

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG (2009-2019):
UMA PESQUISA DE INSERÇÃO ECOLÓGICA



DANIELE BARROS JARDIM

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG
(2009-2019): UMA PESQUISA
DE INSERÇÃO ECOLÓGICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIÁLE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editores Associada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



EDUNI-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DO SUL

DANIELE BARROS JARDIM

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG
(2009-2019): UMA PESQUISA DE
INSERÇÃO ECOLÓGICA**



Rio Grande
2023

© DANIELE BARROS JARDIM

2023

Diagramação da capa: Isadora Pogozelski e Murilo Borges
Formatação e diagramação: João Balansin
Revisão Ortográfica e Linguística: Júlio Marchand

Ficha Catalográfica

J37a Jardim, Daniele Barros.

As ações afirmativas na FURG (2009-2019): uma pesquisa de inserção ecológica [Recurso Eletrônico] / Daniele Barros Jardim. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2023.
306 p. : il. color.

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>
ISBN 978-65-5754-159-3 (eletrônico)

1. Educação Ambiental 2. Inclusão 3. Ensino Superior 4. Questões socioambientais I. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.
(Boaventura de Souza Santos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
A trajetória percorrida, os movimentos formativos e os desafios cotidianos	9
Questionamento e hipótese da pesquisa realizada	16
Ações afirmativas: o que aborda a produção científica de dissertações e teses no brasil sobre o tema	22
1 CONTEXTUALIZAÇÃO CONJUNTURAL E POLÍTICA	30
1.1 Histórico, conceitos e princípios das ações afirmativas	30
1.1.1 As Ações Afirmativas no contexto internacional	31
1.1.2 As Ações Afirmativas na América Latina	36
1.1.3 As Ações Afirmativas no contexto brasileiro	38
1.1.4 As Ações Afirmativas no contexto universitário da FURG	43
1.2 Evolução histórica, democratização, expansão e ampliação da educação superior brasileira e a dimensão política das ações afirmativas e assistência estudantil	52
1.3 Políticas públicas educacionais no brasil	66
1.4 Caracterização da FURG	76
2 ASPECTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICOS	90
2.1 A educação ambiental e suas relações com as ações afirmativas	90
2.2 O pensamento complexo, a educação ambiental e as ações afirmativas	104
2.3 Concepções de ética e solidariedade em Morin	118
2.4 Aspectos éticos da pesquisa	124

3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS: DA PESQUISA À ANÁLISE	127
3.1 O horizonte da inserção ecológica	130
3.2 Estratégias metodológicas: instrumento e procedimentos	133
3.3 Os processos da metodologia análise de conteúdo ..	145
4 A CONSTITUIÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	154
4.1 Avaliação das ações afirmativas	165
4.2 Avaliação do ingresso e permanência	177
4.3 Trabalho com a comunidade acadêmica	196
5 SIGNIFICADO E SENTIDO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS	209
5.1 Relações de convivência	210
5.2 Preconceito e racismo	220
5.3 Universidade ideal	238
6 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	247
6.1 Integralização da política institucional de ações afirmativas	249
6.1.1 Sugestão metodológica para a construção da Política Institucional de Ações Afirmativas da FURG	258
6.2 Repensar os currículos mediante as ações afirmativas	261
REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	274
REFERÊNCIAS	278
APÊNDICES	303

INTRODUÇÃO

*“Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer”.
(Albert Einstein)*

Para organizar a leitura desta obra, apresenta-se primeiramente os pressupostos iniciais que deram origem à pesquisa realizada. Conta-se um pouco da trajetória percorrida, e ao analisá-la percebe-se que os interesses pela temática das Ações Afirmativas possuem uma ligação direta com as vivências e aprendizagens constituídas.

Em seguida, resgata-se os movimentos formativos e os desafios cotidianos que a formação acadêmica e profissional desencadeou ao longo dos anos, gerando inquietações que emergiram mediante reflexões realizadas tanto individual quanto coletivamente. Após, considerando essas questões, apresenta-se a problemática e a tese da pesquisa relatada nesta obra para o doutoramento em Educação Ambiental que estão encharcados da trajetória de vida pessoal e profissional. Logo, a realização do estudo que originou esta obra justificou-se por existir incipientes pesquisas e produções acadêmicas sobre as Ações Afirmativas, sob a ótica da Educação Ambiental e do Pensamento Complexo, em especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na linha de

pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental – FEA, conforme a produção científica de dissertações e teses no Brasil sobre Ações Afirmativas que foi realizada.

É importante informar aos leitores que se retiraram desta obra alguns apêndices e anexos que são oriundos da tese original, como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das entrevistas, o Plano de trabalho simplificado para projeto de atenção ao estudante, que foi utilizado para o Grupo Focal realizado, as resoluções que embasaram o estudos da Universidade e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, que podem ser encontrados na íntegra na tese, no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A TRAJETÓRIA PERCORRIDA, OS MOVIMENTOS FORMATIVOS E OS DESAFIOS COTIDIANOS

Em 2013, ingressei¹ no serviço público federal, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como Técnica Administrativa em Educação, no cargo de Pedagoga, lotada na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. Essa unidade administrativa se constitui com o objetivo principal de promover o desenvolvimento de condições equitativas de acesso e de permanência qualificada dos estudantes nos cursos de graduação, visando ao aprimoramento da formação técnica, pedagógica, humanística e cidadã.

No final do mesmo ano, fui convidada a assumir a função de coordenadora da Coordenação de Ações Afirmativas – CAAF, a qual trabalha diretamente com estudantes indígenas e quilombolas, pessoas com deficiências, necessidades específicas, oriundos de escola pública, comunidade LGBT, estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, bem como outras comunidades tradicionais e/ou constituídas a partir de movimentos sociais, inseridas na Universidade. Ressalto que, antes de 2013, desconhecia as Ações Afirmativas e que, a

¹ Este texto foi escrito em primeira pessoa, pois há protagonismo ativo nos fatos narrados.

partir desse convite, busquei em leituras o entendimento teórico acerca do que eram e, ao me envolver nessas leituras e estudos, fui percebendo que a minha história de vida sempre esteve permeada, de alguma forma, por questões que, atualmente, são entendidas como políticas de Ações Afirmativas.

Em 2017, fui convidada para assumir a função de coordenadora na Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – CAAPE, na mesma pró-reitoria, que também tange às Ações Afirmativas e inclusivas na Universidade, na qual permaneci por um ano e, de 2018 até hoje, desempenho meu fazer como pedagoga da equipe técnica. Essa coordenação possui como foco o enfrentamento da retenção e da evasão nos cursos de graduação da FURG, bem como o compromisso com a promoção de equidades e a justiça social na formação acadêmica e cidadã dos estudantes.

Na CAAPE, trabalho com programas e projetos que possuem um efeito pedagógico de suma importância que é pensar em estratégias de promover a permanência qualificada dos estudantes, com vistas à conclusão de sua formação acadêmica, como, por exemplo, o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, que, em parceria com os docentes, elabora e organiza cursos, oficinas e palestras visando qualificar o ensino dos estudantes; o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – PAENE, o qual viabiliza acessibilidade aos estudantes com deficiência e necessidades específicas, mediante bolsistas de apoio pedagógico nas salas de aula e/ou no ambiente universitário, bem como organiza formações continuadas; o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF, acompanhando as ações e as formações aos estudantes ingressantes pela escola pública, indígenas e quilombolas e o Programa de Acolhida Cidadã Solidária, que orienta e organiza a recepção dos estudantes calouros na Universidade de forma respeitosa, criativa e solidária.

Realizo na CAAPE acompanhamento pedagógico para os estudantes da FURG em geral, por demanda espontânea, bem como para estudantes beneficiados pelo Subprograma de

Assistência Básica (bolsas e auxílios) em especial, orientando-os quanto às etapas educacionais dos cursos e as instruções normativas pedagógicas e educacionais da Universidade. Organizo ainda com os estudantes planejamento de estudos para auxiliá-los em suas dificuldades específicas, a partir de seu contexto, facilitando a organização dos estudos de forma sistemática.

Durante esses anos como servidora da Universidade, também participei e participo de várias comissões internas que envolvem as Ações Afirmativas como: Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (2014-2017), que avalia anualmente o programa e propõe ações para serem implementadas de forma consultiva; Comissão de Assessoramento de Avaliação das propostas de Monitoria (2014-2015), que analisa o mérito e a relevância acadêmica das propostas de ensino submetidas pelos docentes, a fim de combater a retenção e a evasão; Comissão de Heteroidentificação (2017-2020), que realiza análises fenotípicas com os candidatos autodeclarados pretos ou pardos convocados nos processos seletivos da Universidade; e Comissão Permanente de Processos Seletivos (2017-2020), que coordena e acompanha todas as etapas dos processos de seleção dos estudantes para ingresso em nossa Universidade. E desde meu ingresso no curso de doutorado em Educação Ambiental do PPGA/FURG, em 2017, participo do Grupo de Estudo e Pesquisa da Complexidade, que visa ao estudo aprofundado da compreensão do conceito de complexidade, notadamente a partir das contribuições filosóficas de Edgar Morin.

A fim de contextualizar melhor quem sou eu, de onde venho e como me constituí, apresento-me como filha de um pai operário, hoje aposentado, e de uma mãe que cuidou do lar e dos filhos, conseguindo fazer apenas pequenos serviços gerais em casas de famílias e vender picolé. Sou oriunda de um bairro periférico do município do Rio Grande, egressa de escolas públicas e sempre dependi do auxílio de outras pessoas para seguir meus estudos, seja com a compra de passagens para o deslocamento com transporte público ou com a aquisição de

livros, isto é, posturas voluntárias que contribuíram para melhorar a minha condição social, o que hoje denominamos de “Ações Afirmativas”.

Essas situações se verificaram desde o Ensino Fundamental, pois, quando iniciavam as aulas, eu nunca tinha os principais materiais, como cadernos e canetas (sem falar em roupas e calçados) para começar o ano letivo. No Ensino Médio, quando a escola solicitava a compra de algum livro, eu dependia de alguém da família para me fazer uma doação, embora sempre tenha estudado em escolas perto da minha casa, para as quais ia e voltava sem depender de transporte. O curso pré-vestibular frequentei devido ao apoio de uma amiga da minha mãe, que conseguiu uma bolsa com um vereador da cidade, para pagar 50% do valor; ademais, quem custeou a mensalidade foram meus avós paternos. O Ensino Superior, concluí no heroísmo já que comparecia uma semana às aulas com passagens e na outra eu não sabia se teria condições financeiras para seguir os estudos. Quanto às fotocópias dos materiais para estudo, dividia com uma colega a compra e revezávamos para fazer as leituras antes das aulas. Livros nem tenho da época da faculdade, pois não tinha essa perspectiva de aquisição. Em virtude desses fatos, por diversos momentos, a vontade de desistir emergia constantemente, pois tudo era muito difícil.

Para completar, tornei-me mãe no final da adolescência, com 20 anos, concomitante ao segundo ano da faculdade. Com isso, morei por sete anos na casa dos meus sogros para conseguir terminar meus estudos, juntamente com meu companheiro. Entretanto, apesar das adversidades, o que sempre me guiou foi a vontade de aprender e de crescer como pessoa.

Nesse sentido, embora no contexto nacional esteja latente a temática, principalmente a partir da conhecida Lei das Cotas (Lei Federal 12.711, de 2012), que trata sobre modalidades de ingresso nas universidades e institutos federais, bem como outros projetos e ações sendo desenvolvidas, muitas pessoas ainda não entendem ou não compreendem o que são Ações Afirmativas; o que leva, por

vezes, ao preconceito por essas políticas. Esse preconceito se manifesta como uma ideia formada antecipadamente, sem fundamento crítico ou lógico, resultado de ideias pré-concebidas, por posturas intolerantes que não possuem o conhecimento da situação. Segundo o filósofo italiano Norberto Bobbio, “O preconceito é uma opinião errônea tomada fortemente por verdadeira, mas nem toda opinião errônea pode ser considerada um preconceito” (BOBBIO, 2002, p. 103). Isso é, nasce de uma generalização superficial acolhida passivamente, que escapa ao raciocínio e se instaura como certeza.

Logo, compreendo por Ações Afirmativas as políticas praticadas com o objetivo de minimizar as desigualdades, em sua maioria históricas, oportunizando equidade de oportunidades às pessoas e/ou grupos, bem como de reparar privações provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos sociais, raciais, étnicos, religiosos, de gênero, entre outros (FONSECA, 2009).

De acordo com João Feres Júnior e Jonas Zoninsein (2006), Ação Afirmativa é um tema interessante e desafiador para o pensamento acadêmico, ao passo que desconstrói discursos e práticas e constitui-se em um novo processo de pensar nos indivíduos em geral e na coletividade em especial. As Ações Afirmativas, na minha compreensão, emergem de uma condição que precede e vai além das políticas atuais, e que se dizem transitórias e estão intrinsecamente relacionadas à proposta da Política Nacional de Educação Ambiental (1999), uma vez que suas ações que se destinam a assegurar, mediante a educação, a integração das múltiplas dimensões como: ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política.

Assim, foi através de vivências, experiências e aprendizagens passadas na minha história de vida, na graduação em Pedagogia, no Mestrado em Educação Ambiental e no trabalho como Pedagoga e Coordenadora de Ações Afirmativas e de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da FURG, que penso que o PPGEA, mais especificamente a linha Fundamentos da Educação Ambiental,

adequa-se a minha pesquisa e tese. Também, por existir uma incipiente produção de pesquisas que exploram as Ações Afirmativas, no que tange a sua dimensão, aprofundamento teórico e contribuições na área da Educação Ambiental, entendo que foi relevante o desenvolvimento desta pesquisa.

Em minha concepção, as políticas de Ações Afirmativas se constituem também como uma proposta pedagógica, pois independente de uma política pública, a universidade possui seu projeto político de sociedade, constituindo-se em um processo de articulação de intenções. Conforme a estudiosa Ilma Veiga (2000, p. 186) “O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político educacional”. Isto é, as instituições em geral não podem se eximir dessa construção, pois devem adaptar-se aos novos tempos, assumindo, por meio de suas atividades, as mudanças em direção a um desenvolvimento humano e solidário (ZAINKO, 2000).

