é necessário que se evidenciem atividades especiais do entrevistado (processadores especiais da trajetória, respectivamente, de terceiros da trajetória, como por exemplo, parentes, amigos, chefes, líderes religiosos entre outros) e que são denominadas **transformação da trajetória**, pois trazem consigo custos sociais especiais tanto para o entrevistado quanto para os agentes do processo de transformação (mudanças que marcaram as trajetórias).

É importante destacar que o método interpretativo de Schütze permite remontar a realidade social e estabelecer relações entre o geral e o particular, pois cada fenômeno tem origem no geral e também parte dele. Para Schütze (1977), a análise da entrevista narrativa deve partir do princípio de que o entrevistado possui a tendência de reproduzir de forma detalhada as motivações que orientam as suas ações. Por isso, é necessário que o pesquisador



faça a reconstrução da história de vida do informante em toda a sua especificidade, passo a passo, única forma de compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que levaram a mudanças e as motivações dos portadores da biografia (ROSENTHAL, 2014).

Esse modelo de análise tem como princípio a contribuição de Schütze para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação. Schütze considera que a pesquisa narrativa é tanto um método quanto um procedimento que encaminha a análise das biografias para as estruturas processuais dos cursos de vida, considerados como elementos centrais que “moldam” essas biografias e, portanto, primordiais para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos informantes na estrutura social. A tese defendida por Schütze compreende que:

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos de vidas individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares, que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares que, enquanto tipos de destino pessoais, possuem relevância social (SCHÜTZE, 2013, p. 210).

A partir da análise da trajetória dos portadores das biografias (docentes), portanto, busco desvelar a gênese de suas teorias do “eu” e de suas ações para melhor compreender porque aquela biografia seguiu determinado curso e como o entrevistado se constitui e constitui seu trabalho no campo das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, num primeiro momento, foi realizada a escuta e a transcrição rigorosa das entrevistas audiogravadas. Durante a transcrição dos portadores das biografias, foi tomado o cuidado de pontuar cada frase de acordo com o tom da narrativa para não perder o sentido daquilo que foi narrado e da intenção de cada inferência.

A transcrição foi uma fase exaustiva, realizada logo nas primeiras horas após as entrevistas por considerar que o material ainda estava latente em minha mente e assim seria, como recomendado por Schütze, mais proveitoso e apropriado. De qualquer forma, foi necessário um exercício de audição por repetidas vezes a fim de verificar se a transcrição era fidedigna e ter certeza que correspondia ao que fora narrado.

Após finalizada essa etapa, cada transcrição foi enviada aos portadores das biografias respectivamente, a fim de que os mesmos fizessem a conferência e retornassem em caso de

dúvida ou observações. Apenas um professor deu retorno, solicitando que três pontos da entrevista fossem revisados, o que foi feito imediatamente com novo retorno ao professor que após a leitura da mesma, autorizou a sua utilização. Após a fase inicial das análises foi necessário retornar aos docentes para esclarecer alguns pontos que ficaram em aberto. Nessa segunda fase, não foi possível estabelecer contato com uma das entrevistadas, a professora Aspásia, uma vez que essa não deu retorno aos pedidos de um novo encontro.

Relevante destacar que os processos de análise de todas as narrativas consideram os elementos presentes além do discurso, como emoção, desconforto, pausas mais demoradas, feições de tristeza, alegria ou indiferença, bem como as falas meramente coloquiais. Dessa forma, as análises das entrevistas narrativas são apresentadas por ordem de informante em cada etapa até a fase três de cada biografia e a seguir as duas últimas etapas que tratam da análise coletiva. As fases de análise são:

- a) análise formal do texto;
- b) descrição estrutural do conteúdo;
- c) abstração analítica e análise do conhecimento;
- d) comparação contrastiva das trajetórias dos informantes;
- e) construção do modelo teórico.

Os itens ‘d’ e ‘e’ referem-se às últimas etapas da análise e dependem das demais para serem realizadas, motivo pelo qual são apresentadas depois de concluídas as fases anteriores para cada um dos entrevistados.

As entrevistas narrativas foram realizadas com quatro docentes da UFMS aqui identificados com nomes de sofistas em homenagem aos primeiros professores, sem, no entanto, fazer qualquer relação destes com os personagens gregos, exceto por gênero. Os portadores das biografias (informantes) são referidos aqui pelos nomes fictícios de: Professor Protágoras, Professor Hípias, Professora Aspásia e professor Górgias, conforme já explicitado anteriormente.

A opção por não identificação dos informantes foi feita pela necessidade de preservar a identidade dos mesmos e dar-lhes maior tranquilidade para expor suas narrativas. O perfil profissional dos docentes entrevistados foi realizado como uma forma de fazer a apresentação destes ao leitor antes de iniciar a análise, tendo em vista ilustrar a representação acadêmica dos informantes da pesquisa.

## 6.1 Primeira Etapa da Análise: Análise Formal do Texto

A análise formal iniciou-se a partir da descrição estrutural dos conteúdos das biografias e permitiu a identificação das diferentes partes das narrativas em suas estruturas temporais, considerando que essas revelam o curso de vida de cada informante. Esse ordenamento dos acontecimentos tem como objetivo recriar as trajetórias individuais dos portadores das biografias separadamente a fim de traçar o perfil de cada um, o que faz, quando e por quê.

Dessa forma, os segmentos formais dos portadores das biografias foram separados em material indexado do não indexado para obter uma compreensão mais apurada da narrativa. “As proposições indexadas têm uma referência concreta a ‘quem fez o que, quando, onde e porque’, enquanto que proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 106).

A análise formal das narrativas dos portadores da biografia corresponde apenas ao material indexado. Nessa etapa, os elementos indexados da narrativa foram extraídos das narrativas em seu estado puro e ordenados em seguimentos formais de acordo com critérios de temporalidade, ciclos de vida ou outros aspectos que indicam o encerramento de um ciclo e início de outro. A seguir é apresentada a análise formal de cada um dos entrevistados.

A opção por apresentar cada fase das análises correspondentes a cada entrevistado considera, além da relevância e riqueza desse material, uma forma de contribuir para com outros pesquisadores que buscam melhor compreensão do passo a passo desse modelo de análise. No Brasil, os autores que utilizam o modelo de análise de Schütze geralmente não apresentam todas as fases, preferindo concentrar-se em parte delas ou apenas justificar como foram realizadas, o que dificulta referências para novos pesquisadores.

### a) Professor Protágoras

A entrevista narrativa com o professor Protágoras começou às 7h30 da manhã do dia 02 de fevereiro, ocasião em que fui recebida pontualmente pelo professor que depois de me conduzir à sua pequena sala, fez questão de me explicar porque escolheu um horário tão cedo, argumentando que depois das 8h30 ficaria quase impossível conversar com tranquilidade, pois seu ritmo de trabalho é muito intenso e o fluxo de pessoas em sua sala tende a aumentar ao longo do dia, mas apesar desse alerta, me deixou muito à vontade para conversarmos o tempo que fosse preciso.

O professor se mostrou muito acessível e disposto a contar sua história, de forma que lhe pedi permissão e após todos os esclarecimentos necessários iniciamos a entrevista narrativa que foi audiogravada e teve duração de 37 minutos. Após a finalização da narrativa foram realizados esclarecimentos a partir das anotações no diário de bordo.

O professor Protágoras é bacharel e mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Doutor em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). É professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculado a essa instituição desde 2006. Atualmente, está lotado na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMS, atuando como docente pesquisador na graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Computação Aplicada à Agricultura e Pecuária da Faculdade de Computação (FACOM) da UFMS. É casado e tem 41 anos.

Protágoras é casado e tem três filhos. Seu pai é militar aposentado da marinha e sua mãe uma dona de casa, ambos estudaram até o ensino médio, tiveram três filhos, sendo Protágoras o mais velho. Assim como Protágoras, a irmã e o irmão são formados na área de ciência da computação. Seus pais davam grande importância aos estudos dos filhos e faziam questão que tivessem uma educação de qualidade.

Sua trajetória escolar se deu em grande parte em escola pública. Seu pai foi transferido para o Rio de Janeiro na ocasião em que ia começar a cursar o ginásial (ensino médio). Na ocasião, foi o único filho a estudar numa escola particular, seus irmãos continuaram estudando em escola pública.

Protágoras nasceu no município de Ladário no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, fronteira com a Bolívia, para onde depois de algum tempo, seu pai retornou. Nessa cidade residia sua avó e a família de seu pai. Sua família recebeu ajuda de uma tia de Protágoras (hoje falecida), professora, dona da melhor escola da cidade e que ofereceu bolsa de estudo integral para ele e os irmãos. Protágoras e os irmãos tiravam as melhores notas da escola. A mãe era muito exigente com os estudos e os acompanhava de perto.

Protágoras não conseguiu ser aprovado no vestibular no ITA, sua primeira opção. Em 1993, passou em quinto lugar no vestibular para Ciências da Computação na UFMS em concorrência de oito candidatos por vaga. Durante a graduação na UFMS, continuou se empenhando e recebendo incentivo dos pais. Se envolveu com monitoria e instrutoria de cursos para conseguir algum dinheiro.

Somente depois que terminou a graduação descobriu que havia cursos de pós-graduação. Assim, ao terminar a sua graduação passou entre as primeiras colocações para o

mestrado na USP, mas não pode cursar devido aos cortes nas bolsas em decorrência das políticas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso.

Nesse período mantinha três empregos para se sustentar, dois na iniciativa privada relacionados à área de ciências da computação e a noite iniciou sua carreira como professor substituto na FACOM/UFMS. No ano seguinte, Protágoras ingressou na primeira turma de mestrado da faculdade de computação na UFMS. Ao término do contrato de professor substituto na UFMS foi trabalhar como docente, na mesma área do mestrado, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), onde permaneceu por cerca de sete anos.

Decidiu fazer concurso público, e o fez na UFMS para o *Campus* do interior (Coxim), aproveitando a época de expansão da universidade pública. Permaneceu no interior do Estado por dez anos e meio. Protágoras descobriu a extensão como atividade importante do professor. Descobriu que a extensão não se limitava a cursos de informática, treinamentos, ou oficinas, que existiam as olimpíadas científicas que envolviam a educação básica. Percebeu que havia outras formas de se trabalhar os conhecimentos da computação de maneira a promover inclusão digital.

Protágoras iniciou um trabalho no *Campus* de Coxim com ações para estimular os estudantes da educação básica a ter contato com a computação, coisa que não teve como aluno. Quando estudou na graduação não tinha computador pessoal, que era caríssimo, por isso vivia na universidade, nos laboratórios que eram muito frequentados. Como professor, tentou criar o mesmo sistema para os alunos vivenciarem a universidade.

Depois de um tempo foi convidado a dirigir o *Campus* da UFMS recém-criado pelo REÚNE na cidade de Ponta Porã, ocasião em que o ingresso dos estudantes já obedecia a critérios socioeconômicos para a assistência estudantil. Ajudou a criar as primeiras comissões de assistência estudantil, o que se consolidou na universidade, pois atualmente existe uma secretaria de assistência estudantil em cada unidade e uma há Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Atualmente, está em Campo Grande onde ocupa um cargo de gestão administrativa além da docência.

## **b) Professor Hípias**

A entrevista narrativa com o professor Hípias começou com meia hora de atraso. Enquanto eu aguardava numa saleta, o professor me avisou pelo Whatsapp que se atrasaria. Cerca de 15 minutos depois chegou apressado e me pediu que o acompanhasse enquanto justificava os muitos afazeres nos quais estava envolvido.

Chegamos à sua sala que apesar de ampla, era dividida com outra professora. Ela chegou na sequência e fomos apresentadas. Hípias perguntou à professora se a entrevista a incomodaria e ela disse que não e permaneceu ali por pouco tempo, em silêncio, depois se retirou. Expliquei ao professor como seria realizada a entrevista e ele me disse que já conhecia um pouco sobre a entrevista narrativa. Explicou também que em determinado horário seria necessário fazer uma pausa para tomar a injeção de insulina, pois é diabético. Feito todos os acordos, iniciamos a entrevista e o professor demonstrou que não tinha pressa, falou com tranquilidade durante 01:17:35:00, inclusive, recusando gestualmente a pausa, aplicou a insulina enquanto falava, sem nenhum embaraço.

O Professor Hípias é bacharel e possui licenciatura plena em História pela Universidade de São Paulo (USP). Possui mestrado em História Social e Doutorado em História Social também pela USP. É professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) onde atua desde 2008. É lotado no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É casado e tem 51 anos.

Filho de migrantes nordestinos, seus pais chegaram a São Paulo por volta de 1963-64. Seu pai veio de Alagoas com 22 anos, analfabeto e aprendeu a ler no antigo Mobral durante a ditadura militar. Sua mãe veio de Pernambuco, com 17 anos de idade e tinha pelo menos o quarto ano de escolaridade. É o mais velho de quatro irmãos. Morou com sua família em várias casas, fez o antigo primeiro grau (ensino fundamental) no Bairro do Jabaquara. Mora em Mato Grosso do Sul há 10 anos.

Afeiçãoou-se aos estudos e o pai o deixou longe da serragem, do seu ofício de marceneiro. Seu irmão mais jovem não gostava de estudar e herdou o ofício do pai.

Prestes a terminar o antigo primeiro grau, em 1981, se viu num impasse, pois seu pai já havia avisado que precisaria trabalhar para continuar os estudos, mas sua família recebeu uma carta anunciando que deveriam tomar posse de um Conjunto Habitacional em Itaquera, distante duas horas do centro da cidade, onde possivelmente arrumaria um emprego. Seus professores insistiam para que os alunos fizessem escolas técnicas. Não se lembra de algum professor ter falado em universidade. Estava conformado e até seduzido com a ideia de trabalhar e estudar, mas a carta o deixou frustrado. Começou a brigar com a mãe e tinha medo do pai autoritário.

Passou a frequentar a igreja e se tornou coroinha em um bairro de classe média que fazia divisa com o seu bairro pobre, onde reunia outros jovens para estudos bíblicos. Foi convidado pelo padre para ir para o seminário onde poderia estudar. Participou de um encontro vocacional, ocasião em que fez sua primeira viagem longe da família e, em 1982, viajou para

o seminário na cidade de Palhoça. Lá estudou os três anos do ensino médio em escola particular, mista e de freiras. No seminário, se adaptou bem à disciplina rígida.

Ao terminar o ensino médio desistiu do seminário e voltou para casa em Itaquera, trabalhou como monitor em um projeto da igreja dando reforço escolar no período da manhã e da tarde e fazia cursinho popular com bolsa à noite. Passou no vestibular na USP em História e conseguiu vaga na moradia estudantil da universidade e emprego como datilógrafo do Instituto de todos os brasileiros, onde trabalhou por dois anos, pois não havia, na época, nenhum tipo de assistência estudantil.

Hípias foi casado três vezes e teve o primeiro filho aos 29 anos. Vive há 20 anos com a terceira esposa, sua colega de USP e a quem já conhecia antes dos casamentos anteriores. Um ano antes de terminar a faculdade, começou a dar aulas no colégio Objetivo, trabalhou simultaneamente em cursinhos pré-vestibulares e escolas por mais ou menos 15 anos.

Em 1991, passou no concurso público para professor de história no interior de São Paulo. Em sua primeira atividade nessa escola percebeu que havia discriminação contra nordestinos. Propôs um curso sobre a história do racismo na África, nos Estados Unidos e no Brasil.

Prometeu que se Maluf ganhasse a eleição para a prefeitura de São Paulo iria se exonerar do seu concurso e cumpriu a promessa. Voltou a trabalhar no Objetivo de onde foi suspenso e depois demitido por ter desafiado as regras, inclusive de proibição de se reunir com o sindicato e ter faltado um dia para ir receber uma homenagem na formatura de seus alunos.

Trabalhou em uma escola judaica, onde aprendeu muito, e fazia mestrado na USP, trabalhou simultaneamente na Caución, uma empresa americana de intercâmbio de estudantes, que lhe propiciou três viagens aos Estados Unidos e visita a várias universidades americanas.

Fez doutorado na USP junto com sua esposa numa época em que as faculdades demitiam doutores. Terminou o doutorado e fez concurso para a UFMS. Quando tomou posse se recusou a dar um disciplina que não queria. Foi trabalhar com história da África, que não conhecia, mas que queria aprender.

Hípias também foi professor assistente de seu orientador de doutorado durante alguns anos. E, com o passar do tempo, assumiu a coordenação, foi professor de cultura brasileira e orientava academicamente o que os alunos pediam, em qualquer disciplina, tanto na USP quanto na PUC, pois havia uma parceria entre a USP e PUC.

Hípias concluiu o doutorado e prestou concurso para a UFMS em 2006. Passou em terceiro lugar. Em 2008, foi chamando a assumir o concurso. Tomou posse na cidade de Campo Grande/MS e foi trabalhar em Três Lagoas.

No mesmo ano, em 2008, Hípias assumiu a coordenação do curso de História e recusou-se a ministrar uma disciplina para a qual não se sentia preparado. Nessa época, começou a trabalhar com a disciplina de História da África, pois no mestrado e no doutorado tinha trabalhado com o enegrecimento de Nossa Senhora Aparecida, por causa de sua história com o catolicismo. Fez um curso de história da arte na USP, e lá foi apresentado ao conceito de kit na arte, arte brega ou Almodóvar kit e fez o mestrado sobre as imagens e estampas kit. No doutorado, fez história oral de negros devotos de Nossa Senhora Aparecida.

Hípias também escreveu um livro sobre a descoberta de Nossa Senhora Aparecida e, por isso, foi para o desfilar no carnaval. E quando chegou em Três Lagoas não sabia nada de História da África, mas queria aprender. E acabou se especializando nessa disciplina, a única que deu todo ano que entrou para a UFMS.

Em 2009, começou a trabalhar com disciplina de Práticas de Ensino, adotada no curso de História de Três Lagoas. Naquele período, percebe que não se fala em educação racial nas universidades, e adota esse conteúdo para a disciplina. Na época, Hípias não se sentia preparado, então começou a estudar Vygotsky e Piaget e aprendeu tudo. Hoje Hípias prefere ser lembrado como formador de professores do que historiador.

Hípias foi orientador do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e todos os seus alunos e orientandos de estágio tinham que, obrigatoriamente, dar aulas sobre história e cultura africana ou afro-brasileira. Também realizou um projeto com relatos de experiência de diversidade nas aulas do ensino fundamental e médio na escola onde seus alunos faziam o estágio. Nesse período, chegou a ter 30 alunos na mesma escola fazendo estágio em todas as salas.

### **c) Professora Aspásia**

Fui recebida pela professora Aspásia com um abraço e um sorriso muito jovial e alegre, o que me deixou bastante à vontade, pois sabia de antemão que a professora estava em meio a uma série de tarefas e que aquele tempo era precioso. Por esse motivo, assim que nos acomodamos em sua sala, ampla e bem iluminada, pedi licença para ligar o gravador, peguei meu caderninho de anotações e o depositei sobre a mesa. Expliquei-lhe brevemente como seria a entrevista e ela concordou com os termos, assinou a autorização e avisei que a gravação estava começando.



A professora Aspásia possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa, MBA em Gestão Empresarial pela Universidade Católica Dom Bosco, mestrado em Ciência Animal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Botucatu/SP. É professora Associada da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Está na UFMS desde 2008. É casada e tem 39 anos.

Aspásia é professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul há 10 anos, formada pela universidade Federal de Viçosa, ingressou na graduação em 1997 e concluiu o doutorado em 2008, mesmo ano em que entrou na UFMS, dando aulas para os cursos de Medicina Veterinária e Zootecnia (cursos em período integral da UFMS).

Estudou na primeira Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa em regime de internato e morou em alojamento feito para alunos da pós-graduação. Aspásia conta que esse alojamento depois de um tempo passou a atender os estudantes de graduação, onde havia refeitório com preço subsidiado.

Pertencente a uma família que tinha dificuldades financeiras, Aspásia foi criada apenas pela mãe. Estudou em escola particular para poder entrar na universidade pública. Ela conta que passou dificuldade na graduação porque estudou fora de sua cidade. Aspásia teve amigos de turma que precisaram de ajuda dos colegas para se alimentar quando o restaurante universitário fechava. Hoje, conta que esses amigos são pesquisadores internacionais.

Atualmente, em um alto cargo de gestão na universidade, Aspásia desenvolve um trabalho voltado para a desburocratização das ações afirmativas e tem trabalhado para que a UFMS consiga atender as demandas postas por esse novo público, tanto do ponto de vista de agilidade dos meios de acesso às ações afirmativas quanto do ponto de vista de conscientização dos professores e técnicos para um atendimento humanizado e especializado nesse sentido.

#### **d) Professor Górgias**

A entrevista narrativa com o professor Górgias se realizou em minha casa, local escolhido pelo professor após considerar minha oferta por entender que ali teria maior tranquilidade no momento da entrevista. Ele chegou pontualmente às 15 horas como marcado. Cumprimentou-me com um abraço caloroso e sentou-se em minha pequena sala rodeada de livros. De início, pedi que ficasse à vontade e expliquei-lhe sobre o assunto a ser tratado. Como ele já tinha algum conhecimento sobre a pesquisa narrativa não houve perguntas,

apenas concordou com minha exposição e, assim, após pedir permissão para gravar, começamos a entrevista que durou uma hora e 29 minutos.

O professor Górgias é graduado em Pedagogia com habilitação para o Magistério da Educação Infantil, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. É mestre e doutor em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Presidente Prudente e pós-doutor em Psicologia da Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru. É professor Adjunto da UFMS, lotado no *Campus* de Naviraí e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da UFMS. Está na UFMS desde 2013. Tem 30 anos, é solteiro.

Górgias é filho de pais separados. Sua mãe, filha de trabalhadores rurais, estudou até a quinta série. As dificuldades financeiras a impediram de continuar os estudos, mas não de valorizá-lo e de aprender a ler e escrever, mesmo que tardiamente. Górgias nasceu quando sua mãe tinha 16 anos. Quando ele tinha três anos de idade, seus pais se separaram e Górgias foi viver com a avó. Na ocasião, houve um distanciamento da mãe. A avó teve muita importância em sua vida ao prezar pelo estudo como forma de romper a pobreza e lhe mostrou a importância de ser o primeiro aluno da classe.

A família de Górgias sempre teve medo da fome e do desemprego. Isso era usado como forma de incentivar os estudos e esse medo lhe foi transmitido. Górgias queria ter uma profissão para não ter que trabalhar no comércio, pois via muitos que trabalhavam nesse setor e mal tinham dinheiro para chegar ao final do mês. Desde criança, gostava muito de escrever, ganhou um diário onde registrava metas que desejava alcançar durante o ano, além de sonhos e medos. Górgias já se percebia gay, mas relutava em assumir sua identidade sexual.

Com 10 anos de idade, com a morte de seu padrasto, Górgias volta a morar com a avó, a mãe e a irmã (filha adotiva de sua mãe). Mais tarde, a mãe se casa pela terceira vez e leva os filhos para morar com ela e o marido na zona rural, região da cidade de Inocência/MS. A avó impõe como condição que a mãe não interrompa os estudos de Górgias. A mãe leva essa exigência muito a sério e acompanha Górgias nos estudos. É um período de sacrifícios, pois para chegar até a escola percorre diariamente cerca de 512 km.

Após concluir o ensino fundamental, Górgias retorna à cidade de Três Lagoas para cursar o ensino médio e para ajudar a cuidar da avó que estava doente. No terceiro ano do colegial, por problemas financeiros, a avó precisou ir morar nos fundos da casa de uma tia, fato que obrigou Górgias a ir morar, aos 15 anos, com uma prima, assim como, adolescente.

Começa a trabalhar em uma escola de informática, às vezes, ganhando R\$ 30,00 no mês. Foi uma fase de muitas dificuldades, apesar de estar na mesma cidade de seu pai, não recebia nenhuma ajuda deste, que zombava do pouco salário que ele recebia. Algum tempo depois, Górgias consegue outro emprego em uma escola de informática, onde trabalhou por um ano recebendo uma ajuda de custo de R\$ 150,00. Ele estudava de manhã e trabalhava no período da tarde e da noite.

Para pagar sua inscrição no vestibular sua avó deixou de pagar uma conta. Fez o vestibular para pedagogia, foi aprovado na segunda chamada para cursar no período diurno. Foi morar com o pai e parou de trabalhar para se dedicar aos estudos. Contudo, logo começou a ter problemas com o pai que não aceitava que ver o filho apenas estudando. Arrumou novo emprego em uma locadora e vai morar em uma república com estudantes de outros cursos da UFMS, perdendo o apoio do pai.

Em 2007, conseguiu uma bolsa de auxílio permanência que não chegava ainda a se configurar como uma política de ação afirmativa, mas como o valor dessa ajuda era muito pequeno sentiu-se vulnerável e precisando de apoio e de ajuda.

Conseguiu uma monitoria na disciplina de psicologia da educação, o que o ajudou a amadurecer. No início, não recebeu a bolsa monitoria que estava em atraso, por isso foi ajudado financeiramente pela professora. Foi aprovado em um processo de seleção para bolsista de iniciação científica. Desistiu da bolsa permanência e dedicou-se à iniciação científica para estudar questões do ensino de matemática.

Górgias atuou como contratado (estagiário) em uma creche em um bairro de periferia na rede municipal de Três Lagoas no ano 2008. Acredita que tenha sido o primeiro homem a trabalhar em creche com bebê no maternal e no berçário, apesar da resistência da direção e dos professores, o que não aconteceu por parte das famílias.

Após concluir o curso de Pedagogia, foi aprovado no mestrado na UNESP em Presidente Prudente, em 2009, e, como conseguiu uma bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), mudou-se para Presidente Prudente. Em 2011, seis meses antes de terminar o mestrado voltou a morar em Três Lagoas e trabalhou como professor substituto na UFMS.

Em 2012, foi aprovado no processo seletivo para doutorado na UNESP. Nessa época, já acumulava a função de professor como contratado na UFMS e na prefeitura da cidade de Três Lagoas. Em 2013, resolve fazer dois concursos públicos, um na Universidade Federal Tecnológica do Paraná, aprovado em quarto lugar, e outro na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde é aprovado em primeiro lugar. Assume o concurso nesse mesmo ano e

em seguida, aos 23 anos, sem nenhuma experiência, assumiu a coordenação do curso de pedagogia. Em 2016, começou a cursar o pós-doutorado na UNESP de Bauru, sem afastamento. Concluiu o curso em 2017.

## **6.2 Segunda Etapa da Análise – Descrição Estrutural do Conteúdo**

Nesta segunda etapa da análise, é apresentada a descrição estrutural do conteúdo das entrevistas narrativas dos quatro docentes. Esta fase é realizada com o objetivo de reconstruir a linha diretriz de cada biografia. Dessa forma, são evidenciadas as condições iniciais da narrativa, os episódios e momentos mais importantes, os pontos culminantes, as situações planejadas, as mudanças gradativas de etapas de vida, dentre outros aspectos que conduzem à fase atual.

Cada segmento da narração central foi examinado com a intenção de verificar a função destes para a narrativa como um todo e, ainda, identificar aqueles que apresentavam uma relevância apenas local ou que estivessem relacionados somente com algumas partes da entrevista. Esse é, como Schütze adverte, um momento da interpretação na qual se deve verificar não só o que está sendo narrado, mas também como a narrativa está sendo construída.

Nesse momento da interpretação, também são empregados indicadores formais internos, tais como elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos (“então”, “para”, “onde”, “porque”, todavia e assim por diante); marcadores do fluxo temporal (“ainda”, “já”, “já naquele tempo”, “de repente” e assim por diante) ou ainda marcadores referentes à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional (pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo). Durante a descrição estrutural do conteúdo, tornam-se claras as gradações de relevância em relação aos elementos marcadores a serem considerados, isto é, entre elementos marcadores que têm apenas uma relevância circunscrita ao local e aqueles que se aplicam a fragmentos textuais maiores (SCHÜTZE, 2013, p. 213).

O objetivo da descrição estrutural é, portanto, separar as estruturas processuais do curso de vida dos portadores das biografias, procurando delimitá-las temporalmente, ou seja, selecionar “determinadas etapas de vida arraigadas institucionalmente; as situações culminantes; o entrelaçamento de eventos sofridos, os pontos dramáticos de transformação ou

mudanças graduais; assim como o desenvolvimento de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2013, p. 214).

Durante a descrição estrutural do conteúdo dos docentes portadores das biografias foi feita a identificação dos diferentes esquemas de apresentação, procurando realizar a reconstrução da linha diretriz de cada biografia e evidenciar as condições iniciais das narrativas, os momentos altos e baixos, os pontos culminantes, as situações cruciais de recusa, de mudanças gradativas, entre outros aspectos. A seguir, são apresentadas as descrições estruturais do conteúdo de cada narrativa.

#### **a) Professor Protágoras**

As dimensões da trajetória de vida do professor Protágoras são estruturantes do seu “eu” e estão internamente associadas ao trabalho que desenvolve como docente na UFMS, revelando as marcas construídas ao longo da sua vida e que podem ser percebidas a partir de sua história pessoal, seus valores e sua caminhada educacional até à docência na universidade.

O primeiro episódio marcante de transformação em sua trajetória escolar se deu na ocasião em que iria começar o ginásio (ensino médio) e seu pai fora transferido de Campo Grande/MS para o Rio de Janeiro. Até então, havia estudado em escola pública, mas seus pais tinham a certeza arraigada de que não era possível encontrar uma escola pública com a qualidade que pretendiam para ele naquele momento e o matricularam em uma escola particular, em detrimento de seus irmãos que continuaram estudando em escola pública por conta das limitações financeiras da família.

Esse esforço da família deixou marcas profundas em Protágoras, pois a educação passou a ser um valor ainda mais importante dado ao sacrifício dos pais e dos irmãos, o que refletiu em todo o seu percurso escolar e na carreira docente. Então, a revelação desse evento específico evidenciou no tom de voz e na expressão do rosto um grande respeito e reconhecimento pelo empenho da família em sua formação. Todavia, Protágoras pontua o elevado nível de exigência da mãe que acompanhava os estudos dos filhos muito de perto.

O segundo episódio marcante de transformação que marca a história de Protágoras acontece quando novamente seu pai é transferido, dessa vez, de volta para a sua cidade natal. Lá recebe ajuda de uma tia por quem expressa grande carinho e agradecimento que, sendo dona da melhor escola da cidade, oferece a Protágoras e aos seus irmãos uma bolsa de estudos integral. Nesse ponto, ocorre também o primeiro ponto dramático na trajetória escolar de Protágoras que não é aprovado no vestibular para o ITA, objetivo esse planejado e sonhado por ele e pela família.

Entretanto, com o apoio da família e a ajuda da tia que lhe paga um cursinho pré-vestibular, consegue ser aprovado em quinto lugar no curso de Ciência da Computação da UFMS. Mais uma vez, o reconhecimento pelo investimento e esforço da família leva Protágoras à resignação, pois abre mão do sonho de estudar no ITA.

O esforço para continuar os estudos leva Protágoras à terceira etapa de sua trajetória escolar que começa na graduação, ao entrar para o curso de Ciências da Computação na UFMS. Aqui, um aspecto importante a se destacar refere-se ao curso escolhido por Protágoras, considerado elitizado e destinado para a parcela mais rica da população, conforme sublinhado por ele, seu ingresso na universidade se deu em 1993, quando passou em um vestibular altamente concorrido e excludente, conseguindo o honroso posto de quinto lugar.

A entrada para a universidade não põe fim aos desafios de Protágoras. Depois do ingresso, foi preciso lutar pela permanência e conclusão do curso. Protágoras valeu-se de todas as oportunidades acadêmicas possíveis e, ainda assim, precisou trabalhar para continuar seus estudos. Protágoras foi aluno exemplar, por necessidade e porque gostava de estudar, passava quase todo o seu tempo disponível dedicado à universidade. Participou de todas as atividades possíveis, envolveu-se com tutorias, estágios, extensão e, no entanto, seus professores não lhe falaram sobre as possibilidades de continuidade dos estudos após a graduação.

O quarto episódio da trajetória de Protágoras se dá quando este termina a graduação e é aceito no programa de mestrado da USP. Entretanto, aquele foi um período de sucateamento da universidade pública pelo governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Protágoras sofre a sua segunda grande frustração por não poder fazer o curso por falta de condições financeiras devido ao corte das bolsas de estudos embora tenha sido um dos primeiros colocados.

O duro golpe sofrido por Protágoras ao se ver impedido de fazer seu mestrado na USP o obriga a mudar os planos que tinha para sua vida naquele momento e acaba submetendo-se ao mercado de trabalho para sobreviver.

Esse episódio desencadeia uma nova fase da vida de Protágoras, o início de sua trajetória docente. Protágoras trabalha duro em três empregos, mas não desiste do sonho da pós-graduação e no ano seguinte é aceito como aluno da primeira turma de mestrado na Faculdade de Ciências da Computação da UFMS. Protágoras, enfim, avalia que ficar em Campo Grande foi bom, uma vez que ali conseguiu fazer seu mestrado, fortaleceu sua relação com sua namorada, com quem se casou e construiu família.

O mestrado marca essa nova etapa da sua vida, pois ao término de seu contrato como professor substituto na UFMS é convidado para dar aulas na Universidade Católica Dom

Bosco, onde assume disciplinas ligadas à linha de pesquisa que vinha desenvolvendo para seu mestrado. Lá permaneceu por seis ou sete anos, e esse foi, segundo Protágoras, um período de muita aprendizagem.

Nesse ponto, já fazendo doutorado na USP, Protágoras inicia uma nova trajetória profissional quando decide prestar concurso público para docente da UFMS para o *Campus* da cidade de Coxim e é aprovado. Como docente da UFMS, Protágoras descobriu que além da pesquisa e do ensino, a extensão era uma atividade possível, muito mais interessante e necessária do imaginava.

Protágoras desenvolve uma série de atividades e projetos de extensão junto aos alunos, o que coloca seu trabalho em destaque na UFMS e é convidado a assumir a direção do *Campus* de Ponta Porã, recém-criado pelo REUNI. Em Ponta Porã, continua seu trabalho com participação na administração do *Campus* como diretor e com maior envolvimento com as questões relacionadas aos estudantes e às políticas de ações afirmativas na universidade.

Esse é um momento importante para a universidade pública, uma vez que as políticas públicas de educação superior se voltam para as questões de acesso e permanência, permitindo a Protágoras experimentar uma nova fase em sua carreira docente envolvendo-se com as políticas de ações afirmativas.

A história de Protágoras revela uma linha contínua e plausível de consolidação de valores associados à educação e à humanização do trabalho do professor. Sua passagem pelo interior o fez se deparar e conviver com muitos estudantes que vinham de uma realidade difícil, o que o levou a refletir e emocionar-se com sua própria narrativa ao se dar conta de como sua vida seguiu um curso semelhante à trajetória de muitos dos seus alunos.

## **b) Professor Hípias**

As marcas do curso de vida de Hípias, estruturantes do seu “eu” apontam as assimilações internas reveladas em sua história de vida, seus valores, trajetória educacional e os caminhos trilhados até a docência na UFMS. A construção do potencial de sua trajetória é evidenciada desde a infância e marcada por sua inclinação aos estudos em um ambiente em que isso não parecia natural. Por ter se afeiçoado aos estudos, o pai o deixou longe do seu ofício de marceneiro, o que não acontece com seu irmão mais jovem, pois não gostava de estudar e, assim, foi levado a trabalhar na serralheria e herdou o ofício do pai.

O primeiro episódio marcante de transformação em sua vida acontece quando está prestes a terminar o antigo primeiro grau, em 1981, quando se viu num impasse. Seu pai já

havia avisado que precisaria trabalhar caso quisesse continuar os estudos, e ele já havia se preparado para isso, mas sua família recebeu uma carta anunciando que deveriam tomar posse de um Conjunto Habitacional em Itaquera, distante duas horas do centro da cidade e onde, possivelmente arrumaria um emprego. Os professores de Hípias insistiam para que os alunos fizessem escolas técnicas. Ele não se lembra de algum professor ter falado em universidade. Estava conformado e até seduzido com a ideia de trabalhar e estudar, mas a carta que sua família recebeu o deixou frustrado. Começou a brigar com a mãe e tinha medo do pai autoritário.

Hípias então passou a frequentar a igreja e se tornou coroinha num bairro de classe média que fazia divisa com o seu bairro pobre, onde se reunia com outros jovens para estudos bíblicos. Ao saber de suas habilidades de liderança com o grupo de jovens, Hípias foi convidado pelo padre da Paróquia para entrar para o seminário, com o argumento de que assim poderia estudar. Desse modo, Hípias participou primeiro de um encontro vocacional, ocasião em que fez sua primeira viagem longe da família e com muito sofrimento.

Em 1982, viajou para o seminário na cidade de Palhoça. Lá estudou os três anos do ensino médio em escola particular, mista e de freiras. Esse episódio deixou marcas profundas em Hípias, possivelmente moldando sua personalidade que já tinha inclinação para a disciplina e para a liberdade, de forma que no seminário se adaptou bem à rígida disciplina e à distância da família que conseguia visitar apenas esporadicamente. Hípias consegue então, se livrar da primeira trajetória de determinação de alheios, diante da pobreza e necessidade de trabalhar em detrimento dos estudos. Ao mesmo tempo, enfrentou a desestabilização da situação de vida e conseguiu adaptar-se à nova realidade.

Em um segundo episódio de transformação e ponto dramático que marca sua vida, Hípias, ainda no Seminário, se vê na eminência de decidir ser padre e continuar seus estudos com tranquilidade ou voltar para casa. Ele já sabe que não tem vocação para o seminário, pois está apaixonado por uma colega de escola. Assim, ao terminar o ensino médio, desiste do seminário e volta para sua casa em Itaquera. Novamente se vê diante de uma situação de manutenção do equilíbrio precário. Então, começa a trabalhar como monitor em um projeto da igreja, dando reforço escolar no período da manhã e da tarde. À noite, Hípias faz um cursinho popular para o qual recebe uma bolsa de estudo. Nesse período, enfrenta nova desestabilização da situação de vida, entretanto, encara essa nova etapa com muito trabalho e preparação para superar a adversidade que se lhe impõe.

O terceiro ponto de transformação na trajetória de Hípias se dá mediante o esforço que esse empreende para dar continuidade aos seus estudos, quando passa no vestibular da USP



para o curso de História. A partir daí consegue uma vaga na moradia estudantil da USP e emprego como datilógrafo do Instituto de todos os brasileiros, onde trabalhou por dois anos. Não havia na época nenhum tipo de assistência estudantil e Hípias não se deixa abater. Aqui pode se observar uma etapa da assimilação teórica e estratégias esquemáticas de adaptação, pois consegue ler as possibilidades que a universidade lhe oferece e arrumar um trabalho que lhe garante o sustento dentro da própria instituição. Ao mesmo tempo consegue estabelecer uma fuga da sua condição financeira precária ao garantir emprego e moradia na USP.