Ao mesmo tempo, percebo as Ações Afirmativas enquanto perspectiva da Educação Ambiental, uma vez que contribui para o fundamento da reinvenção de novos modos de estar com os outros, consigo mesmo e com o universo, enquanto uma alternativa de impacto nas relações socioambientais e de ampliação de sentidos. À luz das Ações Afirmativas, é possível a reinvenção de práticas educativas e das relações interpessoais, pois estimulam o desenvolvimento de ações transformadoras, contribuindo, assim, como alternativa na superação da crise socioambiental que vivenciamos, foco da Educação Ambiental como área do conhecimento e do PPGA, de forma mais específica.

No que se refere à complexidade, sob a ótica de Edgar Morin (1921-), toma-se como importante a problemática epistemológica enquanto condutora para outro paradigma, fundado na razão evolutiva, residual, complexa e dialógica. A razão evolutiva pelas mutações e reorganizações profundas que acarreta; residual, porque acolhe o racional e o irracional; complexa, pois reconhece a complexidade das relações; e dialógica, porque opera com macroconceitos recursivos, isto é,

unidades teóricas de caráter complementar, concorrente e antagonista.

De acordo com a doutora em Educação Eunice Schilling Trein (2008), em sua obra *Salto para o futuro*, a Educação Ambiental incentiva a participação social na forma de ação política e, ao apoiar-se no diálogo, acaba ocasionando o enfrentamento dos projetos de sociedade que estão permanentemente em disputa; sendo a mesma intenção que os discursos e práticas sobre Ações Afirmativas carregam.

A partir desse cenário, a metodologia de pesquisa utilizada foi a Inserção Ecológica (CECCONELO e KOLLER, 2003), no qual quatro dimensões estão interligadas: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo são as políticas de Ações Afirmativas; as pessoas são a comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos, gestores e funcionários); o contexto é a FURG e o tempo é o período que compreende os últimos dez anos, de 2009 a 2019. Para essa metodologia, essas dimensões estão interligadas no sistema ecológico dos sujeitos e contribuem para o olhar ecológico da pesquisadora.

As informações da pesquisa foram angariadas mediante cinco entrevistas individuais, sendo estas com dois gestores, uma professora, uma técnica administrativa em educação e uma funcionária terceirizada da Universidade; cinco encontros como grupo focal, totalizando a participação de onze estudantes² cujas representações foram escola pública, pretos e pardos, quilombolas, ampla concorrência e pós-graduação; bem como observações em alguns momentos de participações ativas em quatorze atividades entre eventos, reuniões e ações da FURG. E as informações foram analisadas, a partir da metodologia Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Desse modo, este estudo configura-se como uma possibilidade para além da teoria, visto que, ao final, pretendo propor uma sugestão metodológica para a construção de uma

² Não houve a participação de estudantes indígenas, estudantes com deficiência e estudantes representando movimentos estudantis. Mais detalhes dessa questão estão no item 4 – Abordagem Metodológica.

Política Institucional de Ações Afirmativas na FURG, no qual o processo educativo estará apoiado na perspectiva da Educação Ambiental e na dimensão do pensamento complexo. Portanto, almejei desenvolver uma estratégia de pensamento que não fosse redutora nem totalizante, mas reflexiva, habilidade a qual Morin chamou de pensamento complexo, pois assegura, mediante a educação, religar diferentes realidades.

Assim, defendo que haja uma compreensão pelo sentido da condição humana, desvencilhada de (pre)conceitos, capaz de entender a importância das Ações Afirmativas, sob perspectivas e dimensões que me propus pesquisar, conforme apresento a seguir através do questionamento da pesquisa.

QUESTIONAMENTO E TESE DA PESQUISA REALIZADA

De acordo com os pressupostos destacados e, a partir da Educação Ambiental – que é um processo no qual se constrói práticas educativas sociais relacionadas com o contexto que se está inserido, potencializando para ações transformadoras necessárias – e do pensamento complexo – que é a capacidade de religar diferentes dimensões da realidade de forma reflexiva, mediante a coexistência de ideias antagônicas, complementares e concorrentes entre si, numa perspectiva integradora de uma nova visão – questionamos e problematizamos³: no contexto universitário da FURG, como se constituem as Ações Afirmativas para a comunidade acadêmica e quais significados e sentidos da Educação Ambiental e do pensamento complexo permeiam os processos educativos? Trazemos essa indagação uma vez que, desde 2009, a Universidade realiza ações com os programas de ações inclusivas e afirmativas.

Logo, defendemos a tese de que a perspectiva da Educação Ambiental e a dimensão do pensamento complexo colaboram para a compreensão das Ações Afirmativas na FURG,

³ Este estudo não contém objetivos descritos propriamente ditos – geral e específicos –, porque a questão de pesquisa é o que define a intenção do que será pesquisado no doutorado.

enquanto uma das inúmeras ações que podem cooperar para as reparações sócio-históricas no Brasil, uma vez que essa ação política contribuirá para a Universidade repensar sua articulação com o currículo, em prol de qualificar as relações e a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a crise socioambiental vigente, desarticulando os fatores que desmoralizam essas conquistas. Ela contribuirá para repensar a articulação não só do currículo escolar propriamente dito, que se dá em longo prazo, mas o currículo como artefato cultural, aquele que se constitui nos conflitos, nas diferentes culturas, na diversidade, que em curto prazo se torna um instrumento para novas práxis didáticas, pedagógicas e atitudinais.

As Ações Afirmativas buscam garantir o desenvolvimento integral do humano, que conseqüentemente desenvolve o crescimento local e global em todos os aspectos que possamos imaginar. Outrossim, contribui para a reflexão em prol de uma educação mais integradora da condição humana em harmonia com a vida e com o planeta, a partir de uma compreensão de mundo complexa.

A articulação da Educação Ambiental com o pensamento complexo se estabelece na medida em que, no processo educativo ambiental, para que aconteçam as mudanças necessárias, precisa de uma capacidade de religar as diferentes dimensões da realidade de forma reflexiva, o que as políticas de Ações Afirmativas acabam produzindo no contexto universitário.

Segundo Milton Linhares (2010), as políticas públicas de inclusão social de grupos historicamente excluídos precisam ser analisadas a partir dos resultados nas instituições onde são efetivamente implementadas, porque atualmente acabam sendo consideradas somente sob a perspectiva das estruturas organizacionais como a administrativa, a pedagógica e a financeira. Logo, o Ensino Superior também precisa estar nesse processo de investigação, pois, a cada mudança de projeto político nacional, percebemos que há influências na condução e na formação educacional, demonstrando especificidades e características de cada projeto político e, conseqüentemente, econômico.

De acordo com a recomendação de nº 21 da Conferência de Tbilisi de 1977, sobre pesquisa em Educação Ambiental, é preciso realizar mudanças institucionais e educacionais para melhorar as decisões necessárias à incorporação da EA, com políticas e estratégias que promovam e efetuem resultados ao processo geral de ensino. Nesse sentido, fazem-se necessárias condições pedagógicas eficazes, a fim de promover ações que desenvolvam processos de construção de conhecimento, bem como que amenizem os obstáculos que se opõem às modificações dos conceitos, valores e atitudes das pessoas, inerentes ao comportamento ambiental. Somente assim, a política institucional de Ações Afirmativas pode se estabelecer no Ensino Superior.

Sabe-se que os princípios são ponderações morais, muitas vezes subjetivas, que orientam a conduta do ser humano, enquanto o senso comum faz com que as pessoas demonstrem noções de sabedoria e de razoabilidade em seu modo de pensar, mas que por vezes o conceito usual é extremamente preconceituoso, por falta de um conhecimento “mais denso” do assunto. É o que percebemos que acontece com as políticas de Ações Afirmativas. Logo, a Educação Ambiental contribui para reconstruir esse pensamento individualista, em prol de constituir sujeitos conscientes e críticos, capazes de pensar em ações coletivas, consideradas socialmente mais justas. Paulo Freire (2000), sobre essa questão, orienta que é preciso sensibilização para as relações que nos sujeitam mediante discursos e práticas, para que essas não sejam responsáveis pela discriminação social.

Nesses termos, os princípios da Educação Ambiental corroboram para o esclarecimento e a atuação consciente dos sujeitos frente às problemáticas ambientais, assim como a busca para um novo comportamento com valores sociais. De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), os princípios da EA são:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade,

considerando a interdependência entre o meio ambiente natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII – abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (PNEA, 1999).

Logo, acreditamos que as contribuições dos princípios supracitados se aproximam em sua totalidade do presente trabalho, uma vez que orientam a aplicação da PNEA (1999) nos processos educativos desenvolvidos dentro do ambiente universitário, promovendo aprendizagens. O primeiro princípio se aproxima, porque busca a integração dos estudantes entre si, bem como com o meio ambiente, a formação destes como cidadãos e instiga a efetiva participação da comunidade. O segundo princípio se aproxima com menos intensidade, mas aborda a questão da integração entre os tipos de ambiente que compõem o contexto universitário.

O terceiro princípio da EA se aproxima da tese que deu origem a este livro, porque procura a resolução de problemas e a participação ativa e responsável de cada um em sua individualidade e coletividade, mediante um diálogo aberto entre todos com a devida intercomunicação. O quarto princípio se associa, porque abrange os processos formativos, de capacitação, voltados para ações e práticas sociais que auxiliam na sensibilização a fim de inspirar, informar e capacitar atitudes de forma ética e responsável.

O quinto princípio trata do pleno desenvolvimento do acadêmico como ser sociável capaz de planejar, executar e avaliar as políticas públicas necessárias para seu acesso e

permanência no ambiente universitário, por exemplo. Enquanto o sexto princípio da EA discute que deve acontecer de forma contínua e permanente a avaliação dos resultados para garantir o aprimoramento dos projetos políticos e pedagógicos, num processo de refletir, questionar e transformar a educação.

O sétimo princípio se aproxima com a proposta da hi, porque mediante uma participação ativa individual e coletiva, de uma educação para a cidadania, desenvolve-se consciência ambiental pautada em valores pessoais, éticos e morais que resultaram em atitudes e ações para melhorar o ambiente local, conseqüentemente regional, nacional e global. E o oitavo princípio da EA se relaciona, porque faz esse reconhecimento e uma valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que as Ações Afirmativas promovem e reitera a visão da coletividade.

O pensamento individualista também faz com que haja uma má distribuição do tempo de atuação da humanidade em geral e com que não se olhe para as diferenças das condições humanas que estão ao nosso redor. Em outras palavras, é preciso compreender que os princípios da Educação Ambiental favorecem o desenvolvimento de nossa formação humana, auxiliando-nos na reflexão sobre a centralidade do sujeito nesse processo sócio-histórico-cultural em que nos encontramos.

Percebemos, ainda, que as políticas e reformas do Ensino Superior empreendidas no Brasil⁴ não tiveram como

⁴ Em 1964, após golpe de Estado, ocorreu a presença do Ensino Superior privado, a institucionalização da pós-graduação nas universidades públicas e a criação de novas universidades públicas federais. Em 1968, sucede a aprovação da Lei nº 5.540/68, que preconizava o ideário universitário, pela adoção de políticas educacionais voltadas à expansão de Instituições de Ensino Superior universitárias e não universitárias. Em 1980, houve autonomia universitária e concomitantemente o movimento de contenção no processo de expansão privada da educação superior por parte do então Conselho Federal da Educação. Em 1990, consolidou-se a lógica expansionista da educação superior, ancorada na perspectiva de minimização do papel do Estado diante das políticas públicas. Destacam-se as ações, as políticas e as regulamentações sobre a avaliação; as novas formas de organização acadêmica, envolvendo universidades, faculdades integradas, faculdades e a criação de centros universitários e de institutos

eixo central as necessidades da maioria da população, mas sim os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e as demandas de uma economia externa. Logo, uma das tarefas da EA é criticar os processos objetivantes sustentados pela ética antropocêntrica, que constitui essas elites.

Dessa forma, a EA, nessa pesquisa, auxiliou na reflexão sobre as ações que se destina assegurar, mediante a educação, a integração das múltiplas dimensões como: ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política (LAYARGUES, 2000, 2004 e 2012; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004 e 2016 e TREIN, 2008). E o pensamento complexo nos leva a esse profundo processo de reflexão, da crise à solidariedade, dos conceitos às ações, descortinando novos modos de pensar a realidade, com sua complexidade inerente, através de novos modos de dialogar com o mundo (ALMEIDA, 2004 e MORIN, 1998, 2000, 2002, 2005, 2006 e 2012).

Portanto, as Ações Afirmativas reconhecem a diversidade, desconstruem discursos e práticas e constituem-se em um novo processo de pensar nos indivíduos em geral e na coletividade em especial, assumindo um novo horizonte de relações aliadas às questões socioambientais, enquanto perspectiva da EA, uma vez que têm suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico endereçado à educação (FERES JUNIOR e ZONINSEIN, 2006; FONSECA, 2009 e MUNANGA, 2005). E para elucidar esse panorama, apresentamos, na próxima seção, um mapeamento das dissertações e teses acadêmicas que abordam a produção científica com o tema Ações Afirmativas no Brasil.

superiores; e os processos de regulação e gestão das IES, como a instituição do Conselho Nacional de Educação, por exemplo. Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394. Em 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10.172. Em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei nº 10.861. Em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800. Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pelo Decreto no 6.096. Em 2012, a lei do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio pela Lei no 12.711.

AÇÕES AFIRMATIVAS: O QUE ABORDA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL SOBRE O TEMA

Esta seção busca mapear o que as dissertações e teses acadêmicas defendidas no Brasil, até o momento, a respeito das Ações Afirmativas, a fim de demarcar principalmente o que compreende ao Ensino Superior. A partir de uma pesquisa bibliográfica, realizamos um levantamento de produções científicas publicadas, permitindo-nos conhecer mais sobre o assunto (MINAYO, 2010). Para tanto, foi realizada a investigação no banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD em dois momentos: em outubro de 2018, antes da qualificação do projeto e, em março de 2020, durante a escrita da tese, com o objetivo de angariar os trabalhos concluídos e publicados até o momento.

A BDTD disponibiliza, em seu portal de busca, teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, sem quaisquer custos. A Biblioteca é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira – BDB, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP e seu lançamento oficial foi no ano de 2002.

Para fazer parte do banco de dados da BDTD, primeiramente é necessário que a instituição possua curso(s) de pós-graduação *stricto sensu* e para o processo de integração da instituição é necessário o encaminhamento de uma comunicação formal manifestando o interesse. Após recebimento do documento, a Equipe da BDTD entra em contato com o responsável indicado para o seguimento do processo de integração à Biblioteca. Apesar de nem todas as instituições brasileiras estarem cadastradas ainda na plataforma, a BDTD é considerada uma das maiores iniciativas do mundo que agrega e dissemina teses e dissertações.

Inicialmente, procedeu-se à busca filtrando as publicações que continham os termos “Ações Afirmativas” nos títulos e “educação” como assunto, o que gerou, num primeiro momento, o resultado de 55 trabalhos entre teses e

dissertações. Contudo, durante a atualização da pesquisa em março de 2020, encontramos o total de 62 trabalhos, sendo que alguns títulos não constavam mais nesta base de dados e outros foram introduzidos. Unificando os dois levantamentos, foram 70 produções acadêmicas, sendo 17 teses e 53 dissertações registradas entre 2000 e 2019, com os seguintes temas abordados, relacionados com as Ações Afirmativas: Ensino Superior; Ensino Superior EaD; Ensino, pesquisa e extensão; População Negra; Movimentos Negros; Perfil étnico-racial; Desigualdades raciais; Políticas de saúde; Sistema de cotas; Institutos Tecnológicos; Educação profissional e tecnológica; Inclusão Social; Estudantes com deficiência; Vestibular; América Latina; Direito; Resiliência; Ações Ambientais Afirmativas⁵; Povos indígenas; Permanência; Docentes; Pós-graduação; Processos Seletivos Específicos Indígena e Quilombola.

Notou-se que, no ano de 2000, foi concluída a primeira dissertação registrada sobre Ações Afirmativas no Ensino Superior, na plataforma pesquisada e, somente em 2005, foi concluída a primeira tese registrada sobre o negro no Ensino Superior. O ano com mais publicações de produções científicas com este tema foi 2014, totalizando dez trabalhos, sendo oito dissertações e duas teses, todos abordando diretamente o tema mencionado com o Ensino Superior no Brasil. Sendo que, entre 2001 e 2004, não obtivemos registros de publicações de dissertações e teses nessa plataforma.

Logo, com o propósito de realizar o estado do conhecimento⁶ produzido sobre Ações Afirmativas no Brasil, foi

⁵ Faz parte da dissertação intitulada “Ações Ambientais Afirmativas – critérios ambientais definidores dos novos parâmetros de financiamento das políticas públicas ambientais: análise econômico-financeira, jurídica, política e social da política nacional, dos planos estaduais e dos planos municipais de resíduos sólidos”, que, embora o título inicial remeta a temática da pesquisa, não se relaciona com a proposta nesta tese e por isso não foi destacada. Para saber mais sobre este estudo na íntegra, acessar o *link* <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35432>.

⁶ O estado do conhecimento ou da arte se define como de caráter bibliográfico, o qual mapeia e discute a produção acadêmica em diferentes pontos do conhecimento.

considerado o contexto e a temática que mais se aproximavam deste trabalho para auxiliar no processo de constituição do pesquisador. A partir das leituras de seus resumos e títulos, dos 70 trabalhos encontrados na pesquisa geral, destacaram-se 21 que realizam uma análise mais específica sobre as Ações Afirmativas em seus contextos institucionais de educação, sendo seis teses e quinze dissertações.

Em seu conjunto, estes trabalhos demonstram que o sistema de Educação Superior no Brasil sofreu e sofre influências a cada projeto político e econômico nacional que se estabelece. Então, o que se percebe é um aumento da intensificação da exploração da força de trabalho, inclusive docente, sendo que o desenvolvimento tecnológico acentua esse processo e conseqüentemente aumenta a produção da mais-valia⁷ e o próprio controle desse trabalho, mesmo que este seja considerado improdutivo, pois não criam diretamente mais-valia, uma vez que são classificados como serviço. Para o sociólogo Ricardo Antunes (1995 e 2010), essa exploração se verifica perante as inúmeras tarefas que o professor desempenha no seu fazer pedagógico, pertencendo à classe-que-vive-do-trabalho⁸, pois tem que desempenhar um trabalho multifuncional, num determinado período de tempo, tornando a educação uma mercadoria, e transformando o docente num trabalhador produtivo.

Nas obras de Antunes (1995, 2001 e 2010), identificamos a crítica ao modelo de produção capitalista, o qual traz como conseqüências o desemprego, a precarização do trabalho e a degradação crescente entre o homem e a natureza. Para Antunes (2001):

⁷ Nesse sentido, a noção de “mais valia” refere-se à expressão criada por Karl Marx (1818-1883), que significa o valor da força de trabalho despendida pelo trabalhador na produção e que não é remunerada. Isto é, o processo de exploração da mão de obra assalariada utilizada na produção, neste caso, na educação.

⁸ É a forma de ser da classe trabalhadora hoje. Expressão que pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha; procura apreender sua efetividade, processualidade e amplitude ao ser social que trabalha; e refuta as teses do fim da centralidade do trabalho nas relações sociais e do fim das classes sociais (ANTUNES, 1995 e 2010).

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2001, p. 35).

Baseado nessa afirmação, o autor constata que existe um processo destrutivo gerado pela globalização produtiva, numa lógica de sistema produtor de mercadoria e da busca pela produtividade, que, com efeito, transforma-nos numa sociedade dos excluídos e dos precarizados. Antunes (2001) alega que, no mundo do trabalho, mediante o capitalismo, não se constata o fim do trabalho como medida de valor, mas uma mudança qualitativa, dado pelo trabalho multifuncional, intensificação levada ao limite das formas de exploração do trabalho, bem como da objetivação de atividades cerebrais.

Portanto, foi imprescindível compreender os caminhos das políticas nesse nível de ensino no Brasil de forma geral, e das políticas educacionais em especial, para orientar esta investigação, uma vez que consideramos a educação como fundamento social, econômico e ambiental. Assim, analisamos ser importante acompanhar o que aparece nas produções acadêmicas destacadas, a fim de compreender o que e por que está sendo abordado o tema Ações Afirmativas no Ensino Superior no Brasil.

Tabela 1 – Produções acadêmicas relevantes para auxiliar na pesquisa

Título da produção	Autor	Ano	Tipo
Movimentos negros, educação e ações afirmativas	Santos, Sales Augusto	2007	Tese
Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas a universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos	Lima, Paulo Gomes	2009	Tese
Ações Afirmativas e universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA	Maciel, Regimeire Oliveira	2009	Dissertação
As ações afirmativas na UFRJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade	Barros, Clarissa Fernandes do Rêgo	2009	Dissertação
Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México	Linhares, Milton	2010	Tese
As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação	Grisa, Gregório Durlo	2010	Dissertação
Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?	Jesus, Rodrigo Ednilson de	2011	Tese
Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011	Silva, Edneuzza Alves da	2012	Dissertação
A constitucionalidade das ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas brasileiras	Bessa, Jammes Miller	2012	Dissertação
Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGINCLUSI	Hamú, Daura Rios Pedroso	2014	Tese
Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB	Lima, Maria Luciene Ferreira	2014	Dissertação
Implantação de políticas públicas de ações afirmativas no contexto da UFAL: estudo de caso de 2005 a 2006	Santos, Marizângela Melo dos	2014	Dissertação

Título da produção	Autor	Ano	Tipo
Ações Afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos sociais historicamente excluídos	Lopes, Toni Ronei	2014	Dissertação
O impacto das ações afirmativas no ensino superior e o desempenho dos alunos	Silva, Talita de Moraes Gonçalves	2014	Dissertação
Políticas de ações afirmativas na educação superior: a experiência da UFRB no período de 2006-2012	Atche, Ana Claudia dos Reis	2014	Dissertação
Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS	Bueno, Rita de Cássia Soares de Souza	2015	Dissertação
Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul	Nierotka, Rosileia Lucia	2015	Dissertação
Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da universidade federal do sul da Bahia – UFSB	Nóbrega, Evangelita Carvalho da	2016	Dissertação
Monitoramento de políticas públicas inclusivas: uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE	Carvalho, Bruna Emanuelle Alves de	2016	Dissertação
A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua constituição para a política de ações afirmativas (2012-2014)	Rosa, Aline Anjos da	2016	Dissertação
Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão	Silva, Jacqueline dos Santos	2019	Tese

Fonte: Disponível em: < <https://argo.furg.br/?BDDT>>. Acesso em: 11 dez. 2018 e 24 mar. 2020.

Consideramos importante essa seleção de produções acadêmicas, pois fez com que tomássemos ciência dos trabalhos já realizados, bem como auxiliou na elucidação do problema de pesquisa que investigamos. Também se fez necessária a fim de levantar os pontos significativos que

precisávamos compreender e seguir em nosso estudo.

Tais produções acadêmicas destacam as Ações Afirmativas na Educação Superior e vinculam a educação como um processo de aprendizagem, que propicia ao sujeito criar uma visão crítica de sua realidade social, econômica, política e cultural. A fim de exemplificar como esses trabalhos se relacionam com este estudo, apresentamos um breve resumo sobre as seis teses destacadas, especialmente.

A primeira tese destacada é do sociólogo Sales Augusto Santos, intitulada “Movimentos negros, educação e ações afirmativas”, na qual se propõe discutir por que os cientistas sociais da área de estudos e pesquisas sobre as relações raciais são contra a implementação das cotas para os estudantes negros, nas universidades públicas brasileiras. A segunda tese destacada, na verdade, é um trabalho de pós-doutoramento do pedagogo Paulo Gomes Lima, sob o título “Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas a universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos”, que discute as relações entre a reestruturação produtiva, reforma de Estado e políticas educacionais, bem como situa a educação superior no Brasil no contexto do modo-de-produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão social.

A terceira tese em destaque é do engenheiro e doutor em ciências Milton Linhares, com o trabalho “Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México”, que buscou em seus escritos viabilizar um estudo comparativo entre as políticas públicas voltadas à inclusão social no Brasil e no México. A quarta tese evidenciada é do cientista social Rodrigo Ednilson de Jesus, sob o título “Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?”, na qual discute o papel da educação básica e superior no processo de construção da sociedade brasileira, bem como discute como as atuais propostas de políticas de Ações Afirmativas têm favorecido a retomada dos debates sobre relações raciais no Brasil.

A quinta tese é da arquiteta e doutora em educação Daura Rios Pedroso Hamú, “Desigualdades, direitos humanos

e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGINCLUI”, que se propõe a compreender a história da criação do Programa UFGInclui como política de Ações Afirmativas, na Universidade Federal de Goiás. E a sexta tese foi da pedagoga Jacqueline dos Santos da Silva, “Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão”, que analisa a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela UFBA, considerando-se a existência de alunos cotistas e não cotistas, bem como buscou identificar o grau de equidade na participação de alunos no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando os cursos de maior e menor exigência quanto à nota de corte para ingresso na universidade.

Nesses termos, esse levantamento foi relevante para conferirmos que nenhuma das produções acadêmicas encontradas no banco de dados da BDTD relaciona o diálogo entre as Ações Afirmativas com a Educação Ambiental, mediante o pensamento complexo no Brasil. Isso nos mostra que produções acadêmicas de teses e dissertações sobre Ações Afirmativas em geral e sua relação com a Educação Ambiental e pensamento complexo, em especial, não foram evidenciadas de forma explícita. Dessa forma, consideramos que o tema dessa obra avança em relação aos estudos já realizados.

Reforça-se que esse levantamento foi realizado em uma das principais bases de dados de dissertações e teses de âmbito nacional, mas pode haver estudos que escapam nossa investigação no exterior. Em termos de pesquisas futuras, essa investigação pode ser ampliada internacionalmente, a fim de que novos elementos sejam desvelados.

Nesse sentido, ao final desse mapeamento realizado, reafirmamos que a pesquisa intitulada “As Ações Afirmativas no contexto da FURG mediante a perspectiva da Educação Ambiental e do pensamento complexo” é inédita e a abordagem de seu tema ainda é principiante, pois buscou relacionar as Ações Afirmativas, os fundamentos da Educação Ambiental e o pensamento complexo.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO CONJUNTURAL E POLÍTICA

“Se você fica neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor”.
(Desmond Tutu)

A seguir, realizamos uma contextualização conjuntural e política das Ações Afirmativas na FURG, no Brasil e no mundo. Abordamos sobre a democratização e a expansão da Educação Superior Brasileira e sobre a Assistência Estudantil, bem como esboçamos um panorama sobre as políticas públicas educacionais brasileiras e a caracterização da FURG. Esses resgates históricos e conceituais se fizeram necessários para compreendermos o movimento que ocasionou o tratamento distinto entre os estudantes ao longo do processo histórico e para entendermos como ocorreu e ocorre a constituição de políticas públicas.

1.1 Histórico, Conceitos e Princípios das Ações Afirmativas

No contexto brasileiro, presentemente, a temática das Ações Afirmativas está culminante, o que ocorreu principalmente a partir da chamada Lei de Cotas (Lei Federal 12.711, 2012), que trata sobre modalidades de ingresso nas universidades e institutos federais, bem como outros projetos e ações que estão sendo desenvolvidas, como já foi citado. Quando mencionamos a questão das Ações Afirmativas, automaticamente nos remetemos ao sistema de cotas, visto que é a ação mais comum, contudo não é a única medida, pois, em geral, devem estar relacionadas à reparação de indivíduos que, ao longo do tempo, foram discriminados, seja na forma racial, social ou histórica.

Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA¹, as Ações Afirmativas são políticas focais que agem em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados, entre estes, pela exclusão socioeconômica vivida no passado e/ou no presente. São medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, com vistas a aumentar a participação dessas minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Entretanto, ao falarmos em Ações Afirmativas, não estamos nos referindo à necessidade de uma inclusão que abafe, domestique ou enquadre a diversidade de pensamentos e lógicas das diferentes culturas, mas sim de políticas públicas educacionais que levem em conta a alteridade e tenham o poder de mudar as situações (SILVA, 2007).

Por meio das Ações Afirmativas, torna-se possível a reinvenção de sentidos das práticas educativas e das relações interpessoais, ao passo que estimulam o desenvolvimento de ações transformadoras, contribuindo, assim, como alternativa na superação da crise socioambiental que vivenciamos. Para o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1987), a educação deve permitir que os oprimidos possam recuperar o seu senso de humanidade e, por sua vez, superar a sua condição; entretanto, o indivíduo oprimido deve desempenhar um papel na sua libertação. Dessa forma, compreender como essas ações se constituíram ao longo do tempo no contexto internacional, brasileiro e local é de extrema relevância para que se fortaleçam essas medidas, até que se avalie que não seja mais preciso a sua adoção, conforme veremos a seguir.

1.1.1 As Ações Afirmativas no contexto internacional

As demandas sobre Ações Afirmativas no contexto internacional surgiram nos Estados Unidos, durante a luta dos negros contra o racismo em 1941, com a assinatura de um decreto pelo presidente Franklin Roosevelt, proibindo a

¹ Disponível em: < <http://gemma.iesp.uerj.br/>>.

discriminação racial contra os negros. Em 1964, com a promulgação da Lei dos Direitos Civis, pelo presidente Lyndon Johnson, o qual defendia que não poderíamos acreditar que duas pessoas teriam as mesmas chances para atingir um objetivo, uma vez que as condições iniciais de algumas eram desfavoráveis às outras (BRANDÃO, 2005).

Contudo, segundo o professor Carlos Brandão (2005), o termo “Ação Afirmativa” foi criado por outro presidente americano, em 1961, John Kennedy, ao instalar uma Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, utilizando a expressão *affirmative action*. No entanto, esse princípio só foi politicamente concebido, entre as décadas de 1960 e 1970, quando ocorreu a primeira iniciativa governamental dessa política, na forma da Lei da Oportunidade Igual no Emprego.

Tal medida ocorreu principalmente pela pressão da sociedade civil, especialmente dos movimentos negros, tanto o do tipo pacífico, liderado por Martin Luther King e Malcon X, quanto o do tipo radical, como o “Panteras Negras”, que pregavam a reação armada ante a discriminação da população negra. No entanto, naquela época, os sistemas adotados beneficiavam, evidentemente, a classe média negra ao invés das demais classes baixas. Contudo, a pretensão inicial dessas políticas nos Estados Unidos era diminuir a discriminação social e ser um importante fator de busca pela igualdade (BRANDÃO, 2005).

Depois disso, muitas discussões foram acentuadas em torno das Ações Afirmativas americanas, principalmente, porque a maioria do povo estava a favor do fim dessa política, justificando que as medidas eram inconstitucionais. Segundo Paulette Russel (2006), opositores da Ação afirmativa argumentavam que:

(...) esta é, em si mesma, uma forma de discriminação ilegítima, porque nega aos que não são minoria o ingresso nas faculdades de sua escolha; alegam também que fazer entrar em consideração a raça compromete o mérito, resultando que estudantes negros qualificados, pertencentes às minorias, são admitidos no lugar de

estudantes brancos mais qualificados. Argumenta-se que a Ação Afirmativa, e outras iniciativas para diversificar a educação superior, estigmatiza todos os membros do grupo beneficiado (RUSSEL, 2006, p. 205).

Por volta dos anos 2000, mediante alguns julgamentos contraditórios com relação à reserva de vagas em algumas universidades, a Suprema Corte americana decidiu se manifestar e constatou que essa política é constitucional, mas não a forma como é adotada, principalmente no que concerne às cotas raciais. Conforme aponta Russel, em junho de 2003, a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu que "...a raça pode ser um fator a mais a ser levado em consideração no processo de admissão a faculdades, mas também determinou estritamente sob que circunstâncias tais políticas seriam legalmente permissíveis" (2006, p. 207).

Antes, uma forma de justificar a Ação Afirmativa nos Estados Unidos era que ela trazia igualdade, imparcialidade e justiça restaurativa. Entretanto, essa política só conseguiu se consolidar quando passou a promover essa ação como contribuição para a diversidade educacional. Dessa forma, entendia-se que as políticas afirmativas trariam benefícios educacionais, sobretudo nas relações interpessoais, evidenciando que essas ações contribuem de forma significativa para a construção de uma sociedade "racialmente" mais igualitária (RUSSEL, 2006).

Nesse sentido, percebeu-se que nas últimas décadas houve nos EUA aumentos expressivos nas matrículas de negros, hispânicos, asiático-americanos e indígenas na educação superior. Para aumentar a diversidade nas universidades americanas, implementaram mudanças inicialmente em seus processos de admissão, conforme aponta Russel (2006):

A raça do candidato é levada em consideração, ao lado das notas escolares e da pontuação nos exames padronizados de admissão, entre outros fatores, o que resulta num corpo discente heterogêneo. A distribuição de bolsas e auxílios baseia-se não apenas no mérito,

mas também nas necessidades financeiras do estudante (RUSSEL, 2006, p. 2003).

Assim, tais políticas nos Estados Unidos continuam até os dias de hoje, principalmente como movimento de inclusão. Ademais, já foram implantadas também na Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, África do Sul, Nova Zelândia e Malásia, por exemplo. Segundo informações do *site* do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMA², na Índia, as Ações Afirmativas foram estabelecidas no ano de 1948, com os grupos beneficiários como Intocáveis (*dalits*), Tribais (*adivasis*) e outras castas desprivilegiadas (*other backward classes*), seu âmbito de atuação foi em empregos públicos, promoções no emprego público, universidades e assentos parlamentares, por meio de cotas. Na Malásia, a aplicação dessas políticas foi a partir de 1971, em que os beneficiários eram os malaios (*bumiputra*) e o âmbito de aplicação foi no setor público, contratos governamentais, companhias privadas com participação pública e universidades públicas, por meio do sistema de cotas, bolsas e financiamentos.

Na África do Sul, essas políticas se deram a partir de 1993, no qual os beneficiários eram negros (africanos, *coloureds* e indianos), mulheres e deficientes físicos, e o âmbito de atuação foi no serviço público, instituições semiestatais e universidades públicas, mediante sistema de cotas, financiamentos e metas de inclusão. Na Irlanda do Norte, as políticas afirmativas acontecem desde 1989, cujos beneficiários eram grupos religiosos sub-representados como católicos e protestantes e o âmbito de aplicação não era na educação e sim emprego e promoção no emprego, pelo sistema de metas, ações legais de representação (como interferir na maneira como as empresas contratam e promovem seus trabalhadores, propagandas, treinamento, punições etc.).

Apesar das críticas contra essas políticas de Ação

² <http://gema.iesp.uerj.br/experiencias-internacionais/>, acesso em 30 de março de 2020.

Afirmativa – como os discursos conservadores de ferir o princípio da isonomia, pois cria artificialmente situações de igualdade e reforçar o senso de inferioridade, por criar um fator de humilhação; as alocações de que a diversidade étnica e cultural de um povo é sinônimo de riqueza de uma nação e por isso outras minorias também estariam afastadas deste processo de inclusão; e a violação da meritocracia, porque não se pode incentivar benefícios para certos grupos étnicos, pois se estaria afrontando a mérito dos demais concorrentes, por exemplo (BRANDÃO, 2005) – a experiência, nesses países, apresenta significativas mudanças alcançadas, como o crescimento da classe média da população negra, representações em cargos no governo federal e mais estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades e, consequentemente, mais profissionais negros no mercado de trabalho.

Não obstante, alguns autores, como Wedderburn (2005), afirmam que o conceito de Ações Afirmativas não foi concebido nos Estados Unidos, mas sim na Índia em 1919. De acordo com o historiador e etnólogo Carlos Moore Wedderburn (2005):

O conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-56), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos seguimentos populacionais designados e considerados como inferiores. A vida política e a obra de B. R. Ambedkar sempre estiveram voltadas para a luta pelo fim do regime de castas. (...) Para ele, quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas “castas superiores”, significava *instruir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor* da igualdade para todos os seguimentos sociais (Wedderburn, 2005, p. 314).

Portanto, há um século, percebe-se o início da discussão sobre políticas públicas específicas a grupos historicamente discriminados no mundo todo, em determinadas sociedades. E o que se encontra em risco nas alocações em geral é sempre a questão da raça em detrimento a questão social ou étnica para alcançar a igualdade e eliminar as desigualdades na educação superior em especial. É importante ressaltar que, no caso norte-americano, os negros não constituem o único segmento beneficiário da Ação Afirmativa, a qual também se aplica a mulheres, indígenas, asiáticos e outros grupos (MEDEIROS, 2005).

1.1.2 As Ações Afirmativas na América Latina

Na América latina, as discussões sobre Ações Afirmativas começaram por volta da década de 1980, em meio a uma crise do Estado e do bem-estar social, bem como do neoliberalismo. Na década de 1990, o ânimo pelas reformas e pela adesão de políticas públicas diminuiu, devido às dúvidas quanto à eficácia destas, se trariam a igualdade que todas as sociedades latino-americanas desejavam (LINHARES, 2010).

Dentro desse cenário latino-americano, existiam políticas públicas educacionais específicas de cada país, com medidas que visavam principalmente ao acesso à educação de grupos sociais historicamente discriminados. Contudo, o ativismo social aliado a uma nova geração de políticas sociais vem se fortalecendo nas duas últimas décadas na América Latina, uma vez que inúmeras iniciativas de Ações Afirmativas estão sendo criadas para combater a exclusão secular dos povos indígenas e afrodescendentes, em especial (BUVINIC, 2004).

A palavra-chave inclusão social vem se constituindo como a base popular para combater a pobreza e a desigualdade, o que pode ser constatado em vários projetos de desenvolvimentos integrados a corrigir a discriminação sofrida pelas populações historicamente excluídas na América Latina, tais como “os garífunas de Honduras, os povos indígenas do Chile, os afrodescendentes da costa pacífica da Colômbia e os portadores de deficiência do México e Nicarágua” (BUVINIC, 2004, p. 3).

Esse interesse se deu devido a uma combinação de eventos que segundo Mayra Bunivic (2004, p. 4) foram a “Cúpula das Américas, realizada em Quebec (2001), a Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher (1995), a Cúpula Social das Nações Unidas (1996) e a Conferência das Nações Unidas contra o racismo (2001)”, que contribuíram para consolidar e conscientizar sobre a inclusão social, enquanto objetivo de políticas, bem como para impulsionar iniciativas, inclusive financeiramente. Esse enfoque na inclusão social foi uma tentativa dos governos para atender às novas exigências de minimizar as desigualdades históricas e sociais instauradas.

Como exemplos de políticas de Ações Afirmativas integradas na América Latina, podemos citar: a Colômbia, que tem cadeiras no parlamento reservadas para afro-colombianos, uma lei que reserva 30% dos cargos do governo para mulheres, cotas para grupos étnicos desde 1991, um currículo de Estudos afro-colombianos e programas subsidiados para afrodescendentes, desde 1999; o Peru, que possui políticas particulares para o povo indígena e cotas de gênero; o Chile, com um programa Bilingue desde 1993 e um programa especial de fundos para o desenvolvimento indígena; o Equador, com um sistema de educação bilíngue desde 1988 e cotas de gênero; o México possui bolsas de estudos oferecidas aos afro-mexicanos em Oaxaca, um programa Inclusão na Educação Superior, que inclui pessoas com deficiência na sala de aula regular, desde 2002 e cotas de gênero; a Venezuela com cotas de gênero e para pessoas com deficiência e três cadeiras do legislativo reservadas para grupos indígenas; a Bolívia, com cotas de gênero e para pessoas com deficiência, bem como uma educação bilíngue; a Costa Rica e o Panamá com cotas de gênero e para pessoas com deficiência; a Argentina e a República Dominicana com cotas de gênero; a Guatemala e a Nicarágua, com cotas para pessoas com deficiência; e Honduras, com educação bilíngue (BUVINIC, 2004).

A baixa escolaridade na maioria dos grupos sociais historicamente discriminados reforça a importância da educação nas iniciativas de inclusão social, mas não quer dizer

que seja a única medida para combater a desigualdade social. Tais políticas afirmativas exigem investimentos públicos, bem como de disponibilidade política para que se efetivem enquanto estratégias de inclusão social, por esse motivo são consideradas novas e em desenvolvimento, atualmente, na América Latina.

Os programas de Ações Afirmativas latino-americanos geralmente têm acompanhado as legislações de alguns países como Bolívia, Equador, México, Paraguai, Chile, Costa Rica, Guatemala e Nicarágua, mas existem outros programas que têm sido implementados antes de qualquer legislação. É importante ressaltar que há escassez de informações, com fontes traduzidas, sobre como funcionam essas políticas nesses países. Nesses termos, podemos dizer que as Ações Afirmativas na América Latina estão se desenvolvendo dentro do possível, e assim ampliando a oportunidade de atuar nos estereótipos culturais e históricos, na promoção da solidariedade, na coesão social, e na valorização da diversidade.

1.1.3 As Ações Afirmativas no contexto brasileiro

No cenário brasileiro, uma das primeiras propostas no viés afirmativo surgiu por volta de 1939, com a chamada “Lei dos Dois Terços”, pois foi um período em que empresas, sob atributo dos imigrantes se instalaram no Brasil, com mão de obra predominantemente europeia, discriminavam trabalhadores brasileiros, garantindo assim a participação majoritária dos estrangeiros. Conforme Medeiros, “foi numa época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores nativos, sobretudo em São Paulo e nos Estados do Sul” (2005, p. 123).