Um ano antes de terminar a faculdade, Hípias vive seu quarto episódio de transformação, o qual marca o início de sua carreira como professor. Hípias começa a dar aulas no colégio Objetivo, trabalhando simultaneamente em cursinhos pré-vestibulares e escolas por mais ou menos 15 anos. Mais uma vez sua história revela uma etapa da assimilação teórica e estratégias esquemáticas de adaptação e de fuga das condições precárias, pois, mesmo antes de terminar a graduação, começa sua carreira docente.

Em 1991, vive outra transformação importante na carreira ao ser aprovado em concurso público para professor de história no interior do Estado de São Paulo. Esse quinto episódio de transformação dá início ao dispositivo que o levaria mais tarde a especializar-se nos estudos afro-brasileiros. Em sua primeira atividade nessa escola percebeu que havia discriminação contra nordestinos. Indignado com a situação, propôs um curso sobre a história do racismo na África, nos Estados Unidos e no Brasil, curso esse que teve desdobramentos importantes para sua carreira e para a formação dos alunos.

Um episódio marcante que denota a personalidade política de Hípias se dá por ocasião das eleições em que Paulo Maluf era candidato a prefeito da cidade de São Paulo (1993), Hípias prometeu que se ele ganhasse a eleição iria se exonerar do seu concurso e cumpriu a promessa. Exonerou-se. Nessa época, já era um ativista político voluntário.

Mais um episódio marcante da trajetória profissional de Hípias que volta a trabalhar no Objetivo de onde acaba sendo suspenso e depois demitido por ter desafiado as regras, inclusive de proibição de se reunir com o sindicato e ter faltado um dia para receber homenagem na formatura de seus alunos. Aqui sua personalidade e independência política já são marcantes.

Nesse período, passa pela sexta transformação em sua trajetória, uma mudança que vai agregar conhecimentos importantes e experiências ímpares, pois passa a trabalhar em uma escola judaica, onde aprende muito sobre uma nova cultura. Como fazia mestrado na USP, trabalha simultaneamente na Caución, uma empresa americana de intercâmbio de estudantes, que lhe propiciou três viagens aos Estados Unidos e visita a várias universidades americanas.

Nesse trabalho, se depara novamente com a questão racial no Brasil e começa a entender que era preciso trabalhar isso com seus alunos.

Ao fazer doutorado em uma época em que as faculdades demitiam professores doutores, Hípias mais uma vez desafia o sistema. Quando terminou o doutorado fez concurso para a UFMS. Passou em terceiro lugar para o *Campus* de Três Lagoas e foi chamado a assumir dois anos depois.

O sétimo episódio marcante de transformação tem início na vida de Hípias quando toma posse na UFMS em Campo Grande e de lá, viaja até Três Lagoas. O caminho que faz de Campo Grande até Três Lagoas lhe mostra que não conhecia nada do interior do Brasil, pois estava vindo de uma escala de São Paulo e tinha ido para Nova Iorque, mas não conhecia o Brasil. Finalmente, após tomar posse, inicia sua carreira docente na UFMS. Recusa-se a ministrar uma disciplina por julgar que não tinha formação adequada.

A etapa da passagem de um estado agregado intencional para um estado agregado condicional é evitada por Hípias, pois mesmo assumindo uma disciplina da qual não tinha conhecimento, evoca sua experiência do mestrado e o doutorado, quando havia trabalhado com o enegrecimento de Nossa Senhora Aparecida. Ele lembra que fez um curso de história da arte na USP e o professor, que depois foi seu orientador, o apresentou ao conceito de kit na arte, arte brega, já havia estudado candomblé porque pretendia encontrar uma pista que conectasse origens africanas à imagem da santa. Um carnavalesco leu o seu livro sobre o assunto e ele foi convidado para desfilar, e foi. Então, essas conexões todas se ligam ao seu trabalho na UFMS em Três Lagoas, se a princípio não sabia nada de História da África, queria aprender e foi em busca desse conhecimento. Até hoje, essa é a única disciplina, História da África, que ministra todos os anos desde 2008.

Um ponto culminante de sua trajetória na UFMS se dá em 2008, quando Hípias assume a coordenação do curso de História, onde cria disciplinas a sua imagem e semelhança. Em 2009, ainda como coordenador de curso, adota a disciplina “Prática de ensino em história, multiculturalismo e diversidade” em um momento em que ainda não se falava em educação racial nas universidades.

Esse episódio desencadeia uma série de reflexões de Hípias, que explica que havia dado muitas aulas de prática de ensino e se questionava em como dar uma disciplina para a qual não havia sido formado. Depois aprendeu, estudou Vygotsky, Piaget. Hoje, gosta de ser lembrado mais como formador de professores do que como historiador. Todos os seus alunos de PIBID e seus orientandos de estágio tinham que obrigatoriamente dar aulas sobre história e cultura africana ou afro-brasileira. E foi só orientando nessa área.

Fez um projeto sobre a experiência de diversidade nas aulas do ensino fundamental e médio e chegou a ter 30 alunos em uma escola só entre estagiários e bolsistas, em todas as salas da escola havia estagiários seus. Considera seu trabalho importante porque acredita que o professor de história é ainda muito conservador, especialmente na UFMS, com exceções honrosas, diz que o currículo de história, do Brasil inteiro, USP incluída, são extremamente conservadores, egocêntricos e positivistas.

A sedimentação da trajetória de Hípias é evidenciada na própria avaliação da sua prática profissional, pois reflete sobre sua disposição de estudar para dar aula enquanto vê que outros professores não estudam. Ele afere a essa questão o grande problema da universidade, acredita que o problema não está no conteúdo, mas nas práticas dos docentes, as quais ele julga práticas conservadoras, eurocêntricas, misóginas e que não se abrem no universo.

A avaliação e o posicionamento críticos de Hípias revelam uma linha contínua e plausível de consolidação dos valores que o acompanham desde o início de sua formação e perpassam toda a sua trajetória de formação e seu trabalho como docente na UFMS. Hípias acredita que a questão racional ajuda muito, mas é preciso humanizar as relações e chama a atenção para a humanização no sentido Benjaminiano do termo.

### **c) Professora Aspásia**

A narrativa de Aspásia revela sua objetividade, praticidade e aguçada capacidade de síntese. A estrutura de sua narrativa deixa transparecer pouco de sua história de vida e tem mais enfoque nas atividades profissionais que desenvolve. Contudo, contém elementos importantes que revelam o potencial de sua personalidade e ao mesmo tempo dão pistas que encaminham para as estruturas de construção do seu “eu”.

Dessa forma, o curso de vida de Aspásia revela que as estruturas processuais de sua trajetória são delimitadas temporalmente em três episódios de transformação importantes. O primeiro episódio de transformação se dá quando da separação dos seus pais. Como filha de pais separados, Aspásia foi criada apenas pela mãe. Sua família sempre teve muitas dificuldades financeiras, mas ela conseguiu estudar em escola particular até a conclusão do ensino médio.

Os processos de transformação da trajetória de Aspásia são lineares e não indicam maiores complexidades. A busca pela manutenção do equilíbrio precário é evidenciada na crença e nos esforços da mãe para que Aspásia pudesse estudar em uma escola particular. Sua mãe acreditava que essa era a única possibilidade de a filha fazer um curso na universidade

pública, pois considerava que na cidade onde morava não havia bons colégios públicos que lhe garantisse uma formação de qualidade.

A mãe de Aspásia teve acesso à educação e formou-se em Direito. Esse fato indica sua preocupação em oferecer à filha uma boa formação (que atribuía ao ensino em escola particular) como garantia de que Aspásia futuramente pudesse ter acesso à universidade pública. A influência da mãe em sua formação é vista pela dedicação que Aspásia destina aos estudos, sempre se revelando uma boa aluna.

Depois de concluir o primeiro e segundo ciclo de estudos em escola particular, Aspásia vive o segundo episódio de transformação em sua trajetória de vida, pois é aprovada no vestibular em uma universidade pública distante da cidade onde vivia com sua família, embora já tivesse se preparado para isso, ela irá enfrentar novos desafios e romper com a trajetória de manutenção do equilíbrio precário (estudando em escola particular e morando com a família).

A entrada na universidade pública, fora de casa provoca uma mudança substancial em sua vida, mas as dificuldades de viver longe de casa com poucos recursos financeiros são contornadas pelo acesso que tem a uma ação interna muito forte de assistência estudantil na Universidade Federal de Viçosa, onde ingressa no curso de medicina veterinária.

Essas ações contemplavam um alojamento para os estudantes de fora da cidade e um refeitório com preço subsidiado. Aspásia se beneficiou tanto do alojamento quanto do restaurante. Ela demonstra orgulho de ter estudado na Universidade Federal de Viçosa, e ressalta que essa foi a pioneira em mestrado e doutorado no Brasil na área de Ciências Agrárias.

As ações afirmativas da universidade lhe garantem mais uma vez a condição de um equilíbrio precário e ao mesmo tempo desenvolve nela um potencial agregador ajudando os amigos que precisam, pois os alunos mais carentes economicamente precisavam trabalhar ajudando na universidade para conseguir terminar seus cursos. Aspásia não precisou trabalhar, mas fica latente em sua narrativa a observação de um ambiente diferente do qual estava acostumada, bem como, a sua adaptação espontânea. Ali Aspásia viveu uma outra realidade e desenvolveu seu senso de responsabilidade e solidariedade.

Quando o restaurante fechava, alguns de seus colegas de faculdade não tinham como se alimentar. Então, eram ajudados pelos que tinham mais condições. Esse fato é enfatizado por Aspásia, lembrando que alguns desses estudantes passaram dificuldades e até fome, mas hoje são pesquisadores internacionais renomados e apesar da precariedade das ações afirmativas da Universidade Federal de Viçosa, foi graças a elas que conseguiram se formar e conquistar seu espaço no mercado de trabalho.

Assim como o esforço da mãe para pagar seus estudos lhe deixaram marcas de gratidão e desenvolveram nela um profundo senso de responsabilidade, as ações afirmativas, ainda que precárias durante sua graduação, impactaram de forma positiva no seu crescimento pessoal e profissional. Ela avalia que a estrutura que a universidade possibilitou para a permanência e a qualidade do curso fez com que seus amigos mais carentes financeiramente se agarrassem à oportunidade, de forma que conseguiram vencer e se destacar apesar de todas as dificuldades.

O terceiro episódio de transformação no curso de vida de Aspásia se deu por ocasião do seu concurso público para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde assume como professora lotada na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Está na UFMS desde 2008.

Na universidade, Aspásia desenvolveu um trabalho importante ocupando cargos de coordenação e direção da Faculdade de Medicina Veterinária. Essa experiência lhe concede um alto cargo administrativo na instituição, de forma que seu relato está mais voltado para as atividades que desenvolve como gestora, embora afirme que nunca deixou de ser professora.

No decorrer da entrevista, fica claro que a experiência de Aspásia com as ações afirmativas da universidade na qual se graduou e com os seus colegas de alojamento é crucial e reflete na sua formação e ação profissional atual.

As situações que viveu e presenciou durante a graduação fazem com que ela considere de forma mais realista as dificuldades de seus alunos na contemporaneidade e orientam os esforços que empreende no seu trabalho, tanto de gestora quanto de professora, em relação às políticas de ações afirmativas na UFMS.

#### **d) Professor Górgias**

A narrativa de Górgias mostra sua trajetória e as dimensões estruturantes do seu “eu,” revelando as marcas que foram sendo construídas ao longo da sua vida e que estão muito presentes em sua biografia que culmina no trabalho como docente na UFMS e, ao mesmo tempo, reflete seus valores e ações diante de um campo permeado pelas mudanças advindas do processo de democratização da universidade pública.

Górgias estrutura sua narrativa a partir de sua infância, pois acredita que sua história é importante para esclarecer o contexto atual de sua biografia. Concebe a mãe como uma mulher guerreira, que apesar da pouca escolarização e da origem humilde sempre o incentivou a estudar. A precariedade financeira dos avós que lutavam para alimentar a família, o fato de

ser filho mais velho de uma mulher ainda muito jovem, a separação dos pais e os três casamentos da mãe deixam marcas profundas que, durante a entrevista, podem ser sentidas no tom emocionado com que é narrado.

Górgias cresceu com medo das histórias que a avó lhe contava sobre a fome que passou durante a infância, a falta de roupas, de estudo, de não ter sequer onde poder escrever. É nesse cenário que se dá o primeiro episódio de transformação na vida de Górgias quando ele tinha apenas três anos de idade, com a separação de seus pais e o novo casamento da mãe, passa a ser criado pela avó e se distancia dos pais.

A avó teve grande influência em sua formação, pois atribuía grande valor aos estudos, e enxergava a educação escolar como forma de ascensão social. O fato de sua avó ensiná-lo a estudar sempre no período da manhã, acreditando que isso deixaria as pessoas mais espertas, o incentivo e a importância que ela acarretava aos estudos transmitiu-lhe o gosto e a disciplina nos estudos.

O medo do desemprego, um fantasma de sua infância constantemente lembrado pela família, o impacto causado pelo governo Collor por ocasião do confisco das cadernetas de poupança, visto que sua família tinha acabado de sair do golpe do Fernando Collor, as dificuldades enfrentadas ainda no governo FHC, o medo da fome sempre presente, o suscitam a escolher uma profissão muito precocemente.

O potencial de Górgias para a escrita o leva a adotar um diário no qual registrava seus sonhos, medos e metas que deseja atingir a cada ano. Ele atribui essa habilidade ao fato de ser homossexual, pois acredita que ter um diário não é algo comum entre meninos. Por volta dos dez anos, Górgias vive seu segundo episódio de transformação. Com a morte de seu primeiro padrasto, retoma o contato com a mãe e irmã adotiva e passam a morar todos juntos. Pouco tempo depois, sua mãe se casa novamente e mais uma vez a trajetória de Górgias sofre uma mudança importante, pois se muda com a mãe, o novo padrasto e a irmã para a zona rural, inicialmente de Inocência, interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

Distante cerca de 250 quilômetros da escola mais próxima, Górgias é obrigado a acordar todos os dias por volta das 3 horas da manhã para ir para a escola de onde só retornava no final da tarde. Para chegar até o ponto do ônibus ele precisava percorrer 3 quilômetros a cavalo. Todo esse sacrifício era fruto de uma exigência de sua avó, que só o liberou para morar com a mãe com a condição de que ele não parasse de estudar.

Esse foi um período de muitas mudanças de casa, o que o fazia perder aulas e por isso a mãe o ajudava nas lições, fato que o deixava muito contente. A presença da mãe passa a ter uma importância fundamental em sua vida. Seus primos deixaram de estudar por conta das

mesmas dificuldades que ele enfrentou. Em sua reflexão, Górgias atribui sua idolatria pela mãe por não ter deixado que ele desistisse de estudar, transmitindo garra e força num momento crucial para ele. Dessa forma, Górgias tem duas presenças femininas que marcam definitivamente sua história, a mãe e a avó, duas presenças fortes de quem herdou a determinação e a solidariedade.

Após terminar o ensino fundamental, Górgias vive mais um episódio de transformação de sua trajetória ainda que essa seja determinada por alheios que lhe transmitiram o desejo e a determinação para os estudos. Assim, volta para a cidade para morar com a avó, estudar na zona urbana e ter condições de futuramente prestar o vestibular, nessa altura, nutria o desejo de estudar Direito.

No terceiro ano do ensino médio, sua vida sofre outra transformação de trajetória por determinação de alheios, pois a avó precisa mudar-se para um local nos fundos da casa de sua tia que não aceitava que ele a acompanhasse. Górgias se entristece profundamente por ter que se separar da avó. Aos 15 anos, passa a morar com uma prima adolescente como ele, e enfrentam muitas dificuldades.

É nesse período que começa a sua trajetória no mercado de trabalho, consegue um serviço em uma escola de informática onde recebe a comissão equivalente à matrícula de novos alunos e, dessa forma, chegou a receber apenas R\$30,00 por mês. Górgias revela uma intensa mágoa quando fala do pai que morava na cidade, mas nunca o ajudou e, além disso, zombava da quantia que ele recebia no trabalho.

No entanto, Górgias não se deixa abater e consegue mais um emprego nessa escola de informática, no período da tarde vendendo cursos de porta em porta e à noite atendendo a clientela da escola. Mesmo nesse período ele leva com seriedade a orientação da avó de estudar de manhã. Depois, muda para outro emprego também uma escola de informática, onde recebe uma ajuda de custo de R\$150,00 mais a comissão da matrícula.

Em 2006, Górgias é aprovado na segunda chamada do vestibular, para o curso vespertino de Pedagogia da UFMS. Então, com a autorização do pai que prometeu ajudá-lo com a condição de que ele se dedicasse aos estudos, parou de trabalhar. Górgias tinha 17 anos nesse período e começa a ter vários problemas, pois sua família não aceitava que ele apenas estudasse. Diante dessa situação, Górgias novamente vive um episódio de transformação em sua trajetória. Arruma um emprego numa locadora de vídeo no período noturno, estuda durante o dia e passa a morar em uma república de estudantes.

A universidade oferece um novo mundo a Górgias, lá ele tem acesso a bolsa de tutoria e recebe ajuda de uma professora, também conhece pessoas diferentes e de outros cursos –

como o de História, que o ajudam a ter uma nova visão sobre si mesmo e sobre a sua orientação sexual, ajudando-o, inclusive, a assumir-se como homossexual e exigir o respeito e os direitos que lhe cabem.

A quarta mudança na trajetória de Górgias se dá em 2008, quando ele começa a trabalhar como estagiário em uma creche da rede municipal na periferia de Três Lagoas e rompe a primeira barreira em sua profissão, pois a diretora e algumas professoras não aceitavam ter um homem trabalhando com crianças, um campo da pedagogia que até então era um campo feminino. Mais uma vez, rompe com a barreira imposta por determinações de alheios e passa a ser, provavelmente, o primeiro estagiário homem do curso de Pedagogia trabalhando na rede municipal.

O trabalho lhe faz ver as dificuldades da docência e a necessidade de se aprimorar, então decide prestar o processo seletivo para o mestrado em Presidente Prudente na UNESP. Ao saber de suas intenções, uma de suas professoras tenta desestimulá-lo, perguntando o que ele pensa ao tentar prestar o mestrado na UNESP, uma universidade que não era para qualquer um. A personalidade determinada de Górgias o leva a tomar o comentário da professora como um desafio e começa a refletir sobre o tipo de profissional que não quer ser.

Aprovado no mestrado, Górgias vive mais um episódio de transformação em sua trajetória. Consegue uma bolsa da FAPESP, agora com valor mais digno, e muda-se para Presidente Prudente. Górgias reconhece que o mestrado representou muito pelo estudo, mas o incentivo financeiro foi a primeira questão a motivá-lo.

Uma nova e importante transformação em sua trajetória se dá em 2011, quando, ainda no mestrado, Górgias é aprovado em um processo seletivo para professor substituto na UFMS, no campus de Três Lagoas, cidade em que já havia vivido e novamente volta a morar. Nesse período, começa a trabalhar com a disciplina de fundamentos do ensino de matemática, substituindo a professora que havia sido sua orientadora do TCC e iniciação científica que saíra para fazer o pós-doutorado. Para Górgias, esse é o início de sua especialização na área, passando a dedicar-se com afinco, incorporando inclusive, a postura rígida da professora, dura, e muito enérgica, que passa a seguir como modelo de professor para o ensino superior.

Contudo, Górgias começa a sentir que impõe medo aos seus alunos e fica feliz que seja assim, porque se espelhava em sua professora de graduação a quem se refere como uma pessoa dura, fria e da qual todos sentiam medo. Contudo, um novo episódio de transformação desse jovem professor iniciante volta a acontecer em 2012, pois é aprovado no processo seletivo de doutorado.



Em 2013, acontece o ponto culminante de transformação em sua trajetória com a aprovação em primeiro lugar num concurso público da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul em um *Campus*, cuja cidade não conhecia até assumir o concurso e mudar-se para lá. Como professor efetivo continua com a mesma postura, de ser rígido, de ser duro, tornar-se um mito, uma lenda, a partir de um perfil herdado da sua professora de graduação.

No novo *Campus*, Górgias encontra um novo perfil de alunos, a maioria de origem mais humilde e muitos oriundos das políticas de ações afirmativas diferentes da realidade do *Campus* de onde vinha, com alunos mais politizados e autonomia. Estranhou muito porque os alunos não correspondiam às exigências que ele estava acostumado a fazer e começou a ter muitos problemas. Esse era um *Campus* do REUNI, e formava sua primeira turma no ano em que Górgias chegou. Não havia ainda uma cultura acadêmica e ele estranhava o modelo aulista que se praticava ali. Como se tratava de um curso noturno, os alunos não ocupavam os espaços, não participavam das atividades em horários diurnos.

Sentia que não era respeitado e resolveu um dia parar a aula e perguntar o que estava acontecendo. Foi então que ouviu de suas alunas que ele era muito rude, muito bravo e que eu não escutava o que elas diziam. Precisavam ter diálogo. Diante do desabafo das alunas, Górgias também resolve falar, ele chora e vê que as alunas também choram, então conta a elas sua história e as dificuldades que enfrentou para chegar até ali. Uma de suas alunas o abraça e ele se sente acolhido, em casa. Esse episódio marca um período de reflexão e transformação na trajetória profissional de Górgias. Ele reflete sobre as dificuldades que teve em admitir que a percepção que tinha do que era ser professor estava muito aquém da realidade.

Nesse mesmo período, assume a coordenação de curso, com apenas 23 anos de idade, a mesma idade de alguns de seus alunos – muitos eram mais velhos do que ele. Górgias não entendia o ritmo dos alunos mais velhos e sentia que não tinha muita paciência para entender suas dificuldades. Mas Górgias sempre foi precoce em tudo na vida e vai aprendendo com seus alunos, aprende a ser professor formando professor, aprendendo com suas próprias experiências.

O embate com seus alunos o ajudou bastante, entretanto, continua se reservando, principalmente sobre as questões pessoais, pois não admitia ser um professor do ensino superior e ser um professor gay. Mas as relações que estabelece com outros professores e alunos do Curso de Ciências Sociais, de perfil mais crítico e politizado, percebendo que esses já afirmam a sua identidade, inclusive de gênero desde o começo, o ajudam a se livrar do próprio estigma que impunha a si mesmo e a assumir sua identidade de professor gay do ensino superior. A partir daí, passa a se envolver mais com alunos oriundos das políticas

afirmativas, com alunos vulneráveis, alunos negros, transexuais, alunos de baixa renda vindos de outros estados e de outros municípios do próprio estado de Mato Grosso do Sul.

Assume, em 2014, o programa de iniciação à docência e conhece alunos que tinham uma história de vida parecida com a sua. Essa experiência o leva a trabalhar inclusive ajudando fora do horário de trabalho e assume os sonhos dos alunos como seus próprios sonhos. Górgias passa a perceber que as dificuldades dos alunos são, muitas vezes, básicas, algumas de lacunas na formação e outras de condição financeira, por isso tenta ajudar sempre que possível.

A percepção de Górgias em relação ao trabalho docente é que há um silenciamento da universidade enquanto instituição. Avalia que nunca se tiveram tantos editais para bolsas, para incentivo de aluno, participação em eventos como a gente tem tido nos últimos dois anos, mas há também muita falta de informação para os alunos e orientação para os professores de como atuar com o público-alvo das políticas afirmativas. Para ele, não existe nenhum tipo de informação ou direcionamento nesse sentido. Reconhece o empenho que a universidade tem tido e o grande esforço feito para garantir o acesso dos alunos, mas acredita que é necessário trabalhar mais a questão da permanência desses alunos, e para isso é necessário investir nos docentes.

Górgias se vê como um ser em transformação, crítico e sempre atento às mudanças e às diferentes realidades. Acredita que docência se faz na relação humana que se dá na interação entre professor e aluno. O aluno é para Górgias um sujeito histórico e social e entende que se não pode ajudá-los financeiramente, pode ajudá-los acompanhando os editais de bolsas, editais de monitoria de ensino, ajudando-os ao escrever ele mesmo projetos que o ajudem a conseguir o maior número de bolsas possível para seus alunos. Sente-se cansado às vezes, pois o volume de trabalho é muito grande, mas sabe do significado que uma bolsa de auxílio tem na vida dos estudantes e segue trabalhando incansavelmente e se colocando no lugar de seus alunos.

### **6.3 Terceira e quarta Etapa da Análise: Processo de Abstração Analítica e Análise do Conhecimento**

O terceiro e o quarto passo da análise das biografias são aqui realizados simultaneamente por meio do processo de abstração e análise do conhecimento. Nesse processo, Schütze (1983, p. 214) recomenda o distanciamento do pesquisador dos detalhes

observados: “as expressões estruturais abstratas de cada período da vida são colocadas em relação sistemática umas com as outras”, a fim de reconstruir a biografia como um todo, considerando todas as etapas do ciclo de vida dos portadores das biografias. O objetivo é verificar o percurso dos eventos principais e a sedimentação das biografias.

Durante o processo de abstração analítica, procurou-se fazer a distinção entre os principais aspectos específicos das biografias dos docentes entrevistados e aqueles que podem ser generalizados, ou seja, elementos possíveis de serem encontrados em outras biografias. Assim, a análise do conhecimento identifica os aportes teóricos dos portadores das biografias acerca de suas histórias de vida e suas identidades. Nesse momento, é preciso um olhar criterioso para examinar as teorias explicativas sobre acontecimentos ou escolhas realizadas, bem como as avaliações que os portadores das biografias fazem sobre a própria história e sobre o seu “eu”. Essas teorias explicativas, muitas vezes, podem aparecer nas passagens narrativas no início da entrevista, como pode surgir na parte conclusiva da entrevista narrativa.

Nessa fase, acontece o processo sistemático de interpretação das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do biografado. Para isso, é necessário conhecer a fundo o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências dos portadores das biografias, especialmente para seus componentes não indexados, pois esses podem ajudar sobremaneira na análise do conhecimento.

Esta etapa da análise fundamenta-se no material não indexado das entrevistas narrativas e compreende um processo de análise do conhecimento que procura abstrair as opiniões, conceitos e teorias gerais das narrativas para compará-las com os elementos encontrados no discurso dos portadores das biografias, procurando perscrutar o autoentendimento desses docentes sobre o seu trabalho no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. É importante destacar que essa fase da análise revela a identidade, os acontecimentos e escolhas que levaram o docente a constituir-se tal como apresentado em sua narrativa. Nesta etapa, evidenciam-se, portanto, o potencial e condicionamento da trajetória, a busca e manutenção do equilíbrio precário, a assimilação teórica e estratégias esquemáticas de adaptação.

#### **a) Professor Protágoras**

A biografia de Protágoras é marcada em primeiro estágio por uma trajetória de determinação da família que o educa de forma disciplinada inculcando-lhe valores relativos à educação como única forma de ascensão social. Essa educação confere-lhe um estado

agregado condicional de atividades sociais voltadas prioritariamente para os estudos, despertando os sentimentos de responsabilidade e senso de dever cumprido:

E tanto eu quanto meus irmãos nós sempre nos destacávamos. A escola tinha um mural onde era publicado as melhores notas e a gente estava sempre nesse mural. Então, a gente continuou estudando e a minha mãe cobrava muito isso da gente.

O ciclo de vida escolar de Protágoras é marcado por mudanças e pontos de rompimentos não planejados devido ao trabalho do pai que era transferido para outras cidades impondo a necessidade de mudança forçada de escolas. Na ocasião da transferência do pai para o Rio de Janeiro, Protágoras experiencia sentimentos intensos e conflitantes por ser o único filho a ir estudar em uma escola particular: por um lado, reforça a pressão por resultados e, por outro, implica certo sentimento de culpa pelo fato de os irmãos continuarem na escola pública, sempre justificando com veemência seus resultados:

Na verdade, a minha trajetória escolar ela se deu uma grande parte em escola pública. [...] na ocasião que eu fui para o ginásio, nós residíamos no Rio de Janeiro [...]. Eu era o único filho que meus pais se organizaram e colocaram numa escola particular no Rio de Janeiro, e meus irmãos continuaram estudando em escola pública.

Todo o investimento financeiro, emocional e psicológico realizado nesse período rompe-se quando novamente o pai é transferido para sua cidade de origem. Essa última transferência do pai de Protágoras implica em uma situação culminante em sua vida, pois passa a ter as condições adequadas para concluir o ensino médio com apoio da tia dona da melhor escola da cidade, que oferece bolsa de estudos para si e para os irmãos.

Depois, meu pai foi transferido para a cidade de Corumbá. E sou nascido no município de Ladário no interior do Estado, fronteira com a Bolívia, meu pai retornou para lá que é onde residia na ocasião minha avó, família dele. Minha tia, [...] era dona da escola, e ela concedeu uma bolsa de estudos para mim e meus irmãos. E tanto eu quanto meus irmãos nós sempre nos destacávamos. A escola tinha um mural onde era publicado as melhores notas e a gente estava sempre nesse mural.

A primeira etapa da trajetória potencial de Protágoras é determinada pela família e se consolida por meio de um pano de fundo importante, dos valores voltados para a educação, da disciplina, do senso de responsabilidade e da rede de solidariedade que extrapola a primeira família, pois envolve a família da tia dona de escola. Assim, Protágoras vem de uma família

presente, que o apoia em todas as situações difíceis, incentivando-o à construção de uma biografia planejada, com a qual se sentia plenamente de acordo.

E, além disso, eu tive um incentivo muito grande dessa família da minha tia porque eu queria muito fazer o ITA na ocasião. Só que a prova tinha sido tirada de Campo Grande, essa família da minha tia me enviou para São Paulo, pagaram um cursinho para mim.

A sedimentação do ciclo de vida de Protágoras até o final da trajetória foi marcadamente influenciada por determinações da família, sobretudo o pai militar e o desejo do filho em estudar no ITA. Entretanto, o fato de não ter conseguido ser aprovado no vestibular do ITA e, conseqüentemente, de não ter seguido a carreira militar, parece não ter gerado frustrações na opção pela carreira docente. Apesar de sua tentativa frustrada de estudar ITA, Protágoras é aprovado entre os primeiros no curso de Ciências da Computação na UFMS, o que converge com sua escolha profissional.

E como eu tinha tido essa oportunidade de estudar numa boa escola. E, além disso, eu tive um incentivo muito grande dessa família da minha tia porque eu queria muito fazer o ITA na ocasião. Só que a prova tinha sido tirada de Campo Grande, mas essa família da minha tia me enviou para São Paulo, pagaram um cursinho para mim. Então, eu recebi muita ajuda, e eu tenho uma gratidão muito grande pela minha tia e pela família dela. E graças a eles eu consegui na ocasião aprovar em quinto lugar na Ciência da Computação aqui na UFMS. Infelizmente não passei no ITA, nível de exigência altíssimo.

No decorrer da entrevista narrativa com Protágoras ficou evidente que a escolha do curso de Ciências da Computação constituiu além de uma determinação da família, uma escolha vocacional, uma profissão desejada, o que produz um quadro de motivação interna e amplia sua determinação pelos estudos mesmo que nesse momento já não tenha o acompanhamento e a pressão dos pais.

(...) E graças a eles eu consegui na ocasião aprovar em quinto lugar na Ciência da Computação aqui na UFMS. Infelizmente não passei no ITA, nível de exigência altíssimo. Eu fiz a prova, [...] isso lá em 93, e aí eu ingressei como estudante. E eu continuei sempre tentando me empenhar ao máximo.

A realização do curso de graduação de Protágoras é marcada por um equilíbrio precário das condições objetivas e subjetivas de manutenção do equilíbrio precário para a conclusão do curso. Por um lado, Protágoras busca aproveitar todas as oportunidades que a universidade

oferece para sua formação, e por outro, essa era uma condição para que pudesse enfrentar as dificuldades financeiras e sobreviver a elas, pois estudou em um período em que as universidades públicas eram extremamente elitizadas e não havia preocupação com políticas de ações afirmativas voltadas para estudantes pobres. Apesar do ambiente altamente elitizado da universidade e das dificuldades financeiras, os valores consolidados por Protágoras em sua trajetória de vida lhe dão sustentação para enfrentar os desafios e superá-los com sucesso.

Quando eu concluí a minha graduação, eu descobri, porque até então eu não tinha essa informação, que havia pós-graduação e outros. E durante a graduação eu me envolvi com monitoria e instrutoria de cursos que na época a gente conseguia ganhar algum dinheiro com isso. As políticas de assistência não eram tão intensas como são hoje. Começaram a se fortalecer nos governos anteriores aí com um perfil mais social. Mas, na minha ocasião, para se ter uma ideia, talvez eu e mais alguns poucos colegas não tínhamos carro para vir para a faculdade. Então, era diferente. Em greve de ônibus a gente vinha de bicicleta. Mas eu sempre tentei me colocar em situações onde conseguisse uma bolsa, fiz iniciação científica, pegava bolsa de trabalho, fazia estágio fora, pegava alguns bicos, trabalhos, isso durante a graduação.

Um ponto dramático de transformação na trajetória de Protágoras ocorre ao final de sua graduação, quando é aceito no processo seletivo do programa de mestrado da Universidade de São Paulo, mas se vê impedido de realizar o curso por conta de cortes nas bolsas de pós-graduação. Essa frustração dá origem, mais uma vez, à manutenção do equilíbrio precário, quando dirige seu potencial para o trabalho, uma vez que passa a se ocupar de três empregos para se manter. Como se constata, o planejamento da trajetória para realização da pós-graduação é interrompido por determinações externas, principalmente por um modelo de políticas públicas do Governo Fernando Henrique Cardoso, claramente excludente.

Terminei a minha graduação e eu tinha sido aceito na USP na ocasião no governo do Fernando Henrique ainda. E houve um período que houve um corte muito grande de bolsas, e infelizmente eu fui afetado porque no momento que eu tinha sido aceito para o mestrado da USP eu não consegui a bolsa, e eu era um dos primeiros colocados. Então, acabei optando por ficar aqui em Campo Grande trabalhando como professor substituto aqui no antigo departamento de computação e estatística, hoje a FACOM. E eu consegui essa vaga e eu tinha na ocasião que eu me formei eu tinha três empregos.

Um condicionante negativo externo, que a princípio traz a Protágoras enorme frustração sujeitando-o ao abandono do mestrado leva-o a antecipar sua trajetória profissional.

A oportunidade de trabalhar como professor substituto na UFMS e na sequência a oportunidade de fazer o mestrado na mesma instituição abre caminho para consolidar sua nova trajetória como docente.

Então, eu fiz o mestrado aqui e consegui na ocasião quando acabou meu contrato como substituto, foi uma coincidência muito grande, porque acabou meu contrato como substituto eu estava procurando uma outra oportunidade e faltava um professor exatamente na área que eu estava fazendo mestrado na Universidade Católica Dom Bosco e eu consegui essa vaga e passei um período trabalhando na Universidade Católica Dom Bosco, na UCDB. Na verdade, lá foi um período para mim onde eu considero que efetivamente eu iniciei a minha carreira docente. Aqui eu era professor substituto, tive uma experiência, mas na UCDB eu acabei indo totalmente para lá porque aí eu fiquei só na UCDB em tempo integral lá.

A trajetória de Protágoras como docente, primeiro como docente substituto em uma universidade pública e, depois, por cerca de sete anos, em uma universidade privada, oportuniza condições para a assimilação teórica de duas realidades diferentes e contraditórias para o mesmo Curso que estudou e no qual atua como docente. Na universidade pública, o curso é elitizado e frequentado por alunos de maior poder aquisitivo. Na universidade privada, o curso, apesar de elitizado, é frequentado por estudantes da classe trabalhadora. Nesse momento, já estão vigentes políticas de ação afirmativa para o ensino superior, oportunizando uma mudança no perfil dos estudantes que acessam a universidade pública e a universidade privada. Protágoras avalia que a pirâmide social é invertida ao passo que a escola pública é frequentada por alunos pobres, que acabam tendo que estudar na universidade privada. Enquanto que na universidade pública o maior índice de frequência é composto por alunos da classe média e alta, oriundos de boas escolas particulares.

A universidade pública sempre foi considerada uma instituição onde se formam profissionais com extrema qualidade e competência, então a universidade já trazia isso. Mas com as políticas de assistência (estudantil), para a universidade privada começou também a faltar aluno. Porque aqueles alunos carentes que estudavam em universidade privada, que lutavam para pagar a sua mensalidade e começaram a migrar da universidade pública. E ao mesmo tempo a universidade privada ela começou a tentar se equilibrar nessa mudança repentina do mercado, das políticas públicas.

E naquela ocasião, eu me lembro muito bem, eu já estava na UCDB há cerca de cinco anos ou sete anos e eu já estava fazendo doutorado na USP e comecei a ficar com muito receio de daquilo, eu gostava da UCDB, do ambiente, das pessoas, dos alunos. Mas eu precisava pensar de forma um pouco mais racional na permanência da minha carreira, que eu sou apaixonado, mas de uma forma mais estável.

A escolha e aprovação no concurso público na UFMS conduz Protágoras de forma planejada a sua trajetória atual de consolidação da carreira docente. Um gatilho importante para essa decisão é o entendimento de que o modelo de educação privada para o ensino superior começava a saturar. Ao mesmo tempo, a universidade pública vivia o movimento contrário com a expansão de cursos e vagas com a implementação do REUNI. Nesse momento, sua trajetória se transforma e passa a experienciar novas aprendizagens e desafios, especialmente ao compreender o valor das atividades de extensão aliadas ao ensino e à pesquisa.

Então eu decidi fazer um concurso público, e fiz na UFMS para o *Campus* do interior, porque na época houve uma expansão muito grande e eu fiz para Coxim. Então, eu permaneci entre Coxim e Ponta Porã dez anos e meio, no interior do Estado. E a realidade no interior me ensinou muito também porque eu comecei a encontrar estudantes com uma história muito semelhante a minha com relação a minha trajetória acadêmica.

O contexto da universidade pública com a chegada de um novo perfil de estudantes vulneráveis social e economicamente contribui para consolidar em Protágoras um olhar ampliado e profundamente solidário para com os alunos que, tal como ele no passado, enfrentam dificuldades, não apenas de acesso, mas também de permanência e conclusão do curso. A compreensão de Protágoras como professor acerca do trabalho docente está assentada na construção de sua própria identidade, cuja base tem como pilares os valores éticos, de humanização e de solidariedade.