Também existem registros de que anterior a isso, no século XIX, já existia uma política imperial que estimulava a imigração dos colonos brancos, isto é, desde essa época já se utilizava da dimensão racial para a formulação de políticas como destaca Carlos da Silva (2010):

No Brasil, a experiência de o Estado intervir, por intermédio da legislação, para favorecer a integração de determinado segmento da população já ocorrera desde o século XIX. Portanto, a dimensão racial dessa ação estatal não deveria causar tanto incômodo entre os setores sociais do país. A política imperial de estímulo à imigração de colonos brancos ao longo do século XIX e, também, a política de imigração da incipiente República brasileira demonstraram que a dimensão racial era priorizada na formulação de políticas públicas, sem que em nenhum momento de nossa história tivesse sido arguida a sua inconstitucionalidade na suposta violação do princípio isonômico (SILVA, 2010, p. 73).

Depois disso, outra política que timidamente apareceu foi entre os anos de 1960 e 1970, a partir da aprovação de uma lei que obrigava as empresas privadas a manterem percentagem mínima de empregados negros em seus quadros de funcionários, buscando, com esse advento, a igualdade racial no mercado de trabalho. Em nossa Constituição de 1988, em seu artigo 37, inciso VIII, há outra medida importante, dirigida às pessoas com deficiência. Depois, com a Lei 8.112, de 1990, estabelece-se 20% de cota para as pessoas com deficiência no serviço público brasileiro.

Em 1996, o governo do Distrito Federal tornou obrigatória a representação das etnias em propagandas institucionais do governo nas seguintes proporções: 54% brancos, 40% pardos, 5% negros e 0,11% índios. Ainda em 1996, o governo federal organizou um seminário denominado “Multiculturalismo e racismo: o papel da Ação Afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, o qual obteve a participação de importantes figuras nacionais e internacionais, principalmente norte-americanas, a fim de discutir a implementação dessas políticas no Brasil.

Entretanto, foi somente a partir de 2001 que o governo federal adotou, por meio de portaria, que a cota de 20% dos cargos da estrutura institucional de seus ministérios fosse preenchida por negros, mas não estabeleceu critérios objetivos para as escolhas das pessoas aptas ao preenchimento desses

cargos (BRANDÃO, 2005). Em 2003, foi a vez da portaria sobre a cota de 20% para mulheres e de 5% para pessoas com deficiência em cargos sem vínculo empregatício, como cargos de confiança e funções terceirizadas, nos ministérios. Contudo, é importante ressaltar que as políticas de Ações Afirmativas não se limitam apenas ao combate contra a discriminação racial, mas também a todas as formas de discriminação existentes.

Em maio de 2002, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que institucionaliza o estabelecimento de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência no preenchimento de cargos em comissão; bem como adotou critérios de pontuação e de inclusão de metas percentuais desses nas contratações de empresas prestadoras de serviço, entre outros (BRANDÃO, 2005).

No final de 2002, foi criado pelo governo federal o Programa Diversidade na Universidade, visando ampliar a inclusão social e combater a discriminação racial, através de apoios e financiamentos a instituições públicas, privadas à sociedade civil, dispostas a promoverem cursos a negros e a indígenas. Ao realizar esse tipo de política afirmativa, tanto na esfera pública quanto na privada, busca-se concretizar um princípio constitucional de igualdade material, bem como amenizar as mais diversas discriminações que possam existir como: racial, de gênero, de idade, de origem, física, entre outras.

Segundo alguns autores como Feres Júnior e Zoninsein (2006), Fonseca (2009) e Brandão (2005), as políticas de Ações Afirmativas simbolizam medidas compensatórias de resgate histórico de discriminação; uma ação alternativa para enfrentar a desigualdade social e a concretização da justiça social e de reconhecimento dos grupos historicamente excluídos.

Todavia, é notório o fato de que só foi possível o advento das Ações Afirmativas no Brasil após a “Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada em setembro de 2001, em

Durban, na África do Sul. Foi mediante o documento final produzido naquele evento, que se teve um saldo no debate e na adoção de programas de Ação Afirmativa no Brasil, pois, anteriormente, pode-se dizer que existiam somente iniciativas pontuais.

As ações no Brasil antes de 2001 já indicavam uma série de iniciativas em curso, mas ainda não se utilizava o termo “Ação Afirmativa” para denominá-las, principalmente as que buscavam atingir a igualdade racial no país. Segundo Zoninsein (2004), em uma pesquisa realizada para analisar as Ações Afirmativas no Brasil no período de setembro de 2001 a dezembro de 2004, conforme recortes dos dois anos finais de um governo e dois anos iniciais de outro, foram identificadas 69 ações que promoviam a igualdade racial em diversas áreas. Destas, 23 eram do governo federal, 21 de governos municipais e estaduais, sendo as demais 25 coordenadas por outras esferas; e, deste total, 33 ações eram voltadas para a área da educação.

Na área educacional, os programas de Ações Afirmativas iniciaram primeiramente de forma independente, seja pela autonomia universitária ou legislação estadual, pois Programa Nacional de Ações Afirmativas não havia sido aprovado ainda para atender ao Ensino Superior³.

A partir desse cenário, em 2001, com a aprovação da Lei n.º. 3.708/2001⁴ do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF foram as primeiras universidades públicas a vivenciarem a experiência de terem, em seus quadros, discentes beneficiados por Ações Afirmativas, uma de caráter social, destinada aos estudantes

³ Em 2003, estabeleceu-se a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico, mediante aprovação da Lei 10.639/2003, bem como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR).

⁴ Em 2003, a Lei n.º. 4.151/03 altera a lei Lei n.º. 3.708/2001, e define os critérios de reserva de vagas que vigoram até o momento na UERJ e na UENF (20% para egressos de escolas públicas, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência).

oriundos das escolas públicas, e a outra de caráter racial, voltada aos alunos negros (GALVÃO, 2009). Em 2003, a Universidade de Brasília – UnB tornou-se a primeira universidade federal a adotar cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação. Aprovando, em seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, o “Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial”, que estabelecia a reserva de 20% das vagas para candidatos negros, e a disponibilização de vagas para indígenas, de acordo com demanda específica, entrando em vigência no ano seguinte.

É importante destacar que o sistema de cotas é uma demanda antiga do Movimento Negro, que só se consolidou a partir da Conferência de Durban (2001) já supracitada, e que as políticas afirmativas adotadas na UERJ, UENF e UNB, foram de extrema importância para tencionar a deliberação de uma lei para regulamentar a ação nacionalmente. A partir desse período, diversas universidades estaduais e federais brasileiras passaram a adotar cotas sociais ou raciais, até a questão de inconstitucionalidade ser levantada e ajuizada perante o Supremo Tribunal Federal – STF, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF número 186.

Sob o argumento de que a políticas de cotas adotadas pela UnB iria de encontro a vários preceitos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal – CF de 1988, como da dignidade da pessoa humana, do repúdio ao racismo e da isonomia, o STF refutou os argumentos e julgaram, por unanimidade, a constitucionalidade da política afirmativa das cotas, em abril de 2012, e, em agosto do mesmo ano, foi sancionada a conhecida Lei das Cotas 12.711 (MEDEIROS, 2005).

Portanto, as políticas afirmativas estão em um processo que só conseguiremos avaliar em longo prazo. Tais medidas no Brasil podem ser observadas em diversas áreas como educação, mercado de trabalho e iniciativa privada; mas é na educação que as ações estão mais concentradas, principalmente na questão do acesso e permanência dos estudantes negros nas universidades. Com efeito, segundo o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nos últimos 15 anos, desde as primeiras experiências com as Ações Afirmativas no Ensino Superior, o percentual de pretos e de pardos que concluíram a graduação foi de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017. Pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, existe um aumento do número de matrículas de estudantes negros nos cursos de graduação, que foi de 11%, em 2011, para 30%, em 2016, por exemplo.

1.1.4 As Ações Afirmativas no contexto universitário da FURG

As Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG surgem com uma proposta de política afirmativa, hoje representada pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade. Essa ação, inicialmente, buscou a equidade entre a qualidade acadêmica, a diversidade cultural e as inclusões sociais, para que a Universidade refletisse sobre sua autonomia, a fim de atender para as questões sociais que estivessem de acordo com as leis, promovendo a realização das garantias constitucionais.

Além disso, percebe-se que o trabalho realizado vem sendo desenvolvido de maneira participativa, orgânica e constante, em prol da construção de uma universidade pública plural, democrática e representativa das camadas sociais do país. Tendo sempre por base o dever constitucional do Estado de reparação de danos históricos, com o ideal de construir uma nação igualitária e, também, melhorar as condições de acesso e de permanência para esses estudantes.

Contudo, não foi um trabalho fácil para implementar na Universidade, principalmente, porque, na época, não existiam leis federais para amparar a discussão, havia pouca participação da comunidade, estudos e pesquisas incipientes e conseqüentemente escasso apoio institucional. Para levantar a discussão e conseqüentemente a compreensão da importância da inclusão universitária, num primeiro momento, foram realizados seminários e eventos, a partir de 2005, com a participação da comunidade até concluir a primeira proposta e encaminhar ao Conselho Universitário, em 2009.

Para compreender a trajetória dessa implementação na Universidade, faz-se necessário apresentar o surgimento dela. A FURG surge em 1969, da união da escola de Engenharia Industrial (1955), da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (1958), da Faculdade de Direito (1960) e da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (1961), completando 50 anos de existência em 2019. E, desde 2009, a Universidade, observando os movimentos nacionais que estavam ocorrendo e com base no projeto de gestão defendido pela administração superior da época, iniciou o processo de implementação do Programa de Ação Inclusiva – PROAI (Resolução Nº 19/2009), o qual visava oportunizar novas formas de ingressos nos cursos de graduação. Essa proposta surge como a primeira alternativa de políticas afirmativas na FURG, com o intuito de promover a equidade entre a qualidade acadêmica, a diversidade cultural e as inclusões sociais, a qual refletisse sobre a autonomia universitária, a fim de atentar para as questões sociais. Além disso, tornou-se primordial buscar a adequação com as políticas públicas, promovendo a realização das garantias constitucionais.

Na ocasião, definiu-se como proposta do Programa a adoção de uma bonificação aos estudantes – considerando o critério de natureza social, de natureza étnica e mérito individual no contexto das desigualdades sociais – bem como a disponibilização de cinco vagas específicas a estudantes indígenas, para ingresso em cinco diferentes cursos de graduação. Esse comprometimento com as questões sociais identifica que a universidade é um espaço de transformação da realidade social e, também, de garantia e de fortalecimento das políticas públicas, no que concerne, em especial, as Ações Afirmativas.

Em 2013, após a avaliação do Programa, visando a sua qualificação e a partir da criação da Lei Nº 12.711/2012 – que trata da Reserva de Vagas a Estudantes Egressos de Escolas da Rede Pública nas Universidades Federais e Institutos Federais –, o PROAI necessitou passar por alterações. Assim, foi reestruturado como Programa de Ações Afirmativas – PROAAf (Resolução 20/2013), que apresenta adequações

como o aumento para dez vagas para o ingresso de estudantes indígenas; dez vagas para o ingresso de estudantes quilombolas por processo seletivo específico, e a reserva de 5% das vagas às pessoas com deficiência na Universidade.

Cabe destacar que os estudantes ingressantes pelo PROAAf são atendidos pela FURG através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, a partir de suas demandas, recebendo acompanhamento para permanência por meio do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante – PDE (Deliberação 157/2010), que tem por finalidade promover o desenvolvimento pleno do estudante universitário regularmente matriculado na FURG, estruturando-se em três subprogramas: Assistência Básica; Apoio Pedagógico e Formação Ampliada. Nesse sentido, os estudantes têm a sua disposição os serviços de acompanhamento pedagógico, social e psicológico, bem como diversos projetos e programas que foram criados para que sejam potencializados seu desempenho, sua formação profissional e sua futura atuação na sociedade.

Desde 2013, com a reorganização da estrutura da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, vinculada à Diretoria de Desenvolvimento do Estudante – DIDES, surge a Coordenação de Ações Afirmativas – CAAF e a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – CAAPE, entre outras. A Coordenação da CAAF assume a finalidade de garantir os princípios de equidade social entre os estudantes, além de acompanhar as ações já implementadas junto às comunidades e grupos tradicionais na Universidade. Por sua vez, a CAAPE visa promover a permanência qualificada dos estudantes na FURG, desenvolvendo ações multidisciplinares e práticas educativas de apoio à formação integral destes, auxiliando-os na superação de suas dificuldades acadêmicas.

Outra ação afirmativa que a FURG adota é com relação ao uso do nome social para estudantes travestis e transexuais da Universidade, orientada pela Deliberação 44/2012 – COEPEA e a Instrução Normativa nº 03/2012, as quais tratam da utilização do nome social no âmbito da FURG e cujos

procedimentos estão sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Pela Instrução Normativa, fica regulamentado e assegurado este direito ao estudante travesti ou transexual, dos cursos de graduação e de pós-graduação, entendendo-se por “nome social” aquele pelo qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é identificada pela sociedade.

Por isso, considera-se o ano de 2009 um dos marcos na história da nossa Universidade, com relação ao início das Ações Afirmativas. Foi nesse período que se criaram vagas para os estudantes cotistas e o processo seletivo específico para indígenas (e em 2013 para os quilombolas), cuja diversidade reescreveu uma nova página em nossa Universidade.

Embora seja pouco tempo do desenvolvimento dessas Ações Afirmativas na FURG, o trabalho realizado está em construção e propõe-se a contribuir na formação de uma universidade pública popular e democrática. As Ações Afirmativas transformam espaços em anúncios, mas também em denúncias, uma vez que visam a uma Universidade para todos, mas que nem todos aceitam, tornando-se uma luta diária na maioria das vezes.

Na verdade, as Ações Afirmativas almejam garantir que haja um desenvolvimento integral do humano, que consequentemente desenvolve o crescimento local e global em todos os aspectos que possamos imaginar. E a FURG busca, a partir de inúmeras ações, proporcionar condições para a construção de um ambiente de crescimento e de desenvolvimento humano para esses estudantes, a fim de consolidar o seu compromisso com as Ações Afirmativas. Isso vai ao encontro do que defende Dagoberto José Fonseca, doutor em Ciências Sociais, ao afirmar a importância de sempre questionarmos o papel social da universidade. Segundo o referido autor:

As universidades têm um papel e uma função social e política a cumprir no desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, econômico, institucional e político do

Estado, na medida em que estruturam também as bases de nossa soberania nacional: criação, renovação e difusão de conhecimento (FONSECA, 2009, p. 99).