Então, a universidade precisou criar algumas ações, algumas políticas de incentivo, até de ajuda financeira, de auxílio financeiro para que esses estudantes pudessem ter a preocupação exclusiva no desenvolvimento da sua aprendizagem. Aprender aquilo que a universidade federal sempre quis que o aluno saísse daqui com a formação plena, excelente profissional capacitado, só que obviamente com um público diversificado. Além dessa preocupação, tinha a questão financeira, comer, trabalhar, viver, morar, vestir. Então, a universidade eu acho que foi se adaptando a essa realidade. E a minha passagem pelo interior me fez conviver, me deparar com muitos estudantes que vinham de uma realidade difícil.

A análise da narrativa de Protágoras permite inferir que a estrutura processual dominante no seu curso de vida atual foi fortemente influenciada pelas determinações da família, mas ao mesmo tempo mostra sua capacidade de resiliência para superar os condicionantes negativos que lhe foram impostos ao longo de sua trajetória.



Ao se ver impossibilitado de estudar no tão desejado ITA, Protágoras investe todas as suas energias no curso de Ciências da Computação na UFMS, entendendo que essa realidade ao seu alcance poderia ser frutífera. Ao se ver impedido de fazer o mestrado na USP, ele se empenha no trabalho e avalia essa perda como positiva, começa a constituir sua própria família, ingressa na carreira docente e, em seguida, no mestrado na UFMS. Da mesma maneira, ele acaba fazendo seu doutorado na USP como forma de consolidar sua formação.

No ano seguinte abriu o mestrado, a primeira turma de mestrado aqui da faculdade de computação e eu fui aceito. Então, eu pude fazer o meu mestrado aqui. E na ocasião também eu já namorava a minha esposa, que hoje casados, temos três filhos. E para mim foi até bom ficar por aqui, construí, fortaleci essa história com ela também.

As curvas ascendentes da trajetória de Protágoras são visíveis no seu trabalho como professor, uma vez que suas experiências enquanto aluno e as dificuldades que vivenciou resultam em um desdobramento positivo, levando-o a estabelecer um vínculo solidário com seus alunos. A justificativa de Protágoras, ao escolher relatar a história de um aluno em específico para ilustrar o seu trabalho como professor, revela seu comprometimento, pois entende que essa é uma história que “está” vivendo junto com seu aluno e, que, portanto, o retira da condição de mero expectador e o coloca junto ao aluno nessa vivência.

Eu tenho hoje sim, me deparei com várias histórias, mas uma história que eu ainda vivo hoje. [...] Então, por que estou contando essa história especificamente? Porque é ainda uma história que estou vivenciando. E eu acho que é uma história que demonstra claramente a necessidade das políticas públicas porque sem SISU, sem assistência estudantil, sem todas essas políticas públicas esse aluno não estaria mais aqui. E, além disso, a necessidade da formação de uma rede de solidariedade.

A positividade e o grande altruísmo com os quais encara o seu trabalho docente, levam Protágoras à crença de que as políticas de ações afirmativas, que reconhece como políticas de governo, funcionariam, de fato, como políticas de Estado. Por outro lado, essa positividade e altruísmo, em relação à educação e às políticas de ações afirmativas na universidade, o levam a se empenhar para manter o que já está conquistado, desenvolvendo um trabalho dirigido para uma rede de solidariedade.

Isso não pode ser uma política de governo, isso tem que ser uma política de Estado. Assim, eu sinto que se tornou uma política de Estado e eu acho que isso não se perde mais, e eu acho que não se pode perder. E daqui para frente acho que a gente tem que aperfeiçoar isso. Acho que essas bancas de

verificação, de veracidade das informações prestadas já é um passo no sentido de aperfeiçoar isso.

Protágoras acredita que a ajuda que recebeu em uma época em que não havia ações afirmativas e nem políticas públicas nesse sentido foi o que o fez chegar onde está e que as ações afirmativas vão proporcionar a oportunidade para estudantes que não têm uma tia dona do colégio.

Sobre seu trabalho em sala de aula, Protágoras reconhece uma evolução importante que se dá mediada pela reflexão sobre o seu próprio fazer pedagógico e pela comunicação e parceria que estabelece com outros professores.

Bom, eu ainda me lembro que quando eu comecei a trabalhar em sala de aula (geralmente a gente tenta replicar o mesmo método com o qual a gente teve contato), então inicialmente eu acreditava muito que eu conseguiria passar a mensagem da minha disciplina para todos os alunos, independente das suas realidades ou das suas origens, e que o que eu estaria dizendo seria completamente compreendido. E que ao aplicar uma avaliação eu teria um feedback, um resultado fantástico de toda turma. A gente começa acreditando, com essa ilusão e o método tradicional. Um quadro negro e giz, ou uma sequência de slides, PowerPoint. Mas me lembro de que eu costumava fazer nota em papel mesmo, passar tudo no quadro e ir explicando, depois apagava o quadro e replicava. Era a realidade da qual eu vinha.

Bom, eu acredito muito em uma frase, uma máxima que eu já ouvi que diz que “o professor está constantemente em formação”, e eu pude compreender melhor isso ao longo dos anos. Eu percebi que a minha técnica, a forma que eu usava também não surtia resultado. E assim eu pude perceber a dificuldade que meus professores também tinham. Mas eu tive um contato muito grande com alguns professores que conseguiam ir um pouco além da sala de aula, não apenas no contexto didático pedagógico, mas que muitas vezes desenvolveu com a sua própria vida e tentavam conhecer.

Essa reflexão de estrutura temporal presente na narrativa de Protágoras evidencia o valor e a seriedade com que vivencia seu trabalho como docente. O decurso de sua biografia também aponta para as estruturas processuais que vão sendo construídas ao longo de sua trajetória. Protágoras explica que, aos poucos, foi se dando conta de que era preciso mudar sua forma de trabalho com os alunos:

Então, eu comecei a perceber que o meu papel de docente precisava ir um pouco além porque no contato com alguns alunos eu passei a perceber que alguns tinham uma vontade muito grande de compreender o que eu dizia, mas que por algum motivo que eu desconhecia eles não conseguiam acompanhar aquilo que eu estava explicando.

Então, isso passou a me deixar um pouco preocupado e eu tentei, na medida do possível, com aqueles que me procuravam em especial, tentar descobrir um pouco mais o que transcendia a sala de aula, porque eu acho que aquilo também tinha um pouco de impacto [...].

Então, essa realidade, essa busca por tentar conhecer melhor a realidade do aluno ela passou a fazer parte da minha prática. Então, eu passei a diversificar um pouco mais o meu método de ensino porque eu vi que não bastava eu elaborar uma sequência de conteúdo e chegar na sala de aula e transmitir aquilo. Eu precisava também, talvez, falar da minha experiência e tentar criar mecanismos que pudessem motivá-los, incentivá-los. Então, eu passei a conversar com outros colegas, passei a interagir. Muitos colegas, muitos mesmo, e isso eu acho que é uma coisa boa, se abrem para dialogar, conversar, trocar ideias, e com base nessas experiências que a gente vai aprendendo.

O relato de Protágoras traz evidências da construção desse processo de apropriação da docência como um trabalho construído no dia a dia e cuja aprendizagem, sempre em construção, se dá em todos os espaços, no diálogo travado com seus pares e no próprio esforço de reflexão e disponibilidade para mudar e amadurecer como docente.

Essas passagens narrativas de Protágoras são importantes para compreender como se dá a construção de seu aporte teórico mediado pela reflexão que faz de si mesmo e de sua constituição como docente.

Então, eu sinto, sinceramente, uma mudança muito grande no contexto da sociedade e até no contexto pedagógico. Eu estou completando agora 20 anos docência no ensino superior. Eu confesso a você que a realidade que eu comecei não é mais a realidade de hoje, eu sinto um distanciamento muito grande do aluno, e não só por vontade minha, mas também por comportamento, atitudes deles, é muito difícil hoje.

É muito difícil os alunos que se envolvem ou que abrem para você algo da vida, ou da experiência deles, não te dão também a oportunidade de conviver com eles. Então, assim, se a gente hoje for fazer essa análise da origem do aluno, de como a gente trabalha isso Telma, eu acho que hoje a gente está muito restrito a números, mas as relações muitas vezes estão prejudicadas, muitas vezes, pelo nosso fluxo louco de trabalho, responsabilidades que nós temos e que, às vezes, nos impedem de desenvolver um pouco mais com os nossos alunos.

Protágoras reflete sobre as mudanças ocorridas durante os seus 20 anos de docência e que de certa forma revela uma estrutura densa de encadeamentos cristalizados que causam certa melancolia. Por outro lado, ele também revela certa frustração no seu trabalho como docente porque ocupa um cargo administrativo na universidade e tem sua carga horária reduzida, o que dificulta o seu convívio com seus alunos.

Mas hoje na minha prática na sala de aula, até mesmo porque eu estou restrito a um número pequeno de disciplinas, eu tenho uma dificuldade muito grande de na sala de aula conseguir entrar um pouco na realidade, identificar um pouco da origem do aluno. Fora aqueles que a gente tem a possibilidade de conviver com eles e outras situações ou outras circunstâncias, outros projetos e ações. Então, assim, se eu tiver que te falar um pouquinho sobre isso, o que eu vejo é que é mais difícil na prática pedagógica a gente identificar isso.

Então, a sala de aula eu acho que ela vai se restringir a uma prática, a um desenvolvimento de conteúdo quando na verdade é a possibilidade que você tem de conhecer um pouco mais o aluno se ele está fora desse contexto. O aluno, por exemplo, hoje em dia ele já nem te procura mais nem mesmo para questionar a nota que ele tirou em uma questão, é muito difícil ele fazer isso, apesar de que você abre a possibilidade de apoio para o precisarem, eu me preocupo muito com essa distância. [...] é muito difícil hoje, eu sinto muito mais dificuldade de estar trabalhando, conhecendo um pouco da origem do aluno do que eu tinha alguns anos atrás.

Na teoria de Protágoras, o trabalho o reconduz sempre para a condição de aprendiz. Apesar da experiência acumulada em mais de 20 anos de docência, o entrevistado se vê envolto sempre em novos desafios. Sua natureza altruísta, no entanto, não o impede de ver a realidade atual com certa tristeza.

Então, são situações que você vivencia na prática, e outra, o fato de o estudante vir de escola pública, ou às vezes de entrar por uma cota étnica não nos permite conhecer de fato a realidade dele. Porque ele pode ter um fenótipo, mas a realidade dele é totalmente diferente. Agora eu te digo que a minha experiência em Ponta Porã em relação ao contato com os alunos foi muito mais rica. Porque quando eu estava lá no *Campus* eu tive a possibilidade de conhecer alunos que tinham conflitos com os pais, eu tive possibilidade de conhecer alunos que tinham problemas com drogas, altíssimo grau de depressão, a ponto de pensar às vezes em suicídio. Um dos alunos que eu já te contei, até a origem, a realidade dele, eu tive a oportunidade de conhecer.

Então, assim, é aquilo que eu te falo, eu acho que o contexto onde a gente está atuando nesse determinado momento nos permite avançar um pouco mais no processo de educação e informação do que simplesmente no processo de instrução.

Hoje eu me sinto muito mais um instrutor do que um educador. Apesar de que eu tenho consciência que com alguns alunos eu ainda consigo fazer o papel de educador, porque a gente acaba tendo uma relação muito maior do que dentro da própria sala de aula.

Apesar das dificuldades, a concepção que Protágoras tem sobre o trabalho docente é evidenciado em sua prática e em sua crença de que o professor deve trabalhar para além do

produtivismo acadêmico, pois sem desconsiderar a relevância das publicações, dos periódicos de fator de impacto alto, esse trabalho precisa, acima de tudo, estar voltado para alunos e suas realidades.

Eu não estou desconsiderando uma publicação, um periódico de fator de impacto alto, mas o que estou dizendo é que a gente tem que equilibrar isso, eu acho que a gente tem que se preocupar com a nossa produção, mas eu acho que acima de tudo se a gente realmente quiser mudar a realidade do país, a gente tem que se preocupar com o nosso local, o nosso entorno.

A partir da abstração analítica e a análise do conhecimento do Professor Protágoras é possível observar que sua trajetória percorre a construção do potencial de narrativas sugeridas por Schütze, desde a fronteira de estado agregado intencional, a partir do desejo, expectativas, planejamento e investimento de sua família e de si próprio em seus estudos, até a assimilação, adaptação e estabilização dos fatores condicionantes e do potencial de decisão evidenciado na construção da sua identidade como professor.

#### **b) Professor Hípias**

A construção da biografia de Hípias é marcada em seu primeiro estágio por uma trajetória de determinação e superação de alheio em face de seu potencial e disposição para os estudos. Pertencente a uma família humilde de migrantes nordestinos que, tendo sido privados da educação formal, entendem o trabalho como valor e questão central de sobrevivência da família. As origens da família lhe conferem uma marca identitária cultural e religiosa que se mostrou fundamental no desfecho que leva a sua trajetória atual.

Meu pai chegou a São Paulo (...) analfabeto em São Paulo. Aprendeu a ler no antigo Mobral durante a ditadura militar. E mamãe chegou mais ou menos na mesma época. Meu pai veio de Alagoas e mamãe de Pernambuco. (...) e segundo ela já tinha pelo menos o quarto ano de escolaridade. Eu sou o mais velho de quatro irmãos, tivemos uma infância, adolescência bastante modesta. Moramos em várias casas, basicamente a infância onde eu fiz o antigo primeiro grau, ensino fundamental lá no Bairro do Jabaquara, em São Paulo. E essa marca identitária de me ver como descendente de nordestinos é muito própria e já começou a se formar ainda em São Paulo e se exacerbou aqui. Então, eu acho que a minha origem de classe, a minha origem social ela explica boa parte do motivo do meu estado de ser e estar no mundo porque as pessoas não são neutras naquilo que elas se colocam.

Sua aptidão para os estudos confere-lhe um potencial que vai poupá-lo de seguir o mesmo destino da família. Nesse ponto, sua biografia é marcada pela interrupção de uma

trajetória de determinação para o trabalho como forma de subsistência. Em outras palavras, sua trajetória encontra-se na fronteira entre a condição de pobreza e, logo, é condicionada pela necessidade de sobrevivência. Num primeiro plano, a família dirige seus esforços para a obtenção de resultados práticos (trabalho), mas ao mesmo tempo, confere valor aos estudos dentro das condições que lhe cabe.

Eu como filho mais velho eu me afeiçoei muito bem aos estudos. Meu pai tratou de me deixar longe da serragem, serragem até hoje tem cheiro de infância, o cheiro da serragem, da marcenaria, mas meu pai fez questão de me manter distante do ofício dele. Tenho um irmão que é um ano mais novo que eu e é marceneiro até hoje, herdou a profissão do papai. Mas meu pai um pouco que obrigou meu irmão a ir para a marcenaria porque meu irmão não gostava de estudar.

A biografia de Hípias se mostra ainda bastante marcada por situações de fronteira entre condicionantes e determinações externas. Por exemplo, o fato de se ver obrigado a trabalhar e fazer um curso profissionalizante, única opção apresentada a um garoto pobre da periferia de São Paulo. Entretanto, mesmo esse condicionante se torna um objetivo distante quando a família é chamada a assumir uma moradia popular em um bairro muito afastado, o que o impediria de cumprir seu destino de aluno trabalhador.

Minha família recebeu uma carta chamando para buscar e tomar posse de um apartamento da COHAB José Bonifácio. (...). E a gente ia para um bairro distante (...). E eu me vi num grande impasse porque meu pai já havia dito para todo mundo, para eu e meus três irmãos que todo mundo ia ter que se virar e trabalhar e estudar para fazer o ensino médio. Já estava conformado com isso. E naquela época havia um roteiro para estudante de pobre que era fazer escola técnica. Os meus professores, inclusive, insistiam enfaticamente que nós fizéssemos escolas técnicas.

Não me lembro de alguém ter falado, algum professor daquele período falado sobre faculdade, o negócio é fazer escola técnica. Eu estava conformadíssimo com a ideia, até seduzido com a ideia de poder trabalhar e estudar. Só que esta carta embaralhou tudo porque eu tinha que mudar para Itaquera, e na COHAB não havia escolas de ensino médio na época, então eu me vi numa situação complicadíssima porque trabalho só no centro da cidade. Naquela época o deslocamento diário para você chegar ao centro era de 2 horas, você tinha que tomar ônibus depois metrô para ir para o centro da cidade onde tinha emprego.

Diante do destino inexorável que o aguardava, de forma extraordinária, Hípias consegue achar uma saída e muda sua trajetória. Sua história mostra de forma particularmente interessante, como um determinante externo muda em completo a trajetória do entrevistado.

Mais uma vez, o potencial para os estudos e a capacidade de liderança leva Hípias a ser convidado pelo padre da igreja que frequentava a ir para o seminário, uma saída para continuar seus estudos. Apesar da precariedade das condições da família e da falta de apoio aos estudos, Hípias rompe com os fatores condicionantes do seu destino.

E naquela época também eu estava começando a frequentar a igreja católica, minha família era católica, mas não era praticante, eu era o católico tradicional no Brasil. Eu frequentava um grupo de jovens (...). Tinha um córrego que separava os dois bairros, o bairro que eu morava era um pouco mais pobre, então você atravessava o córrego e estava num bairro de classe média, no Jardim Aeroporto onde ficava a escola que eu estudava. E eu fui para essa igreja de classe média e estava mais ou menos há um ano e já tinha demonstrado trabalho, habilidades em organizar grupos. Então, eu tinha 14 ou 15 anos e eu organizava grupinhos na garagem das famílias para poder fazer estudos bíblicos, que a gente fazia naquela época. Isso obviamente chamou a atenção do padre e ele soube da minha situação e ele aproveitou e deu o bote. E ele falou para mim “escuta você não quer ir para o seminário? lá você vai ter uma boa escola, vai poder estudar”. Obviamente que ele falou, eu nunca tinha pensado em ser padre na vida, mas ele falou “você vai poder estudar” e eu falei ótimo, então vamos embora. Ele paga a passagem. E lá vou eu [...]

A independência presente já nos primeiros ciclos de vida de Hípias parece sedimentada ao longo de sua trajetória até a atualidade, com reflexos importantes no desenvolvimento de sua formação e futura atuação profissional. A passagem selecionada da biografia de Hípias revela certa melancolia, ao mesmo tempo, evidencia sua determinação e apreço pelo sistema rígido da escola. Esse ciclo acrescenta uma importante característica desenvolvida em Hípias, a disciplina.

[...] acho que era novembro ou dezembro, “em fevereiro vou para o seminário”, e minha mãe “está bom filho, tudo bem”. Não questionaram muita coisa. Em fevereiro de 82 meus pais me levam até a calçada do ponto de ônibus lá na COHAB e eu entro no ônibus urbano e vou embora. Ninguém levou até a rodoviária, não teve grande despedida e fui. Tomei o ônibus para Florianópolis, Santa Catarina e desembarquei no carnaval de 82 [...] E lá foram três anos de ensino médio. A gente estudava em uma escola particular, uma escola de freiras, escola mista. Nós éramos rigidamente vigiados com os horários. Então, foi ótimo.

Mais uma vez, Hípias muda sua trajetória no momento em que precisa decidir continuar em nível mais avançado dos estudos no Seminário. Durante a narrativa de Hípias, fica claro que a opção pelo Seminário não é vocacional, mas sim condicionada pela oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. O fato de ter se apaixonado no último ano

do ensino médio é natural para um adolescente, mas pode revelar a necessidade de fuga de um destino que não desejava para si.

E como era uma escola mista eu fiquei perdidamente apaixonado no terceiro ano do ensino médio por uma loira [...]. E aí pintou a crise [...]. E o padre vira e fala “olha nós achamos que você tem condições, você tem os requisitos para ir, mas se você está em dúvida você fica um ano na sua casa e depois se você quiser você volta”. Mas aí ele recostou na cadeira e deu uma risadinha “você não vai voltar mais” e eu fui. Eles foram ótimos.

Uma nova etapa da trajetória de Hípias tem início com a sua entrada na universidade. A escolha pelo curso se dá de forma inusitada, pois sua escolha de profissão não tem como meta a ascensão social, ao contrário, é ideológica, fundamentada na sua vontade e crença no ideal de mudar o mundo. Essa determinação em firmar seu posicionamento e defender aquilo em que acredita está presente de forma muito forte em toda a sua trajetória, inclusive com ressonância na concepção e prática como docente.

Prestei vestibular naquele ano e passei sem grandes dificuldades para a USP. E quando eu fui escolher a carreira eu queria fazer jornalismo. Eu achava que eu gostava de falar [...]. Só que na nota de corte, e aí eu falo uma coisa que eu falo até hoje para os meus estudantes, sem falsa modéstia, eu peguei o manual da FUVEST e falei o que eu posso fazer e possa me ajudar melhor a mudar o mundo? Isso é sério. Foi esse o meu critério de escolha. Eu vejo hoje uns merdinhas de uns moleques [...] na faculdade e querem saber o quanto vai ganhar por mês. Eu quero morrer. E eu falei “quero fazer história”, prestei vestibular de história e passei com facilidade como lhe disse. E naquele mesmo ano, devido a distância e à pobreza, eu consegui uma vaga na moradia estudantil, no CRUSP.

Marcada pela disciplina com os estudos e aproveitamento de todas as condições que USP oferecia em uma época em que as políticas de ações afirmativas eram incomuns nas universidades públicas, a trajetória de Hípias se mostra sempre desafiadora. Hípias defende a USP como um espaço democrático, no entanto, sua análise é contraditória, pois ao mesmo tempo em que reconhece que só pode estudar naquela universidade porque essa lhe oferecia as condições necessárias (por meio de assistência estudantil e um trabalho, ainda que precário), mais tarde reconhece que seu acesso só foi possível em um curso não elitizado.

Aí eu fiz USP e digo até hoje, só consegui fazer USP primeiro porque tinha emprego lá dentro, não existia bolsa de iniciação, não tinha bolsa de coisa nenhuma. [...] Então no emprego eu era datilógrafo das pesquisadoras do Instituto de todos os Brasileiros. [...] Então cheguei muito disciplinado, disciplina jesuíta e tudo, então levantava, estudava de noite, tinha tempo de



ler todos os textos. Então, trabalhando eu tive condições, e hoje eu sei disso, sem usar essa expressão “eu fui beneficiado por ações afirmativas” porque eu morava de graça, tomava café, almoçava e jantava dentro da Universidade de São Paulo.

Então hoje quando as pessoas falam USP elitista eu fico meio “não, para mim não foi para mim e para um monte de gente”, deve ser a universidade com o maior número de moradias internas no campus até hoje, a coordenaria de assistência social é muito grande, é muito bem estruturada. Todo semestre eu tinha que fazer entrevista com a assistente social com meu histórico escolar na mão e com a renda. Tinha que mostrar com o que eu trabalhava e etc.

Foi o que aconteceu comigo na USP, você pega um filho, um menino pobre na periferia para entrar na história, eu não entro na medicina, nem no direito e nem em engenharia, seu lugar é aqui na história aonde você vai dar aula para os pobres.

Antes mesmo de concluir a graduação, Hípias dá início a sua trajetória docente. Mais uma vez sua trajetória é marcada pelas condições objetivas e subjetivas de manutenção do equilíbrio precário para a conclusão do curso. Hípias busca condições de sobrevivência fora da universidade sabendo que em seguida precisará manter-se sem o auxílio que a instituição lhe oferece. Por outro lado, há aí também uma ação planejada e consciente, cujas escolhas o conduzem em sua carreira profissional, apontando inclusive, o interesse pela temática que vai orientar sua trajetória como professor e tornar-se sua principal fonte de estudos e pesquisas.

Terminei a faculdade em 91 e já naquele ano, 90, um ano antes de terminar, não, 89, eu arrumei aula no Colégio Objetivo, [...] no curso pré-vestibular eu trabalhei mais menos uns 15 anos e simultaneamente em escolas do ensino médio. [...] Eu me formei, eu prestei concurso no interior de São Paulo e passei no concurso. [...] E naquele ano eu propus um curso para a sétima série de um estudo comparado da história do racismo na África, nos Estados Unidos e no Brasil.

A estrutura processual dominante no curso de vida de Hípias já pode ser vista no início de sua carreira docente, marcadamente politizada e atuante. Essas características presentes em sua personalidade desde o início de sua formação tornam-se cada vez mais evidentes e notadamente vão sendo sedimentadas até a atualidade.

[...] eu já era militante voluntário. [...] Eu já tinha dito para os alunos se o Maluf ganhar a eleição eu me exonero. Prometi e cumpri, o Maluf ganhou a eleição e eu me exonerei. [...] voltei só para o Objetivo [...] Em 94 houve uma insinuação, o sindicato propôs uma greve e eu fui na reunião do sindicato. [...] E o Colégio Objetivo mandou embora na época todo mundo que foi na reunião. [...] E aí no final do ano eu fui homenageado por uma

turma do terceiro ano, Campus de Pinheiros, me convidaram para o baile de formatura, me convidaram com um mês de antecedência e falei “vou”. E avisei a sala de horário [...] me colocaram no horário. Aí eu fui ao baile na sexta-feira e quando cheguei na segunda de manhã para dar aula na Vergueiro o bedel: “Hípias não é para você entrar, é para você ir lá para a sala de horário”, já tinham colocado outro no meu lugar. [...] Aí me suspenderam [...] aí fiquei um mês em casa, ganhei me pagaram, me demitiram naquele ano. [...] Bom, eu consegui aula em um colégio judeu. [...] Foi outra experiência muito interessante porque eles davam um valor imenso para história. [...] Foi uma experiência muito boa porque eles eram muito estudiosos, respeitavam muito os professores.

As curvas ascendentes da trajetória de Hípias se pronunciam por meio de sua capacidade de resiliência, mesmo em condições desfavoráveis abre caminho com impressionante tenacidade valendo-se de seu potencial criativo e intelectual. Suas experiências – como garoto pobre na periferia, como seminarista sem vocação, como aluno de graduação vivendo na USP em condições precárias, após dois casamentos desfeitos – são vistas positivamente apesar de todas as dificuldades que vivenciou. Os trechos selecionados de sua trajetória mostram essa capacidade vibrante não só de resiliência, como também, de altruísmo.

Me casei com uma moça que morava lá na COHAB, um ano depois ela conseguiu entrar na USP também e fomos morar juntos lá na moradia estudantil [...] eu morei uns quatro anos com ela e o casamento só durou dois anos, ela desistiu. Ai então eu me relacionei com uma segunda mulher e eu já tive um filho logo cedo, com ela [...] com 29 anos. E em 95 96 eu conheci minha atual esposa, amiga de faculdade [...] Então, os dois fazendo doutorado na USP e naquela época em São Paulo doutorado era atestado de desemprego, não havia lates ainda, o Lattes estava começando ainda. Então, todo mundo que fazia doutorado em São Paulo fazia escondido das escolas particulares porque se a faculdade particular descobria que você estava fazendo doutorado elas te mandavam embora porque eles eram obrigados a te pagar mais.

Simultaneamente eu comecei a trabalhar numa empresa americana, o meu orientador na época na USP do mestrado trabalhava nela [...] que mandava estudantes de universidades americanas para estudar no mundo. [...] E aí eu fui professor assistente desse meu orientador durante alguns anos. E com o passar do tempo eu assumi a coordenação, eu era professor de cultura brasileira e orientava eles academicamente com o que eles podiam em qualquer disciplina tanto na USP quanto na PUC, tinha convênio com a USP e PUC. [...] Nesse meu trabalho no Caución fui três vezes aos Estados Unidos, visitei várias universidades americanas.

Seu ingresso na UFMS, apesar de inicialmente planejado, revela um ponto de desestabilização para depois sedimentar-se como algo positivo em sua carreira docente. O fato

de ter sido aprovado em terceiro lugar no concurso faz com que só seja convocado a assumir o cargo dois anos depois, num momento inesperado de sua vida, pois como relata, tinha casa e emprego. Entretanto, a estabilidade de um trabalho em uma universidade pública federal o leva ao interior de Mato Grosso do Sul. Esse novo percurso de sua jornada, inicialmente o desestabiliza, pois há um choque entre o que considerava uma cidade do interior e a realidade que percebe durante a viagem que faz, após tomar posse em Campo Grande, até Três Lagoas.

Me doutorei em 2005 e 2006 eu prestei concurso aqui para o Mato Grosso do Sul. [...] Aí eu prestei o concurso em 2006. Fiquei no modesto terceiro lugar, estava empregado e com casa. Em 2008 toca o telefone lá do meu trabalho [...] era o coordenador do concurso e ele me chamando do concurso. [...] Tomei posse aqui e fui embora para Três Lagoas. E toma o busão e anda essa estrada e anda essa estrada, e eu olho e não tem cidade no caminho, não tem nada. [...] não é possível, só sabia que existia a cidade porque quando cheguei lá em Água Clara falei será que isso é uma cidade? Deve ser porque tem antena de celular. Mas assim, Ribas (do Rio Pardo) nem me ocorreu que aquilo poderia ser uma cidade. Porque estou vindo de uma escala de São Paulo e tinha ido para Nova Iorque. Então, eu pensava que sabia o que era interior porque eu conhecia Itú, eu pensava que sabia o que era interior do Brasil.

O caráter irreverente e contraditório de Hípias fica evidente em vários pontos de sua narrativa. Ao tomar posse se vê incomodado com a aproximação de uma pró-reitora que o convida para “aparecer em sua sala quando quisesse conversar”. Para Hípias, essa atitude lhe é estranha, pois na USP não se fala com pró-reitor facilmente (concepção elitizada). Por outro lado, se recusa a dar aulas de disciplinas que não domina, e ao assumir o cargo de coordenador de curso faz mudanças no currículo de acordo com a sua vontade, valendo-se do fato de que o colegiado não lê os documentos apresentados nas reuniões de aprovação.

Na USP, para você conseguir marcar uma audiência com a pró-reitora é um negócio, você não fala com pró-reitor, você fala com secretário do balcão. Não dei bola para ela e sai.”

Em 2008 foi muito engraçado porque o Coordenador de curso foi me dar posse (na coordenação do curso) e mostrou para mim, Hípias, pode escolher. Para a história do Brasil tinha a antiga, medieval, contemporânea, olhei para a cara dele e falei “escuta, o que é isso?”, não sei dar aula disso, “não, aqui a gente dá aula de tudo”, eu não vou dar aula dessas coisas, eu não vou, “ah você tem que ver essa é a nossa realidade”, eu falei: “professor se é para se acostumar com realidade teria feito administração, eu fiz história porque eu não me conformo com a minha realidade, eu não sei qual é o problema que vocês tem aqui, mas eu não vou resolver esse problema, não dou e acabou.

E em Três Lagoas eu fui coordenador de curso, porque coordenador de curso aqui na UFMS não é bem uma deferência, é o primeiro trouxa que aparece

põe lá e resolve tá para você. Eu peguei aquele negócio, mas é bom jogar com as brancas porque teve reforma curricular naquele ano e obviamente eu que articulava o primeiro passo do negócio, depois dava para o colegiado assistir. Eles não liam mesmo, o que a gente propõe porque ninguém lê. Eu criei disciplinas a minha imagem e semelhança.

As demandas e o interesse que Hípias nutre pela temática da diversidade são as condições necessárias para estabelecer nele a assimilação teórica da realidade. Sem ter tido acesso na graduação ao conteúdo necessário para desenvolver seu trabalho com tranquilidade e competência, se dispõe a aprender e nesse processo se descobre mais formador do que historiador.

Como eu vou dar aula de prática se não sou formado para dar aula? Depois eu aprendi. Depois dei um jeito de aprender Vygotsky, Piaget, depois aprendi tudo, tive que dar um jeito de aprender, aprendi tudo. Hoje eu gosto mais de ser lembrado como formador de professores do que de historiador, eu gosto muito disso. [...] inclusive, quando peguei o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) todos os meus alunos que faziam PIBID comigo bem como meus orientandos de estágio [...] tinham que obrigatoriamente dar aulas sobre história e cultura africana ou afro-brasileira. “Ah professor quero dar aula de outra coisa”, então o Professor Hípias não vai ser o seu orientador, você procure outra pessoa.

O potencial da trajetória de Hípias é sedimentado, como já apontado, no seu olhar profundamente crítico da realidade da educação. enxerga a universidade como local de exclusão das classes trabalhadoras, que reproduz a lógica elitista. Em sua concepção, os cursos mais caros se destinam a elite enquanto que aos pobres cabem as licenciaturas, reproduzindo um ciclo desigual. Da mesma forma, sua concepção em relação às políticas de ações afirmativas é pessimista. Avalia como aparente o consenso entre as democracias ocidentais sobre a questão da diversidade, o respeito aos direitos aos LGBT, ao direito das mulheres, ao direito dos negros, pois entende que esse aparente consenso está a serviço do capitalismo, cujo objetivo é transformar essas pessoas em potenciais consumidores.

Embora seja politicamente correto, e hoje já é mais ou menos um consenso nas democracias ocidentais da questão da diversidade, o respeito aos direitos aos LGBT, ao direito das mulheres, ao direito dos negros. Há um consenso e porque há um consenso nas democracias ocidentais? É porque o capitalismo quer transformar essas pessoas em consumidores. Então, com o governo Lula em 2003 se paga uma dívida histórica com o movimento negro que ele vai lançar em 2003. A preocupação dos agentes políticos naquele período não é de preocupação de inclusão social, é transformar essa gente em consumidor. Claro que ao fazer isso obviamente você abre espaço, que foi o que aconteceu comigo na USP, você pega um filho, um menino pobre

na periferia para entrar na história, eu não entro na medicina, nem no direito e nem em engenharia. Seu lugar é aqui na história aonde você vai dar aula para os pobres.

Hípias se coloca como crítico da universidade que, segundo sua opinião, só começou a se preocupar com o índio, negro, pobre, quilombola, com o trabalho do campo, dos sem-terra, com o governo petista porque assim foram obrigados. Em sua opinião, o problema do professor universitário é que este é formado a partir de uma lógica meritocrática que não permite formar alunos com uma lógica diferente. Hípias se vê como alguém experiente, pois argumenta que viaja muito e percebe que as universidades são guetos com estruturas do capitalismo que servem ao capital, um lugar no qual não há circulação e troca dos saberes.

A análise da narrativa de Hípias permite concluir que a estrutura processual dominante no seu curso de vida atual foi fortemente influenciada pelas determinações processuais elementares de sua trajetória, desde sua origem pobre, a passagem pelo seminário estudando em uma escola particular num regime rígido, quando adquire um elevado senso de disciplina.

Os elementos decisivos na sedimentação de sua trajetória como estudante na graduação, na pós-graduação e na sua trajetória como professor. Hípias também demonstra capacidade de resiliência para superar os condicionantes negativos que lhe foram impostos ao longo de sua vida.

### **c) Professora Aspásia**

A construção da biografia de Aspásia é marcada por sua linearidade num estágio de determinação de alheio na medida em que sua mãe não mede sacrifícios para que ela estude em uma escola particular, pois investe e acredita no seu potencial e disposição para os estudos.

Pertencente a uma família de pais separados, a mais velha de um casal de filhos, Aspásia segue as orientações da mãe e se empenha nos estudos, pois acredita que esse é uma forma de ascensão social. Sabendo das dificuldades financeiras da família, seu objetivo é conseguir formar-se em uma universidade pública, esse também é o desejo de sua mãe que, como advogada, atribui valor essencial à educação dos filhos.

Agora falando um pouco da minha vida. Mas assim, financeiramente a minha família sempre teve muita dificuldade, mas muita dificuldade, mas minha mãe me criou sozinha. Mas assim, como não existia essa questão da cota que hoje existe, então a única possibilidade de a filha fazer um curso na universidade pública era ter um bom estudo, ela fazia das tripas ao coração para pagar um colégio, para que eu pudesse estudar.

Então na cidade onde eu morava, não tinha colégios públicos bons, e que eu pudesse ter acesso à universidade pública. Então, foi assim, na verdade eu entrei na universidade pública, mas estudei em colégio particular.

Aspásia não se refere ao pai ou a outros membros da família e sua mãe ocupa papel central no seu discurso. Ela entende o estudo como uma questão essencial de sobrevivência. As dificuldades financeiras da família são ressaltadas colocando em relevo o esforço que a mãe fez para ela estudasse. Dessa forma, presta vestibular para a Universidade Federal de Viçosa e é aprovada para o curso de Medicina Veterinária, onde é beneficiada por ações de assistência estudantil que a universidade oferece.

Enquanto aluna eu estudei em uma universidade que existia uma política muito forte de assistência estudantil antes de existir assistência (estudantil), até pela origem histórica da universidade, pela dificuldade, pela localização geográfica da Universidade Federal de Viçosa.

Então na verdade quando eu ingressei lá existia alojamento, inclusive antigamente tinha sido feito para alunos da pós-graduação. Lá foi pioneiro em mestrado e doutorado no Brasil na área de Ciências Agrárias. Porque as pessoas iam fazer mestrado e doutorado, normalmente eram homens que vinham com as famílias. Então, eram apartamentos e quem vinha trazia toda a família para que os alunos pudessem cursar o mestrado e doutorado. E então não existiam esses auxílios todos, mais existia o alojamento, existia o refeitório com preço subsidiado. Aquelas pessoas que não tinham condições e também moravam no alojamento para poder ter o auxílio, eles ajudavam na universidade.

Marcada por situações de fronteira entre condicionantes e determinações externas (estuda em uma universidade que oferece alojamento e subsídios para a alimentação), Aspásia se vê em uma situação privilegiada diante das possibilidades que teria não fosse os ações afirmativas das quais é usuária.

Apesar da precariedade das condições financeiras da família, Aspásia tem apoio para dedicar-se aos estudos, fortalecendo os condicionantes do seu destino que lhe preparam desde cedo para a universidade pública.

Então foi assim, na verdade eu entrei na universidade pública, mas estudei em colégio particular. Então, passei muita dificuldade na graduação porque era uma universidade pública, mas era fora de casa. E a gente sabe da importância que é isso.

Mais uma vez a biografia de Aspásia aponta para a sedimentação linear de uma formação para a qual havia sido preparada desde o início da formação escolar. No ano de 2001, termina seu curso de graduação e se casa com um professor universitário.

A partir daí ela segue seu destino acadêmico sem interrupções. Em 2003, conclui uma especialização em gestão empresarial pela Universidade Católica Dom Bosco. Em 2004, termina seu curso de mestrado em Ciência Animal pela UFMS. Quatro anos depois, Aspásia conclui seu doutorado em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Botucatu. Em 2008, inicia sua carreira como docente na UFMS por meio de concurso público.

Aspásia concentra sua narrativa, em maior parte, no trabalho que desenvolve na UFMS a frente de um cargo de gestão administrativa. Sobre esse trabalho, disserta longamente, destacando as principais atividades que desenvolve especialmente em relação ao campo das políticas de ações afirmativas, considerando esse um grande desafio da atual gestão.

Do ponto de vista do professor, a gente fala da cultura instalada. Nós inserimos esse assunto das ações afirmativas, ou de olhar esse aluno com outro olhar, a gente tem tentado passar. Mas é um trabalho de formiguinha, de olhar se o aluno não está bem, de olhar se o aluno está precisando de um auxílio emergencial, de entender a história desse aluno. Então, é respeito ao outro, respeito às opções, respeito às diferenças de crença, respeito às diferenças que para mim não existe, mas a gente fala de cor porque não é raça porque somos uma única, a raça humana, mas respeito às diferenças. No ano passado a gente tinha trabalhado a questão da mulher, a respeito com questão da violência, questão de gênero, e avaliamos toda a parte dos LGBT, então tivemos eventos maravilhosos aqui. A gente trabalhou um pouco com a mídia no sentido de acolher. Aqui é o local de acolher e entender que todos nós temos direito à educação.

Como professora de uma universidade pública a frente de um cargo de gestão administrativa, Aspásia se sente compromissada com o processo de democratização da instituição. Ela dirige seus esforços no sentido de promover a mudança, valorizando as ações afirmativas e ao mesmo tempo procurando fazer um trabalho voltado para a conscientização dos professores. Entretanto, como afirma Aspásia, esse é um processo lento, de conscientização da realidade e de reconhecimento das especificidades de cada aluno.

Sou professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul há 10 anos. Tomei posse em 1º de fevereiro de 2008, então fez 10 anos agora. Me formei em uma universidade pública, na Universidade Federal de Viçosa, meu ingresso foi em 1997. Então, assim, desde então dei aulas para os cursos aqui na UFMS nos cursos de medicina veterinária e zootecnia, são cursos eminentemente realizados de forma integral.

A abstração analítica e a análise do conhecimento da Professora Aspásia apontam para uma trajetória sedimentada pelo seu potencial desde a fronteira de um estado agregado intencional, quando é preparada pela mãe para chegar à universidade, e assim, segue orientada pelos seus esforços, expectativas, planejamento e investimento que mãe deposita em seus estudos e que lhe vão lhe proporcionar a condição de um futuro assegurado. Aspásia apresenta um conjunto coerente e estável de assimilação, adaptação e estabilização dos fatores condicionantes que orientam o seu potencial profissional na UFMS.

#### **d) Professor Górgias**

A biografia de Górgias é caracterizada por três importantes estágios de transformação. No primeiro estágio, sua trajetória é determinada pela família humilde que o educa inculcando-lhe valores atinentes à educação, única forma de superar a fome a pobreza que aprende a temer desde muito cedo. Essa educação confere a Górgias um estado agregado condicional de atividades sociais voltadas prioritariamente para os estudos, ao mesmo tempo em desenvolve grande admiração pela avó e pela mãe, guardiãs incansáveis de sua formação educacional.

Então eu sou filho de uma mulher, lógico, mas eu coloco isso como uma coisa importante porque a minha mãe é uma mulher guerreira. É uma pessoa que teve pouca escolarização, filha de trabalhadores rurais. Então, meus avós lutaram muito para ter minimamente o que comer em casa. E minha mãe sempre me contava histórias das quais eu fui crescendo com medo. A primeira delas é a questão da fome, da qual ela passou na infância, a falta de roupa, e muitas vezes de estudo porque elas não tinham nem onde escrever às vezes. E ela dizia que em alguns momentos da infância ela catava um graveto e escrevia na areia. Na verdade, fazia alguns rabiscos. Porque o sonho dela era aprender a escrever e ler, o que demorou muito tempo. Estudou até a quinta série. Depois ela engravidou do meu pai, do filho que era para ser meu irmão, perdeu o filho. Depois novamente, antes de completar 16 anos engravidou de novo, aí era eu. Era para eu ter um irmão mais velho. Então, sou o filho mais velho da minha família.

Górgias apresenta um ciclo de vida escolar marcado por mudanças de alheios e rompimentos não planejados em função de sua origem muito pobre, da separação dos pais, da juventude e dos casamentos da mãe, além da total ausência do pai.

Aí eu cresci sendo o primeiro filho desse casal. Meu pai e minha mãe se separaram quando eu tinha 3 anos de idade. Mas a partir daí eu fui criado mais pela minha avó, porque a minha mãe tinha 18 anos e ela foi viver a



juventude dela, então me distanciei muito da minha mãe porque ela foi fazer outras coisas, se casou novamente e eu fiquei junto da minha avó. A minha avó foi uma pessoa que sempre prezou muito pelo estudo, para ela a educação era uma questão importante para que a gente pudesse romper com a pobreza, com as questões que a gente tinha. Então, ela sempre fez questão que eu estudasse de manhã porque para ela estudar de manhã deixava a gente esperto porque dormir até tarde era coisa de gente preguiçosa, isso na visão dela. Aí cresci sempre estudando de manhã e minha avó sempre me incentivando, e sempre dizendo da importância que eu pudesse ser o primeiro aluno da classe, que estudasse mais. Então, sempre cresci com esse medo, com medo do desemprego que era uma coisa que na minha infância, hoje ainda é, mas era muito batido.

Há um investimento psicológico realizado pela avó e, mais tarde pela mãe, que marcam profundamente toda a trajetória de Górgias. O medo da fome e a vontade de superar a pobreza despertam seu potencial para o estudo, cuja determinação já é vista na infância quando volta a morar com a mãe depois que essa se casa pela terceira vez e o leva para morar com sua nova família na zona rural, distante da cidade e da escola.

Aí eu tinha que acordar mais cedo ainda para ir para a escola porque eu estudava de manhã, eu tinha que acordar por volta das 3h da manhã para ir para a escola. E a minha mãe, a recomendação que minha avó deixou a ela é que me deixava morar junto com ela desde que ela não interrompesse os meus estudos, porque isso para minha avó era muito importante. Então, minha mãe levou isso como algo muito a sério e ela colocou isso na cabeça, então ela me ajudava bastante.

Só que morando na zona rural a gente mudava muito. Eu lembro que minha mãe mudava muito e eu perdia muitas matérias, conteúdos escolares, então a minha mãe acabava me ajudando, então meu caderno era cheio de letras dela porque ela me ajudava a copiar as matérias atrasadas. Até a gente descobrir que dava para tirar Xerox (risos), mas isso levou muito tempo. A gente ficava copiando aquilo nos finais de semana, e eu achava aquilo o máximo porque minha mãe junto comigo e a letra da minha mãe no meu caderno, para uma criança de 9 anos isso era muito legal. (risos)

Aí minha mãe engravidou e eu me lembro dela me ajudando grávida de 7 ou 8 meses, arriava o cavalo às 3h da manhã e colocava todas as tralhas, que é o modo que a gente fala na fazenda, e eu andava 3 quilômetros a cavalo todas as manhãs para ir para a escola. Aí chegava no vizinho e eu desarreava o cavalo, pegava um ônibus e andava aproximadamente 250 quilômetros até chegar na escola. (momento de grande emoção).

Então foi um período que minha mãe foi de fundamental importância nesse processo. Porque meus primos deixaram de estudar por essa dificuldade, ter que andar a cavalo, acordar cedo. E minha mãe sempre me ajudou. Por isso, nesse sentido, então ela é alguém que eu idolatro bastante por causa dessa força, dessa garra.

A construção de uma biografia planejada para os estudos é orientada pela avó e pela mãe, mas também pelo potencial que Górgias apresenta. O gosto pela escrita revela-se muito cedo quando ele começa a escrever em seu diário, registrando seus sonhos e seu cotidiano. O empenho da mãe e o esforço que fazia para que os filhos não percebessem as dificuldades pelas quais passava também desenvolvem em Górgias um sentimento de gratidão e solidariedade.

E eu via que a gente passava algumas dificuldades, por mais que ela não deixava transparecer, eu via. Por exemplo, tinha vezes que eu pedia um tênis novo, meu sonho era ter um fichário, hoje uma coisa tão comum, eu achava super chique (risos). Eu lembro quando ela comprou, se a gente for olhar hoje era o mais horrível, era uma capa supersimples e tal, mas eu adorei, eu amei, foi muito bacana até para eu poder escrever mais e tal. E eu sempre guardava esse diário embaixo do guarda-roupa, tinha uma pecinha que soltava no pezinho dele e eu guardava lá. E lá que eu escrevia tudo, inclusive dos meninos que eu gostava (risos), das coisas que eu queria ser quando eu fosse grande e tal. E eu acho que aí que eu me apaixonei um pouco pela questão do escrever e do ajudar ao próximo, do jeito que minha avó me ajudou, minha mãe me ajudou bastante.

A primeira etapa da trajetória potencial de Górgias é, portanto, determinada pela figura da avó e da mãe e se consolida por meio dos valores voltados para a educação, da disciplina, do senso de responsabilidade, como um compromisso em primeiro plano com a sua formação escolar.

A mãe é extremamente presente e o apoia incondicionalmente, acompanhando-o nos estudos como forma de ajudá-lo a superar as dificuldades impostas pela distância que ele enfrentava todos os dias para chegar à escola, além das mudanças sucessivas da família. Quando conclui o ensino fundamental, volta para a casa da avó a fim de continuar os estudos, se preparar para o vestibular e cuidar da avó doente. Contudo, sua trajetória revela um espiral de ações determinadas pela condição financeira precária da família, mas também pela determinação de Górgias, cujo objetivo de vida já está sedimentado em seu espírito.

Então eu voltei para a cidade, fiquei nesse longo período até o ensino médio e voltei para a cidade para morar com a minha avó porque ela estava doente e para ajudá-la e também para estudar na zona urbana para eu prestar um vestibular que era uma coisa que eu queria muito, eu queria fazer uma faculdade. Inicialmente era Direito. Aí lembro que estava morando com minha avó. Mas aí no primeiro e segundo ano do colegial foi tudo ok.

No terceiro ano a minha avó foi morar no fundo da casa de uma tia minha e minha tia, e por problemas de não conseguir pagar aluguel, a minha tia disse que aceitava ela só se ela viesse sozinha. E aí para mim isso foi uma coisa

muito triste porque eu amo muito minha avó e aí tive que me separar dela. (emoção).

A narrativa de Górgias evidencia um quadro de superação de determinações de alheios que sempre o reconduz ao potencial de sua trajetória, cuja finalidade é completar sua formação escolar e assim, superar a pobreza que marca sua família. O pano de fundo de sua biografia, portanto, é produzido pela superação dos alheios externos sustentados por uma motivação e crença interna que já aparecem sedimentadas em sua história, pois mesmo sem o apoio material da família segue lutando por sua sobrevivência sem se descuidar de sua formação escolar.

Então fui morar sozinho, eu com uma prima, eu tinha 15 anos nessa época, então a gente passou bastante dificuldade. Nós morávamos sozinhos, eu e essa prima. E foi quando eu comecei a trabalhar com 15 anos numa escola de informática para eu poder conseguir estudar porque eu queria muito prestar o vestibular e não queria voltar para a fazenda. (emoção/choro) E aí a gente só ganhava a comissão, era a matrícula de informática. Teve meses de eu trabalhar o mês inteiro para eu ganhar R\$30,00 de matrícula. (muita emoção/choro).

E o meu pai morava na cidade também, mas ele nunca me ajudou. Aí zombava da minha cara, que era para eu parar de trabalhar que R\$30,00 ele me dava e eu falei para ele “eu vou trabalhar, fazer as coisas”. (momentos de muita emoção).

Logo Górgias consegue dobrar sua carga horária no emprego assumindo outra atividade que lhe rende mais uma ajuda de custo fixa de R\$150,00. Ele estuda e trabalha em dois períodos. Contudo, ao fim de ano, tendo em vista que se aproxima o final do ensino médio e com o objetivo de cursar uma faculdade, vai morar com o pai que promete ajudá-lo para que continue os estudos.

E aí a universidade abriu muitas portas para mim, o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil. E eu comecei a ver muitas coisas diferentes. Tinha 17 anos, era muito novo ainda. Aí começou a ter vários problemas na casa do meu pai, com a minha família porque eu não trabalhava, porque eu só estudava, achavam que eu só estudar para um marmanjo não era coisa de se fazer, enfim. Daí eu arrumei emprego numa locadora de vídeo no período noturno. Aí decidi morar em uma república, o que era muito engraçado porque sou natural de Três Lagoas, tinha família em Três Lagoas e tinha que estar morando em uma república porque não tinha apoio da família. Mas eu fui.

Mais uma vez, Górgias enfrenta o desamparo do pai e mais uma vez a determinação e sua capacidade de superação de alheios o levam a procurar uma nova forma de manter seus

objetivos. Na universidade, consegue inserir-se em programas de tutoria e iniciação científica, cuja remuneração, ainda que de forma muito precária, o ajudam a continuar estudando.

E aí a universidade trouxe para mim muitas opções, inclusive, para eu perceber que quem está ali, fazer ensino público hoje e naquela época no Brasil era uma parcela privilegiada, mas uma parcela que precisava muito de ajuda. Então, para mim era um mundo que parecia que não existia. Até eu ingressar na universidade, precisar de um apoio financeiro, de um auxílio, e tentar enxergar um futuro. Porque as pessoas diziam para mim, inclusive minha própria família, meu pai, que professor ia passar fome, que professor não era emprego digno, que não era valorizado, que eu era jovem e que podia fazer outra coisa. Ainda mais que era um curso diurno e que atrapalhava trabalhar, porque para as pessoas tinham que ter um emprego naquele momento ali, imediato. E aí a universidade me trouxe esse entendimento de que a gente não pode ter um pensamento imediatista, mas um pensamento em longo prazo. Então, era um investimento em informação.

A universidade lhe oferece novas experiências e perspectivas e supera o preconceito da família sobre a profissão docente, iniciando um processo de amadurecimento precoce, notadamente forjado pelas necessidades as quais é exposto desde criança e por sua recusa em seguir um caminho igual aos dos seus familiares.

A partir do estágio remunerado que consegue em uma creche do município (não sem enfrentar o preconceito por ser gênero masculino e querer trabalhar em uma creche), Górgias é introduzido ao universo de sua carreira docente e ao mesmo tempo, essa se apresenta como um novo desafio, pois parece ser o primeiro homem a trabalhar naquele universo projetado para mulheres.

Então eu acho que esse movimento, a iniciação científica também foi algo que foi abrindo para mim esse leque de opções e reafirmando que eu queria ser mesmo professor. Trabalhar na educação básica, tentar fazer a diferença a partir das possibilidades das quais eu tinha. E acabei então concluindo o curso de Pedagogia. Fui atuar na rede municipal de Três Lagoas. Já comecei no ano de 2008 por falta de professores. Então, 2008 e 2009 trabalhando na rede municipal atuando em uma creche. Então, assim, um homem trabalhando com bebê no maternal e no berçário. Foi muito legal para mim, inclusive para romper barreiras.

Eu fui trabalhar em um bairro da periferia da cidade, e eu tinha muito medo do que as famílias iam pensar um homem trabalhando com criança pequena. Mas a reação foi muito diferente da qual eu pensei. Na verdade, o meu desafio foi com a diretora e com as outras professoras de não aceitarem ter um homem trabalhando com criança, um profissional homem no campo da pedagogia que até então era um campo feminino. Acho que eu fui o primeiro estagiário homem do curso de Pedagogia trabalhando na rede municipal. Inclusive na própria secretaria municipal foi dito que eu não poderia assumir o estágio porque eu era homem.

O início do trabalho docente acarreta a Górgias uma série de dificuldades que o levam a participar do processo seletivo do mestrado em Presidente Prudente na UNESP, onde se inscreve. Em uma reunião do grupo de estudos na universidade na qual se formou, ouve de uma ex-professora que o mestrado na UNESP não era para qualquer um. Essa provocação funciona para ele como um gatilho para reflexões sobre o tipo de profissional que deseja ser e, ao invés de sentir-se enfraquecido, sente-se desafiado a mostrar que poderia conseguir seu objetivo.

Prestei, fui para o processo seletivo no escuro, achando que eu ia lá por desengano de consciência porque é muito difícil realmente, mas fui na humildade. Consegui, passei, fui aprovado e consegui uma bolsa FAPESP. Então, aquilo para mim eu imaginei assim “estou rico” (risos) porque sair de uma bolsa de R\$300,00 e fui para uma bolsa de R\$1500,00. (risos) Então assim, isso representava muito, e era um movimento eu vários estudantes do curso de Pedagogia e dos outros cursos de licenciatura estavam tentando. Então, assim, a busca de ir para o mestrado também pelo estudo, mas inicialmente pelo incentivo financeiro, por que isso representava muito para nós.

Aí fui e morei na cidade, cursei o mestrado. Antes de terminar o mestrado prestei um processo seletivo para professor substituto na UFMS no campus de Três Lagoas, isso já no ano de 2011. Fui aprovado, voltei a morar em Três Lagoas seis meses antes de concluir o mestrado e trabalhando com pedagogia já com a disciplina de fundamentos do ensino de matemática substituindo a professora que foi a minha orientadora do TCC e iniciação científica porque ela estava em um pós-doutorado.

O mestrado é consagra o rompimento de uma história de determinações de alheios marcada pelo sacrifício e fuga da fome e desamparo. A partir desse evento, tem início a trajetória da profissão docente de Górgias. Entretanto, é também um momento de muitos desafios e também marcada pela influência externa que assimilou durante sua graduação.

Então para mim foi um momento muito importante porque eu busquei trazer muito daquilo que eu tinha aprendido com a minha orientadora da graduação. Inclusive a postura rígida dela, porque não era uma pessoa próxima dos alunos, não era uma pessoa humana, era uma pessoa muito dura, muito enérgica, sem paciência. Então, eu vim com esse modelo de professor para o ensino superior.

E aí eu tive muitos embates, sofri bastante, então assim a minha repulsa dos alunos, rejeição, mas ao mesmo tempo parecia que eles tinham medo de mim. Isso para mim naquele momento era gostoso porque era o que eu tinha da minha orientadora. Mas numa leitura de hoje era o que Paulo Freire coloca “o sonho do oprimido era se tornar opressor”, então eu queria ser

igual a ela porque ela fez isso comigo e eu queria fazer com alguém. Então, meio que dizer assim, fazer o outro pagar o sofrimento que eu tive com a mesma moeda. E aí era legal porque ela era um mito, pelo menos para mim na ingenuidade daquele momento, era um mito na instituição, todo mundo tinha medo dela, fulana deixa o povo de DP. Então, assim, parecia que eu queria ser igual a ela.

Górgias revela a influência de contexto constituído pela cultura acadêmica cujo capital cultural estabelece as hierarquias no espaço acadêmico. Em 2012, Górgias é aprovado na seleção de doutorado na mesma instituição fez seu mestrado e no ano seguinte ingressa na UFMS como professor efetivo.

E passei em primeiro lugar e assumi então e venho para outro *Campus* da UFMS que não era o que eu estudei. Eu estudei em Três Lagoas e trabalhei em Três Lagoas. E vim para cá com a mesma postura, de ser rígido, de ser duro, tornar-se um mito, uma lenda, vamos colocar assim, a partir de um perfil não tão dócil de um professor.

E aí eu lembro que eu tive muito problemas porque o *Campus* com o qual eu trabalho atualmente é muito diferente do de Três Lagoas onde estudei porque atende uma realidade muito diferente em relação ao perfil dos alunos, mais voltados para as políticas afirmativas. Primeiro que é um *Campus* dentro do interior do estado, então a presença da universidade representa muito para a sociedade, para a cidade, para as pessoas que aqui estão, que por muito tempo não tiveram acesso ao ensino superior. Então, eu vim com a mesma postura do qual eu estava, era um *Campus* mais politizado, as pessoas tinham mais acesso à informação e coordenador de curso raramente a gente procurava, os estudantes tinham muita autonomia.

Entretanto, apesar da juventude do docente entrevistado, sua personalidade já demonstra uma estrutura madura e reflexiva, como mostra sua narrativa ao referir-se a um episódio quando já é professor efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Então estranhei muito quando comecei a minha carreira docente no *Campus* com o qual eu trabalho porque não era assim. Os alunos sempre muito dependentes, ficavam muito aquém daquilo que eu esperava, porque eu estava medindo-os com a mesma régua do outro *Campus* com o qual eu trabalhava.

E aí eu comecei a ter muitos problemas porque eu vinha com uma aula preparada, partindo já do pressuposto que eles já tinham algumas leituras. Porque as disciplinas que eu assumi são mais de metodologia de ensino, então são para o 3º e 4º ano do curso de pedagogia, e eu vi que os alunos não sabiam nada. Porque é um *Campus* Reuni, é um *Campus* que foi fundado em 2009, cheguei em 2013 e era o ano que se formou a primeira turma do curso de pedagogia. Então, ainda não tinha uma cultura acadêmica, eu achava isso muito estranho, era um *Campus* aulista, as pessoas vinham para assistir aula, noturno. Então, não ocupavam os espaços, não participavam das atividades.

E aí no começo foi muito difícil porque eu tive esses problemas com os alunos. Inclusive de chegar um dia na sala, de tudo aquilo que eu falava parecia que eles não respeitavam. Mas na verdade era mais pela minha postura, muito dura, isso em agosto de 2013.

Teve um dia que eu parei a aula e eu perguntei “gente o que está acontecendo”, aí as alunas expuseram a situação, de que eu era muito rude, era muito bravo, que só eu falava que eu não escutava o que elas diziam que a gente precisa ter diálogo. Naquele dia foi uma lavagem de roupa suja, eu chorei, os alunos choraram. Conte para eles a minha história, como que eu vim parar aqui, das dificuldades que eu tive e tal, algumas contaram as delas. Uma aluna que hoje, inclusive, é professora da rede municipal, uma que eu me orgulho muito, não foi minha orientanda nem nada, naquele ano não tive orientanda, mas me deu um abraço. Sabe naquele momento eu me senti acolhido, eu pensei assim, estou em casa.

A partir desse ponto, a narrativa de Górgias apresenta a evolução de sua formação e de sua personalidade. O entrevistado tenta assumir o controle de sua trajetória e passa a refletir e a adotar uma postura mais consciente acerca de sua ação e do trabalho como professor de uma universidade pública federal em um campo cujo público apresenta um perfil mais carente economicamente e que lembra a si mesmo a sua própria história de vida. A leitura que Górgias faz de sua experiência revela as dificuldades que pouco a pouco o dirigem para a maturidade profissional que busca naquele momento.

Quer dizer, ser professor e constituir-se professor do ensino superior não é apenas ter aquela visão que eu tinha do professor orientador. Foi muito difícil admitir isso para mim, que é aquele ser intocável, é aquele deus, é aquele sujeito que para as pessoas virem falar tem que vir cheia de dedos, enfim, com toda a formalidade. Então, assim, que eu poderia sim ser mais humano, mais atencioso, então eu aprendi isso com as alunas. Não era uma visão que eu tinha, e foi difícil também admitir isso, eu já vim com o modelo do que era ser professor, e quem eu queria ser, quem eu queria me tornar. Mas ninguém é igual a ninguém e eu acho que aprender com esses alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, que são vulneráveis... a universidade é longe, às vezes eu não entendia porque não iam lá se marcavam horário de orientação e tudo.

Górgias revela humildade e admite sua pouca experiência em lidar com as questões da docência, contudo, não foge aos desafios que lhe são impostos apesar de sua pouca idade e total desconhecimento daquela realidade. Sua determinação para a aprendizagem, característica de sua personalidade desde a infância, o dirige para novos propósitos na carreira recém-iniciada.

E aí nesse mesmo ano assumi coordenação de curso, tudo isso em agosto de 2013. E para mim isso foi muito complicado porque eu cheguei na universidade federal de Mato Grosso do Sul com 23 anos de idade, às vezes com a mesma idade de quem está ingressando no curso. As minhas alunas eram mais velhas do que eu, eram de mais idade, eram de outro ritmo.

Então, assim, não tinha muita paciência às vezes para entender isso. Por que para mim assim, está aqui, se matriculou no curso de pedagogia, escolheu isso, então tem que fazer. E não é assim, a gente pode ir analisando as situações, resolvendo os casos particulares. Então, acho que eu fui aprendendo isso com os alunos, acho que aprendendo a ser professor, formando professor, e aprendendo também um pouco a ser professor e aprendendo um pouco da vida, porque as coisas na minha vida aconteceram muito rápido.

O ônus cobrado por sua juventude é um fato interessante, pois ao mesmo tempo em que reconhece o sucesso de sua trajetória acadêmica, que segue um processo linear de superação de alheios e atinge o objetivo desejado precocemente ao ingressar como professor efetivo de uma universidade federal, Górgias precisa lutar contra sua natureza imediatista, própria de sua juventude. Ele diz:

Saí do ensino médio, ingressei na universidade, ao mesmo tempo trabalhando, depois fui para o mestrado, terminei o mestrado, trabalhei na educação básica e vim para a universidade, ao mesmo tempo comecei o doutorado no mesmo ano de 2013. Então, assim, para mim foi tudo muito rápido na vida, então não parei para pensar em como me constituir professor. Essa experiência de vida, não estou falando de vida profissional, mas de vida mesmo, pessoal, das experiências que a gente vai adquirindo é importante também, situações que eu não estava preparado, porque para mim ou era ou não era, oito ou oitenta.

O contexto profissional constituído precocemente pela rápida trajetória acadêmica de Górgias em face de seu potencial e a despeito das muitas dificuldades que enfrentou, segue um curso marcado pelos desafios próprios dessa profissão e, especialmente, pelas questões que a própria universidade, como uma instituição historicamente elitizada, vive em um momento de transformação no qual, pressionada pelas demandas sociais abre seu espaço para um público cujo perfil requer novas formas de acompanhamento dos docentes.

É importante a relação que nós temos com o curso de pedagogia e com outro curso de licenciatura, que é o curso de ciências sociais. E no curso de ciências sociais, especialmente a partir de projetos de pesquisa e de extensão, eu comecei a me aproximar mais desses alunos, que é um pouco diferente do perfil do curso de pedagogia. São alunos mais alternativos, alunos mais autênticos, alunos que já afirmam a sua identidade, inclusive de gênero desde o começo, enfim, mais politizados.



Então assim, participar de algumas ações nesse curso também fizeram me reconhecer como sujeito em construção e também assumir a minha identidade enquanto professor gay do ensino superior e talvez seja respeitado por isso, por ser professor do ensino superior e tenho consciência que o status social influencia muito nisso. E aí por meio dessas ações eu passei a ter mais contato com os alunos oriundos das políticas afirmativas, com alunos vulneráveis, alunos negros, transexuais, alunos de baixa renda vindos de outros estados, de outros municípios do próprio estado de Mato Grosso do Sul.

O envolvimento com essa nova realidade desperta em Górgias um sentimento de pertencimento que o levam a assumir e reafirmar sua orientação sexual, pois acredita que ao assumir-se como um professor homossexual é uma postura que demanda um compromisso político que sua representação e seu *status* de professor ajuda a desvelar.

Ao mesmo tempo, esse compromisso se estende à compreensão de que seu trabalho como docente pode ajudar sobremaneira a diminuir as dificuldades financeiras de seus alunos, além de cumprir seus objetivos acadêmicos.

Eu acho que a docência ela se faz na relação humana, e essa relação humana é a interação entre professor e aluno. Então, o meu aluno é um sujeito histórico, social, até ele chegar na minha sala de aula ele não compreendeu o que eu estou colocando, ou não atendeu as expectativas ou alguma coisa aconteceu. Então, hoje eu percebo que tem importância eu reconhecer isso e entender essas questões e tentar conciliar. E aí o que eu tenho feito ultimamente ao perceber essas realidades.

Então eu acabo acompanhando muito os editais de bolsas, editais de monitoria de ensino para eu poder escrever projetos, escrever as coisas para tentar conseguir o maior número de bolsas possível para auxiliar os alunos. É que eu vejo que essa é uma forma também de eu tentar ajudar, tentar equiparar minimamente o não acesso e a participação efetiva deles dos direitos que eles têm. Que ao longo do processo da nossa sociedade do modo como ela foi constituída eles foram na verdade sendo vítimas dessa realidade.

Então acabo acompanhando, dá muito trabalho, as vezes dá vontade de dizer não, não vou mais fazer isso, para que ter mais orientando. Mas eu percebo que essa bolsa é significativa que é importante para eles. E eu sempre paro e penso que poderia ser eu. Às vezes até colegas já falaram “ah você não ganha nada com isso, para que você quer mais trabalho”.

É mais trabalho sim, só que é um trabalho significativo, é um trabalho que vai atender duas vertentes, duas demandas sociais importantes. Uma delas é a comunidade local, atender algum tipo de atividade específica, seja pela extensão, pela pesquisa. E outra é o atendimento do aluno que vai ter a bolsa, ter o dinheiro para se manter e ao mesmo tempo ele vai se envolver.

As estratégias de trabalho de Górgias em relação ao seu trabalho docente no campo das políticas de ações afirmativas na universidade revelam seu amadurecimento profissional e seu compromisso com a docência. A sedimentação do ciclo de vida de Górgias, desde a infância até o final da trajetória atual, foi marcadamente influenciada por determinações da família, sobretudo pela avó e pela mãe.

Por fim, a narrativa de Górgias aponta para sua convicção de empenhar-se nos estudos como única forma de superar a pobreza, determinação, empenho e até certa obstinação que constituem as características principais de sua identidade sempre em busca de crescer e melhorar profissionalmente.

Sua biografia também dirige para as características de um crescente compromisso com a educação e que se faz presente, de uma forma ou de outra, no decorrer de toda a sua narrativa. A juventude, a força e o entusiasmo de Górgias são outros aspectos que não podem ser ignorados. Aos 29 anos de idade, concluiu seu pós-doutoramento, com carreira profissional estabilizada, demonstra consciência crítica, generosidade e a certeza de que, como professor, está em contínua transformação.

A abstração analítica e a análise do conhecimento do Professor Górgias apresenta uma trajetória marcada por um encadeamento de eventos cristalizados pela passagem de um estado agregado condicional para um estado agregado intencional, pois muito cedo Górgias passa a dirigir seu próprio caminho, revelando uma trajetória de curvas ascendentes positiva, ou seja, consegue “abrir por meio de novos posicionamentos sociais, novos espaços, possibilidades de ação e desdobramento da identidade do portador da biografia” (SCHÜTZE, 2013, p. 216).

Os processos de transformação da trajetória de Górgias mostram que conseguiu livrar-se da determinação de alheios (pobreza, ausência do pai, períodos de ausência da mãe e distanciamento da avó em uma fase difícil), evidenciando seu potencial de transformação que o levam a sedimentar sua biografia como professor universitário.

#### **6.4 Quinta Etapa da Análise – Comparação Constrativa das Trajetórias**

Nesta seção é apresentado o quinto passo da análise que se refere à comparação constrativa mínima e máxima realizada entre as quatro trajetórias dos portadores das biografias e que foram reveladas no curso das entrevistas narrativas.

De acordo com Schütze (2013), para a realização da comparação constrativa é importante determinar os critérios para a seleção dos textos de entrevista de acordo com os interesses de pesquisa. Para isso, devem ser consideradas as situações concretas dos fenômenos relativamente abstratos, como as estruturas processuais fundamentais nos cursos de vida dos entrevistados a fim de comparar o que de fato aparece de forma mais ou menos efetivas no conjunto das biografias e que podem constituir objeto da análise contrastiva para então ser objeto da última etapa, a construção do modelo teórico.

Conforme Schütze, é necessário proceder a estratégia de comparação mínima e máxima entre entrevistas. A comparação mínima consiste em analisar situações paralelas àquelas encontradas na análise da primeira entrevista e permite um grau maior de abstração com relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista. Nesse momento, se começa a tratar o caso não mais como individual, mas a analisar as condições estruturais que estão por detrás de cada caso e das particularidades que esses detêm.

A estratégia de comparação máxima é realizada com a seleção dos textos de entrevistas com diferenças constatantes em relação ao primeiro caso analisado, mas que ainda apresentam elementos que possibilitem a comparação (SCHÜTZE, 2013).

Considerando o exposto, a análise contrastiva e a construção do modelo teórico são pensadas e realizadas a partir de quatro eixos centrais que oferecem o direcionamento necessário ao estudo de acordo com seus objetivos. A saber: trajetória de vida; concepção de universidade; concepções sobre políticas de ações afirmativas; concepções sobre o trabalho docente.

#### 6.4.1 Análise Contrastiva: Eixo 1 – Trajetória de Vida

Para efeitos da análise contrastiva mínima (trajetórias semelhantes) e máxima (trajetórias singulares) é importante debruçar-se sobre o conjunto das trajetórias de vida dos docentes a fim de compreender, de acordo com os objetivos da pesquisa, os pontos em comum e aqueles que diferem dos demais a fim de compreender os aportes teóricos dos portadores. A referência, como orientado por Schütze (2013), é sempre a primeira narrativa, no caso em questão, a biografia do professor Protágoras.

O eixo “trajetória de vida” refere-se, portanto, a construção da trajetória de vida dos docentes visando a compreensão das dimensões estruturantes do “eu”, a identidade pessoal de cada um dos entrevistados. Dado a abrangência desse eixo, o mesmo foi dividido em estruturas

principais contidas nas trajetórias de vida dos quatro docentes, são elas: a) o papel da família; b) a trajetória escolar e; c) a trajetória profissional.

A pesquisadora portuguesa Ana Maria Brandão (2007, p. 7) lembra que a nossa “identidade pessoal é construída em contextos socioculturais particulares no âmbito dos quais os atores se servem de um conjunto de recursos que lhes permitem aceder a uma existência pessoal e social reconhecida”. Para a autora, a história de vida de uma pessoa está intimamente ligada à sua identidade. A pesquisa narrativa privilegia a história de vida ao compreender que:

Ter uma identidade, ser-se alguém, implica não só ter uma história, mas também ser-se capaz de dar conta dessa história. É através de uma história acerca da sua vida e do ato de a narrar que o indivíduo se produz como sujeito da sua própria ação e readquire permanentemente um sentimento de unidade, continuidade e unicidade. O que está em jogo entre a vida vivida e a vida contada é, então, o Eu e esta possibilidade de dizer “Eu” (BRANDÃO, 2007, p. 8-9).

Por meio da organização da vida numa história é possível ao indivíduo compreender o seu “Eu”, que, muitas vezes, pode estar oculto ao próprio entrevistado que, ao narrar sua história se apropria da experiência vivida e da compreensão da identidade.

Assim como a identidade se joga entre singularidade e similaridade, também a história de vida traduz, ao mesmo tempo, a verdade subjetiva do seu narrador e o modo como essa verdade é produzida em momentos e contextos históricos e sociais particulares. Ela permite ao ator organizar e atribuir sentido à sua experiência e à sua existência, estabelecendo e desvendando, simultaneamente, a sua pertença a uma comunidade, a uma cultura, a grupos e/ ou a classes particulares (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Para a autora, os relatos individuais e singulares das histórias de vida são narrados a partir de recursos próprios de cada sociedade e cultura. Os valores, as crenças, as tradições e todo modo de vida são próprios de seus membros que organizam suas experiências e fundam suas identidades por meio destas influências. É por este motivo que, ao se cruzar narrativas singulares, é possível aceder à diferença, mas também à similaridade. De outro modo, é possível dizer que essa metodologia nos permite ter acesso a uma perspectiva singular de uma pessoa e também aceder aquilo que constitui a sua verdade, sua realidade, suas perspectivas partilhada com outros que são também realidades e verdades partilhadas (BRANDÃO, 2007).

É importante destacar que nem sempre o entrevistado conhece os determinantes que traduzem sua trajetória e configuram a sua história. Pode conhecer pouco “sobre as determinantes sociais da sua conduta e do seu ser, mas sabe alguma coisa acerca da sua vida

e da realidade com que lida todos os dias, traduzindo nas suas respostas e nas suas narrativas, simultaneamente, aquelas determinantes e este conhecimento” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

É nesse ponto que o trabalho do investigador passa pelo estabelecimento das ligações e das lógicas que os portadores das biografias não podem ver, pois na realidade, não cabe a eles enxergar essas relações. Ao contrário, esse é um trabalho que compete ao pesquisador que, ao examinar o conteúdo presente nas narrativas, deve situá-las no complexo das relações sociais informadas pelo narrador. O eixo “Trajetórias de Vida” compreende três aspectos principais: o núcleo familiar, a formação dos pais e responsáveis e o apoio e incentivo aos estudos.

O **Quadro 9** – Trajetórias de Vida - Família, apresenta uma síntese das semelhanças e singularidades observadas nas biografias dos docentes entrevistados.

**Quadro 9 - Eixo 1: Trajetória de Vida - Família**

Estruturas Semelhantes e Singular – Família	Eixo 1: Trajetória de Vida - Família							
	Protágoras		Hípias		Aspásia		Górgias	
	Semelhante	Singular	Semelhante	Singular	Semelhante	Singular	Semelhante	Singular
<b>Núcleo familiar</b>	<b>Família tradicional: pai militar, mãe dona de casa e dois irmãos.</b>	-	<b>Família tradicional: pai serralheiro, mãe dona de casa e três irmãos</b>	-	-	<b>Família monoparental: mãe advogada (pai ausente), um irmão</b>	-	<b>Família intergeracional: mãe e avó. Três irmãos de pais diferentes (pai ausente)</b>
<b>Formação dos pais e responsáveis</b>	<b>Ambos estudaram até o ensino médio</b>	-	-	<b>Pai alfabetizado pelo Mobral. Mãe 4ª série do ensino fundamental.</b>		<b>Ensino Superior (mãe).</b>	<b>Mãe estudou até a 5ª série do ensino fundamental</b>	<b>Avó analfabeta</b>
<b>Apoio e incentivo aos estudos</b>	<b>Recebeu incentivo e apoio irrestrito da família (financeiro, dedicação e cobrança)</b>	-	-	<b>Apoio se restringiu a ir à escola (na primeira etapa dos estudos)</b>	<b>Recebeu incentivo e apoio irrestrito da mãe (financeiro, dedicação e cobrança)</b>	-	-	<b>Recebeu incentivo e apoio na primeira etapa dos estudos (dedicação e cobrança)</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

### **a) Núcleo Familiar**

O núcleo familiar é importante para compreender a identidade dos portadores das biografias, bem como, a origem da qual emergem. As narrativas evidenciaram que as famílias exerceram papel fundamental na constituição do “eu” dos portadores da biografia desse estudo. O núcleo familiar de Protágoras é formado pela chamada família tradicional: o pai como provedor, a mãe dona de casa e irmãos. Em relação ao núcleo familiar de Hípias, essa relação é similar, entretanto, a semelhança guarda uma diferença importante já que a formação educacional escolar dos pais de Hípias não passa do primeiro nível de ensino.