Para consolidar esse papel, a FURG busca realizar um processo participativo de todos os segmentos, de modo a respeitar a autonomia dos sujeitos envolvidos. Nesses termos, o referido processo está fundamentado nas contribuições de Paulo Freire sobre diálogo com os sujeitos envolvidos, isto é, em ações fundamentadas nos princípios da educação emancipadora:

Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Tais ações valorizam o saber adquirido na experiência social e cultural que direcionam para novas aprendizagens e, conseqüentemente, reforçam a necessidade de promoção de políticas institucionais que promovam a permanência, a formação acadêmica dos seus estudantes e a transformação da comunidade em geral. O diálogo, que é base na educação, apresenta-se em uma perspectiva transformadora, porque só nos educamos/aprendemos quando dialogamos em um conjunto de relações, pelas quais nos definimos como seres sociais e planetários.

Segundo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, é importante defendermos uma pedagogia que promova a emancipação dos sujeitos, seja por intermédio de lutas ou pela sua própria libertação. Contudo, isso só terá significado e sentido se os próprios oprimidos se empenharem na reconstrução de sua humanidade, buscando “[...] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p.30).

Nessa lógica, as Ações Afirmativas surgem para

promover a inclusão dos grupos historicamente marginalizados, afirmando suas identidades perante a sociedade em geral e consolidando a diversidade e a pluralidade, principalmente no Ensino Superior, que até pouco tempo era elitista. Reforça-se, assim, a importância de entender e viver a Universidade como espaço de reivindicações e de luta, com vistas a reconhecer que esta tem um papel social com o potencial de transformar a história da sociedade e a trajetória das Ações Afirmativas.

As diversas Ações Afirmativas que a FURG vem desenvolvendo nos últimos anos reforçam o compromisso da Universidade com a permanência efetiva dos estudantes em geral e dos estudantes ingressantes pelas Ações Afirmativas em especial. O que pode ser observado na tabela a seguir que apresenta a média do coeficiente de rendimentos dos estudantes, divididos por modalidade de ingresso, ao longo do período da implementação das Ações Afirmativas na FURG.

O coeficiente de rendimento é o valor acumulado, adquirido através da média ponderada das médias finais obtidas em cada disciplina, onde as cargas horárias das disciplinas entram como peso. Isto é, o coeficiente de rendimento é o índice que mede o desempenho acadêmico do discente em cada período letivo, que nos mostra que os estudantes cotistas estão, em sua maioria, com suas médias acima das médias da Ampla Concorrência, em especial e dos estudantes da FURG, em geral, e que os estudantes quilombolas vêm se destacando.

É importante ressaltar que, ao apresentar esta tabela, não estamos defendendo a ideia da meritocracia entre os estudantes, ao contrário. Queremos reforçar, de uma forma didática e assertiva, para os grupos contrários às Ações Afirmativas, que os estudantes cotistas não diminuem a qualidade da universidade, conforme seus discursos. Para Bourdieu e Passeron (2004), o mérito não deveria ser usado nem para realizar essa comparação, entre cotistas e não cotistas, pois eles acreditam que as diferenças sociais e culturais são fortemente esquecidas quando se destaca a questão do mérito.

Tabela 2 – Coeficiente de rendimento dos estudantes, por modalidade de ingresso

Ano	L1 ⁵	L2 ⁶	L3 ⁷	L4 ⁸	AC ⁹	PCD ¹⁰	I ¹¹	Q ¹²	FURG GERAL ¹³
2011	-	-	5.0	5.0	4.7	3.8	5.3	-	5.4
2012	-	-	4.4	4.2	4.6	4.9	6.0	-	5.0
2013	5.0	4.9	5.1	4.7	5.1	5.0	3.8	5.2	5.2
2014	5.0	4.6	5.5	5.3	5.2	4.5	4.9	6.2	5.2
2015	5.2	4.9	5.5	5.6	5.4	4.5	5.3	6.2	5.3
2016	5.2	4.8	5.7	5.3	5.5	4.9	5.3	5.5	5.3
2017	5.4	5.0	5.6	5.4	5.4	5.8	5.1	6.0	5.3
2018	5.5	5.0	5.6	5.0	5.5	5.8	5.7	6.1	5.3
2019	5.2	4.9	5.4	5.1	5.3	5.5	4.7	6.1	5.2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Dados do Sistema FURG <www.sistema.furg.br>.

Para Barbosa (2014), esse comparativo, que mostra pessoas pertencentes a grupos desfavorecidos que conseguem alcançar sucesso, sustenta a ideia de que existem meios para que esse sucesso seja alcançado independente da classe social que elas ocupem, ou seja, a exceção pode ser defendida como regra. Mas, enquanto houver discursos que se utilizem de exemplos empíricos, mediante generalizações superficiais, para desqualificar as Ações Afirmativas, vamos apresentar essa comparação para refutar essa ideia de maneira teórica.

Até porque o coeficiente de rendimento não

⁵ Escola Pública e renda

⁶ Escola Pública, renda e raça.

⁷ Escola Pública.

⁸ Escola Pública e raça.

⁹ Ampla concorrência.

¹⁰ Pessoas com deficiências.

¹¹ Estudantes que ingressaram por Processo Seletivo Específico Indígena.

¹² Estudantes que ingressaram por Processo Seletivo Específico Quilombola.

¹³ Todos os estudantes da FURG em geral.

necessariamente afere o conhecimento adquirido pelo estudante, mas é um mecanismo que continua sendo um indicativo fortemente utilizado dentro e fora da universidade. Por isso, os espaços que oportunizam os debates sobre as diferentes experiências de diversidade vivenciadas estão sendo promovidos, cada vez mais, e caminham para o protagonismo e a emancipação dos estudantes, possibilitando, entre outras questões, uma reflexão acerca dos diferentes aspectos da diversidade presentes na Universidade.

Dessa forma, as Ações Afirmativas desconstruem discursos e favorecem a reinvenção de novas práticas educativas e relações interpessoais na Universidade. Entretanto, por vezes, torna-se uma política discriminada por não haver ensejo para a reflexão sobre o assunto. Assim, a FURG vem se constituindo como espaço de diálogo, de promoção de políticas, a exemplo dos fóruns institucionais, muitos deles organizados pelos próprios estudantes, com o objetivo de reivindicar a garantia de seus direitos dentro e fora da Universidade. Mostras culturais, aulas de dança, sessões de cinema, palestras, oficinas, cursos, entre outros, são meios de reforçar as culturas, são ações que reafirmam posições e fazem com que a comunidade acadêmica reflita sobre questões como preconceito, diversidade, autonomia e inclusão.

Logo, as Ações Afirmativas se constituem em uma perspectiva de emancipação do sujeito, a fim de superar a relação contraditória, opressor-oprimido (FREIRE, 1987), pois ela oportuniza que os estudantes entrem e permaneçam no ambiente universitário, conseguindo corroborar nesse processo de formação, para se constituírem enquanto sujeitos autônomos, capazes de construir seus conhecimentos junto aos docentes, colegas e comunidades. Essa emancipação vai transformar sua expectativa de vida, sua promoção e ascensão enquanto ser social, visando ao seu desenvolvimento, de sua comunidade, e dos espaços de convivência e de troca de saberes que frequenta.

Filosoficamente, emancipação significa luta, ou os esforços de grupos privados de seus direitos políticos e de cidadãos, e, segundo o filósofo e sociólogo Theodor Adorno

(1996), um dos expoentes da escola de Frankfurt, o conceito de emancipação deve levar em consideração o social, a realidade do sujeito numa dada conjuntura histórica, o que praticamente não foi levado em conta pelos filósofos do século XVIII.

Não obstante, o conceito sobre emancipação em Paulo Freire leva em consideração toda a trajetória da humanidade em busca de sua construção emancipatória (Kant, Marx e Adorno¹⁴), todavia é na questão prática que a pedagogia do oprimido se destaca. Ela aborda conceitos, estabelece estratégias, bem como métodos de superação da contradição que existe na sociedade entre opressores e oprimidos (AMBROSINI, 2012).

Para Freire (1987), a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser necessariamente uma tarefa educacional, designadamente para a práxis pedagógica, o que acreditamos que as políticas de Ações Afirmativas colaboram para esse propósito. A partir do reconhecimento da condição do ser humano enquanto responsável pela sua própria construção histórica, Freire (1987) estabelece que os indivíduos mais desfavorecidos, os oprimidos, coletivamente organizados, através do desvelamento crítico da realidade, podem transformar suas existências concretas, libertando-se da opressão. Enfim, é preciso compreender que o primeiro movimento no âmbito universitário pelos discentes é estudar, ressignificar e afirmar

¹⁴ “Respeitando as particularidades teóricas dos pensadores citados e também outras leituras possíveis, pode-se dizer que: emancipação humana é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (Kant); que implica a superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (Marx); que seja resultado de uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento (Adorno); e, por fim, que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando, assim, a sua vocação própria: a humanização (Freire)” (AMBROSINI, 2012, p. 390).

os espaços de ensino-aprendizagem que, através de tanta luta, foram conquistados.

Portanto, uma das maneiras de combater as desigualdades existentes no nosso país é por meio de políticas públicas direcionadas e específicas, principalmente no Ensino Superior. Mudanças tão significativas como essa se processam entre avanços e retrocessos, mas são importantes para manter a discussão e compreender os passos dados nessa trajetória. Para tanto, na próxima seção, apresentaremos como ocorreu essa evolução histórica de democratização, expansão e ampliação da educação superior brasileira e a dimensão política das Ações Afirmativas, bem como da assistência estudantil.

1.2 Evolução Histórica, Democratização, Expansão e ampliação da Educação Superior Brasileira e a Dimensão Política das Ações Afirmativas e Assistência Estudantil

As universidades, de modo geral, possuem origens medievais e surgiram por volta dos séculos XI e XII com o objetivo de formar o clero para tarefas litúrgicas, sob uma orientação religiosa (SOUZA, 1996). As principais características dessas universidades medievais foram a falta de livros, a cultura geral no campo intelectual e sua intenção religiosa, subordinada à Teologia. Segundo o estudioso Tércio Inácio Jung (2017), o conhecimento era uma verdade que chegava através de uma linguagem argumentativa, superando a opinativa:

No século XII nasce, ou se fortalece a universidade medieval, a universidade teológica subordinada ao centro imperial e papal. Sua relação com o conhecimento, que apenas transmitiam, não era autônoma ou reflexiva. As instituições eram reprodutoras de uma verdade universal revelada. O caráter do conhecimento era universal, verdadeiro e não questionável, que deveria ser transmitido doutrinariamente (JUNG, 2017, p. 25).

Nessa época, docentes, discentes e funcionários gozavam os vários privilégios universitários, e acabavam conservando essa prosperidade devido a vantagens, como isenção de impostos, dispensa do serviço militar e julgamentos em tribunais especiais. No final da idade média, surge uma nova concepção de Ensino Superior, que passa de um saber que era somente revelado para a busca de um conhecimento útil, isto é, que ultrapassa o limite da utilidade pragmática, para atender aos problemas do cotidiano, sobre a humanidade e a natureza.

Termina o século XIII e inicia o XIV com as universidades em processo de transformação. Durante os séculos XIV e XV, houve a propagação das universidades na Europa e a alteração de suas características, como a perda de autonomia e do caráter internacional, a decadência do espírito universitário com a substituição do intelectual pelo mestre e humanista (SOUZA, 1996). Assim, a partir dessas universidades medievais, surgiram as modernas.

Nas universidades modernas, valores nacionais, como línguas e literatura, substituíram valores medievais. Além disso, juntamente com a descoberta da imprensa e a utilização do papel, as condições ao ensino e o acesso ao saber também modificaram. Houve um movimento em favor do saber enciclopédico, dos manuscritos antigos, dos estudos gregos e latinos, bem como a busca por um ideal de formação.

A educação humanística para todos tornou-se o grande objetivo da educação moderna, através de iniciativas diversas, defendidas por reformadores, revolucionários e pensadores dos séculos XVII e XVIII, de modo que as escolas serviriam tanto para as coisas materiais quanto para as espirituais. A reforma surgiu basicamente para condenar a ignorância como um mal para a religião, impondo às cidades o dever de combatê-la e destruí-la.

De acordo com Jung (2017, p. 25-26), “Na universidade moderna a promessa de um conhecimento libertador do homem, (...) é subjugada pela influência dos interesses estatais, econômicos e administrativos, se universalizando o sentido de especialização e profissionalização”. Contudo, esse

modelo de universidade vai ganhando outro contorno com o surgimento do modelo filosófico alemão, da Universidade de Berlim, contrapondo-se à proposta técnico-estatal napoleônica. Na era napoleônica, a universidade se torna um aparelho do Estado, mediante uma utilidade instrumental e técnica.

Para Jung (2017), esse novo modelo de universidade opõe-se aos fundamentos instrumentais e técnicos, pois o princípio das ciências não pode subordinar-se aos interesses estatais:

A universidade filosófica alemã separa ciência e profissão, e também, reflexão e determinação estatal. Seu sentido está na investigação não instrumentalizada, na não aplicação do já conhecido, para que o saber já obtido seja sempre base para novas discussões e argumentações. Seu interesse é pelo conhecimento ampliado e pela busca da verdade e, por isso, resiste às imposições do Estado – e hoje incluímos as imposições do Mercado – que limitam a investigação a suas necessidades práticas. O Estado e o Mercado não podem ser o princípio da universidade, ao contrário, a universidade, através da argumentação qualificada deve estabelecer os princípios do Mercado e também do Estado, superando os condicionantes externos (JUNG, 2017, p. 26).