Em relação à Aspásia, o núcleo familiar difere totalmente, já que os pais eram separados e ela fora criada apenas pela mãe. O núcleo familiar de Protágoras também em relação a Górgias não guarda similaridades, pois esse é filho de pais separados e foi criado em parte pela avó que era analfabeta e em parte por sua mãe que estudou até a quinta série do ensino fundamental. Há, portanto, uma diferença entre a constituição do núcleo familiar de cada um dos docentes, exceto pela semelhança de família tradicional entre o núcleo Protágoras e de Hípias.

### **b) Formação dos Pais ou Responsáveis**

Em relação à formação dos pais ou responsáveis, é possível identificar entre as narrativas um diferencial importante. Os pais de Protágoras têm formação até o ensino médio enquanto que os pais de Hípias estudaram apenas até o ensino fundamental. Em relação à Aspásia, também há um diferencial, pois sua mãe possui formação superior. Da mesma forma, não há similaridade em relação à mãe que estudou até a quinta série e a avó que era analfabeta, responsáveis pela criação de Górgias.

Para dar continuidade aos estudos era preciso trabalhar. Dessa forma, por sua própria conta e esforços, Hípias encontra no Seminário uma forma de continuar seus estudos. No seminário tem acesso a uma escola particular e uma formação que lhe concede condições de, mais tarde, acessar uma universidade pública.

### **c) Apoio e Incentivo aos Estudos**

A relação que se estabelece entre Protágoras e Hípias na questão do apoio e incentivo aos estudos pela família não guarda similaridades exceto até o término do primeiro ciclo de estudos. Observa-se que o núcleo familiar de Protágoras é bem estruturado e a família tem como objetivo primordial a educação dos filhos. Como filho mais velho, Protágoras ocupa o centro principal das preocupações dos pais com sua formação. Ao terminar o ensino médio,

vai estudar em escola particular enquanto seus irmãos continuam na escola pública, naturalmente porque ainda não alcançaram esse grau de estudo, o que favorece Protágoras, mas também porque, mesmo a família sendo mais estruturada financeiramente, não permitia ao pai que o estudos de todos os filhos, em todas as etapas, fossem em escola particular.

A exigência e dedicação da mãe com relação aos estudos dos filhos e mais tarde a ajuda que ele e o irmão passam a receber de uma tia que lhes oferece uma bolsa de estudos na melhor escola da cidade, da qual era proprietária, sem dúvida é um diferencial importante e que vai acarretar uma diretriz positiva e linear na formação de Protágoras.

Ao preparar-se para entrar no ensino médio, Hípias precisa decidir entre trabalhar e estudar em um curso profissionalizante noturno, pois o pai já havia avisado que trabalhar era a única opção dali em diante. Quando já estava conformado com a ideia de estudar e trabalhar é convidado pelo Padre da igreja que frequentava a entrar para o Seminário. Hípias tem clareza de sua falta de vocação, mas essa opção está relacionada à condição de poder estudar e ele decide agarrar essa oportunidade. Tem o consentimento dos pais que sequer o questionam sobre a escolha que fez.

A relação entre a biografia de Aspásia e de Protágoras nesse ponto mostra semelhanças, pois Aspásia conta com o apoio total da mãe que de forma irrestrita dedica todos os esforços para a formação da filha. Aspásia tem toda a formação anterior à universidade feita em escola particular, pois a mãe acredita que essa é a única forma de ajudá-la a ter acesso a uma formação de qualidade em uma universidade pública.

Já o caso de Górgias em relação ao apoio e incentivo da família aos estudos tem semelhança apenas parcial, no primeiro ciclo de estudos, embora fundamental para seu desenvolvimento e determinação nas etapas seguintes. O segundo e terceiro ciclos de estudos de Górgias são atribuídos ao seu próprio esforço, pois tanto a mãe quanto a avó já não podiam ajudá-lo e ele precisa trabalhar para se manter e estudar.

É importante refletir sobre o apoio da família além do aspecto financeiro. As biografias analisadas neste estudo são ricas em passagens que evidenciam o envolvimento e comprometimento da família com o estudo. Protágoras destacou que sua mãe sempre foi muito exigente e acompanhou seus estudos e dos irmãos o que contribuiu para que todos sempre estivessem nas listas de melhores alunos. Hípias, sempre teve clareza sobre a oportunidade que o estudo significava, se constituindo desde muito cedo, em um aluno disciplinado e comprometido com os estudos, fato que o ajudou a concluir o ciclo no seminário sem problemas associados à dedicação e disciplina características desse tipo de escola.



O caso de Górgias talvez seja o mais emblemático sobre apoio e incentivo para os estudos. A avó analfabeta, enquanto criou Górgias o fez acreditar, ainda que por incutir o medo, de que o estudo era a única forma de acabar com o ciclo de pobreza. O empenho da avó e, posteriormente, da mãe, é expresso em várias passagens da biografia, mostrando o respeito e a idolatria que mantém pela avó e mãe. O estudo passou a ser um valor tão importante para Górgias que o tornou um profissional dedicado e muito disciplinado, que também parece ser uma característica da identidade de todos os professores.

Retomando Brandão (2007, p. 7- 8) é importante lembrar que:

É no âmbito destes discursos, umas vezes complementares, outras conflituais, que se joga a construção das identidades pessoais e, por isso, falamos em construção social da identidade. Eles estabelecem, por assim dizer, limites não só à ação individual, mas também à percepção da realidade, nomeadamente porquanto estabelecem universos de sentido e sistemas de classificação social específicos no âmbito dos quais o ator procede a atribuições de sentido à sua prática e às dos outros.

É neste contexto que compreendo que as identidades dos docentes entrevistados foram sendo estabelecidas e engendradas na mediação entre agentes de socialização como a escola, a família e a relação que estabeleceram nesses grupos.

O Quadro 10 “Trajetória Escolar”, apresenta uma síntese das similaridades e singularidades da escolarização dos docentes.

Conforme demonstra o Quadro 10, as trajetórias escolar de Górgias e Aspásia apresentam singularidades, pois Aspásia completou toda a sua trajetória escolar anterior à universidade em escola privada. Ao contrário de Aspásia, toda a trajetória escolar de Górgias se dá em escola pública inclusive no ensino superior.

O fato de estudar em escola particular, ainda que apenas no ensino médio, como é o caso de Protágoras e Hípias (Aspásia estudou integralmente em escola particular), revela a concepção social de que a universidade pública é destinada para poucos privilegiados que podem ter acesso a uma educação de qualidade e para a qual a escola pública não está preparada.

Contudo, essa visão não indica que aqueles que estudaram em escola particular não pudessem ter conseguido acesso à universidade pública, como é o caso de Górgias, que estudou até o ensino médio em escola pública, mas mostra que não havia por parte de suas famílias ou deles mesmos, uma crença na qualidade de educação da escola pública. Mas também, mostra que o estudo em escola particular reforça o senso comum sobre sua qualidade.

**Quadro 10 - Eixo 1: Trajetória de Vida - Trajetória Escolar**

Estruturas Semelhantes e Singular das Trajetórias de Vidas	Eixo 1: Trajetória de Vida - Trajetória Escolar							
	Protágoras		Hípias		Aspásia		Górgias	
	Comum	Singular	Comum	Singular	Comum	Singular	Comum	Singular
<b>1ª Etapa dos Estudos - Ensino Fundamental</b>	Escola Pública	-	Escola Pública	-	-	Escola Particular	Escola Pública	-
<b>2ª Etapa dos Estudos - Ensino Médio</b>	Escola Particular	-	Escola Particular – Escola da Igreja católica	-	Escola Particular	-	Escola Pública	-
<b>3ª Etapa dos Estudos – Educação Superior</b>	Universidade Pública – ausência de políticas afirmativas	-	Universidade Pública - ausência de políticas afirmativas	-	Universidade Pública	Universidade Pública ausência - de políticas afirmativas	Universidade Pública – início das políticas afirmativas	-

**Fonte:** Elaborada pela autora

A universidade pública como objetivo de formação superior de qualidade ocorreu para os quatro professores. É relevante destacar que Protágoras e Aspásia alcançaram o objetivo traçado pela família de estudar em uma universidade pública, nos cursos que escolheram. O vestibular para os cursos de medicina veterinária e ciências da computação era muito concorrido, justificando e reforçando a necessidade dos investimentos realizados nos estágios anteriores de educação em escolas privadas.

Hípias e Górgias constroem caminhos distintos. A universidade pública surge para Górgias a partir de sua experiência no ensino médio (colegial), com um interesse que foi se construindo e se consolidando pela carreira de professor durante a graduação no curso de pedagogia, o que não foi uma escolha simples. No caso de Hípias, a escolha pelo curso superior se deu a partir de uma questão ideológica, optando por uma carreira onde pudesse

ajudar as pessoas, mudar o mundo. A escolha pela licenciatura em história lhe pareceu um caminho muito acertado.

As quatro trajetórias apontam dois caminhos teóricos distintos, onde, por um lado, estão os projetos de Protágoras e Aspásia que foram traçados para culminarem com o curso superior em universidade pública em cursos considerados elitizados. Por outro lado, a escolha de Hípias e Górgias pela licenciatura. Mais do que uma simples coincidência, uma possível leitura, o que inclusive foi colocado por Hípias, é que para as classes mais pobres os cursos de formação de professor são a única possibilidade, ainda que alguns possam escapar ou desejar.

As trajetórias dos professores evidenciam que as políticas afirmativas foram consideradas fundamentais para conclusão dos seus cursos de graduação. Ainda que na época de graduação de Protágoras, Hípias e Aspásia essas políticas fossem tímidas e se restringissem a moradia estudantil e restaurante universitário, os portadores das biografias são unânimes em afirmar que foram fatores importantíssimos. Como afirmou Aspásia, as políticas não eram em quantidade e qualidade suficientes para atender as demandas, fazendo com que alguns colegas dependessem de uma rede solidariedade para resolver problemas básicos com alimentação, uma vez que o restaurante universitário não funcionava em determinado período e época do ano. Hípias faz questão de evidenciar o quanto a moradia estudantil oferecida pela Universidade de São Paulo foi importante para conclusão do curso de história, enfatizando o caráter não elitista da instituição que todo ano fazia verificação da sua condição de vulnerável socioeconômico, bem como de suas notas, para fazer a manutenção do benefício da moradia.

No caso de Górgias, parte da formação na graduação já foi pautada por políticas afirmativas de acesso e permanência, mais especificamente pela utilização da bolsa permanência (recursos financeiros). Górgias ressalta o quanto sua situação de estudante foi precária do ponto de vista das condições objetivas (financeira, moradia, acesso a material etc) e o quanto essas dificuldades impactavam suas condições subjetivas uma vez que trazia o medo de não conseguir concluir o curso.

Do ponto de vista de teórico, as biografias mostram que a oferta de moradia e restaurante universitário, ainda que não atendesse a todos os que necessitavam, foi um fator relevante para os portadores da biografia. Entretanto, as biografias aqui analisadas mostram que os casos de Protágoras, Hípias e Aspásia parecem constituir exceção à regra que reforçam a regra: a universidade não era um espaço onde todos podiam chegar e, muito menos permanecer.

É fato que os inúmeros pontos dramáticos da trajetória escolar dos portadores da biografia na graduação parecem ter tido impacto na forma como se constituem atualmente como professores, evidenciando a preocupação com políticas afirmativas na educação, não apenas de ampliação do acesso, mas também de fortalecimento da permanência (aspecto que vai ser mais explorado em outros momentos na análise das narrativas).

Ainda do ponto de vista teórico, o caso de Górgias mostra o quanto um conjunto mais amplo de políticas afirmativas é condição fundamental para que efetivamente se alcance a ampliação do acesso e da permanência na universidade pública. Górgias era um estudante com vulnerabilidade socioeconômica que passou muitas dificuldades. A garantia de condições objetivas é passo importante, mas era apenas uma parte do problema. Górgias e Hípias, mais do que Protágoras e Aspásia, reforçam algumas das premissas discutidas nessa tese de que a universidade era, e ainda é, elitizada, justificando a importância de políticas de acesso e permanência para sua democratização.

A seguir, no Quadro 11 “Trajetória Profissional” é apresentada uma síntese das singularidades e similaridades entre as trajetórias dos docentes considerando os locais e tipos de trabalhos por eles desenvolvidos desde o ensino médio até as trajetórias destes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A trajetória profissional dos portadores da biografia mostra dois grupos específicos de semelhanças. No primeiro, Protágoras e Aspásia tem em comum o fato de que a estrutura e o investimento familiar, ainda que com dificuldade, permitiram que ambos pudessem se dedicar aos estudos até a formação no ensino médio.

As escolhas de formação na graduação (Ciências da Computação e Medicina Veterinária), cursos com elevado nível de concorrência, associado a oferta dos cursos no período diurno, também são fatores que explicam a opção por não trabalhar durante esse período. Já no segundo grupo, estão Hípias e Górgias que são obrigados a trabalhar desde o ensino médio.

É importante destacar aqui uma singularidade que distingue Hípias e Górgias. A condição de Górgias era absolutamente precária do ponto de vista financeiro, sendo o trabalho uma condição para pagar aluguel, comida, transporte e questões relacionadas a continuidade dos estudos. Já para Hípias, apensar da situação financeira precária da família, as condições básicas para sobrevivência e concretização dos estudos estavam garantidas com a realização do ensino médio no seminário.

Quadro 11 - Eixo 1: Trajetória de Vida - Trajetória Profissional

Estrutura Semelhante e Singular das Trajetórias de Vidas	Eixo 1: Trajetória de Vida - Trajetória Profissional							
	Protágoras		Hípias		Aspásia		Górgias	
	Comum	Singular	Comum	Singular	Comum	Singular	Comum	Singular
Onde trabalhou até o ensino médio	-	-	-	-	-	Trabalhou como monitor em projeto da Igreja	-	Trabalhou em escola de informática e em Locadora
Onde trabalhou durante a graduação	Monitor; instrutor; Bicos e Estágio remunerado)	-	-	IEB como datilógrafo e Colégio Objetivo	-	-	Monitor de estágio remunerado	Locadora de vídeo e em Creche Municipal
Onde trabalhou após Graduação (antes do concurso)	Empresa de Propaganda; Prof. Substituto na UFMS e Prof. na UCDB	-	Colégio Objetivo; Rede Municipal no interior de SP (concurso); Escola Judaica e Exchange CAIE	-	-	-	Creche Municipal e Professor Substituto na UFMS	-
Carreira na UFMS	12 anos de carreira: Coordenação de Curso; Direção de <i>Campus</i> e Chefe de Coordenadori a de Divisão Acadêmica	-	10 anos de Carreira: Coordenação de Curso	-	10 anos de Carreira: Coordenação de Curso e Diretora de Faculdade	Atual Vice-Reitora	5 anos de Carreira: Coordenação de Curso	-

Fonte: Elaborada pela autora

Durante o período de graduação, com exceção de Aspásia, todos os professores se viram obrigados a desenvolver alguma atividade remunerada, tanto no âmbito de formação na universidade (ensino e pesquisa) aproveitando as oportunidades, quanto profissional, como forma de obtenção de recursos financeiros para permanência na universidade. Três questões são singulares nas trajetórias. Protágoras desenvolveu atividades de estágio, monitoria e “bicos” na sua área de formação. Da mesma forma, Hípias começou a ministrar aulas já na graduação em sua área de formação.

Para Górgias, o trabalho foi um pouco diferente, uma vez que, primeiro foi bolsista permanência (ajuda financeira para alunos com vulnerabilidade socioeconômica), posteriormente foi bolsista de iniciação científica (não podia acumular as bolsas), e em parte

dessa trajetória, trabalhava em período contrário ao curso, em uma locadora, desenvolvendo atividades distintas da sua formação. Destaca-se o fato de que Aspásia trilhou seu caminho de estudos sem necessidade de trabalhar.

No período após a graduação, Protágoras, Hípias e Górgias apresentam semelhanças em relação à trajetória profissional atuando como professor, entretanto, com algumas diferenças. Protágoras e Górgias tiveram experiências como professor substituto na UFMS. Górgias trabalhou como professor em uma creche. Já Hípias atuou como professor em uma grande rede de escolas particular e na rede municipal do Estado de São Paulo. Hípias e Protágoras trabalharam também no ensino superior na iniciativa privada.

As experiências vividas pelos professores são ricas e imprimiram marcas importantes em suas identidades como professores da UFMS. Protágoras faz uma referência interessante sobre como o perfil dos estudantes de universidades públicas e privadas foi se transformando durante sua experiência profissional, principalmente a partir das políticas de cotas, REUNI, PROUNI e PNAES, dentre outras. Enquanto professor de uma universidade privada, seus alunos eram de classes sociais menos favorecidas. Ao assumir o concurso, encontrou alunos com condições menos favoráveis também na UFMS.

Já como professores da UFMS, constata-se que os docentes, ainda que Górgias seja bem mais jovem que os demais, trilharam trajetórias muito semelhantes, além da atividade de professor, atuaram em funções administrativas, como coordenação de curso, funções gerenciais, direção de campus e vice-reitoria.

Um aspecto importante dessa etapa da trajetória profissional é o fato de que as experiências de gestão aproximam o professor de outros aspectos da relação com os estudantes, principalmente relacionados à gestão das políticas afirmativas e da intenção de que essas sejam ampliadas e aprofundadas como condição para a universidade dar verdadeiramente acesso e permanência aos estudantes.

Contudo, olhando por outro lado, é possível inferir que o compromisso do professor que ocupa cargos na universidade tende a aumentar com as políticas de ações afirmativas, mas também provoca outras questões que precisam ser pensadas. Protágoras expressa um certo desconforto, apontando para outro lado crítico da situação que é a diminuição do tempo em sala de aula. Isso provoca um certo afastamento do professor das relações cotidianas com a sala de aula e com os acadêmicos, atividades das quais ele sente falta.

#### 6.4.2 Análise Contrastiva: Eixo 2 – Concepções de Universidade e Políticas de Ações Afirmativas

Neste eixo, a concepção de universidade e de políticas de ações afirmativas são realizadas conjuntamente em razão da proximidade que essas questões apresentam nas narrativas dos docentes. Nesse sentido, a análise contrastiva recai sobre as concepções dos docentes sobre a universidade e as políticas de ações afirmativas, buscando compreender suas concepções a partir de suas narrativas.

Como defendido por Chauí (2001) a universidade é uma *instituição social*. Por isso, não se pode esquecer que ela realiza e exprime de forma determinada a sociedade pela qual é engendrada e da qual faz parte. Não se trata de duas realidades diferentes ou paralelas, mas sim de uma realidade que é a expressão histórica e determinada de uma sociedade determinada. Daí a importância desse eixo, cujo objetivo é conhecer as concepções que os docentes entrevistados possuem acerca dessa instituição e das políticas afirmativas que têm como objetivo, garantir o acesso e a permanência de estudantes de classes historicamente excluídas desse espaço.

Convém lembrar que esse modelo de análise toma como referência o primeiro entrevistado, de forma que a análise contrastiva sobre as concepções de universidade inicia-se a partir da visão de Protágoras, cuja visão de universidade pública é bastante humanizada. Para ele, é preciso trabalhar para que a universidade chegue onde deve chegar, ou seja, para que se torne um espaço realmente democrático. Ele reconhece a sua face excludente e elitizada e credita isso ao passado, pois entende que hoje a universidade está aberta para a população. Fazendo uma analogia com as ações afirmativas e a bolsa de estudos que recebeu de sua tia, dona da melhor escola da cidade onde morava, ele acena para a mudança da universidade contemporânea. Ele diz:

E eu acho que a universidade pública precisa se aproximar da educação básica porque a gente precisa ir lá buscar esse estudante e mostrar para ele que a universidade de hoje está aqui para ele. O que o estudante da escola pública às vezes vê quando olha para UFMS é que ele nunca vai chegar aqui entendeu. E hoje a gente tem as portas escancaradas para essa comunidade que um dia estava longe realmente da universidade pública. Só chegava aqui quem tinha tia dona de escola com extrema qualidade que dava bolsa integral.

Então eu vejo que essa ajuda que eu recebi na ocasião, que a gente não tinha ações afirmativas e nem políticas públicas nesse sentido, foi o que me proporcionou chegar até aqui. Talvez se eu não tivesse isso eu nem estaria

aqui onde estou hoje. Então, eu acho que as ações afirmativas vão proporcionar a oportunidade para esses estudantes que não tem uma tia dona do colégio entendeu. Então, eu valorizo muito isso, acho que a gente tem que caminhar nesse sentido de tentar ligar o que a gente pesquisou, o que a gente estudou com impacto mais próximo, mais local.

Protágoras também vê a universidade pública como um espaço de educação de alta qualidade e entende as dificuldades enfrentadas por alunos advindos de escolas públicas: “A universidade pública sempre foi considerada uma instituição onde se formam profissionais com extrema qualidade e competência, então a universidade já trazia isso”. Entretanto, ele acredita que as políticas de assistência estudantil e o incentivo que o governo Lula e Dilma proporcionaram foram fundamentais para essa mudança.

Com a mudança do governo e com surgimento das políticas de assistência e o incentivo, o investimento. Eu me lembro que na época, aqui a UFMS passou por uma situação muito precária na questão infraestrutura, eu visitava aqui e realmente você percebia que estava precarizado. Com a mudança de governo houve um investimento muito grande, várias reformas, construções. E já para a instituição privada começou como que uma certa crise porque eles começaram a ter alguns incentivos fiscais, mas ao mesmo tempo começou a faltar aluno porque o investimento na universidade pública foi grande e ela já trazia aquele tradicionalismo da universidade pública.

Apesar do otimismo de Protágoras e dos avanços, que de fato ocorreram, a universidade ainda preserva um ranço elitista, pois, como o próprio Protágoras observa, a visão tradicionalista da universidade para o público em geral ainda permanece intocável. Por outro lado, como afirma Protágoras a universidade precisou se adaptar e dar atenção a esse novo público que começou a receber e isso tem ajudado em sua mudança e transformação.

A universidade percebeu que esse público tinha uma trajetória escolar que não era de tanta qualidade quanto aqueles estudantes que ela recebia a um tempo atrás, que vinham muitas vezes de escolas privadas cuja a qualidade acabava sendo maior. Então, a universidade precisou criar algumas ações, algumas políticas de incentivo, até de ajuda financeira, de auxílio financeiro para que esses estudantes pudessem ter a preocupação exclusiva no desenvolvimento da sua aprendizagem. Aprender aquilo que a universidade federal sempre quis, que o aluno saísse daqui com a formação plena, excelente profissional capacitado, só que obviamente com um público diversificado. Além dessa preocupação tinha a questão financeira, comer, trabalhar, viver, morar, vestir. Então, a universidade eu acho que foi se adaptando a essa realidade.

Ainda que reconheça as dificuldades de mudança e transformação da universidade, Protágoras revela uma concepção democrática e acredita que essa tem buscado cumprir o



papel que lhe fora destinado. Ao contrário dessa visão mais generosa e complacente, a concepção de Hípias acerca da universidade apresenta uma singularidade impar e revela um posicionamento crítico e severo frente às práticas dos próprios professores que compõem a universidade. Ele diz:

Porque a exemplo do que acontece nas universidades brasileiras, o nosso problema não é o conteúdo, é nossas práticas. As nossas práticas em sala de aula são práticas conservadoras, são práticas eurocêntricas, misóginas, são práticas que não se abrem no universo.

Então o grande problema nosso é o currículo, porque currículo quer dizer caminho, e aqui em particular, e na maior parte das universidades do Brasil, com raras exceções, nos projetos não funcionam assim, nós obrigamos os alunos a fazer um determinado caminho que nós julgamos que seja bom para eles. E esses currículos são extremamente conteudistas, factuais, são horrorosos.

A área de linguagem de português é um horror o predomínio gramatiquero, que acha que alguém vai aprender a escrever aprendendo gramática, ninguém aprende a escrever aprendendo gramática. Tanto é que não existe nenhum gramático que escreveu um livro que preste, não existe nenhum gramático que é escritor. Até o século XIX não existia gramática, a gramática é invenção da escola no final do século XIX. Então, a gramática é o aprisionamento da língua. Assim como a história ensina, a história política é o aprisionamento da história. E a universidade reproduz essa lógica. Quanto mais elitista for o curso pior porque... E aí eu já vou responder alguma das suas questões, a gente não avança nisso.

Hípias concebe a universidade como reprodutora de práticas elitistas. Acredita que a universidade tem se democratizado apenas no que concerne a um modelo politicamente correto, mas superficial, na medida em que as políticas de ações afirmativas têm viés neoliberal, pois atendem as exigências externas cujo objetivo principal é multiplicar o consumismo. Hípias acredita que:

Embora seja politicamente correto, e hoje já é mais ou menos um consenso nas democracias ocidentais da questão da diversidade, o respeito aos direitos aos LGBT, ao direito das mulheres, ao direito dos negros. Há um consenso e porque há um consenso nas democracias ocidentais? É porque o capitalismo quer transformar essas pessoas em consumidores.

Então, com o governo Lula em 2003 paga uma dívida histórica com o movimento negro que ele vai lançar em 2003. A preocupação dos agentes políticos naquele período não é de preocupação de inclusão social, é transformar essa gente em consumidor. Claro que ao fazer isso obviamente você abre espaço que foi o que aconteceu comigo na USP, você pega um filho, um menino pobre na periferia para entrar na história, eu não entro na

medicina, nem no direito e nem em engenharia, seu lugar é aqui na história aonde você vai dar aula para os pobres.

Em sua concepção crítica, Hípias observa que os cursos mais caros continuam sendo elitizados, destinados a uma minoria que dificilmente terá acesso a eles, de forma que a democratização da universidade é também parcial, aberta às licenciaturas, pois essas demandam um menor custo para as universidades e formam mão de obra mais barata para o mercado de trabalho.

Qual é o grande problema com as licenciaturas no Brasil inteiro? As licenciaturas nas universidades públicas, particulares também, recebem os alunos menos bem-sucedidos no ensino médio, com as menores notas. Esses alunos vão ser os professores dos pobres, e ninguém está nem aí com a formação deles porque afinal das contas eles vão dar aula para outros pobres, são pobres dando aula para pobres. E nós temos que conformar esses pobres numa estrutura.

Ou seja, enquanto a gente não mudar esses currículos. Não vai ter mudança nenhuma, não adianta você mudar o conteúdo. Então, é inútil, eu dou aula de educação racial, é um pingão no oceano, eu consigo sacudir um pouco a cabeça dos meus alunos, mas as ridículas 34 horas, é patético, e as universidades só oferecem essas disciplinas pressionadas pelo MEC, porque se elas não criavam não recebiam verba.

As escolas do Estado funcionam assim, na gestão petista de 2003 para cá, por que começaram a se preocupar com o índio, negro, pobre, quilombola, aqui no trabalho do campo, dos sem-terra, porque no final das contas o governo está obrigando e tem que colocar. Agora trabalho na licenciatura da educação do campo que é outra questão aberta nas universidades. E essa universidade nunca entendeu para que serve licenciatura e educação do campo, essa universidade nunca entendeu.

A universidade tem assumido compromissos de soluções para problemas de demandas sociais, mas, no entanto, não abre mão do seu elitismo, como já afirmado por Santos (2010). Esse dualismo fortalece e perpetua os mecanismos de desigualdades e exclusão no seio da universidade, desigualdades ainda mais visíveis entre cursos de alto prestígio e cursos de baixo prestígio, sendo esses últimos, aqueles destinados a massa da população. Para Hípias, a universidade atua como instância de reprodução da sociedade de classes, pois estrutura-se como uma sociedade de classes, e, como tal, vivencia a dualidade entre a dicotomia excelência *versus* democracia, universidade de elite *versus* universidade de massas (SANTOS, 2010).

O discurso de Hípias é singular e toca em questões importantes que, muitas vezes, passa despercebido a um olhar mais complacente e generoso como o de Protágoras, por exemplo. Ele alerta os mecanismos de exclusão diversos. Hípias diz:

Porque esse domínio forte da escrita, o que acontece, a gente tem pressuposto que o aluno tem que chegar na faculdade e saber escrever, se ele não sabe, é um problema nosso. Então, a escrita é um grande mecanismo de exclusão. Então, as universidades elas são ambientes avessos as culturas populares.

Pobres, pretos, mulheres, gays não são bem-vindos à universidade, vocês não são bem-vindas à universidade, a exemplo desses grupos que eu falei vocês têm o lugar de vocês, que é da licenciatura, da pedagogia, vez ou outra na psicologia, uma ou outra. Os primeiros cargos, os cargos de mando não estão na mão de mulheres. Ah a FAED está na mão de mulher, mas na FAED é pedagogia e é natural porque a parte da educação é uma parte feminina, então se concede espaço de poder.

E por que a gente não consegue mudar? Primeiro porque tem um projeto que é um projeto do Estado liberal burguês, que é de incluir essas pessoas, e não porque você quer o bem delas, tem que transformarem elas em consumidoras. E é melhor você não deixar elas soltas por aí, fora da faculdade, fora da escola porque senão eles começam a inventar grupos alternativos que são perigosos, Sem Terra, Sem Teto, aí não pode a gente não pode fazer isso. Então, esses grupos eles têm que estar sobre o controle.

Então, a universidade e a escola, diferente dos que as pessoas imaginam, não é para libertar ninguém é para conformar.

Apontada por Hípias, a desigualdade social reproduzida na universidade é um fenômeno condicionado não apenas pela questão econômica, mas pelas práticas culturais e simbólicas. A escola perpetua as desigualdades sociais e “exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE 2001, 485).

De outro modo, pode-se dizer, que os mais desfavorecidos continuam dentro do sistema iludidos sobre as reais possibilidades de superação das suas próprias condições sociais. A concepção de Aspásia sobre a universidade e as ações afirmativas se aproxima mais da visão de Protágoras, embora guarde alguma singularidade em seu discurso. Aspásia diz:

Hoje, enquanto professora, a minha opinião sobre a questão das cotas. Eu acho que foi uma ação importantíssima, que num primeiro momento quando a gente pensa na comunidade acadêmica, na nossa cidade em geral, ela foi vista como uma ação que não era adequada, ou que estaria priorizando alguns, mas vejo que tudo isso tem avançado. Por que eu digo que tem avançado? Primeiro porque realmente é necessário que a gente corrija (as injustiças).

Eu acho assim, a cota não substitui, o que eu acho que falta muito que é o investimento na qualidade do ensino, desde lá do fundamental e do ensino médio. Então assim, a cota só por si ela é importantíssima quando a gente

pensa no acesso ao ensino superior, ao estudo gratuito de qualidade. Mas a gente precisa ter ações quando a gente pensa na qualidade principalmente, porque o acesso é muito tranquilo, mas é na qualidade da formação desses jovens no fundamental e no ensino médio. A gente precisa avançar nisso enquanto política pública brasileira.

Mas de qualquer maneira a cota foi um avanço extremo para a universidade pública porque permitiu então a chegada de alunos que muitas vezes poderiam não ter a mesma chance do que os outros que não passaram, por exemplo, por situações de discriminação, que não passaram por situações de dificuldade e isso é muito interessante.

A compreensão de Aspásia é de uma universidade democrática e inclusiva semelhante à percepção de Protágoras. Ela também aponta uma questão importante ao referir-se a um primeiro momento em que a comunidade acadêmica não via as ações afirmativas como legítimas, mas acredita que essa compreensão tem avançado e posiciona-se favorável as cotas na universidade, pois essas cumprem uma demanda social relevante.

Aspásia refere-se às cotas como uma política fundamental e as percebe como um avanço para a universidade. Contudo, difere de Protágoras ao pensar o acesso a universidade como algo tranquilo, pois sua preocupação principal recai sobre a permanência dos estudantes e a discriminação que os alunos cotistas sofrem ao entrar para a universidade. Sobre essa questão, Aspásia diz:

Quando esse aluno chega aqui, ele sabe, não é a maioria, acho que está numa minoria sabe? Às vezes a gente tem alguma dificuldade, existem alguns estigmas dizendo “ah porque aumentou a reprovação? Porque entrou o SISU, aumentou a reprovação porque veio a cota”.

Então assim, para dizer, e que a gente fala assim, que normalmente se fala de cursos elitizados, quando a gente fala em cursos oferecidos de maneira integral, então que a pessoa não consegue trabalhar para se manter. A gente percebe, eu sou lá da faculdade de medicina veterinária e zootecnia, e nós fizemos um estudo no curso de medicina veterinária, e caiu por terra dizer que quem reprovava era de escola pública, foi o inverso. Então, aquilo que era uma tônica dos professores, não é (verdade). Então quando a gente viu que quem ia bem no curso eram os alunos provenientes do ensino público mexeu bastante com a gente.

A fala de Aspásia alerta para um dilema, muitas vezes, silenciado no meio acadêmico e especialmente entre os cursos mais elitizados. Existe uma crença infundada de que os alunos provenientes de ações afirmativas, advindos de escolas públicas, cotistas, são os responsáveis pelo baixo índice de aproveitamento do curso.

A consternação de Aspásia ao perceber que a pesquisa feita pelos cursos de Medicina Veterinária e Zootecnia não revelou os resultados esperados, mostra que a universidade ainda resiste a inclusão, especialmente nos cursos de alto padrão. Entretanto, Aspásia rejeita a ideia de curso elitizado:

Normalmente, eu não gosto muito do rótulo de que existem cursos elitizados. Porque quando você dá aula para esses cursos, você vê muita dificuldade. Então, a gente tenta trabalhar muito no sentido de oferecer cursos noturnos. E nós temos propostas de cursos que sejam possíveis de condensar em um período maior.

Eu mesma, quando sair daqui eu gostaria muito que acontecesse isso lá na veterinária e na zootecnia “vamos dar aula até 1h da tarde, não tem problema”, porque daí o aluno pode trabalhar. Tem vários alunos que abandonaram o curso porque precisariam trabalhar, não conseguem trabalhar por conta da carga horária que é distribuída ao longo do dia. A gente sabe que tem um monte de janela, e aí esse aluno não consegue fazer.

A preocupação de Aspásia é legítima, contudo, o curso de Medicina Veterinária e o Curso de Zootecnia, assim como o curso de Ciências da Computação no qual Protágoras atua, pertencem ao rol dos cursos considerados de alto padrão, elitizados porque demandam maior investimento e são cursos integrais nos quais alunos que precisam trabalhar, como observado por Aspásia, não conseguem permanecer.

A concepção de Górgias sobre a universidade e políticas afirmativas revela um olhar mais similar ao de Protágoras, na medida em que Górgias pensa a universidade como um espaço democrático e em processo de mudança. Ele entende que as políticas de ações afirmativas ainda carecem de ajustes, mas vê com otimismo esse processo. Ele diz com muita clareza que:

Para mim a universidade pública é um espaço em que deve ocorrer o ensino gratuito e de qualidade. Esse ensino precisa ocorrer com base na diálogo e na democracia a partir do acesso e problematização do conhecimento científico das áreas do saber.

Penso que atualmente as instituições públicas no Brasil ainda são muito elitizadas, embora temos o acesso, nos últimos anos, de diferentes classes sociais, ela ainda é para poucos. Muitas pessoas ainda não têm a universidade pública como um bem acessível porque, historicamente, foram educadas para pensar que são minorias, que precisam economizar a vida inteira para poder pagar pelo ensino superior.

As políticas afirmativas, como já disse em outros momentos da entrevista, ainda precisam melhorar no sentido de prever, para além do acesso, a

permanência com qualidade dos sujeitos que delas dependem (negros, gays, pobres, quilombolas, indígenas, e etc.). Só assim conseguiremos, em minha visão como docente, minimizar o preconceito e tentar equiparar a igualdade de direito à educação como bem cultural e de direitos humanos, inclusive!

A percepção de Górgias também é similar a de Protágoras que vê o processo de democratização da universidade como algo positivo, mas em construção. O olhar de ambos se alinha à perspectiva de que é preciso investimento e trabalho humano para que a universidade se torne um espaço realmente democrático. Górgias também aponta a face excludente e elitizada da universidade, reivindicando uma luta pela permanência com qualidade.

Agora trabalhando como professor do ensino superior nesse contexto eu não me sinto preparado ainda para isso, talvez eu nunca esteja até o momento de me aposentar. Porque cada vez mais as demandas elas vão se acentuando e a gente vai observando realidades muito diferentes, a realidade daqui do interior não é a realidade de Campo Grande. E às vezes que eu percebo pôr a maioria das coisas estarem centralizadas lá, até mesmo em termos de divisão, de recursos para bolsa fica muito centralizado lá, e eu acho que são os campi do interior que precisam mais desse fortalecimento.

Até mesmo porque não desmerecendo o *Campus* da capital, mas no interior a universidade tem um papel social muito mais, talvez declarado para a sociedade local. Talvez a UFMS no *Campus* de Aquidauana, no *Campus* de Ponta Porã, de Nova Andradina ou de Naviraí tenha uma função social muito mais relevante do que do *Campus* da administração central. Por já ter outras instituições, já ter outra vivência inclusive de cultura que nós ainda não temos no interior que é papel da universidade trazer também esse acesso à cultura aos estudantes.

Então eu penso que a gente precisa enquanto professores que estão nos Campi do interior romper com visões que eu percebo de alguns colegas um tanto preconceituosos em relação aos alunos, demarcando e dizendo “isso é um problema do aluno, ah mais isso é um problema deles não ter o que comer, isso é um problema deles se ele não tem como chegar até aqui para ter uma orientação às 2h da tarde”, poxa, o *Campus* está quase 3 quilômetros da área central da cidade. Então, às vezes o professor tem também uma visão preconceituosa e acabam se esquecendo, inclusive de muitos problemas que eles podem ter passado para ter acesso ao ensino superior, para chegar enquanto professor da UFMS.

O ponto de vista de Górgias revela uma singularidade em relação aos demais, uma preocupação importante para o processo de democratização envolve os campi do interior. A UFMS é uma das poucas universidades públicas federais do Brasil que tem caráter multicampi.

Esse diferencial traz mais complexidade tanto para a gestão da universidade de uma forma geral, mas também para as administrações setoriais que enfrentam uma evasão porque

recebe alunos de outros municípios e Estados que ao chegar ao interior se deparam com dificuldades de moradia, alimentação e transporte, já que esses campi não possuem infraestrutura adequada, daí a relevância das políticas públicas e políticas públicas e de educação.

A narrativa de Górgias e sua própria história de vida evidenciam que para muitos docentes a percepção é de que a universidade não é para todos, pois percebe entre seus pares certa intolerância e conservadorismo que ainda impede a democratização e humanização desse espaço.

As narrativas de Protágoras, Hípias, Aspásia e Górgias mostram semelhanças na concepção sobre a universidade que desejam e dirigem seus esforços e trabalhos para que a universidade seja um espaço mais democrático. Outra visão também compartilhada por todos é de que os avanços têm acontecido com mudanças importantes, sobretudo no perfil dos estudantes das camadas populares menos favorecidas que em maior número passaram a ter acesso à universidade, principalmente após o governo de Fernando Henrique Cardoso que sucateou a universidade pública federal.

Entretanto, a questão da permanência ainda é um obstáculo, principalmente relacionadas ao papel do professor. Por outro lado, as percepções dos entrevistados guardam suas singularidades, como foi mostrado aqui, com destaque para Hípias que tem uma visão crítica e dura até mesmo em relação aos objetivos das políticas de ações afirmativas, acreditando ser apenas mais um mecanismo de cabresto do capital para formação de mão de obra e de mercado consumidor.

A seguir, no último item dessa etapa da análise, é apresentada a concepção sobre o trabalho docente dos professores entrevistados, procurando estabelecer as semelhanças e similaridades sobre a visão destes acerca do trabalho que desenvolvem na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

#### 6.4.3 Análise Contrastiva: Concepções Sobre o Trabalho do Professor no Campo das Políticas de Ações Afirmativas

A análise contrastiva sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas compreende os significados atribuídos pelos docentes entrevistados a respeito do trabalho por eles desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no contexto das políticas de ações afirmativas.

A percepção de Protágoras sobre o trabalho do professor na universidade é de que esse deve dirigir seu foco para além do tripé ensino, pesquisa e extensão. Ele pensa que é preciso romper as barreiras burocráticas que exigem uma produção científica que muitas vezes acaba se sobrepondo ao trabalho principal que deve ser dirigido ao aluno. Ele diz:

Eu acredito que o professor seja qual for a sua área de atuação, ele tem que ter a visão de que além do ensino e da pesquisa que é o que move a universidade, e é o que tem o maior peso, maior valor para atuação do professor universitário, a gente é cobrado muito por produção, por publicação. Mas eu acho que as ações de extensão e conciliadas com o ensino, com a pesquisa obviamente, porque a gente sabe que é o tripé. A gente fala de indissociabilidade então a gente tem que trabalhar bem a indissociabilidade porque essas ações afirmativas e essa rede de solidariedade, essa permanência ao ensino superior, esse acesso que a gente conseguiu criar ao longo dos anos só vai se manter se os professores de nível superior tiverem consciência do perfil que nós temos hoje dentro da universidade e a gente tem que lutar para manter essas ações afirmativas. Isso não pode ser uma política de governo, isso tem que ser uma política de Estado.

Para Protágoras, o trabalho do professor deve fazer valer a indissociabilidade e essa se relaciona com as ações afirmativas e toda a rede de solidariedade necessária para garantir a permanência de alunos com vulnerabilidade social e/ou econômica. Sobre essa questão Protágoras pergunta:

O que é que a gente pode fazer para melhorar o nosso entorno? Mesmo publicando naquela revista europeia de fator de impacto mundial. O que estou fazendo para influenciar o entorno? Então acho que parte disso da gente manter e para desenvolver o nosso trabalho, de tal maneira atender de forma cômoda as exigências que nós temos, mas ao mesmo tempo sem esquecermos a importância do nosso trabalho e do impacto que a gente tem que produzir na sociedade local, regional, no nosso país de forma geral. Eu acho que é isso que vai mudar.

Protágoras acredita no trabalho do professor comprometido com uma ética do bem comum, entende a importância e a responsabilidade que esse trabalho demanda para a sociedade e que “o professor está constantemente em formação”. Protágoras passou a compreender melhor essa questão ao longo dos anos.

Sua experiência como docente o leva a perceber que as técnicas de aula que utilizava nem sempre davam certo, o que também o levou a refletir sobre as dificuldades que seus próprios professores, em quem havia se inspirado, também tinham. Assim, começou a conversar sobre suas dificuldades com seus colegas de trabalho e a aprender com eles também.



Ele conta que numa dessas conversas um amigo lhe ensinou uma técnica de avaliação que utiliza até hoje com sucesso.

E esse professor tinha o costume de permitir que o aluno levasse para prova uma folha de papel A4 chamada cola oficial. E nessa folha de papel A4 ele podia colocar a mão tudo o que ele considerasse importante para fazer a prova. Então, a solução para um exercício, conceito, conteúdo, sempre orientava o aluno a construir essa folha de cola oficial com estudo. Não apenas copiar, replicar coisas que ele encontrava na internet, só a mão, mecanicamente, sem refletir sobre aquilo. Porque a cola oficial seria entregue junto com a prova e poderia ser contabilizada com pontuação. Porque na cola oficial a gente consegue analisar a capacidade de análise e síntese do aluno sobre o conteúdo todo que ia ser abordado na avaliação.

Então, a cola oficial além de ter um impacto psicológico de reduzir a ansiedade do aluno durante a prova ele poderia contribuir com a nota do aluno, na avaliação do aluno no momento que você tivesse ali a possibilidade de avaliar a capacidade de síntese, de análise do aluno. Então, é uma estratégia muito bacana.

Uma outra estratégia, e essa eu aprendi com meu orientador. Eu tinha o costume que no momento que eu fazia avaliação colocar pontuação nas questões, então a pontuação já vinha definida, e você corrigia a prova com base naquelas questões. Então, eu conversava com meu orientador de uma escola de engenharia e ele disse que conseguia um índice de aprovação de 70 a 80% nas disciplinas dele.

Eu achei aquilo fantástico, porque em uma escola de engenharia você conseguir esse índice de formação. E eu perguntei para ele “o que o senhor faz?”, ele falou “eu explico, eu dou chance para o aluno, se ele atrasa a entrega de um trabalho eu dou mais um ou dois dias para ele, porque eu tento mostrar para ele que o mais importante é que ele faça do que a própria nota, e também quando faço prova não coloco ponto nas questões, eu aplico a prova e pego todas as provas e olho uma por uma, então essa etapa da correção da prova eu chamo de calibração de conceito, que é onde eu avalio entre todas as questões da minha prova quais foram às questões que a turma no geral mais acertou, e nessas questões eu dou pontuação maior porque eu consegui passar o recado”, aquelas que a turma mais errou ele põe uma pontuação menor porque eventualmente posso ter falhado na ênfase.

Ele faz uma autoavaliação da prática. Então, eu passei a adotar isso nas minhas avaliações. E hoje eu corrijo todas as minhas questões valem de 0 a 1, não de 0 a 1 ponto, mas de 0 e 0% e 1 é 1%. Depois eu jogo de todas as pontuações, percentuais em uma tabela e avalio quais as questões que eles mais acertaram. Nessas eu dou uma pontuação maior e nas outras dou uma pontuação menor. Então, no final a gente consegue com a avaliação dos alunos a gente consegue ir um pouco acima daquilo que era esperado. Porque ele acha “ah eu errei três questões”, mas aquelas questões que ele errou fazem parte daquelas questões que a turma também errou a nota dele não vai ser tão prejudicada, então ele surpreende com a nota geralmente.

Na percepção de Protágoras, essas são ações simples que podem ajudar o aluno a se sentir motivado e acreditar que chances na disciplina. Essas ações valem para todos os estudantes. Ele percebe que existe uma diversidade de realidades nas salas de aula, alguns estudantes têm mais segurança enquanto que são mais inseguros, e ele tenta trabalhar considerando as diferenças. Outra questão levantada sobre o trabalho docente por Protágoras é a diferença existente entre a docência nos *campi* do interior e a exercida na capital. Ele diz o seguinte:

Existe uma diferença muito grande entre o perfil do aluno do interior do estado e o aluno da capital, que você consegue se envolver muito mais com a realidade do aluno do interior do estado. É que no interior você tem possibilidade de ter um convívio com o aluno além da sala de aula. Nos grandes centros, para a gente fazer uma análise, por exemplo, no contexto da violência, da agressão contra o professor.

Os alunos das grandes cidades, o de grandes centros eles acabam sendo um pouco mais agressivos. Porque o convívio com o docente se restringe ao convívio dentro da sala de aula. E nesse contexto da sala de aula você está avaliando o aluno, ele só te vê geralmente como uma pessoa que vai avaliá-lo. Ele não considera que você tem esposa, tem filhos, que você frequenta a igreja, que você sai para comprar pão.

Enquanto que no interior você tem oportunidade de encontrar com o aluno em outros contextos além da sala de aula. Isso cria um ambiente de maior sensibilidade. Então, o aluno te encontra na sala de aula, ele já te encontra na padaria de bermuda, chinelo, encontra tua família na praça. Então, ele sabe que você tem uma vida, é um ser humano, que você também comete equívocos.

Essa diferença entre as condições de vida na capital e interior interferem no modo como os docentes são vistos pelos alunos. Nos grandes centros, a tendência de um maior distanciamento dificulta a aproximação e conseqüentemente, o trabalho mais de perto e mais humanizado. Mesmo assim, Protágoras se dispõe a estar mais presente e conhecer o máximo possível seus alunos e acompanhou várias histórias de estudantes carentes. Ele conta uma história que ainda vivencia, sobre um estudante que conheceu no *Campus* de Ponta Porã, vindo do interior do Maranhão, foi criado pela avó, pois os pais vivem no sertão. Esse estudante, quando foi aprovado para o Curso de Ciências da Computação na UFMS, quase desistiu de estudar, pois sua avó não tinha condições de pagar a sua viagem para Ponta Porã.

Entretanto, ele foi ajudado por seus ex-professores que se uniram e pagaram as passagens e duas diárias em um hotel. Quando chegou a Ponta Porã, foi procurar por Protágoras, pois ele era na época, o diretor do *Campus*. O estudante queria saber sobre as

políticas de assistência estudantil. Protágoras o orientou e ele conseguiu alugar uma quitinete próxima da universidade e ia voltar para sua cidade para trazer sua mudança, e na ocasião disse algo que Protágoras não esquece: “professor eu vou voltar. E eu estou engordando uma porca, eu vou vender essa porca, eu acho que eu pego uns R\$400,00 e dá para eu voltar e começar aqui”. Protágoras conta emocionado que esse aluno foi e realmente conseguiu voltar.

O estudante conseguiu uma bolsa de assistência e logo em seguida entrou para o PET porque as notas dele eram muito altas. Quando Protágoras foi lotado em Campo Grande, esse estudante pediu transferência interna e hoje está na FACOM (faculdade de Ciências da Computação), é bolsista de iniciação científica na Embrapa, enfrenta dificuldades em algumas disciplinas na graduação, em especial nas disciplinas de base matemática, pois estudou até o nono ano numa sala multisseriada, no interior do sertão nordestino e depois estudou no Instituto Federal do Maranhão onde se apaixonou por programação para celular.

Esse seu aluno desenvolveu com outros estudantes um sistema de avaliação que é usado pela FETEC, Feira de Ciências do Estado. Em uma conversa recente que teve com o aluno, este lhe contou que o pai estava doente e que estava juntando dinheiro para visitar a família, mas mandou esse dinheiro para a mãe, pois o pai precisava fazer uma cirurgia. O aluno deve ter dez irmãos, mas só ele conseguiu ajudar. Protágoras percebeu que seu aluno estava muito preocupado e triste, e como tinha algumas milhas de companhia aérea, conseguiu comprar passagem para o estudante ir visitar os pais.

Assim, o aluno foi, visitou a família, mas retornou logo, pois estava preocupado porque tinha pego DP e não conseguiu vaga (para cumprir a disciplina), e agora teme perder a bolsa. Protágoras tentou acalmá-lo. Protágoras conta também que seu aluno foi ajudado por uma rede de solidariedade com professores de vários lugares, inclusive alguns da UFMS que o ajudaram a fazer seus óculos, pois tem problemas de visão.

Após a entrevista, perguntei ao professor um pouco mais sobre seu aluno, pois sua história me deixou muito comovida. E ele me contou que esse seu aluno nunca havia usado sapatos e que sempre andava de chinelos, pois estava acostumado assim e, além disso, morava longe e percorria longos caminhos a pé até a faculdade. Um dia, ao sair da universidade, parou no ponto do ônibus e enquanto esperava viu que havia outros alunos falando sobre ele. Um deles olhou-o e disse em voz alta que não tinha nada que lhe dava mais nojo na vida do que ver uma pessoa usando chinelo e calça jeans.

Nesse momento, o professor Protágoras se emocionou, fez uma breve pausa e me perguntou: sabe o que ele fez? Respondendo ele mesmo em seguida: ele me contou que a única atitude do seu aluno foi colocar a mochila sob os pés, a fim de cobri-los. E ele fez uma

oração ali mesmo, pedindo a Deus para que seus pés não ofendessem o rapaz que o agredia. Foi um momento de muita emoção. ( chorei, Protágoras chorou). E só então Protágoras me contou que seu aluno é negro. Contou também que lhe comprou um par de tênis. E o aluno lhe disse: eu vou ter que aprender a andar de sapatos. Protágoras ponderou que os alunos mais carentes às vezes sofrem discriminação dos próprios colegas e por isso tenta fazer o possível para conscientizar e acompanhar seus alunos.

Protágoras explica que contou uma história sobre a questão socioeconômica, mas que existem várias outras ações afirmativas que envolvem a questão dos quilombolas, a questão dos transexuais, questão de gênero e indígenas e que o trabalho do professor é dar conta dessas questões na universidade, atendendo esses alunos da melhor forma possível, e isso implica conhecer suas realidades, o que não é fácil, mas necessário.

A relação de Protágoras com seu aluno expressa bem a sua concepção e seus ideais sobre o que representa o trabalho do professor em uma universidade pública em um campo de políticas de ações afirmativas, reafirmando o que fica transparente em seu discurso desde o princípio, ou seja, um ideal de trabalho voltado para o aluno e com foco em sua realidade e nas especificidades que cada realidade demanda.

A concepção de Hípias sobre o trabalho do professor apresenta singularidades em relação à concepção de Protágoras, pois acredita que esse é um trabalho meritocrático, uma vez que os docentes são formados numa lógica que se baseia e premia o mérito individual, muito embora essa concepção não se aplique ao seu próprio trabalho, pois é justamente essa visão que o leva a exercer um trabalho crítico e diferenciado na universidade. Hípias questiona:

E qual é o problema de nós professores universitários? Nós somos formados numa lógica que é uma lógica meritocrática. Nós somos a seleção do que de melhor havia na escola pública, ou o que de melhor há na escola pública, ou que melhor há na escola particular. Depois nós somos a seleção do que de melhor existe de melhor de mestrado na banca, e nós somos a seleção melhor que apareceu nos doutorados, ou seja, nós somos o suprassumo da meritocracia.

Você não pode querer pessoas formadas nessa lógica e que fizeram da razão da sua existência, da sua vida. Esse resultado que elas ao chegarem na universidade elas queiram formar alunos com uma lógica diferente. Qual que é o raciocínio dos professores do mestrado? Eu sofri, eu apanhei então fulano tem que sofrer também. Tem que aprender por geração instantânea. Então, o professor vai lá e manda ele ler um livro inteiro de uma semana para outra. Quem é que faz, nós não temos tempo de ler livros inteiros, como é que você manda um aluno de graduação ler um livro inteiro de um mês para o outro, de uma semana para outra. E ele faz de conta que isso não é com ele.

O espírito crítico e a personalidade combativa de Hípias estão muito presentes na forma como conduz seu trabalho na universidade. Ele acredita que o trabalho do professor, a pesquisa e a extensão deve ser feito no sentido de estar voltado para a realidade dos estudantes. Para isso, procura aproveitar a temática de sua disciplina para aproximá-la da realidade de seus alunos. Hípias diz:

Então, em 2015, eu dei o curso de educação étnico-racial em que a maior parte dos alunos era do curso de artes. Eu falei “bom, eu vou dar aula no curso de artes, então eu não posso pedir um produto final”. Eu acho que já falei para você que deixei de dar prova, há muito tempo que não dou prova, acho que faz 10 anos que não dou prova ou mais, prova no sentido de questionário, eu avalio, mas ninguém tem que provar nada para ninguém, essa palavra deveria ser banida do nosso vocabulário, você não tem que provar nada, avaliação é outra coisa, você avalia os seus objetivos e compartilha os objetivos com os alunos, essa que é a armação do curso.

Então, como estou dando agora, em todas as turmas que eu entro com educação étnica racial. Claro que eu tenho um programa, eu sou obrigado a postar no sistema antes de entrar na sala de aula, sou obrigado a prever as aulas e tudo, pelo programa. Inclusive devo ter umas 12 versões diferentes desse curso, eu tenho um monte.

E eu viro para os alunos abro meu computador e falo “olha, estão vendo eu tenho aqui uma dúzia de itinerários diferentes que eu posso mostrar para vocês”. Mas se a gente quiser discutir uma educação étnico-racial, e eu acho que falei também, eu sempre falo que é reeducação étnico-racial a gente tem que partir dos alunos. Então, como é que começam todos os cursos? Eu fico pelo menos duas ou três semanas, conforme o número de alunos da turma em que eles têm que contar a trajetória de vida deles, e começo eu contando a minha.

Como diz o Kabengele Monanga quando você fala de meritocracia você não tem que falar do mérito do cara que passou no exame, você tem que pensar da infância dele, esse cara é filho de quem? Então para ser coerente com as nossas práticas, transformar o mérito, eu obviamente sou contra essa história de meritocracia. Mas se você vai avaliar o mérito do indivíduo, que trajetória que ele fez para chegar na minha sala de aula? Como é que ele chegou aqui?

Então, todas as vezes que eu dou étnico-racial eu começo contando a minha própria história de vida, para dar uma amolecida, porque eles acham que professor não vai no supermercado, quando encontra em supermercado para que tem assim um êxtase, faz compra, ele vai na praia, ele anda de bermuda, anda de camiseta regata, coisas que obviamente eu não faço na universidade. Mas a gente tenta trabalhar com essa perspectiva da humanização. Eu tive um professor na história, o Nicolau Sevchenko que dizia que uma coisa que a gente tem que fazer de altamente revolucionário é estreitar os nossos laços de solidariedade.

Então, tem que ser Telma, pelo subjetivo, não é pela objetivação racionalista. Dentro das perspectivas afro centradas é a perspectiva matriarcal que não é matriarcal, é matriarcal, matriarcal tem que ser o oposto de patriarcal, matriarcal é

no sentido de você pensar o acolhimento, o tomar cuidado, que as estruturas capitalistas abandonaram, a estrutura capitalista é patriarcal, que enfatiza a guerra, a violência, a agressão, a disciplina, esses nomes horrorosos, deveria chamar curso e não disciplina, disciplina é uma coisa muito complicada de pensar.

Nesse curso, além da crítica lúcida que faz sobre a universidade, Hípias conta que houve uma virada em seu trabalho, pois começou a escutar todos os alunos, pontuando que ninguém é obrigado a falar, e nessa medida, vai se colocando. Ele relembra o último trabalho que fez com estudantes da educação do campo, quando pode presenciar narrativas fantásticas de alunas de assentamentos que trabalham na lavoura.

Mas todo mundo antes de ser assentado 80% trabalhou de empregada doméstica e todas elas, no grupo, na roda, relataram assédio sexual de patrões, todas, sem exceção. Eu fiquei impressionado porque, choro, sabe, imagine uma mulher contar isso em público, ainda mais para mim que sou homem, e outros colegas homens que estavam no trabalho. Então, eu tenho feito isso, a gente tem trabalhado essa perspectiva, então, as duas ou três semanas ouvindo e conhecendo uns aos outros. Depois a gente faz um aquecimento, uma brincadeira, conta uma coisa peculiar para dar uma quebrada no gelo, para ir mais pela piada e pela poesia e menos pela política para a gente entrar um pouco nesse clima. Então, o que a gente faz, de posse desse levantamento eu descubro a ascendência deles. Quem tem ascendência paraguaia? Quem tem ascendência paulista? Quem é nordestino? Então, assim, e a partir disso eu desenho os textos que eu vou trabalhar, desenho para a turma.

A forma como Hípias trabalha pode apresentar singularidades em relação ao trabalho dos demais professores entrevistados, entretanto, a finalidade que busca, de aproximação da realidade de seus alunos e objetivo de fazer um trabalho significativo e humanizado, não difere da proposta de Protágoras, Aspásia e Górgias. Hípias conta que com seus alunos de artes pensou em uma nova experiência e fizeram um almoço étnico-racial.

Então, cada um tinha que pensar em um alimento que lhe fosse caro, que fazia lembrar a infância, a família, aí ele tinha que escolher esse alimento, explicar para os colegas porque esse alimento é importante da cultura que ele trabalha” [...].

O que acontece em escola? Na escola tem um subtexto cruel que é mais ou menos o seguinte, a professora para os adolescentes “estuda, porque se você não estudar você vai ser igual à tia da cozinha, igual à faxineira”. E é comum você ver nas escolas que as faxineiras e as merendeiras fazem cursos para virar docente, mas em uma perspectiva de se tornar opressoras porque elas veem as professoras nessa perspectiva. E se nós ao invés disso empoderássemos essas mulheres para mostrar o conhecimento da cozinha, abrísssemos as cozinhas para os saberes de produção de alimentos que a gente tem entre a comunidade escolar.

Hípias trabalha no sentido do fazer juntos, do desenvolvimento da afetividade e do senso crítico. Uma característica forte de seu trabalho é experimentar novas experiências e, para isso, assim como Protágoras, ele vai em busca de novos conhecimentos com outros professores. Como exemplo disso, atualmente desenvolve uma parceria na disciplina educação étnico-racial na pedagogia com uma professora americana da Universidade de Washington, em Seattle. Ele explica que:

Ela costuma trazer estudantes americanos com certa frequência para o Brasil e ela vai a Campo Grande e Mato Grosso do Sul e eu sou encarregado da visita da comunidade quilombola, levo até o quilombo, conto histórias do quilombo, conto a história do movimento negro aqui. E já faz muitos anos que a gente tem pensado em estratégias de estreitar os nossos laços em termos de graduação. Então, esse semestre eu inventei outra loucura. Não faço a menor ideia, acabei de começar, não faço a menor ideia no que vai dar. Nós criamos um grupo fechado no facebook, nós incluímos os alunos dela e os meus no grupo. Existe um módulo na minha disciplina compartilhado com ela em que por 5 semanas nós leremos os mesmos textos e daremos as mesmas tarefas para os alunos que terão que fazer trabalhos em duplas ou em grupos da Universidade de Washington e da UFMS em que eles vão ter que responder questões sobre isso. Então, ou seja, a gente espera criar uma espécie de experiência de interculturalidade.

Então, eu estou aprendendo muito, a professora é especialista em feminismo na perspectiva interseccional, coisa que eu não entendo absolutamente nada, eu não entendo nada disso. Isso foi uma coisa que nos meus primeiros 10 anos de docência, ainda no ensino médio, eu ensinava o que eu sabia, e agora eu comecei a ensinar o que eu não sei, ficou muito mais interessante. Eu não faço a menor ideia, e tem hora que eu porque eu inventei esse negócio, começa aparecendo algumas coisas. Já é complicado você trabalhar com um colega do seu curso que senta do seu lado, o que dirá trabalhar com uma professora americana, de fora, ela fala muito bem o português felizmente, porque o meu inglês não é essas coisas. E a gente já fez todos os alunos se apresentarem...

Hípias afirma não entender a dificuldade dos seus colegas em pensar projetos interdisciplinares. Para ele, o trabalho docente deve partir do problema. Seu senso crítico e politizado além de um espírito inquieto e inconformado com as injustiças sociais o levam a desenvolver trabalhos ligados a projetos que aproximem os estudantes da realidade, mas também a lutar para que outros projetos sejam possíveis, como ele conta:

Eu já fui lá no Conselho Nacional da Educação buzinar no pessoal de Brasília que nós temos que criar projetos para ter estágio em escola quilombola e escola indígena nas nossas licenciaturas. Não necessariamente para quem vai dar aula em comunidade quilombola e comunidade indígena, mas porque isso abriria extraordinariamente a possibilidade dos alunos resolverem problema de grupos culturais diversos do dele. Eu tenho cada

vez mais comungado que o nosso aluno de graduação tem que ir para uma alteridade total, para uma alteridade completa, uma experiência completa.

Então, a gente está conversando lá em Furnas de criar semanas, e aí o grande problema é de entrar na rigidez dos nossos currículos. Porque o ideal, sei lá era ir para uma aldeia ou ir para um quilombo, acampar por 3 ou 4 dias e conviver com as pessoas, ajudar eles a colherem, a produzirem as coisas. Se eles têm escolas na comunidade fazer projetos nas escolas, trabalhar com isso. Agora na hora que eu vou trazer um aluno para viajar para o quilombo, tem um quilombo perto, é só uma hora de viajar de Campo Grande para Dionísio, eu tenho que me preocupar com a aula que o aluno vai faltar porque senão ele vai tomar falta na disciplina. Então, quer dizer, é de uma pobreza, de uma estreiteza irritante, muito complicado. Então, a gente tem essas amarras.

As críticas que Hípias tem ao modelo centralizador e burocrático da universidade são muitas e envolvem sua luta em *prol* da diversidade, compromissos que ultrapassam a questão técnica e assim como a visão de Protágoras, assume uma dimensão conjunta, como diria Terezinha Rios, voltada para uma educação da melhor qualidade, cujas dimensões técnica, estética, moral, ética, e política caminham juntas e inseparáveis.

A percepção de Aspásia sobre o trabalho docente na universidade é similar ao de Protágoras no sentido de que atribui a ele um compromisso com a realidade do aluno, tal como vimos em Hípias. Aspásia, entretanto, tem um discurso mais singular, pois sua fala sobre o trabalho que desenvolve na universidade como professora está mais voltada para o sentido da gestão, dado ao cargo administrativo que exerce no momento, o que não deixa de expressar sua concepção sobre o seu trabalho como professora.

Aspásia atualmente ocupa um dos cargos mais importantes na administração da UFMS e conta que o Secretário Nacional<sup>46</sup> pediu-lhe, encarecidamente, que se fizesse a verificação dos cotistas na universidade. Ela afirma que o sistema de verificação de cotas é feito de forma sigilosa para preservar os candidatos e que a verificação dos indígenas não é realizada por fenótipo, mas por documentação, com a declaração do cacique ou inscrição no RANI<sup>47</sup> e que no caso dos deficientes é necessário a apresentação de um laudo médico para verificar se realmente a pessoa é portadora de alguma deficiência. No caso de ser negro ou pardo é preciso fazer a verificação. Isso é feito porque há vários indícios de fraudes.

Referindo-se ao trabalho desenvolvido na universidade em relação aos cotistas, Aspásia revela sua crença na legalidade, dando a entender que uma vez que a política da lei

<sup>46</sup> Referindo-se a Juvenal Araújo, Secretário Nacional de Políticas de Ações Afirmativas desde 2016.

<sup>47</sup> referindo-se ao Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI).



de cotas raciais se formalizou legalmente (Lei 12. 711) ficou mais fácil trabalhar com a questão, dando a legalidade que o tema precisa:

Como eu percebo então? Na universidade assim, eu acho que começou a se trabalhar como quando se trabalha com leis e com todas as normativas de inclusão, de acessibilidade. E aí a gente tem conseguido avançar um pouco, principalmente nessa parte do ingresso, na verificação. Porque aí quando o colega olha e vê o outro que veio por cota ele sabe que é, e é de direito.

Ela relata também sua determinação em realizar um trabalho de conscientização na universidade envolvendo professores e técnicos administrativos, a fim de informar e promover a formação destes profissionais para trabalhar com as bancas de verificação de alunos cotistas, cujo objetivo é impedir a usurpação dessas cotas por estudantes que não se enquadram no perfil dos cotistas. Aspásia explique que:

A gente tem trabalhado com seminários, vieram técnicos e professores de várias unidades para trabalhar. A gente teve seminários de políticas raciais, workshop, que a gente trouxe. Então, a gente fez uma comissão permanente não só para verificação, comissão permanente na universidade de ações afirmativas, que a gente também tem a presença das ações dos movimentos (sociais), do movimento negro, o pessoal de gênero e sexualidade e do indígena.

O trabalho desenvolvido por Aspásia a frente dessas questões é de fundamental importância, pois segundo sua percepção, está ajudando a construir uma nova maneira de lidar com a questão de avaliação de ingresso, estabelecendo a formação de uma comissão própria que dará embasamento para o que deve ser feito e de forma correta. Ela dá alguns exemplos de como isso tem sido feito:

Então, assim, a vaga é de quem é de direito. E aí a gente trabalha na conscientização dentro da universidade. E isso também, além dessa parte, a gente tem trabalhado com vários colegas, a gente tem apoiado, a gente pode ver isso em mídia, então, teve vídeos. Então, teve vídeo, por exemplo, do dia LGBT que foi colocado no nosso facebook contando a história, porque a gente quer tirar os rótulos. “O professor que se destacou que teve a dificuldade”, e que ele consegue ser um bom profissional, independente daquele rótulo da sociedade de dizer que a sexualidade vai dizer sobre a ação. Então, a gente tem trabalhado isso, e também a questão de toda essa conscientização.

Para Aspásia, outra questão importante que tem sido objeto de seu trabalho na universidade e que é a questão da adoção do nome social. Amparando-se na Resolução

CNE/CP 1/2018, publicada no Diário Oficial da União em Brasília, no dia 22 de janeiro de 2018 (Seção 1, p. 17), que reconhece a necessidade e o direito ao uso do nome social para pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (LGBTI), ou de pessoas de qualquer outro gênero cujo nome oficialmente registrado não define a sua identidade de gênero, que têm o direito de usar o nome social para identificar-se cotidianamente de acordo com a sua preferência. Sobre essa questão Aspásia conta que a universidade adotou o nome social. Ela diz: “Nós adotamos o nome social, isso é lei”.

Aspásia entende que o que falta para os professores é o conhecimento do contexto histórico no qual os alunos com vulnerabilidade estão inseridos. Ela observa que:

A gente vê professores falando “ah que absurdo”, como eu dei o exemplo, “ah o problema na evasão foi o SISU”. De jeito nenhum, “ah evasão foi problema de cota”, de jeito nenhum. Porque assim, em um curso assim, na medicina veterinária, o coordenador é uma gracinha, ele fez um levantamento e falou “olha eu fiz aqui um gráfico, quem está indo bem? quem veio de escola pública”, então, isso nos chama atenção. Então, eu acho que o que falta é conhecimento da realidade e o conhecimento histórico e a gente tem tentado trabalhar.

A visão de Aspásia se alinha às perspectivas já apontadas por Protágoras e Hípias que entendem a necessidade de conscientização acerca da realidade da realidade do aluno para que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade. Aspásia observa que temas sobre a diversidade étnico-racial, diversidade sexual e de gênero estão presentes em todo o currículo, embora isso não seja suficiente. Ela explica que:

A gente vê algumas ações na universidade, assim, um aluno, um médico, estava estudando medicina, às vezes ele não estava sendo preparado para fazer uma consulta, um atendimento de um transexual, ele não sabe, “como que eu vou agir? Como vou atuar?”. Então, tem vários grupos aqui na universidade trabalhando isso. Inclusive assim, na área da saúde então veem fazendo essa interação para entender que tem que estar preparado. Mas eu acho que a gente tem avançado.

A similaridade entre a percepção de Aspásia e Protágoras também se estende a Hípias e Górgias que acreditam que o professor está sempre aprendendo e que é necessário acompanhar as mudanças e estar atendo a realidade. Outra similaridade presente nas falas de Protágoras, Hípias e Aspásia é em relação ao currículo, que precisa ser revisto para atender as atuais demandas e beneficiar o aluno e não para atender as necessidades dos professores.

Eu acho que muitas vezes, aquilo que eu falei que a grade não é feita para o aluno, é feita para o professor. Então, esse olhar aí tem que voltar para o aluno porque aí o professor fala “aquele precisa disso, aquele precisa daquilo, está com tal dificuldade, vamos ajudar”, e está aqui dentro não é. Quando a gente fala em ações afirmativas, quando a gente fala da sexualidade, gêneros, sexualidade, raça, deficiência, vulnerabilidade, mas assim, tem muita coisa que está mudando e que não tem esse olhar.

Aspásia critica a falta de sensibilidade de certos professores, pois segundo ela, “muitas vezes a gente se fecha num mundinho e acha que aquilo é uma verdade absoluta”. Ela também revela que tem desenvolvido um trabalho com a perspectiva de alunos bolsistas e não bolsistas que abandonam o curso porque precisaram trabalhar. Ela entende o curso de Medicina Veterinária é um Curso integral e tem carga horária mal distribuída ao longo do dia, com “janelas” que dificultam que alunos mais carentes possam trabalhar. Sobre essa questão Aspásia diz que:

Tem vários alunos que abandonaram o curso porque precisariam trabalhar, não conseguem trabalhar por conta da carga horária que é distribuída ao longo do dia. A gente sabe que tem um monte de janela, e aí esse aluno não consegue fazer.

Eu tinha aluno não bolsista, mas tinham bolsistas que tiveram que sair, deixar a bolsa porque a bolsa era pouco, não conseguia atender e porque tinham que trabalhar, por exemplo, no shopping e largavam o curso, ou ia só de manhã porque entrava no período da tarde, trabalhava até 10h da noite, trabalhava para poder se manter na universidade. Na verdade a dificuldade, ou a necessidade de ações afirmativas ela está distribuída em todos os cursos.

Com vistas a sanar esse problema, Aspásia desenvolve um trabalho para reorganizar a distribuição das disciplinas de forma que horário permita maior concentração de forma que isso ajude os alunos a terem mais tempo livre. Ela também acredita que o trabalho com ações afirmativas deve ser feito em todos os cursos, põem em todos há alunos com algum tipo de vulnerabilidade.

Com relação ao seu trabalho em sala de aula, Aspásia conta uma história que acompanhou e da qual se orgulha muito.

Eu como professora eu fui orientadora de PIBIC júnior, um programa da FUNDECT e veio um menino trabalhar comigo do ensino público, e ele trabalhou comigo. Pensa em um menino, uma graça, e aí ele fez um trabalho muito bonito e foi premiado. E aí a gente conseguiu passagem de avião e ele foi apresentar em Olinda. E aí ele nunca tinha andado de avião, ele nunca tinha tido essa oportunidade.

E quando terminou tudo ele falou “professora eu vou entrar na universidade, vou ser aluno da UFMS”. E aí ele fez o SISU pela cota e ele ingressou na zootecnia. Aí passa um tempo ele ficou na chamada da veterinária, ele foi na minha sala “professora o que eu faço?”, assim, muito simples, muito humilde, eu falei “você tem que decidir o que você vai escolher”. E ele com toda a dificuldade, a gente conseguiu ajudá-lo, e ele hoje se formou agora, é médico veterinário, ele é brilhante sabe, ele é vulnerável, ele é negro, e ele é assim um líder na turma dele, uma pessoa de destaque.

Então, a gente vê o quanto que são importantes as oportunidades, não é? A gente percebe assim, esses dias eu fiquei abismada porque eu vi uma pessoa perguntando assim “Mas lá paga?”, achando que na universidade tinha que pagar alguma coisa. Então, tem gente que não sabe, ou acha que aquilo não é para ele, e na verdade é para todos.

A história do aluno de Aspásia revela sua preocupação e compromisso com a educação. É importante destacar as similaridades com a história que Protágoras narra sobre seu aluno. Apesar das diferenças pontuais na história dos dois alunos, o trabalho que os dois docentes desenvolvem guardam semelhanças, pois são desenvolvidos com base na solidariedade, no respeito e no compromisso que têm com a docência. Aspásia também toca numa questão importante presente no discurso de Protágoras em relação ao desconhecimento que ainda existe sobre a gratuidade da universidade pública. Essa falta de conhecimento mostra o quanto, apesar das mudanças e dos esforços empreendidos, o quanto a universidade ainda está distante da escola pública e o quão difícil é superar a concepção elitista que ela ainda impõe na contemporaneidade.

A percepção de Górgias sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas converge com a visão de Protágoras, Hípias e Aspásia que trabalham para a democratização desse espaço e tomam o trabalho docente como meio de fazê-lo. Entretanto, seu discurso se aproxima mais do discurso de Hípias, que faz uma dura crítica ao papel da universidade nesse contexto. Górgias denuncia o silenciamento em torno dessa questão, referendando um pressuposto importante desta tese. Ele diz que:

Bom, a minha percepção em relação a essa questão é que há um silenciamento. O que a gente tem, aí numa leitura mais crítica dessa questão, para pensar no silenciamento da universidade enquanto instituição. É a publicação de muitos editais, nunca se tiveram tantos editais para bolsas, para incentivo de aluno, participação em eventos como a gente tem tido nos últimos dois anos. Tem muito, mas falta informação, informação para os alunos para esse tipo de participação. E falta orientação para os professores, de informação, mesmo para o professor do ensino superior para atuar com o aluno, público-alvo das políticas afirmativas. Porque nós não temos nenhum tipo de informação, de direcionamento. Então, assim, a universidade tem

tido um empenho muito grande, um esforço de garantir acesso, mas para esse aluno poder permanecer a gente tem que lidar com a nossa mão de obra. O que é nossa mão de obra? São os professores do ensino superior.

Ao marcar essa questão do silenciamento e da falta de informação da universidade em torno do trabalho do professor no campo das políticas afirmativas, Górgias lembra que nos cursos de ciências humanas esse problema ainda é mais brado do que em cursos de outras áreas. Ele pondera que essa questão se agrava nos cursos mais elitizados em função do menor percentual de alunos advindos de políticas afirmativas, pois já nos cursos de humanas os alunos ficam praticamente invisíveis. Sua fala é singular em relação ao discurso de Aspásia, pois ela explica uma série de iniciativas que vem implementando na UFMS em relação a essas questões. Górgias diz:

Então, assim são alunos que as pessoas não estão olhando muito, não estão pensando porque não há de fato nenhuma iniciativa institucional da universidade de colocar isso em discussão, de pensar junto com os professores, quais são os casos que nós temos.

Quem está atuando de fato com o aluno em sala de aula? São os professores. Que tipo de situações tem vivenciado? Ah, são situações de suicídio? A gente sabe que tem, que teve. São situações de adoecimento por causa de questões de saneamento básico, questões de falta de alimentação, são situações de assédio moral, de assédio sexual, vamos levantar isso, vamos fomentar. Tentar pensar em uma política institucional de conscientização primeiro para fazer esse tipo de levantamento e depois promover ações específicas.

E que essas ações a meu ver não são ações gerais, que se aplicam para toda a UFMS, nós falamos “somos todos UFMS”, sim, somos todos UFMS, mas somos UFMS, no meu caso em Naviraí que tem especificidades muito particulares quando comparadas com Campo Grande, Três Lagoas, com Aquidauana, então, a gente precisa olhar para o público específico deste campus. E quem são esses professores? Eu acho que começa pelo olhar quem é o formador dos profissionais da universidade, qual o perfil que ele tem para a gente começar a pensar em estratégias para quebrar, romper com esse silenciamento. Eu acho que começa aí, está em nós.