O surgimento do Ensino Superior no Brasil se deu inicialmente no período colonial e, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os cursos superiores serviam basicamente à elite agrária e à classe dominante da Colônia. Foi nesse período que os núcleos educacionais jesuítas se espalharam pelo Brasil, no qual seu ensino tinha três funções básicas: formar padres para a atividade missionária na Colônia; prover os quadros do aparelho repressivo dominante; e ilustrar os homens das classes dominantes.

Em 1759, o ministro do Rei de Portugal, o Marquês de Pombal (1699 - 1782), combateu o monopólio da educação, propondo um método baseado na ciência operativa com um saber de características civis e sociais. Nesse período,

ocorreram inúmeras transformações de currículo, de métodos e de estruturas, aos moldes da Universidade de Coimbra, que se tornou um centro de novas ideias em Portugal (SOUZA, 1996).

Logo, o Ensino Superior no Brasil surge inicialmente da transferência da sede do poder e da Coroa portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, para atender às necessidades do Estado nascente, como a formação dos seus burocratas; a formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes; e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais.

O perfil ideológico do Ensino Superior, estruturado durante o Império estava bem definido: qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus. Contudo, a elite brasileira, que se encontrava em processo de emancipação, não investiu em Educação, muito menos em ensino técnico, como havia ocorrido na Europa. Isto é, não transplantou os ideais europeus, apenas os seus modelos (SOUZA, 1996).

Quando a República foi proclamada, em 1889, o país possuía apenas cinco faculdades de Direito em São Paulo e Recife; de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia; e a Politécnica no Rio de Janeiro. Entretanto, foi sobre esse núcleo de Ensino Superior, estruturado durante o Império, que se constituiu o atual sistema universitário brasileiro. Para Jung (2017), esse modelo profissionalizante e elitista, que permeia o Ensino Superior no Brasil tem origem e sentido:

O ensino superior, no Brasil, se firmou com um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante e elitista, já que só atendia aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático – engenharia militar e medicina – e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou definitivamente, a forma do ensino superior brasileiro, explicando muitas distorções que até hoje estão marcadas em nosso sistema (JUNG, 2017, p. 26).

Na Proclamação da República, estavam explícitas as ideias de reação contra a descentralização; a primeira Constituição Republicana, de 1891, foi omissa em assuntos da educação e do ensino, ao passo que não previa a escolarização obrigatória e determinava a laicidade nas instituições públicas. Foi também nesse período que ocorreu o primeiro movimento de expansão do Ensino Superior, devido às transformações econômicas e institucionais em todo o país. Dessa forma, alteraram-se as condições do ingresso e as vagas para os latifundiários.

Em 1910, foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, que contemplava os exames de admissão (vestibulares) aos cursos superiores, a liberdade curricular e o fim da fiscalização federal nas escolas superiores estaduais e privadas. Mas, somente em 1920, a primeira universidade brasileira foi criada, pelo Decreto número 143.343, a Universidade do Rio de Janeiro.

E, por volta de 1925, a partir da reforma do Ensino Secundário e Superior, foram introduzidas a limitação de vagas, a apresentação do certificado de conclusão do Ensino Secundário e o critério de classificação para o ingresso no Ensino Superior, mediante a realização dos vestibulares (SOUZA, 1996).

Na década de 1930, surgiram campanhas defendendo o atendimento das demandas das classes média e trabalhadoras urbanas por mais oportunidades de escolarização. A burguesia industrial nascente também se incorporou a essas campanhas, divisando na escolarização daqueles setores sociais a possibilidade de ampliar suas bases eleitorais urbanas. Com isso, a burguesia industrial esperava mudar de mãos o controle da burocracia do Estado e deslocar as condições favoráveis à acumulação de capital para o setor industrial.

Nessa mesma época, várias ideias chegaram ao Brasil como a “Escola Nova”, na qual uma geração de educadores foi responsável pela reforma do ensino, como Lourenço Filho¹⁵,

¹⁵ (1897-1970) Educador e pedagogo brasileiro conhecido, sobretudo, por

Anísio Teixeira¹⁶ e Fernando de Azevedo¹⁷, por exemplo. Eles lutaram para que a República priorizasse as questões educacionais, criticaram algumas universidades criadas e propuseram uma nova organização do Ensino Superior no Brasil.

Ademais, a partir dessa época, ocorreu o primeiro movimento de expansão desse nível de ensino no Brasil, no qual as faculdades isoladas também passaram por um processo de integração, surgindo as primeiras Universidades. Segundo Arabela Campos Oliven (2002):

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período foram criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração ocorreu a expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), 1938, um elemento importante para sua organização (OLIVEN, 2002, p. 37).

Na era Vargas, o setor educacional diminuiu o anseio de modernização da educação para uma sociedade em mudança. Começava também uma política educacional autoritária com Francisco Campos, o Primeiro-Ministro da Educação e Saúde Pública do Estado Novo, que elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras e introduziu o ensino religioso nas escolas federais, estaduais e municipais do país, em 1931, que vigorou até 1968.

sua participação no movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

¹⁶ (1900-1971) Jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, pois difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova.

¹⁷ (1894-1974) Professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Ensino Superior brasileiro poderia se organizar na forma de universidade (pública ou privada) ou de instituto isolado, com a administração de um núcleo central formado pelo Reitor, por um Conselho Universitário e por uma Assembleia Universitária (ou Congregação). Esse modelo de universidade era contrário ao modelo pretendido pelos liberais e constituía uma das medidas da política educacional autoritária do governo Vargas (SOUZA, 1996).

Com a reforma universitária, em 1968, sob a Lei número 5.540/68, houve uma modernização no Ensino Superior brasileiro concomitante com a criação de institutos tecnológicos. A partir dessa lei, criaram-se os departamentos, o sistema de créditos (um novo sistema de vestibular na época), os cursos de curta duração, o ciclo básico, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo de trabalho para os docentes, entre outras questões. Isso ocasionou certo aumento de vagas e, paralelamente, a expansão do ensino privado também, que criou inúmeras faculdades nas periferias das metrópoles, bem como nas cidades dos estados mais desenvolvidos (OLIVEN, 2002).

Contudo, após alguns anos do Golpe Militar (1964), iniciou-se um retrocesso nessa modernização. Nesse período, coibiram a criticidade nas universidades, expulsaram professores e policiaram ideologicamente os novos docentes, bem como reprimiram o movimento estudantil. Conforme Jung (2017):

Enquanto a Alemanha, por exemplo, segue um modelo descentralizado com financiamento estatal, o Brasil segue o modelo norte-americano de privatização e incentivos para criação e manutenção das universidades privadas. Isto acontece por conta das opções políticas feitas pelos governantes, que em vez de fomentarem o viés da importância da universidade para a formação dos brasileiros, apostam em medidas neoliberais, o que inevitavelmente repercute no ensino institucionalizado. A política neoliberal cria raízes também no ensino brasileiro, sistematicamente, e a subordinação das ciências as demandas funcionalistas do mercado estreitam o sentido da universidade brasileira (JUNG, 2017, p. 27).

Em 1970, os interesses políticos, apoiados no sistema privatista na educação, consolidaram as instituições isoladas de ensino, estabelecendo claramente a diferença entre setor público e privado. O Ensino Superior no setor público voltava-se para uma formação multifuncional, com instalações culturais, esportivas e de saúde, enquanto no setor privado focava-se na criação de mais unidades isoladas de pequeno porte, no qual se optava por cursos de baixo custo operacional e de acessível instalação.

Contudo, é importante destacar que essa expansão da educação superior no Brasil, nessa época, pontuada basicamente pelo setor privado, foi mediante o aval do governo, com o intuito de desafogar o orçamento público e atender à demanda dos jovens que buscavam qualificação no Ensino Superior. Demanda que nasceu da urbanização, assim como devido aos concluintes do Ensino Médio, na época segundo grau. Para a professora Marilena Chauí (1999), esse momento pode ser caracterizado como o período da universidade funcional, mediante a massificação da educação superior, adaptando os currículos e as atividades para as exigências da formação para o mercado.

A partir de 1980, percebe-se um período de estagnação na educação superior brasileira, ocasionado pela instabilidade econômica nacional e pelo contexto internacional de reestruturação produtiva do capitalismo, onde o Brasil adapta-se a um Estado mais enxuto e a população adequa-se a outra racionalidade. Enquanto em 1990, entramos em um novo momento de expansão e em um período de redemocratização no Ensino Superior. Não obstante, observa-se um ajustamento do setor público à perspectiva mercantilista e produtivista na educação, no qual se estabelece um sistema de avaliação centrado no produto acadêmico, gerando competição (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2003).

Nesse período dos anos 1990, inicia-se uma preocupação com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, devido ao novo modelo de produção de conhecimento que estava se estabelecendo e, por conseguinte, acrescentando as atividades práticas e complementares na

formação (XIMENES, 2003). Isto é, o processo de aprendizagem acompanha as transformações econômicas e sociais do país, com temas mais práticos e formações mais aligeiradas, com políticas públicas de caráter excludente e dualista. Conforme os autores Luiz Fernando Dourado, Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira (2003), esse período é reportado como de expansão na educação superior, mas em torno do barateamento dessa formação:

Nesse sentido, os atuais marcos institucionais e de gestão da educação superior preconizam: a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação; novas diretrizes curriculares; a redução da duração dos cursos; o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; a articulação teoria-prática e avaliações periódicas, dentre outros. Tais medidas, contraditoriamente, têm possibilitado a emergência de novos nichos de aligeiramento da formação e de uma busca acrítica de mera subordinação às demandas do mercado (fictícias ou não) (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2003, p. 27).

A partir de 2000, o conjunto de políticas educacionais segue com o modelo anterior de caráter neoliberal, no qual se percebe a educação como mercadoria, inviabilizando a autonomia universitária, principalmente no setor público. Nota-se que não há rupturas a cada processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, mas sim uma hibridação de políticas, sempre mediada pelos organismos internacionais já mencionados. E essa expansão nos anos 1990 refletiu nos anos 2000, a partir de medidas e leis que caracterizam esse movimento diverso, flexivo e avaliativo desse nível de ensino.

Percebe-se que o incentivo e a regularização da iniciativa privada na educação de Ensino Superior no Brasil geraram uma progressiva redução de financiamentos para as instituições federais públicas, reforçando a situação de privilégio para o setor privado e garantindo um verdadeiro surto de expansão da educação superior nos últimos anos.

Em 2003, depois de um período de reestruturação e

reorientação política na educação, notou-se uma ampliação progressiva de financiamentos para as instituições federais de Ensino Superior, bem como a ampliação de sua rede em todo o país, mediante a construção de novas universidades e expansão de alguns *campi*. Outra iniciativa nessa época foi o surgimento de cursos a distância, com a criação da Universidade Aberta Brasil – UAB, em 2005, que buscava constituir um sistema nacional de educação superior a distância, mediante a integração de instituições públicas.

Ainda nesse período, mais uma notória ação no sentido de ampliação de vagas no Ensino Superior foi através do Programa Universidade para Todos – PROUNI, que destina a concessão de bolsas parciais e integrais aos estudantes em instituições privadas. Segundo Alfredo Macedo Gomes (2008, p. 30), tal programa era uma expansão que propôs “associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio de isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema superior de ensino”.

Nesses termos, a política educacional de um país não pode ser definida de acordo com indicadores do mercado econômico e de trabalho ou do setor produtivo, mas sim precisa ser eficiente para orientar uma educação capaz de atuar nesses ambientes em permanente postura de crítica e em contínua disposição para a transformação. Na universidade, temos a oportunidade de socializar os saberes e caminhar em direção da formação individual e coletiva simultaneamente, pois o conhecimento é construído histórica e socialmente, isto é, situar-se historicamente, entender e aplicar socialmente as ciências e os saberes que permeiam as suas vidas.

Nesse sentido, ingressar no Ensino Superior é uma escolha, seja pela realização de um sonho pessoal ou familiar, ou pelo desejo de construir mais conhecimento, devido à realidade social ou econômica. Dessa forma, as universidades não podem se eximir de sua responsabilidade, que é promover a formação acadêmica, considerando a diversidade e a pluralidade de culturas, de comportamentos, de interpretações e de opiniões que compõem cada realidade social.

Logo, o espaço universitário não pode ser exclusivo da elite brasileira e deve garantir acesso e permanência também para os estudantes das camadas populares para que essa diversidade seja assegurada. Assim, uma efetiva participação dos diferentes segmentos sociais deve ser garantida, mediante reconhecimento e valorização do protagonismo dos povos e segmentos sociais historicamente discriminados e sem espaço, vez e voz. Para tanto, esse movimento só foi possível após a implementação da assistência estudantil nas universidades, enquanto política estudantil, embora saibamos que está longe de abranger todos os suportes necessários, sejam estes básicos, pedagógicos, psicológicos ou sociais, por exemplo.

A assistência estudantil, no Brasil, de forma geral, é muito nova, mas se constituiu a partir de movimentos históricos remotos. Desde 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE iniciou uma organização com o objetivo de viabilizar as políticas de promoção e apoio aos estudantes. Este surge como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, o qual estimula e contribui na defesa da Política de Assistência Estudantil e na realização de pesquisas. Com efeito, o FONAPRACE apresentou à ANDIFES a proposta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior com a destinação de recursos financeiros. Todavia, existe ainda um grande desafio que consiste em fazer com que esse reconhecimento se torne uma política de estado.

Nesse percurso, vários avanços foram identificados: em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; em 2001, com o Plano Nacional de Educação – PNE; e, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a Política de Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sendo este último, a maior referência na área, em virtude do aumento de 49% de ofertas de vagas nos cursos de graduação, com destaque para o aumento dos cursos noturnos, de 75%.

A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assim como: aponta as finalidades do Ensino Superior, a abrangência de cursos e programas, a autorização,

o reconhecimento e o credenciamento das IFES; regulariza o ano letivo em um mínimo de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo; trata sobre o reconhecimento de diplomas, de transferências, de abertura de vagas, de disciplinas e de processos seletivos para ingresso; e discorre sobre suas atribuições, sobre o orçamento geral, entre outros. Ou seja, o Ensino Superior no Brasil é de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido aos níveis pelos quais são responsáveis em sua totalidade, e cabe à União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de Ensino Superior.