A percepção de Górgias sobre o trabalho do professor é de que esse é essencial para garantir a permanência dos alunos. Muitos estudantes desistem em função do próprio trabalho do docente que muitas vezes não reflete as necessidades dos alunos. A ilustração de Górgias sobre essa questão levanta uma série de atitudes que revelam o abuso e o constrangimento que muitos docentes ainda praticam. Górgias exemplifica:

Por que desistem por mim? Porque eu sou um ser ruim, porque eu assedio eles, eu ameaço, porque eu digo que vou deixar de DP, porque estou fazendo o aluno escravo meu. Aí ele acaba desistindo, adoecendo por causa do professor e acaba desistindo do curso, desistindo dos sonhos, e muitos desistindo da vida, então, eu acho que começa por aí. Então, olhar para essas questões, fazer esse mapeamento, quem são os professores que atuam no ensino superior, que formação tem, de onde vem e depois a gente olhar que tipo de casos nós temos. Quer dizer, tentar trazer isso à tona, e a partir disso discutir uma política institucional de formação dos professores para lidar com esse público.

E aí é uma formação que para mim está centrado nessas relações da interação humana, da interação com o outro de pensar para além de uma visão técnica do ser professor técnico da docência. É isso que eu penso.

Górgias acredita que é necessário investir na formação dos professores no nível institucional, preparando-os para acessar o universo dos alunos de uma nova universidade, que contempla as desigualdades e as injustiças sociais presentes na sociedade. Essa condição é para Górgias essencial e urgente.

Outra questão importante abordada por Górgias em relação à sua concepção sobre o trabalho docente refere-se ao trabalho pensar que tipo de saber é necessário ao professor do ensino superior para trabalhar com a inclusão de pessoas historicamente excluídas na universidade, pois acredita que o mais importante não é ter um saber técnico, mas possuir uma dimensão humana, relacionada ao conhecimento de si e do outro. Ele diz: “para que ocorra um aprendizado a gente precisa ter uma interação com o aluno, e essa interação para mim está para além de um saber científico, de um saber pedagógico, está em um saber que é de interação com o outro”. Essa perspectiva sobre o conhecimento da realidade e de uma dimensão ética é similar ao entendimento dos demais professores entrevistados e destaca a importância que os docentes atribuem a essa questão.

Currículo para mim não é pegar ementa de disciplina e ir todos os dias para a aula com cronograma. Hoje vamos discutir tal texto, tal dia vai ser prova tal dia seminário, não, o currículo para mim está nessa interação. Como é que vai acontecer essa relação, como é que vou discutir aquele texto com os alunos. Quer dizer, que tipo de ação, de mediação verbal vou utilizar, como que vou chamar a atenção, como que vou cativar para que eles possam querer aprender um texto, querer vir para a universidade, eu acho que é trazendo para o nosso lado. E eu só consigo isso se eu prestar atenção nessa dimensão humana. E aí é muito difícil porque a gente se envolve, a gente se envolve com as dores deles, a gente chora com eles.

Assim como Protágoras, Hípias e Aspásia, Górgias revela preocupação com o currículo, pois entende que esse se relaciona aos cuidados que professor tem em relação ao seu trabalho. O currículo reflete a dimensão humana do docente que o concebe, uma vez que ao escolher o que vai ensinar ele também escolhe como vai ensinar. E nesse ponto a dimensão humana para Górgias é fundamental, pois entende que a vida em sociedade requer uma aprendizagem baseada na solidariedade. Ele diz:

[...] eu preciso cuidar do outro, eu preciso lidar com o outro, e é um outro que é um outro diferente, é um outro que é um outro que vai ser gay, que vai ser pobre, vai ser negro, indígena, travesti, que vai ser transexual, e que eu preciso conhecer e saber como lidar com ele. Então, para mim os saberes necessários são saberes ligados a essa dimensão humana, a essa interação, porque para mim isso é currículo.

O discurso de Górgias também guarda similaridades com o de Aspásia, revelando a mesma preocupação em relação ao assédio moral e sexual que muitos estudantes sofrem por parte de professores que desenvolvem um trabalho ditatorial e abusivo em relação aos seus alunos. Górgias explica que:

Também às vezes vejo caso de assédio moral, colocando “eu tenho o poder do Siscad”, que é o sistema acadêmico nosso, então, tem que fazer o que eu quero. Na minha aula tem que ler os textos, tem que participar, tem de vir limpar a minha sala, tem que me ajudar a fazer não sei o que, tem que vir no final de semana para poder corrigir prova para mim. Então, assim, já percebo muito esse movimento também. Inclusive de assédio sexual também, isso é triste de dizer, mas é uma realidade que a gente vivencia e eu já sei de casos assim.

Fiquei sabendo de casos onde professores que assediam alunas sexualmente, inclusive assim, para ser aprovada mesmo quando uma menina tem nota suficiente, nota de proficiência para ser aprovada, mas a nota só é lançada no sistema em troca de uns beijos ou até a chegar mesmo a consumir o ato sexual com o professor. Então, isso eu percebo também.

Então, assim, acaba colocando o aluno, o público-alvo das políticas afirmativas numa relação de submisso e aí para mim eu acho que a gente está voltando um pouco ao movimento antes da Lei Áurea. Quer dizer, utilizando a nossa relação de poder, não é relação de branco e negro, mas é a relação onde o professor assume então, a postura, detentor do saber, do dono de tudo, que vai tentar dizer como é que o aluno, nessa analogia, o escravo vai ter que fazer, que tipo de postura ele vai ter que assumir para que ele possa não ser castigado, porque o castigo aí não é a chibata, mas é o assédio, é ter a nota diminuída, é reprovar.

A crítica de Górgias é também uma denúncia importante e que faz parte do silenciamento dos professores acerca do trabalho docente e dos muitos e diferentes preâmbulos que envolvem essa temática. Górgias explica ainda que é possível perceber vários alunos com potencial que continuam reprovando em determinada disciplina por perseguição do professor. Ele diz: “Eu já vi isso de colegas ‘enquanto eu for professor da disciplina tal fulano não passa fulano não tem competência’”. Esse posicionamento encontra similaridades com o discurso de Aspásia e de Hípias que percebem uma cultura arraigada e ditatorial no trabalho de muitos docentes que, muitas vezes, reproduzem práticas das quais eles próprios foram vítimas enquanto alunos.

Górgias também aponta questões relacionadas ao trabalho docente por falta de experiência de professores que chegam à universidade muito jovens como ele próprio chegou (aos 23 anos de idade), e que trazem uma cultura acadêmica especializada, mas não conseguem ver a realidade dos alunos. Assim como Protágoras, Hípias e Aspásia, Górgias possui uma narrativa que revela uma docência marcada por profundo senso de solidariedade para com seus alunos. Ele conta uma experiência que vivenciou:

E o meu trabalho em relação às políticas afirmativas, que eu mencionei no início, caminham um pouco nesse sentido, de tentar ajudar os alunos minimamente, da forma como eu posso. Quando eu sei de algum caso específico, de alguém que está precisando de ajuda ou está com problema eu tento conversar, tento ajudar de alguma forma.

Esses dias mesmo um caso, tem uma aluna, ela é de baixa renda e ela estava sem computador, e era minha orientanda de TCC. Eu pedi para ela fazer um levantamento do tema do TCC dela e me entregar, e já tinha passado do prazo e ela não me entregou e eu cobrei, fui bem duro com ela. Depois outra aluna, veio até mim e falou “professor ela não fez ainda porque ela não tem computador, estou ajudando ela”. Então, quer dizer, aquilo me cortou o coração.

Daí eu chamei ela na minha sala e entreguei o computador da coordenação que estava comigo. Daí uma colega de trabalho me disse assim “mas você não pode fazer isso, sabe que se alguém descobrir e roubar esse computador dela você pode sofrer um processo, pode não sei o que”, eu falei eu sei de tudo isso, mas vou emprestar assim mesmo, porque não é meu, não é dela, é público, e eu confio na pessoa e ela precisa terminar, ela está usando para uma atividade da universidade para uma atividade da instituição. Eu só não emprestei o meu porque eu só tenho um, senão eu emprestava. E ela usou o computador da universidade, ficou feliz, agradeceu, e conseguiu terminar o TCC e fazer o levantamento com o computador da universidade. Não é meu, mas eu emprestei, acho que cumpri uma função importante.



Ações simples como as de Górgias podem fazer toda a diferença para um estudante em situação de vulnerabilidade. Durante sua trajetória docente, Górgias vivenciou outras experiências que ele conta, como o caso de uma aluna que precisava escolher entre vir para assistir aulas ou vir para as orientações, pois não tinha condições financeiras de pagar o transporte. Górgias fez questão de lhe dar o dinheiro para as passagens do ônibus e do lanche, pois sentiu na pele o sofrimento da aluna. Górgias conta satisfeito que essa estudante se formou e hoje é professora concursada do município onde mora.

Mas também existem as histórias tristes daqueles que não conseguem ir até o fim, como o caso de um aluno de Górgias que chegou para fazer pedagogia vindo do Rio de Janeiro. Entretanto, sua situação era tão precária que ele acabou desistindo do curso, apesar das tentativas de ajudá-lo. Por outro lado, Górgias exerce seu trabalho de maneira a proporcionar oportunidades de crescimento aos seus alunos em atividades que extrapolam a sala de aula.

Às vezes, na universidade esses alunos vão ter experiência de participar de uma peça de teatro, ter que participar de um sarau, de ir ao cinema, de sair muitas vezes do município. Eu já tive experiência com alunas, eu tive uma aluna de 54 anos que a primeira vez que ela saiu aqui da cidade foi no ano de 2014 em agosto quando nós fomos para a Universidade Federal de São Carlos para um evento de matemática, e ela chorou, ela estava chorando, e eu perguntei por que ela estava chorando e ela falou que estava com saudades dos filhos e do marido, e eu disse “calma, são só dois dias”, ela falou sim professor, mas eu estou feliz ao mesmo tempo porque é a primeira vez que eu saio de minha cidade na vida, é a primeira vez que estou saindo dessa cidade, que eu vou conhecer outra instituição, eu nunca sai daqui

As experiências vivenciadas por Górgias trazem similaridades importantes com as dos outros três entrevistados, pois as histórias, embora distintas, guardam semelhanças no que diz respeito às dificuldades que alunos advindos das políticas afirmativas enfrentam na universidade. Todos os docentes apontam o trabalho do professor como um diferencial na vida dos estudantes. É similar também a relevância que todos atribuem as políticas de ações afirmativas e a necessidade de se trabalhar a partir da aproximação com a realidade do aluno.

Com base nas análises contrativas das quatro trajetórias dos docentes portadores das biografias, é possível concluir que as trajetórias percorrem etapas distintas, mas com muitas similaridades de construção do potencial de suas trajetórias. Todos os docentes portadores das biografias em análise demonstraram empatia pelo trabalho que exercem na universidade considerando o campo das políticas de ações afirmativas. Para esses quatro docentes, a universidade está caminhando para a mudança, mas precisa ainda avançar de forma significativa no atendimento aos alunos que necessitam de assistência estudantil.

As singularidades entre as trajetórias em relação a percepção dos docentes acerca do trabalho docente ficam por conta das iniciativas que cada um toma para atingir seus objetivos que, no entanto, são singulares. Embora Protágoras e Aspásia trabalhem em cursos mais elitizados, a percepção e o empenho que suas narrativas demonstram é similar a de Hípias e Górgias, apontando o desenvolvimento de um trabalho consciente, reflexivo e crítico, voltado para a qualidade da formação de seus alunos, atentos aos currículos e abertos as novas experiências e aprendizagens.

### **6.5 Sexta Etapa da Análise: Construção do Modelo Teórico**

A construção do modelo teórico referente ao sexto e último passo da análise proposta por Fritz Schütze tem como objetivo estabelecer os modelos teóricos que surgiram da análise sobre as trajetórias biográficas dos docentes portadores das biografias. “Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo” (SCHÜTZE, 2013, p. 215).

Quando trajetórias de grupos específicos são analisadas em suas oportunidades e condições biográficas, esses dão lugar aos modelos teóricos processuais de tipos específicos de curso de vida, podendo ampliar a visão acerca das condições sociais e ações específicas de determinados grupos sociais em determinados contextos e condições, tais como o trabalho desenvolvido pelos docentes de uma universidade pública federal em um contexto mediado por políticas de ações afirmativas.

A construção de um modelo teórico a partir das narrativas não é tarefa fácil. Ainda que as trajetórias de vida possam indicar caminhos coletivos e singulares que permitem teorizar, é difícil pensar em um modelo que de conta da complexidade de relações sociais como as apresentadas pelas biografias.

As trajetórias educacionais de Protágoras e Aspásia mostram como primeira questão relevante que as etapas iniciais do ciclo de formação educacional são estruturadas pelas famílias, que assim o podem fazer, para que os filhos estudem em escola privada, tendo como premissa fundamental a perspectiva de que a educação na escola particular lhes oferecerá uma formação considerada de qualidade, que o sistema público de ensino não terá condições de oferecer. Da mesma forma, outra premissa que sustenta a trajetória educacional de Protágoras e Aspásia é a certeza de que trilhar os primeiros ciclos de educação na escola particular vai oferecer as condições para o acesso à universidade pública, que aí, ao contrário das faculdades e universidades privadas, são o objetivo para uma formação superior de qualidade.

As trajetórias educacionais de Protágoras e Aspásia (nos primeiros ciclos) reforçam uma lógica histórica, que é perversa e ainda persiste, de que a rede pública de ensino é destinada aos pobres que vão se submeter a um sistema considerado de menor qualidade, ainda que se possa dizer que essa qualidade melhorou nos últimos anos. Por outro lado, a educação privada se configura como o que existe de melhor em termos de qualidade, possível às classes mais privilegiadas, ou as que a família pode fazer um esforço, sendo a via mais rápida para o acesso aos cursos considerados elitizados nas universidades públicas.

Ora, se aproximadamente 80% dos alunos que frequentam as fases que antecedem o ensino superior (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) são oriundos da rede pública de ensino, era de se esperar que essa mesma proporção acessasse as universidades públicas e o fazendo para todo o conjunto de cursos, não apenas os de licenciatura e bacharelado considerados “menos nobres”.

Ainda que se possa afirmar que ocorreram avanços importantes na democratização na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio, é fato que o sistema parece reforçar o mecanismo perverso em que os menos favorecidos são submetidos a um mecanismo de diferenciação e estratificação social nos quais o sistema público de ensino e o sistema privado tem o papel de classificar os que vão acessar cursos mais concorridos no ensino superior e alcançar maior mobilidade social.

A análise das trajetórias dos quatro docentes evidencia o mesmo quadro de divisão e estratificação social encontrada nas etapas anteriores. Mesmo que seja possível afirmar que ocorreu um aumento de jovens de classes menos favorecidas economicamente acessando a universidade pública, isso ainda ocorre principalmente para os cursos de menor prestígio social.

Conforme apontado por Pierre Bourdieu, o espaço acadêmico é hierarquizado e estruturado conforme posições e relações de poder dos indivíduos que o compõem. Na luta pela manutenção de posições e privilégios, o sistema de ensino atua colocando em relevo essas posições. (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Em Bourdieu a cultura é compreendida como um sistema de significações hierárquica, cuja função é manter o distanciamento entre classes sociais, de forma que a dominação cultural passa a ser uma forma de estratificação social. Daí, a resistência da universidade em abrir-se como espaço verdadeiramente democrático. Como mantenedora dessa cultura elitizada ela tende a manter os cursos considerados de alto padrão, que requerem maior investimento financeiro, reservado as elites.

Os conhecimentos da alta cultura (cultura dominante) são difundidos pela escola a fim de legitimar as diferenças, ao mesmo tempo estabelece em seu seio a violência simbólica.

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

A violência simbólica, portanto, é estrutural e visa manter o campo acadêmico como um reduto de privilégios exclusivo das classes elitizadas. Contudo, dada as exigências das classes trabalhadoras de ascender a essa cultura que lhe fora negada, a universidade oferece os cursos de licenciatura, pois esses têm menor investimento tanto para sua criação quanto para sua manutenção.

As trajetórias educacionais de Hípias e Górgias são exemplos de como a exceção confirma a regra, reforçando o caráter historicamente excludente das políticas educacionais no Brasil e de como a universidade pública cria estratégias para manter o seu *status* elitizado. Se, por um lado, a partir do Governo Lula, pelo menos até o Governo Dilma, as políticas públicas educacionais voltaram seu foco para ampliação das formas de acesso e permanência de estudantes das camadas mais vulneráveis da população ao ensino público superior (políticas de cotas, ENEM, REUNI, PNAES, etc.), por outro, é fato que o destino para grande parte dos menos favorecidos financeiramente que chegam à universidade pública são os cursos de licenciatura, normalmente considerados de menor padrão.

Ora, Bourdieu (2008) e Souza (2018) já apontavam para a má-fé institucional. A escola como instituição de educação justifica o pensamento e difunde a crença de que a educação é o caminho para a ascensão social e que essa educação de qualidade está à disposição de todos. No entanto, a grande massa da população brasileira está à mercê da má-fé do Estado que se utiliza de um jogo duplo para atender aos interesses do próprio Estado, ou seja, interesses da classe dominante. Assim, a ralé brasileira ainda é submetida ao histórico padrão de má-fé institucional.

Da mesma forma, Santos (2012) também mostrou que a universidade pública, ainda que reclame sua legitimidade junto à sociedade, constitui um sistema que contribui fortemente para a reprodução da sociedade de classes, sendo ela própria estruturada como uma sociedade de classes, reforçando e perpetuando a separação e diferenciação. Ser professor, em muitos

casos não é uma opção ideológica como no caso de Hípias, pelo contrário, é o que restou, a saída possível para a maior parte dos estudantes das classes menos favorecidas.

Assim, ainda que a universidade pública tenha se tornado um espaço mais frequentado por uma diversidade maior da população (pretos, pardos, gays, mulheres, pobres, índios, quilombolas, pessoas com deficiência e outros grupos) continua separando nossos jovens justamente por terem essas características, destinando-os a cursos menos valorizados, enquanto os filhos da elite vão para os cursos reconhecidamente de elevado prestígio social e financeiro.

Não seria justo desconsiderar os avanços no acesso ao ensino público superior, caracterizando, ainda que de forma bem modesta, uma pequena democratização. Contudo, não é injusta a constatação de que a universidade pública no Brasil tem realizado um trabalho bem-sucedido de reforçar a desigualdade social ao impor os preceitos e práticas neoliberais e reforçar um modelo de universidade que serve em grande parte aos interesses da classe dominante (SANTOS, 2012; BOURDIEU, 2003; CHAUI, 2001).

As biografias aqui analisadas mostram que o processo de democratização do ensino superior público, estruturado nas políticas públicas e políticas públicas educacionais de acesso e permanência, alcançou êxito, não obstante aos problemas de toda ordem. A percepção de Protágoras, Hípias, Aspásia e Górgias converge no sentido de que são políticas e ações que permitiram às camadas mais pobres da população chegar até a universidade.

Dados da Andifes (2016) mostram que a universidade é de fato um espaço mais frequentado pela diversidade (negros, pardos, índios, quilombolas, pobres etc.). Mesmo que a ampliação de vagas seja muito aquém do necessário e desejado, é fato que os corredores e salas de aula da UFMS estão sendo frequentados por essas pessoas. Esse quadro permite inferir que os 14 anos de governo petista constituem uma espécie de lacuna temporal de tentativa de democratização da universidade pública.

A implantação e ampliação de universidades e institutos federais de educação, associado a um conjunto de políticas públicas educacionais e políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e a permanência (Cotas, REUNI, PNAES etc.), significaram avanços consideráveis no combate às desigualdades. Conforme destacou Bersani (2018), a política de acesso à educação superior pública de qualidade constitui uma questão central de resistência à discriminação estrutural, marca do sistema educacional no Brasil e que naturalizou a exclusão social. Como afirmado anteriormente, a universidade está um pouco mais diversa, mas ainda é um reduto de estudantes brancos e com condições financeiras melhores que ocupam os cursos mais elitizados.

As singularidades observadas nas narrativas de Aspásia e Hípias apenas reforçam o papel que o Estado e a universidade têm na consolidação de um contexto universitário que luta para se afirmar e reafirmar como um espaço democrático. Na condição de professora do curso de Medicina Veterinária, curso considerado elitizado, oferecido no período diurno, bem como na condição de ocupante de um cargo administrativo de elevado nível hierárquico na UFMS, Aspásia expressa seu interesse genuíno na gestão, com a implantação e aprofundamento das políticas de ações afirmativas. Entretanto, sua narrativa expressa também o caminho difícil que a UFMS tem trilhado para alcançar resultados adequados.

É possível constatar a partir das narrativas que a UFMS tem procurado avançar em sua concepção teórica sobre ações afirmativas abandonando uma proposta meramente de incentivos e assistencialismo para uma perspectiva mais humanizada e que tem como objetivo o combate a todo e qualquer tipo de discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional.

A UFMS busca, ainda, tentar corrigir ou minimizar os efeitos, até hoje presentes da exclusão social, desigualdade, preconceito e discriminação impostos historicamente pelas classes dominantes. O investimento tem sido no sentido de promover a mudança de comportamento de servidores técnicos e, principalmente, de professores para o novo contexto em que a universidade pública passa. Não é possível mais ignorar que 30% dos estudantes da UFMS (aproximadamente 7000) são pessoas com vulnerabilidade socioeconômica e que esse fato, associado a outros fatores estruturais, de infraestrutura, pedagógicos, didáticos etc., precisam ser pensados pela instituição e professores como condição para melhorar a qualidade das atividades de ensino pesquisa e extensão e de fato promover a inclusão.

A perspectiva comportamental se mostra como a mais complexa no sentido de transformação, uma vez que muitos professores não acreditam ou concordam com a presença desse novo contingente de alunos na universidade. Isso tem implicações teóricas importantes já que o trabalho do professor passa a ser influenciado diretamente por essa concepção, não sendo possível implementar mudanças mais profundas. A ação afirmativa ainda é vista como assistencialismo puro levando muitos professores a tratar o aluno como alguém que não devesse ou merecesse estar na universidade.

Atualmente, até o mês de outubro de 2018, a instituição tem oferecido 2587 atendimentos mensais (auxílio alimentação, creche, moradia e bolsa permanência – mais de um benefício pode ser oferecido por pessoa), para aproximadamente 1500 pessoas, o que representa um atendimento de aproximadamente 25% da demanda. Esse dado é relevante por

mostrar que tem ocorrido uma redução nos investimentos em ações afirmativas por parte do governo federal, o que pode ser agravado pelo novo governo eleito em 2018.

O processo de impeachment da presidenta Dilma reiniciou e fortaleceu o projeto de redução de financiamento das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas. A universidade não está apenas em meio a uma crise de legitimidade e sendo questionada em termos de sua autonomia, mas também em uma crise financeira, pois tem recebido menos recursos. É possível que o novo governo que se instala em 2019 reduza drasticamente recursos orçamentários para a universidade e, conseqüentemente, para as atividades que envolvam ações afirmativas. A novidade já conhecida por todos é que o projeto capitalista de universidade pública vai aprofundar o abismo histórico entre as classes sociais no Brasil.

A perspectiva singular de Hípias, com críticas duras aos objetivos das políticas de ações afirmativas, que em sua opinião constituem mais um mecanismo do capitalismo para formação de mercado, mesmo apresentando uma perspectiva diferente dos demais professores, também reforçam o caminho defendido nessa tese.

Se as políticas afirmativas não apresentam objetivos que de fato possam e estejam transformando a universidade pública em um espaço verdadeiramente democrático, é mais importante ainda que reconheçamos que essa luta deve ser cotidiana, pois os pequenos avanços conquistados correm sérios riscos de se perderem.

Mesmo considerando que a universidade foi historicamente estruturada para reforçar a desigualdade de classes com sua subserviência ao mercado, o papel das políticas afirmativas é justamente alterar as relações de poder, papel que deve ser pensado de forma ampla com a participação do Estado. No âmbito da universidade, deve ser objeto direto de preocupação dos professores, principalmente a partir do seu trabalho como docente.

O trabalho do professor é a questão central para garantir sucesso no contexto das ações afirmativas. É correto afirmar que, para além de se planejar boas políticas afirmativas em toda sua complexidade de gestão (concepção, implementação, desenvolvimento, controle, resultados) é preciso ter um olhar específico e especial ao trabalho do professor como condição fundamental para alcançar bons resultados.

Parece-me desenhado a essa altura, não apenas pela revisão da literatura realizada para esta tese, mas também, e principalmente, pelas biografias analisadas que o modelo de trabalho do professor no contexto das políticas de ações afirmativas não superou, ainda que esteja tentando, a perspectiva do pensamento abissal. Não houve a superação da universidade da segregação e estratificação, continua-se firmemente dividindo as experiências de estudantes entre os que podem ser considerados sendo bem-sucedidos, porque já eram bem-sucedidos

em detrimento dos que já foram condenados, porque estão condenados desde sempre por estarem do outro lado da linha. O peso do capital cultural continua estabelecendo a exclusão das classes trabalhadoras.

As biografias dos professores aqui analisadas são ricas em passagens que expressam como são importantes e variadas as formas de atuação do professor para acolhimento e permanência do estudante no UFMS. Contudo, é fato que olhar para essa riqueza de ações também me faz refletir sobre como o pensamento abissal ainda está presente na universidade em todos os níveis, e se reflete muito no trabalho dos professores.

Experiências relatadas como a de um estudante agredido verbalmente por usar chinelos e que reza para não incomodar o colega de universidade preconceituoso, de casos assédios moral e sexual de estudantes, de professores que não aceitam alunos advindos de ações afirmativas com bolsa permanência para participação em projetos de pesquisa e extensão por não se tratar de uma bolsa meritória, de alunos que não têm como se alimentar, são alguns dos muitos exemplos que expressam como a universidade é dividida em dois lados.

Os relatos de preconceito feitos pelos professores expressam dois lados de uma mesma moeda. A universidade é uma extrato da sociedade e como tal representa os valores sociais tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Entretanto o docente desempenha um papel ético, político e estético fundamental para a consolidação desses valores. É seu papel discutir, do ponto de vista de suas práticas pedagógicas, questões relacionadas a preconceitos, machismo, homofobia, misoginia, enfim, o respeito, a tolerância e a convivência com a diversidade e a diferença.

O paradigma epistemológico adotado por muitos professores na universidade, às vezes por cursos inteiros, ainda é do pensamento abissal excludente. A presença de grupos diversos social e economicamente vulneráveis na universidade tem sido marcada por grande dificuldade de coexistência. O pensamento abissal se manifesta diariamente e paulatinamente com a tentativa e, muitas vezes com êxito, de invisibilização das realidades e experiências dos estudantes mais vulneráveis.

A presença desses grupos, mais do que causar um simples incomodo, é caracterizado por uma necessidade de submeter o outro e de excluí-lo, o que vai se materializando nas pequenas, ou nem tão pequenas, ações diárias, às vezes institucionalizadas, às vezes justificadas por concepções morais distorcidas da realidade, como por exemplo, de que essas pessoas não merecem estar ali e que a universidade não é lugar para todos.

A crença de que muitos desses estudantes são incapazes e devem ser reprovados, de que não tem direito a mobilidade social via curso superior na universidade pública de



qualidade ainda perdura. Como afirmou Santos (2012), essa forma de pensar é fonte importante do fascismo não permitindo a convivência e o diálogo e atua no sentido de fomentar a necessidade de exclusão desses grupos para manutenção do *status quo* da classe dominante. No entanto, nem tudo é terra arrasada. As biografias dos professores apontaram caminhos a partir do trabalho docente que convergem com uma perspectiva pós-abissal (SANTOS, 2012) e que entendo capaz de minimizar e reduzir as desigualdades historicamente sedimentadas na universidade.

As trajetórias dos professores entrevistados evidenciaram que existe um importante processo de aplicação de uma teoria do conhecimento voltada o trabalho docente mais tolerante, humanizado, efetivamente preocupado com o outro e sua pluralidade de experiências, deslocando a base do conhecimento do professor para o aluno (também), do sujeito pesquisador como produtor do conhecimento para o aluno (também) e assim, propondo um modelo de construção do conhecimento alicerçado em processo genuíno de diálogo (FREIRE, 1992; SANTOS, 2012; FANTASIA; LEITE, 2013).

A UFMS tem buscado institucionalizar as políticas de ações afirmativas e com elas mudar a forma de ser relacionar com o novo público. Ainda que se faça muitas críticas e muitas delas foram feitas nesse trabalho, as narrativas dos professores apontam caminhos promissores do aporte teórico pós-colonial em defesa da ecologia de saberes como forma de fazer o trabalho docente emancipador.

A partir dessa perspectiva, conforme defendido por Jorge Larrosa, as biografias dos docentes permitem inferir a existência de um trabalho mais humanizado que advém dos diversos saberes que se realizam na interação entre o trabalho do professor como produtor de experiências que também articula aprendizados e saberes que se dá considerando a matriz social e cultural do estudante. Esse trabalho deve ser desenvolvido a partir do aprendizado da cultura, dos valores, das diferenças e das individualidades.

Terezinha Rios, assim como Larrosa, reforça a necessidade de valorização da experiência que precisa ser vivida com o compromisso ético e político, pois é somente a partir desse compromisso que será possível se chegar a uma visão estética capaz de autenticar o saber técnico, transformando-o em um saber verdadeiramente humanizado. O contexto de atuação do docente na universidade em transformação, deve ser capaz de articular um trabalho adjetivado como diz Terezinha Rios, com a qualidade para proceder a uma conexão entre as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente. Essas quatro dimensões estão profundamente imbricadas e precisam acontecer simultaneamente sob pena de não se alcançar uma sinergia e efetiva transformação na realidade.

Não existe possibilidade de atuação de competências isoladas. É necessário que o docente assuma seu papel político que é intrínseco ao seu trabalho. É importante e primordial que esse trabalho seja permeado por um compromisso ético e pela dimensão estética que dele advém. É preciso pontuar que é a dimensão técnica continua sendo importante, mas precisa ser mediada por essas outras dimensões, ressignificando os aspectos técnicos a partir do sentido da experiência.

Nesse contexto, do ponto de vista epistemológico, a prática dos docentes mostrou-se estruturada na premissa de que o outro é importante e que tem experiências ricas, que produz conhecimentos relevantes que refletem sobre sua experiência vivida ajudando os alunos a compreenderem melhor sua realidade social, podendo assim, transformá-la. Não é possível afirmar aqui que a ecologia dos saberes, caracterizada como perspectiva epistemológica voltada para o diálogo entre diferentes formas de saberes, constitui o modelo institucionalizado de atuação docente na UFMS, mas sim, que ele tem grande potencial de ser bem-sucedido.

As biografias mostraram que como lente epistemológica, a ecologia dos saberes permite um amplo e profundo processo de autorreflexão sobre as bases do conhecimento, promovendo a superação do pensamento abissal que vai valorizar os saberes, trabalhar e gerar sinergias com diferenças culturais de toda a diversidade étnica, racial, de gênero, de opção sexual, de pessoal com deficiência, de procedência nacional etc.

É importante reforçar que a adoção de uma perspectiva pós-abissal, a partir da ecologia dos saberes, implica em uma postura dos docentes que integre os saberes tradicionais, o saber técnico, o saber político, ético, estético a uma orientação para compreensão e valorização das pessoas e de suas experiências, considerando toda a complexidade das relações. Isso significa ampliar a perspectiva para além do modelo eurocêntrico de educação superior, no qual a ciência tem sido o grande deus, para também se apropriar e utilizar-se de outras dimensões epistemológicas e formas de conhecimento.

As biografias trazem práticas e pistas importantes que valorizam as dimensões políticas, éticas, estéticas, social e cultural como forma de extrapolar o ambiente de sala de aula e propiciar, a partir da reflexão crítica, a verdadeira mudança. Incorporando as premissas de descolonização do pensamento, o professor será capaz de transformar seu trabalho de forma a integrar a realidade as suas práticas educativas e de gerar reflexão consciente sobre essa mesma realidade, transformando a universidade em espaço verdadeiramente democrático.

## EXISTE LUZ NO FIM DO TÚNEL?

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

(*Fernando Birri* <sup>48</sup>)

No momento em que me debruço para escrever essa última seção, o meu país sofre uma das suas mais tristes derrotas. Não posso aqui me furtar e peço licença para expressar o meu mais profundo pesar pelas escolhas de milhões de brasileiros que levaram à presidência da república um militar de extrema direita – parafraseando o jornal *Libération* em matéria publicada em 5 de outubro de 2018 –, Jair Bolsonaro é ultraradical “Racista, homofóbico, misógino e pró-ditadura. E, mesmo assim, ele seduziu o Brasil”. A manchete do diário francês nada tem de exagero, infelizmente, pois em 28 de outubro de 2018 ele recebeu o aval de 57,8 milhões de brasileiros.

Bolsonaro é declaradamente contrário às políticas de ações afirmativas e tem propostas preocupantes para a educação brasileira, conforme mostra a matéria publicada pela *Agência Brasil Brasília*<sup>49</sup>:

O candidato do PSL à Presidência da República, Jair Bolsonaro, reiterou que as políticas afirmativas da forma como são aplicadas no país reforçam o preconceito. Para ele, é necessário “acabar com o coitadismo” que, na sua avaliação, predomina entre homossexuais, negros, mulheres e nordestinos. Bolsonaro também defendeu a definição de “cota social” a partir da renda das pessoas, não por outros critérios.

“Tudo é coitadismo. Não pode ter política para isso. Coitado do negro, do gay, das mulheres, do nordestino, do piauiense, tudo é coitadismo no Brasil, isso não pode continuar acontecendo”, disse. “Vocês [do Piauí] são tão iguais quanto nós do Sul, Sudeste e Centro-Oeste.”

[...]

Segundo o candidato, as diferenças por orientação sexual ou etnia não devem prevalecer na definição das políticas de cotas. “Quem se dedicar pelo mérito,

---

<sup>48</sup> *Fernando Birri*, citado por Eduardo Galeano in ‘Las palabras andantes?’ de Eduardo Galeano. publicado por Siglo XXI, 1994.

<sup>49</sup> GIRALDI, Renata; CAVALCANTI, Talita. (editoras). Bolsonaro diz que políticas afirmativas reforçam “coitadismo” no país. Agência Brasil. EBC. Brasília. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2018-10/bolsonaro-diz-que-politicas-afirmativas-reforcam-coitadismo-no-pais>>. Acesso em: 24 out. 2018.

logicamente terá vida mais tranquila do que aquele que não se dedicou no seu tempo de jovem.”

Posto isso, posso dizer que vivemos tempos sombrios e a luz no fim do túnel que, diante de narrativas de professores tão preparados e dispostos a trabalhar para que a democratização da universidade pública finalmente aconteça, é, em detrimento dessa eleição, apenas uma chama tremeluzente que teimará em resistir diante da realidade avassaladora que ameaça os direitos dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, sem-terra, ribeirinhos, ciganos, imigrantes, mulheres, gays, travestis, transexuais e outros povos pertencentes a classes que se viram historicamente excluídas da universidade pública, e, que até o início do governo Lula estava quase que encastelada dentro de seus próprios limites.

Diante desse quadro nada alentador, recorro novamente a Boaventura Souza Santos (2004), retomando a temática das transformações recentes da universidade pública com vistas a atender as demandas sociais que, afinal, apontam para a sua democratização. Contudo, como diz Santos, essa mudança passa pelo elo mais fraco da crise institucional da universidade pública, pois a sua autonomia assenta-se na dependência financeira do Estado e que nesse novo governo tende a se aprofundar.

Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público, que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática, a semelhança do que passa por exemplo, com o sistema judicial, em que a independência dos tribunais não é beliscada pelo fato de serem financiadas pelo Estado. No momento porém, em que o Estado, ao contrário do que aconteceu com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com a universidade e com a educação em geral, convertendo essa num bem que, sendo público, não tem que ser necessariamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise (SANTOS, 2004, p. 7-8).

A crise das universidades públicas é, como afirma Santos, induzida nos países democráticos a partir da década de 1980 quando o modelo neoliberal se impôs como paradigma global de economia. E em países como o Brasil, que passavam de uma ditadura para a democracia, essa crise foi justificada por uma precária e até falsa autonomia que obrigou a universidade a novas dependências econômicas e concessão de sua autonomia.

Entretanto, em tempos dirigidos pelo valor da economia neoliberal como um bem maior e mais pungente, como o próprio Boaventura de Sousa Santos afirma, a perda de prioridade da universidade pública pelo Estado resulta das perdas de prioridades para as políticas sociais (saúde, previdência, educação) induzidos pelo neoliberalismo global. Desta

forma, a mercantilização do conhecimento visa reduzir a responsabilidade social da universidade e gera nela a necessidade de produzir conhecimento economicamente útil.

A saída para a universidade pública é, então, a responsabilização social. Boaventura de Sousa Santos diz que:

A universidade tem de entender que a produção de conhecimento epistemológica e socialmente privilegiado e a formação de elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade da universidade a partir do momento em que perdeu a hegemonia mesmo no desempenho dessas funções e teve de as passar a desempenhar num contexto competitivo (SANTOS, 2004, p. 67).

Para assumir suas funções sociais é necessário dotar a universidade de condições financeiras adequadas. Entretanto, vivemos uma sociedade caracterizada pelo fascismo social, como explica, em entrevista concedida à Revista IHU On-Line<sup>50</sup> em 8 de dezembro de 2016, Boaventura de Sousa Santos:

O ideal democrático continua a captar a imaginação dos que aspiram a uma sociedade que combine a liberdade com a justiça social, mas na prática a democracia está cada vez mais longe deste ideal. Entre as opiniões que abordam este problema a partir da esquerda, há duas posições principais. Para uns, a democracia realmente existente está de tal modo descaracterizada que só por inércia ou distração se pode considerar como tal. Vivemos em regimes autoritários que se disfarçam com um verniz democrático. É, por exemplo, a posição de Alain Badiou. Para outros, entre os quais me incluo, vivemos em democracias de baixa ou muito baixa intensidade que convivem com regimes sociais fascistas. Daí o meu diagnóstico de que vivemos em sociedades que são politicamente democráticas mas socialmente fascistas.

Segundo Santos as posições partem do princípio de que a democracia liberal está acomodando-se cada vez mais às exigências do capitalismo. Isso por sua vez cria valores voltados para esse paradigma abissal, o que talvez possa explicar a eleição de Bolsonaro e a consequente sombra fascista que recai com força sobre o Brasil na atualidade.

Numa sociedade racista e oligárquica como é a brasileira o preconceito classista é sempre misturado com o preconceito racista e sexista. O governo Temer mostrou isso à sociedade e as políticas que têm vindo a ser propostas confirmam as mais pessimistas previsões. Mas o racismo e o sexismo não são infelizmente um monopólio da direita. O modo como no governo

---

<sup>50</sup> REVISTA IHU On-Line. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/563035-a-dificil-reinvencao-da-democracia-frente-ao-fascismo-social-entrevista-especial-com-boaventura-de-sousa-santos>>. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2016.

Dilma foram tratados os povos indígenas sempre que se atravessaram no caminho do agronegócio foi chocante (SANTOS, 2016, p.1).

Compreender esse cenário e as ameaças reais que um governo de ultradireita representa é importante para pensar as questões que coloco nesta tese desde o início. Minha preocupação com o trabalho docente em uma universidade historicamente excludente, mas que vive o seu mais alto apogeu democrático com o advento das políticas de ações afirmativas implementadas está sob ameaça de desaparecer.

Portanto, é justamente essa a tese defendida nesta pesquisa, a de que o trabalho dos professores é a luz no fim do túnel, pois compreendo que é somente por meio de um trabalho comprometido com as dimensões éticas e políticas que se fará a resistência necessária para que a universidade possa sobreviver e cumprir o seu papel social. É preciso e urgente resistir ao o fascismo e estar atento não apenas a face violenta que ele apresenta.

As políticas de ações afirmativas se constituem um importante instrumento de inserção de indivíduos segregados da educação pública superior. Essa conquista foi, como já discutido nesta tese, fruto de lutas de coletivos populares que reivindicam sua emancipação social por meio da educação. É nesse sentido que o trabalho docente se faz essencial como bandeira de resistência e proteção desses direitos tão arduamente conquistados.

A UFMS mais recentemente, tem investido recursos próprios nas políticas de ações afirmativas, indicador importante da sua intenção de transformar as ações afirmativas não mais em uma política de governo, a mercê dos interesses de cada gestão, mas sim, em políticas institucionais, como forma de garantir o Estado de Direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, concretizando assim, as políticas públicas de direito. O foco nesse momento também deve ser de defesa das Políticas de ações afirmativas de Estado.

A luz no fim do túnel pode se fortalecer na medida em que os docentes, a exemplo de Protágoras, Hípias, Aspásia e Górgias, se conscientizarem das demandas de cunho político e social do trabalho do professor universitário. Da mesma forma, essa luta também deve se fazer a partir de um trabalho que priorize a realidade dos estudantes, que reconheça e valorize as diferentes culturas e que, acima de tudo, seja um trabalho humanizado e por isso mesmo, de melhor qualidade.

Dessa forma, ao retomar o objetivo que dirigiu esta pesquisa – analisar o trabalho do professor universitário a partir da implementação das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implementação do Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação das Universidades Federais, o REUNI – e ao pensar as muitas vertentes que advém dessa temática, pontuo a escolha por um caminho que me pareceu o mais correto e viável, consciente de que essas escolhas não são neutras e expressam as minhas crenças, valores e ideologias, parafraseando o Físico Brasileiro Marcelo Gleiser, a neutralidade científica é pouco menos do que uma utopia.

Julgo importante destacar que a pesquisa foi orientada pela visão pós-colonial na perspectiva das epistemologias do sul e sua ecologia de saberes, defendidas por Boaventura de Sousa Santos. Esse paradigma foi fundamental para conduzir o caminho trilhado na tese, pois se opõe ao modelo epistemológico contemporâneo orientado pelo neoliberalismo colonializante e patriarcal que dá origem aos conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna, já que minha intenção foi, justamente, romper com esse conceito hegemônico.

Encontrei nas epistemologias do sul um conhecimento pós-abissal que conduziu para uma ecologia de saberes e que se aproximou dos meus anseios de fazer pesquisa por meio de um ideal humanista. E esse foi, portanto, o pano de fundo sob o qual o trabalho foi sendo tecido, tendo essa ideia de humanismo como o orientador primordial da pesquisa, buscando valorizar um saber crítico voltado para o ser humano. Essa compreensão foi importante também na adoção tanto da pesquisa narrativa como método e como recurso metodológico quanto na escolha de sua análise em Fritz Schütze, pois me forneceu a segurança necessária para renunciar ao conhecimento objetivo, factual e rigoroso da ciência moderna e pela qual se constituiu a dicotomia sujeito/objeto tão celebrada na academia.

Ao contrário dessa vertente, a pesquisa narrativa e a análise em Schütze propiciaram uma forma de compreensão dos docentes entrevistados que considera a complexidade e a subjetividade do ser humano, sem a pretensão de esgotar ou comprovar suas verdades, mas de compreendê-las a partir da biografia por eles oferecida em suas narrativas e dos contextos em que essas biografias foram vividas. Oportunamente voltarei a essa questão, fundamental para o desfecho desta tese.

Feito essa retomada contextual, dou início as minhas considerações ‘reflexivas’ e as identifico assim, pois as considero sempre em aberto. O primeiro item a ser destacado foi o levantamento de dissertações e teses realizado na plataforma sucupira, cujo resultado revelou a ausência de estudos sobre o trabalho do professor universitário no campo das políticas afirmativas, colocando o tema desta pesquisa na fronteira do conhecimento. Essa observação é relevante porque o ineditismo e originalidade da temática constituem características básicas de uma tese e apontam para a contribuição que um trabalho desta natureza pode oferecer.

O resultado do levantamento também confirmou o pressuposto defendido na tese de que há um silenciamento em torno da questão do trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas, destacando a importância da temática, pois a pesquisa oferece uma contribuição necessária para os campos teóricos de políticas de ações afirmativas e trabalho docente na universidade pública.

A pesquisa reiterou a compreensão defendida desde o princípio da tese de que a universidade é a expressão da sociedade e é também o lugar da mudança, o espaço do debate, das pesquisas, do enfrentamento da verdade, da justiça e das transformações e conquistas sociais. Entretanto, do ponto de vista teórico a pesquisa mostrou que infelizmente a universidade não pode ser reconhecida como independente e tão pouco como universal como fora concebida, pois sempre viveu sob a tutela da igreja, do Império ou do Estado, e portanto, sustentada por instituições as quais ela deveria criticar.

Mesmo assim, a universidade ainda é considerada uma das mais antigas instituições que mantém de uma forma ou de outra, um papel de centralidade na sociedade e conserva seu *status* de produtora do conhecimento, cumprindo seu papel de preservação da riqueza produzida pela inteligência humana, de reflexão, de crítica e de autonomia do saber, ainda que esse *status* esteja sob forte questionamento, especialmente no mundo contemporâneo.

A pesquisa sobre a concepção de universidade brasileira corroborou a conjectura apresentada nesta tese de uma instituição ainda elitizada e tradicionalista. Uma característica importante da universidade brasileira é que ela nasceu em berço esplêndido, mas com um atraso de mais de 800 anos em relação a primeira universidade do mundo, a Universidade de Bolonha. Esse atraso, embora não justifique sua lenta evolução pode ser responsável por sua vulnerabilidade em relação as influências de diferentes concepções de universidades estrangeiras, e a não adoção de uma identidade própria.

Como foi visto, a exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), foi inspirada no modelo alemão-humboldtiano, enquanto que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi pensada a partir do paradigma francês-napoleônico. E foi justamente o estilo napoleônico que perdurou por mais de 100 anos nas universidades brasileiras provocando práticas positivistas e centradas na valorização de um conhecimento abissal, legitimado pela ciência, mas adotado de forma exclusiva em detrimento de novos desafios do conhecimento empírico. Esse paradigma não reconhece a experiência do presente e nem a relevância que novas práticas e descobertas podem oferecer para melhorar o presente e o futuro.

A grande questão aqui é que ainda hoje é comum encontrar professores que adotam práticas lineares e generalistas na organização do conhecimento acadêmico. É quase banal o



domínio da teoria sobre a prática e mais do que isso, o desconhecimento da realidade e a crença na hierarquia. É preciso e urgente que os professores superem de uma vez por todas essa concepção positivista e retrograda que corrobora para a manutenção do seu *status* elitista e excludente. Um exemplo encontrado nesse estudo mostra como o elitismo ainda está presente na universidade pública, uma vez que as tentativas de acesso ao curso de medicina da UFMS para essa pesquisa não tiveram êxito. O curso de medicina praticamente não conta com alunos de ações afirmativas, essa portanto, não parece ser uma preocupação presente nesse espaço.

Outra questão importante a que levou a pesquisa, foi o entendimento de que a universidade tem sido exigida por todos os lados, pois é cobrada duramente por todos os setores da sociedade ao mesmo tempo em que tem enfrentado a redução das políticas de financiamento por parte do Estado. Esse duplo desafio, de um lado pela sociedade e de outro pelo Estado, exige da universidade transformações profundas para as quais ela não está preparada, pois fora concebida sob o signo do idealismo como una e perene e vê-se abalada profundamente diante das mudanças e transformações sociais das quais não pode escapar. Mas, por isso mesmo, segue na luta amparada por coletivos de resistência que não abrem mão de adentrar ao seu espaço e lutar por sua mudança e manutenção.

Minha grande crítica à universidade, no entanto, não recai precisamente sobre seu âmago, pois a considero como a expressão sociedade e dessa forma, minha apreciação é muito mais dirigida à sociedade brasileira que a representa, pois envolve a questão do racismo que é estrutural e está tão presente no meio acadêmico quanto no seio da sociedade brasileira.

Contudo, concepções de poder racista, etnicista e xenofóbico se sustentam por meio do pensamento abissal que se reconhece na herança deixada por nossos colonizadores e só podem ser superadas por meio de um trabalho árduo, realizado pela universidade enquanto instituição responsável pela construção do pensamento crítico da realidade e da autoconsciência social.

Em relação às políticas de ações afirmativas na universidade, destaco como fundamental a discussão realizada nesta tese sobre a responsabilidade da educação superior pública na promoção e na emancipação dos cidadãos para o exercício da autonomia e da igualdade, garantido o respeito às diversidades culturais, de classe, de etnia, de raça, de credo, de gênero ou identidade de gênero, de procedência nacional e demais diversidades.

Além disso, foi importante perceber como a universidade pública, apesar de ainda excludente, tem mudado de forma significativa nos últimos 16 anos, com mais ênfase nos governos Lula e Dilma e de forma mais precária no governo Temer, mas ainda assim,

mantendo certo compromisso com a democratização dos seus espaços. O estudo mostra que a universidade pública federal nunca apresentou um perfil tão diversificado como nesse período.

Entretanto, vale lembrar que a pesquisa constata também que a entrada das populações subalternizadas na universidade pública se deve a luta dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, a partir de um longo, e insistente debate sobre a diversidade, levantando bandeiras incansáveis em prol da justiça, da igualdade e da equidade e exigindo espaço na agenda governamental.

Foi visto ainda, que o acesso de pessoas de classes historicamente excluídas mudou radicalmente a face da universidade pública, mesmo que esses ainda não representem a maioria dos estudantes. Em face das políticas de ações afirmativas pessoas pobres, negros, índios, ribeirinhos, quilombolas, LGBT, entre outros, passam a ocupar um espaço que lhes fora negado historicamente e exigem da universidade um novo olhar para as suas realidades, necessidades e especificidades.

O estudo esclarece que a garantia de acesso não é suficiente, de forma que as políticas afirmativas na universidade pública também são direcionadas para a permeância dos estudantes. Entretanto, é preciso ainda trabalhar para garantir além do acesso e permanência, a conclusão do curso. Essa é ainda é uma barreira importante a ser ultrapassada, pois como foi mostrado, muitos estudantes se deparam com exigências e preconceitos de professores conservadores que extrapolam o bom senso, excluem, segregam, oprimem e isolam as minorias.

É importante relembrar aqui que essas formas de opressões exercidas por professores universitários estão articuladas às opressões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas, difundidas pelo paradigma colonializante, cujo pensamento abissal coloca do outro lado da linha, os colonizados, aos negros, aos índios, aos quilombolas, os ribeirinhos, os pobres, enfim, as minorias espoliadas dos seus direitos legítimos.

O que se constatou no estudo acerca dessa questão é que o novo panorama implica mudanças necessárias e importantes no interior da universidade pública e tem como atores principais os docentes, pois esses ocupam um papel primordial no decurso dessas transformações. Não é fácil olhar no tempo presente para um campo em transformação, logicamente que pela perspectiva histórica se pode ter mais elementos para um exame apurado que leve a explicações mais concretas, contudo, os resultados da pesquisa apontam que essa mudança não será possível sem o trabalho comprometido com as dimensões técnica, ética, política e estética.

São essas dimensões do trabalho docente que encaminham para o abandono de teorias e práticas pedagógicas dogmáticas, de cunho positivista, orientadas por noções tecnicistas e reprodutivistas, ao mesmo tempo em que conduz a reflexão para o sentido da humanização do trabalho e do ser humano a partir da conscientização e comprometimento com a emancipação social. O trabalho docente, portanto, foi abordado no sentido de uma perspectiva de compromisso, coragem, cooperação, que privilegia e reflete sobre o ser cultural, culto, pensante, moral, humano, pois considera que essas dimensões são primordiais nos processos de humanização do trabalho articulado à cultura, ao pensamento, aos valores e identidades e atuam como princípios centrais nos processos educativos.

O que se constatou do ponto de vista teórico acerca do trabalho docente é que esse é um trabalho que deve ser amparado pelo conceito de cidadania dos direitos humanos. A docência deve ser pensada sob a perspectiva da compreensão e valorização do ser humano e de sua capacidade de fazer uma leitura crítica realidade. Nessa vertente, é também necessário pensar a educação a partir da “experiência” e do “sentido”, imprimindo ao trabalho docente uma forma mais existencial e estética.

É, portanto, nessa direção que o trabalho docente foi concebido, com o objetivo de se pensar a universidade em transformação, no sentido do respeito, da solidariedade, como um espaço aberto, democrático e acolhedor. Isso não é uma mera utopia, é possível quando há vontade e participação política, quando o professor valoriza os saberes presentes em todas as culturas, quando valoriza a experiência e permite-se viver a experiência.

Uma consideração importante sobre essa temática abordada na tese diz respeito a promoção da justiça cognitiva, para qual são necessárias a valorização dos saberes subalternizados. Daí a relevância da ecologia dos saberes, pois ela tem essa função de promover a igualdade nas relações entre os distintos conhecimentos, resgatando os saberes para produzir a diversidade epistêmica no mundo. Dessa forma, destaco como uma consideração primordial presente no constructo teórico da pesquisa, a ecologia dos saberes e a justiça cognitiva, pois esses conceitos oferecem a saída necessária que se opõe à ciência moderna, o paradigma capaz de confrontar o saber monocultural e eurocêntrico que produz a hierarquização e a exclusão de saberes e pessoas historicamente invisibilizadas pelo poder do imperialismo epistemológico dominante.

Como foi visto em Jorge Larrosa, em Terezinha Rios, em Pedro Goergen, em Boaventura de Sousa Santos, em Paulo Freire e outros autores que trago para a discussão dessa questão, o compromisso moral, ético, político, estético, são complementares do compromisso

técnico, pois humanizam e dão legitimidade ao trabalho docente. E, portanto, é nessa direção que as concepções teóricas acerca do trabalho docente apontam.

Em relação à pesquisa empírica, conforme mencionei no início destas considerações, foi fundamental para os encaminhamentos e desfecho desta tese. Considero que a escolha de quatro entrevistas narrativas e a análise em Schütze foi decisiva para a qualidade do trabalho, mas também pela extensão que este tomou. Entretanto, em minha defesa, apresento a riqueza de detalhes do modelo de análise adotado bem como a sua apresentação etapa por etapa, o que não é comum em estudos no Brasil, pois em minha pesquisa só encontrei exemplos parciais de trabalhos que se referiam ao modelo de análise em Schütze, focando em apenas uma ou outra fase da análise.

A construção das biografias realizadas mostrou que os professores entrevistados estão comprometidos com o trabalho docente no campo das políticas afirmativas, mas não apenas isso. A contribuição de suas narrativas ofereceu um vasto material que permitiu a compreensão das biografias desde a infância até a fase adulta que culminou no trabalho desenvolvido na UFMS por cada um dos docentes entrevistados, ajudando na compreensão de suas identidades atuais.

Constatei convergências importantes entre os portadores das biografias, apontando para estruturas que são dominantes atualmente em suas histórias de vida, com especial atenção para o interesse, disciplina e determinação para os estudos, a importância e o apoio da família, as dificuldades financeiras que enfrentaram. Chamo a atenção também para a relevância das singularidades presentes em cada história de vida, as especificidades dos desafios enfrentados pelos docentes em suas trajetórias e a determinação revelada em cada uma das biografias, que sem dúvida são fatores determinantes que os levaram a atingir seus objetivos e que revelam além das características importantes dessas pessoas, a face elitizada e excludente do sistema de ensino no Brasil.

Foi revelador encontrar trajetórias tão distintas, como a de uma avó analfabeta e uma mãe quase analfabeta, mas ambas com a mesma compreensão sobre a educação e o instinto de valorização e luta que uma família mais tradicional e estruturada financeiramente, como a história de uma mãe que criou sua filha sozinha com muita dificuldade e de um menino que decidiu por conta própria que agarraria a oportunidade oferecida para estudar em um seminário.

Ainda que as histórias pareçam enigmáticas são representações fiéis do modelo excludente no qual os mais vulneráveis socioeconomicamente formam-se em cursos de

licenciaturas, enquanto que os que podem investir numa escola particular fazem cursos considerados de alto padrão.

Essa contribuição do trabalho, portanto, recai sobre uma convergência geral dos professores acerca do quanto à universidade ainda é um espaço elitizado, reproduzindo a mesma segregação encontrada na sociedade. Todos os docentes se identificam com seus alunos mais carentes financeiramente e talvez por isso tenham se tornado tão solidários.

De outra forma, também foi possível constar nos relatos denúncias e indignações dos docentes entrevistados acerca de alguns de seus pares. Ainda existem professores universitários, e não são poucos, que se valem de seu cargo para assediar moralmente seus alunos, alguns praticam tranquilamente o assédio sexual, abusando da vulnerabilidade de estudantes que muitas vezes não consegue fugir ou denunciar essa prática.

O preconceito de gênero e de identidade de gênero, de cor, de raça, de nacionalidade e de etnia também é um problema a ser combatido no meio acadêmico. Essa questão, inclusive é referendada por uma estudante da UFMS em seu discurso de formatura, cujo trecho trago em epígrafe na abertura do capítulo seis. Essas são questões importantes que precisam ser desveladas no campo acadêmico e que confirmam um dos pressupostos desta pesquisa.

Outra consideração importante a ser destacada é que os professores concordam com a importância das políticas de ações afirmativas, contudo divergem sobre alguns aspectos como é o caso da percepção de Hípias, que reconhece sua relevância, mas entende as políticas de ações afirmativas como parte do mecanismo de cooptação das classes trabalhadoras para servir ao sistema de forma dócil. Sua perspectiva considera que a universidade só começou a se preocupar com o índio, negro, pobre, quilombola, com o trabalho do campo, dos sem-terra, a partir do governo Lula, não como escolha, mas como obrigação. Sendo assim, a adoção de políticas afirmativas sem debates, sem conscientização daquilo que deve ser seu verdadeiro papel, com objetivos claros de reparação de uma dívida histórica, tende conformar os mais pobres a uma posição de assistencialização.

Sobre esse ponto, penso que foi de grande contribuição de ter trazido diferentes olhares sob o mesmo prisma, pois esses foram fundamentais para a pesquisa, oferecendo uma análise mais crítica da realidade sob diferentes perspectivas. De qualquer forma, os resultados da pesquisa mostram que as políticas de ações afirmativas na UFMS ainda não cumprem o papel a que foram destinadas, fornecendo elementos para entender que essas políticas, da maneira como são concebidas podem segregar e manter à margem aqueles que dela precisam.

Nesse ponto, destaco a necessidade de romper com o silenciamento em relação as políticas de ações afirmativas, pois a universidade deve assumir a responsabilidade pela

democratização do seu espaço e isso não se faz sem a promoção de debates e reflexões que levem a novas propostas, tão necessárias para o fortalecimento dessas políticas, mas também para que alcem o status de políticas de Estado e não meramente políticas de governo, como tem sido até então.

Assim, destaco a singularidade do olhar de Hípias em relação aos demais professores, trazendo uma crítica contumaz ao modelo de universidade pública brasileira, que de forma mais branda encontra respaldo na percepção de Górgias, de Protágoras e de Aspásia, mostrando que a universidade ainda não é um espaço democrático e demanda muito trabalho e dedicação para que isso se consolide. E é justamente aí que se encontra o grande achado da pesquisa, que traz histórias reveladoras vividas pelos docentes com seus alunos, vivências que mostram como é possível trabalhar de forma humanizada, valorizando as experiências e o potencial de cada estudante, independentemente de sua origem, classe social, raça, etnia ou gênero.

Por conseguinte, as histórias vivenciadas e relatadas pelos professores são comoventes, pois são histórias de lutas e resistências, mas também porque mostram um trabalho de comprometimento, de solidariedade, de empatia e humanização de professores que fazem a diferença na vida de seus alunos.

Ponto como primordial, justamente esse tipo de trabalho desenvolvido pelos docentes portadores das biografias, que pode ser compreendido a partir do paradigma da descolonização da universidade pública e por meio de uma ecologia de saberes, um trabalho realizado, como diria Boaventura de Sousa Santos, como uma extensão ao contrário, porque não quer apenas levar o conhecimento da universidade para fora, mas identificar, valorizar e agregar os conhecimentos que já circulam fora dos limites acadêmicos.

A pesquisa, portanto, revela uma fotografia do que é o trabalho dos professores entrevistados em um contexto de políticas de ações afirmativas na UFMS, mostrando como esses docentes se constituíram desde a sua infância até a profissionalização que chega a um trabalho que valoriza as experiências, que congrega a solidariedade, o interesse genuíno pela vida de seus alunos e pela universidade como um bem público que deve ser preservado.

A perspectiva de que existe luz no fim do túnel continua presente, embora essa luz esteja sob fortes ventos contrários à universidade pública. São vendavais que sopram especialmente do novo governo eleito no Brasil, um governo de base neofacista que não esconde o desejo quase sanguinário de ataque à educação, especialmente aos professores e à universidade pública, ao mesmo tempo em que defende a “escola sem partido” querendo assim, imprimir a marca da mordaza e silenciar críticas ao sistema que ele representa. Mas, é

precisamente aí, diante de trajetórias de docentes exemplares como as constatadas neste estudo, é que a força renasce e a luz no fim do túnel se mantém (embora tremeluzente) como uma chama de resistência.

Por fim, é importante pensar uma agenda de resistência que fortaleça a educação pública superior e não deixe a luz se apagar diante da diversidade que já enfrentamos e que certamente virão com mais força nos próximos anos. Nesse sentido, é necessário que novos estudos contemplem o trabalho do professor como questão central na universidade pública.

É preciso e necessário continuar desvelando os silenciamentos que reproduz a invisibilidade de coletivos populares historicamente excluídos da educação em todos os seus níveis, é preciso viabilizar pesquisas que se debrucem sobre as políticas de ações afirmativas de forma mais profunda, analisando e propondo mudanças para garantir a sua efetividade, abrindo espaços para o debate e para a conscientização, é preciso lembrar sempre que os progressos feitos até agora estão sob sério risco de desaparecer e por isso, é necessário lutar.

É o momento de se enxergar pela luz da razão ética, de unir esforços para reconhecer a verdadeira voz ante os silenciamentos e descortinar as armadilhas que o sistema social, político e econômico reserva aos incautos. Somente uma agenda de resistência que contemple um pensamento pós-abissal e uma ecologia de saberes pode oferecer alternativas capazes de reverter o atual quadro de retrocesso que assombra o nosso país e que tem como alvo a destruição da universidade pública e dos direitos humanos.

A esse chamado utópico conclamo especialmente Miguel Arroyo, Terezinha Rios, Jorge Larrosa, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, que nos acenam com a utopia necessária. A utopia, como na epígrafe que abre essa última seção, existe e está aquém do que pode existir, oferece possibilidades irrealizadas que podem vir a ser, e por isso são reais. Esse, portanto, é o sentido da razão utópica. E é nesse caminho que a docência se espelha, procurando manter a luz acesa. Por utópico que possa parecer, esse é o legado da docência e do trabalho que se desenvolve a partir dela. E esse é o aprendizado, a mensagem e a esperança que este estudo encerra.

Para encerrar, deixo aqui um convite para a reflexão, para a ação, para novas formas de se pensar o trabalho docente na universidade pública no campo das políticas de ações afirmativas. Trata-se, de um fragmento extraído do belíssimo texto de Eduardo Galeano “El derecho al delirio” (2016, p. 19), e que vejo como um convite para olhar “para além dos nascidos em berço esplendido”. Galeano nos chama generosamente para a resistência: “que acha se fixarmos nossos olhos mais além da infâmia, para imaginar outro mundo possível? O

ar estará limpo de todo veneno que não provenha dos medos humanos e das humanas paixões...”.



## REFERÊNCIAS

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. 295 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

ARISTÓTELES. **De Anima**. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Porto Alegre: Globo, 1969.

ARMITAGE, David. **Declaração de Independência**: Uma história global. Tradução: Angela Pessoa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

ATHAYDE, Fernando Luis Oliveira de. **Ações Afirmativas, Cotas e a Inserção de Acadêmicos Indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

**AUTOAVALIAÇÃO SETORIAL FACOM 2017-1**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS nov. 2017. Disponível em: <<https://seavi.ufms.br/files/2017/12/FACOM-2017.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BARROZO, Paulo Daflon. A ideia de igualdade e as ações afirmativas. **Lua Nova** [online]. Revista de cultura e política, USP, n. 63, p.p 103-141. São Paulo, 2004. Disponível em: < *Lua Nova* [online]. 2004, n.63, pp.103-141. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452004000300005>>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELISÁRIO, Aluizio. Cotas nas Universidades Públicas: um debate necessário. **Revista Carta Capital**, Coluna dos Leitores, jan. 2011. Disponível em:

<<http://www.cartacapital.com.br/politica/cotas-nas-universidades-publicas-umdebate-necessario>>. Acesso em: 30 de mar. de 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma história do negro no Brasil**. (Catálogo da exposição realizada na Biblioteca Nacional de 9 de maio a 30 de junho de 1988). ISBN 85-7017-051-3 (broch.) Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desiderio Murcho *et al.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BORSATO, Francieli Piva. A Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2014: análise de sua configuração antes e após o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). In: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR. 2016. Maringá. **Anais...** Maringá, 2016.

BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 169-180.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; AFRÂNIO, C. (Org.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 72-79.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Brandão, Ana Maria. **Entre a vida vivida e a vida contada**: a história de vida como material primário de investigação sociológica. Configurações, n. 3. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2007.

CASALI, Alípio. O Legado de Pulo Freire Para a Pesquisa Auto (Biográfica). In: PASSEGI, Maria da Conceição; NOBRE, Tatyana Mabel. (Org.). **Narrativas de Formação e Saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, 2008.

CHACÓN Ramírez, C.A., BOTERO Herrera, D.A. (2016). **Entre el miedo y el derecho al delirio: un decir desde los ninguneados de Eduardo Galeano**. Hallazgos, 13(25), 19-40 (doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0025.01>).

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p.

BRASIL. **Constituição Brasileira 1988**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. CARTA MAGNA. 1215. Net. Disponível em: Acesso em: 5 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002**. Cria o programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716, de 5 janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/114403.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **O que são ações afirmativas**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 13 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Glossário do IPEA**. Renda – desigualdade, coeficiente de Gini. Indicadores. Disponível em:

<[http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/indicadores/disoc\\_rdcg/indicadorview](http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/indicadores/disoc_rdcg/indicadorview)>. Acesso em: 10 set. 2012.

CABRAL, João Francisco Pereira. **Os Sofistas**. *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/os-sofistas.htm>>. Acesso em 10 de julho de 2018.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus actas de saúde coletiva**, ISSN 1982-8829. Brasília, 8(2), 331-338, jun, 2014.

CARVALHO, Valdênia Geralda de. **A ideia de justiça e a política de cotas raciais no Brasil: Dilemas e perspectivas segundo o pensamento de John Rawls**. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/uploads/pdf/6ce6c5de6d2af40b289ed14818e7aeb6.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Sammus, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.*, **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensaio: Ética e Violência. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Teoria & Debate**. out-dez/1998. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

CHAVES, Paulo. **Descobrimento foi, na verdade, uma invasão à terra dos índios**. Entrevista concedida ao Projeto Educação G1 e Rede Globo Nordeste. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/10/descobrimento-foi-na-verdade-uma-invasao-terra-dos-indios.html>>. Acesso em: 23 out. 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COIMBRA, Valdinei Cordeiro. **Crimes de Preconceito de Raça, Cor, Etnia, Religião e Procedência Nacional**. Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Disponível em: <[www.conetudojuridico.com.br](http://www.conetudojuridico.com.br)>. Acesso em: 4 mar. 2018.

**CONSELHO UNIVERSITÁRIO - COUNI/UFMS**. Ata da Reunião Extraordinária do Conselho Universitário realizada no dia 24 de outubro de 2007. Campo Grande: UFMS, 2007.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O Movimento Negro e a Questão da Ação Afirmativa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209, jan. 1996. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A universidade concebida como resposta às aspirações da sociedade**. (2006). Disponível em: <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A\\_Concepcao\\_da\\_Universidade-UNICAMP.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A_Concepcao_da_Universidade-UNICAMP.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DADOS ABERTOS UFMS. Disponível em: <<https://dadosabertos.ufms.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, n.28, p.164-173, 2005. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

EDITORIAL. O contexto político e a educação nacional. **Revista Educação & Sociedade**. v. 37, n. 135, Campinas: May./June 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016v37n135ED>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

EURÍSTENES, Poema; FERES, Júnior João; Campos, Luiz Augusto. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, dezembro, 2016, p. 1-25.

FAGNANI, Eduardo. **Entrevista Concedida a Revista Carta Maior**. 2 de jun, 2016.

FANTASIA, Ana; LEITE, Pedro Pereira. As Narrativas Biográficas e as metodologias de investigação-ação sobre a memória e o esquecimento. In: **5 Th European Conference on African Studies “African Dynamics in Multipolar World”** 2014. Lisboa. Proceindf. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, v. 1, p. 1146-1166, 2013.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-25, 2014.

FERREIRA, Márcia Ondina Viera. **Direito social à educação**: discutindo preconceitos e sexualidades na escola. Conferência LGBT da Zona Sul – Prepatória à 2ª Conferência Estadual de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – Câmara Municipal de Pelotas. Novembro, 2011.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Sócrates**. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/4.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE). **IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, 2014**.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. v.1. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro. Anotações sobre a formação de professores. **Revista Nuances**, v. VI, out. 2000.

GOMES, Joaquim Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) **Ações Afirmativas e combate ao racismo na Américas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Edição eletrônica: Brasília, 2007.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **Org & Demo**, Marília, v. 11, n. 2, p. 95-112, jul./dez., 2010.

HISTÓRICO UFMS. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/historico/>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO RIO BRANCO. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Ação Afirmativa. Disponível em: <<http://www.institutorio Branco.itamaraty.gov.br/programa-de-acao-afirmativa>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In THEODORO, Mário. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. Brasília: Ipea, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAUFMANN, Roberta Fragozo Menezes. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?** A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.

KERN, Gustavo da Silva. Ações afirmativas e politização da questão racial: relações com o currículo de História. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, ago. 2013.

KÖTTIG, Michaela; VÖLTER, Bettina. “Isso, sim, é ser sociólogo!” Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Dossiê Narrativas**, v. 14, n. 22, p. 204-226, Porto Alegre, mai./ago. 2014.

LARROSA, Jorge Bondiá. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr 2002, p. 20-28, Rio de Janeiro, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOCALIZAÇÃO UFMS. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/localizacao/>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. **Universidade Clássica à Universidade Brasileira**: aproximações e desdobramentos. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun-dez 2014.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2016.

MACHADO, Ricardo. **A difícil reinvenção da democracia frente ao fascismo social**. Entrevista especial com Boaventura de Sousa Santos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/563035-a-dificil-reinvencao-da-democracia-frente-ao-fascismo-social-entrevista-especial-com-boaventura-de-sousa-santos>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

MAGALHÃES, Ana Maria da Silva. **Planos de reestruturação e expansão das Universidades federais**: o reuni em Mato Grosso do Sul. Livro Eletrônico. Coleção Teses e Dissertações. 202 p. Dourados: UFGD, 2015.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação Instrumento de Gestão Universitária**. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a Inserção de Negros na Educação Superior**: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MATTOS, Marco Antonio de Oliveira. **Proposta de um Modelo de Monitoramento e Avaliação de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração em Rede – PROFIAP) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

MEIRA, Silvio. A Universidade de Bolonha e a cultura universal. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Ano 28, n. 111, p. 393-404, jul-set 2001.



MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2007.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no Ensino Superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2011. 183 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

MONTEIRO, Fabiano Dias. A trajetória das leis antirracismo no Brasil: avanços, retrocessos e usos. **Revista Sociologia Jurídica**, v. 21, p. 1-25, 2015.

\_\_\_\_\_. Discursos raciais e leis antirracismo no Brasil: retornando à questão da ambiguidade. Campos. **Revista de Antropologia Social**, v. 12, p. 9-24, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAES, Wanilda Coelho Sores de. **Ações Afirmativas e o Acesso de Negros na Educação Superior**: um estudo de caso no Instituto Luther King. 2009. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez, 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, M. L. Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola de Enfermagem USP**, 48(Esp2), p.193-199, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Veras. **As Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior e o Trabalho Docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**: sinais da ditadura ou ditadura dos Sinaes. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O Sistema de Cotas para Negros na Universidade Federal do Maranhão**: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

OXFAM. Organização não governamental. (Relatório). **A distância que nos une**. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. (Relatório). **Recompensem o trabalho, não a riqueza**. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/publicacoes/uma-economia-para-os-99>>. Acesso em: 5 abril 2018.

PACHANE, Graziela Giusti. Desafio para a docência universitária frente às políticas de expansão da educação superior. In: MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, v. 14, n. 2, p. 147-161, São Paulo, out. 2002.

PAVIANI, Jayme. **Platão & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Torzoni. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface**, v. 3, n. 4, p. 29-39, Botucatu, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100003)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PROCESSOS SELETIVOS UFMS. PROGRAD. Disponível em: <<https://www.ufms.br/processos-seletivos/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2000. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2000.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2000.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2001. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2001.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2001.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2002. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2002.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2002.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2003. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2003.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2003.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2004. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2004.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2004.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2005. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2005.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2005.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2006. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2007.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2007.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2008. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2008.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2008.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2009. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2009.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2009.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2010. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2010.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2010.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2011. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2011.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2011.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2012. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2012.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2012.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2013. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_de\\_gestao\\_2013.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_de_gestao_2013.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2014. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_gestao\\_2014\\_ufms.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_gestao_2014_ufms.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2015. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2016/04/Relatório-Gestão-2015-UFMS.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2016. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2017/03/Relatório-Gestão-2016-UFMS.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2017. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <[https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2017\\_UFMS\\_com\\_parecer\\_CD.pdf](https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio_de_Gestao_2017_UFMS_com_parecer_CD.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2018.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **O Contexto Político e a Educação Nacional**. v. 37, abr-jun, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Versão para eBook. (julho de 2001). E-BooksBrasil.com. Disponível em: <[www.jahr.org](http://www.jahr.org)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil**. 1998. 408 f. Tese (Doutorado) – São Paulo, Programa de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SANTIAGO, Salomão Nunes. **A Política de Assistência Estudantil no Governo Lula: 2003 a 2010**. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A defesa da Descolonização das Universidades**. 25 de Abril. Conferência. Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Disponível em: <<http://minasfazciencia.com.br/2017/04/26/descolonizar-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Seis Razões Para Pensar. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. N. 54. ISSN 0102-6445. CEDEC – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. USP, maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2010c.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. **Política de educação superior e ações afirmativas: o Projeto Negraeva no estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004)**. 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), v. 3, p. 14-21, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo, 1998.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) **Ações Afirmativas e combate ao racismo na Américas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Brasília: Edição eletrônica, 2007.

SAVAZZONI, Simone de Alcântara. Preconceito, racismo e discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, 2015.

SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum**, 2007. Disponível em: <<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Die Technic des Narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien**. Arbeits Berichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät Für Soziologie., 1977.

\_\_\_\_\_. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a Conscientização na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 23, p. 21-42, Paraíba, 2005.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 56, p. 191-202. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000100013>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

SILVA, Lauro Cristiano Guedes da. **Políticas de ações afirmativas: a experiência do Projeto Negraeva**. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SILVA, Petronília Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronília Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOUZA, Débora Juliana Nepumuceno. **Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SOUZA, Eliseu Clementino, SOUSA; Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, v. 1, n. 1, jan-jun, 1992, Salvador, 1992.

SOUZA, Eliseu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 39, n. 1, enero-abril, p. 39-50, Santa Maria Santa Maria, 2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. POA: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. 3. ed. Ampliada. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

SOUZA, Luciene Maria de; Lucena, Carlos Alberto. **Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais**. IV Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU). Universidade Federal de Uberlândia. *Campus* de Santa Mônica, 2008.

SOUZA, Tatiana M. Carmo; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida H. da Silva. Trabalho Docente: Representações Sociais em Professores de Uma Universidade Pública. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 4, p. 590-600, out- dez 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES). Disponível em:<<https://proaes.ufms.br/coordenadorias/integracao-e-assistencia-estudantil/diase/auxilio-permanencia/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho diretor. **Resolução N° 137, de 3 de dezembro de 2015**. Disponível em: <<https://fach.ufms.br/files/2017/07/CARGA-HOR%C3%81RIA-DO-PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES). Disponível em: <<https://proaes.ufms.br/coordenadorias/integracao-e-assistencia-estudantil/diase/auxilio-permanencia/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz *et al.* **Pesquisar exige interrogar-se:** a narrativa como estratégia de pesquisa e de pesquisa formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*. Porto Alegre. v. 12, n. 2, p. 9-33 maio-ago, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20266>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

USP DIVERSIDADE. (SITE). **O que é LGBTQIA.** Disponível em: <<http://prceu.usp.br/uspdiversidade/apresentacao/>>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

ZABLONSKY, Marcos José. **Políticas Educacionais de Acesso e Permanência na Educação Superior:** uma trajetória do Brasil e Portugal na Educação Superior. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.