O PNE estabeleceu que, em um período de dez anos, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do Brasil e propôs o reconhecimento da educação como um direito de cidadania. Dentre os seus objetivos, refletiu as prioridades estabelecidas pelos entes federados, cujas metas definidas apontavam para um grande impacto no quadro geral das matrículas, principalmente, com repercussões em outros segmentos do setor educacional; por conseguinte, exigia um expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas.

O PDE trata sobre razões, princípios e programas, diante de uma visão sistêmica de educação e como um plano de ação, que busca melhorar a educação do país em 15 anos. O Plano prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, conforme os seis pilares previstos:

Como se vê, o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (PNE, 2007, p. 11).

O REUNI, ao dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e da permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o PDE. Segundo o Decreto do REUNI (2007):

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta 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 (REUNI, 2007, p. 06).

Logo, em 12 de dezembro de 2007, pela portaria 39, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi assinado com o objetivo de consolidar os programas e projetos referentes à assistência estudantil. O Plano ampara principalmente a permanência de estudantes de baixa renda matriculados nos cursos de graduação presenciais das instituições federais, e seu principal objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo conseqüentemente para a melhoria do desempenho acadêmico e para o combate à retenção e à evasão.

Para tanto, as principais áreas que o PNAES atinge são: moradia estudantil; alimentação; transporte; saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Decreto 7.234, Portal MEC).

Os atuantes do FONAPRACE reconhecem que a aprovação do Plano foi um momento inédito no Brasil, mas que devemos continuar lutando sempre pela qualidade do Ensino Superior, principalmente pelo aumento dos recursos financeiros e do quadro de servidores. Isso porque a educação deve ser tratada como direito, e as ações do PNAES fazem com que a formação acadêmica seja para além da técnica-profissional, mas para a cidadania.

Logo, as Ações Afirmativas se tornaram um dos meios de democratizar o ingresso no Ensino Superior. Com relação às Ações Afirmativas da FURG, estas vêm se ampliando nos últimos anos, tonificando o compromisso da Universidade com a permanência dos estudantes em geral, e dos estudantes ingressantes pelas Ações Afirmativas em especial, apesar de percebermos que não é unanimidade entre a comunidade acadêmica esse tema.

Esses espaços são importantes para que aconteça a reforma do nosso modo de pensar as Ações Afirmativas; que leve em conta e integre as condições sociais, históricas, culturais, ambientais, entre outras. Logo, todas as atividades de cunho social, ambiental, institucional, educacional, cultural, de lazer, assim como atividades inovadoras e criativas são ações que reafirmam posições e fazem com que a comunidade acadêmica reflita sobre questões como preconceito, diversidade, autonomia e inclusão.

Segundo Anísio Teixeira, que alimentou o debate da educação como instrumento social, “a universidade é, pois, na sociedade moderna, umas das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (2010, p. 32).

Assim, a universidade pública brasileira, atualmente, tem se constituído com novos e significativos modelos institucionais, que propõem outras racionalidades a fim de romper com os modelos neoliberais e favorecer paradigmas alternativos, como uma universidade popular e democrática. Essa nova universidade tem a missão de fornecer práticas de emancipação individual e coletiva, bem como de manter um diálogo constante entre os saberes científicos e tradicionais. Para tanto, precisa continuar em busca de mudanças, principalmente na questão do acesso e das políticas de permanência para os estudantes que hoje estão excluídos do Ensino Superior brasileiro. Na próxima seção, abordaremos sobre como se constituem as políticas públicas educacionais no Brasil ao longo desses anos.

1.3 Políticas Públicas Educacionais no Brasil

A fim de orientar este estudo, pensamos que seja importante considerar os fundamentos das políticas públicas educacionais no Brasil, que, entre elas, estão as Ações Afirmativas. Políticas públicas de modo geral são ações desenvolvidas pelo Estado, a partir de medidas e programas, com o intuito de garantir e pôr em prática os direitos previstos na Constituição Federal, entre outras leis. Estas podem ser encontradas em inúmeras áreas como social, saúde e trabalho; no entanto, iremos focar na área educacional do Ensino Superior.

A palavra “política” possui origem grega, *politikó*, que demonstra a condição de participação das pessoas que são livres, nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*, enquanto a palavra “pública” possui origem latina, *pública*, e significa do povo. Do ponto de vista etimológico, política pública refere-se à participação do povo nas decisões de seu território. Apesar disso, historicamente, a expressão assumiu outra lógica de participação, sendo atualmente importante para a governabilidade, isto é, gerar condições adequadas para os governos se manterem estáveis no poder. Sobre o conceito de governabilidade, o autor Roberto Dutra Torres afirma:

Podemos dizer que, se o conceito de governabilidade diagnostica a crise do estado em dirigir processos e esferas sociais autonomizadas como caminho necessário para implementar políticas públicas e atender demandas sociais, crise esta que obriga faticamente o estado a aceitar uma “governabilidade partilhada” com os setores organizados e poderosos da sociedade (...). (TORRES, 2016, p. 166).

A política pública no Brasil surgiu durante o Governo Vargas, em 1930, e ganha natureza constitucional somente na Constituição Brasileira de 1934, a qual determinava diversas medidas governamentais de caráter social. Contudo, a consagração dos direitos sociais em sua plenitude se deu somente na Constituição Federal de 1988. Segundo a autora

Maria da Graça Rua, “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública” (2009, p. 20), pois a ação para a efetivação de uma política não pode ser isolada, mas sim em conjunto, de modo que abranja toda gama da população que se queira atingir.

Logo, a política pública educacional consiste em ações do governo aplicadas às questões escolares, que dizem respeito e possuem incidência no ambiente escolar e no ensino-aprendizagem. Segundo Marisa Schneckenberg (2000), política educacional é um caminho de mão dupla, pois influencia intencionalmente o cotidiano escolar, assim como determina a sua formulação:

A política educacional atua sobre a educação, mas não tem o domínio sobre ela, pois a educação com prática social ultrapassa a escola e conseqüentemente atua e interfere nesta, já que sua implementação dependerá das relações estabelecidas no cotidiano escolar. A política educacional é capaz de projetar, de pensar e de definir a formação das pessoas de que a sociedade necessita. Seus objetivos é que definirão a sociedade que se está buscando e o ser humano que a compõe. A política educacional canaliza a educação para determinados fins específicos, ou seja, a política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional (SCHNECKENBERG, 2000, p. 04).

A partir de meados do século XX, depois da Segunda Guerra Mundial, iniciaram-se esforços internacionais com o intuito de amparar o desenvolvimento da capacidade produtiva de países periféricos. Esses esforços são novas políticas sociais impostas aos governos da América Latina, consolidados por meio de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU e suas ramificações. Como aponta Paulo Gomes Lima:

Tais esforços históricos foram e são materializados através de organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e ramificações em nível de programas e organismos afiliados, do FMI (Fundo Monetário Internacional), do BM (Banco Mundial), do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e da OEA (Organização dos Estados Americanos), dentre outros, destacando-se esses dois últimos como subsidiadores econômicos da América Latina especificamente, além de outros organismos vinculados ao capital internacional e que atuam como promotores de políticas sociais voltadas para a Infância (UNICEF) e para projetos educacionais como é o caso da UNESCO (LIMA, 2009, p.30).

Assim, iniciaram os impactos significativos das agências multilaterais às políticas educacionais no Brasil, em que obtiveram maior ênfase em 1990, a partir da reestruturação produtiva e da reforma do Estado, o qual se tornou agente regulador da economia, sob a perspectiva neoliberal. Segundo Lima (2009):

A presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia sob a perspectiva neoliberal e sob a promessa de uma revolução gerenciada, atendeu aos rogos do mercado internacional com forte ênfase na introdução e desenvolvimento de novos arranjos capitalistas e adequação da força de trabalho por meio da formação de um perfil profissional pertinente (LIMA, 2009, p. 30).

De acordo com Chauí (1999a), o neoliberalismo nasceu por volta de 1947, quando um grupo de cientistas, economistas, filósofos e políticos, com base nos estudos de Karl Popper¹⁸ e Walter Lippman¹⁹, juntamente com outros grandes nomes

¹⁸ (1902-1994) Filósofo austríaco, naturalizado britânico, que elaborou teorias que refutavam o ideal totalitário dos regimes comunistas e nazistas.

¹⁹ (1889-1974) Escritor, jornalista e comentarista político estadunidense; foi o primeiro a introduzir o conceito de Guerra Fria.

como Friedrich Hayek²⁰ e Milton Friedman²¹, elaboraram um projeto econômico e político que confrontava a política do Estado de Bem-Estar Social. Esse projeto pensou no Estado como regulador das atividades do mercado, mediante um discurso de prosperidade. Nessa perspectiva, os objetivos econômicos se sobrepuseram aos ideários da emancipação e da produção do conhecimento, pautando-se pela lógica da competitividade (LIBÂNEO, 2012).

Nesses termos, desde 1990, as políticas educacionais no Brasil se materializaram a partir das diretrizes neoliberais, defendidas também pelo governo da época²², implicando, assim, o crescimento acelerado dos problemas sociais como fome, desemprego, preconceito e desigualdades, bem como a redefinição do papel da educação básica na erradicação destes. Assim, o Estado minimiza sua responsabilidade e age somente como um regulador do mercado, fazendo com que as políticas educacionais sejam convenientemente orientadas como políticas sociais, pensadas para amenizar as problemáticas ocasionadas, sobre as quais o Estado não possui mais responsabilidade.

Dessa forma, os direitos sociais tendem a desaparecer, pois o direito se converte em serviço e, sendo este regulado pelo mercado, vira mercadoria para aqueles que têm maior poder aquisitivo (CHAUÌ, 1999a). A educação, nesse sentido, acaba se constituindo como um serviço a ser também vendido,

²⁰ (1899-1992) Economista e filósofo austríaco; foi defensor do liberalismo clássico, procurando sistematizar esse pensamento para o século XX, época em que viveu.

²¹ (1912-2006) Economista, estatístico e escritor norte-americano; promoveu uma política macroeconômica alternativa conhecida como "monetarismo". Suas ideias quanto à política monetária, tributação, privatização e desregulamentação influenciaram as políticas governamentais, especialmente durante a década de 1980.

²² José Sarney (março de 1985 a março de 1990); Fernando Collor (março de 1990 a dezembro de 1992); Itamar Franco (dezembro de 1992 a janeiro de 1995); Fernando Henrique Cardoso (janeiro de 1995 a janeiro de 2003); Luiz Inácio Lula da Silva (janeiro de 2003 a janeiro de 2011); Dilma Rousseff (janeiro de 2011 a agosto de 2016); Michel Temer (agosto de 2016 a janeiro de 2019); Jair Bolsonaro (janeiro de 2019 até os dias atuais).

e não mais como bem público, decompondo-se em aprendizagem utilitária e não mais como crítica transformadora. Sobre essa questão da educação como aprendizagem utilitária, Dora Marín-Díaz e Carlos Noguera-Ramírez (2017) utilizam a expressão “educação como antropotécnica” para exemplificar essa diferença.

A educação, de forma geral, é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento que pode ser físico, intelectual e moral do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade. Ou seja, acontece em um processo contínuo de formação e ensino-aprendizagem, que hoje se encontra como parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino. Enquanto a educação como antropotécnica é a arte de aperfeiçoar o homem no sentido de melhor rendimento vital, na qual se utiliza a educação como estratégia, principalmente a partir da modernidade, para conduzir as pessoas a um propósito, sendo este geralmente do Estado, e que está sendo utilizado para produzir sujeitos governáveis e úteis (MARÍN-DÍAZ e RAMÍREZ, 2017).

Nesse contexto da educação como antropotécnica, surgiram os dispositivos disciplinares para conduzir os indivíduos a serem funcionais e adequados a um governo, enquanto sujeitos modernos que precisam considerar suas unidades individuais com identidades próprias. Dessa forma, obtemos agentes normativos, que respondem a estímulos, operando dentro de um limite de governo para servir a um Estado, no qual a antropotécnica molda o indivíduo pela educação (NOGUERA e PARRA, 2015). E nessa relação entre o técnico e o exercitante nasce a antropotécnica.

Segundo Lima (2009), a adesão brasileira ao neoliberalismo, analisada pela trilogia reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais, encontrará as condições favoráveis para sua expansão, ao passo que a reforma do Estado com a acumulação de capital fará com que as políticas educacionais reforcem uma educação formal dualista e excludente:

Enfatiza-se que a reestruturação produtiva orientada pelo novo arranjo da lógica capitalista globalizada e a reforma do Estado, iniciada na década de 1990 serão os delimitadores das políticas e propostas educacionais em atendimento aos requisitos da regulação do mercado, conseqüentemente, para a formação de uma tipologia de cidadão pertinente aos anseios da sociedade neoliberal. Incluso nesse quadro estariam arranjos paliativos para correção de fluxo à universidade e a defesa da inclusão social como saída para a resolução de dívidas históricas. No caso brasileiro, essa dimensão solicita a compreensão da Educação Superior no contexto o modo de produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão que, evidentemente, transitando entre o pré-capitalismo e o capitalismo com nova roupagem (LIMA, 2009, p. 55).

Essa educação dualista e excludente tem vínculos com os acordos internacionais, a partir da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob a recomendação do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (LIBÂNEO, 2012).

A partir dessa Conferência, foi organizado o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que, no âmbito brasileiro, influenciou diretamente as políticas educacionais nas últimas décadas, principalmente com o declínio da escola pública. Por conseqüência, surge o primeiro movimento “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), organizado no Governo Itamar Franco, o qual influenciou as políticas e diretrizes para a educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, mediante a universalização do acesso escolar, o repasse de recursos financeiros, o financiamento, a descentralização da gestão, o ensino a distância, o sistema nacional de avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a LDB, entre outras ações (LIBÂNEO, 2012).

Logo, as políticas educacionais brasileiras se encontram em uma lógica globalmente estruturada em que o Estado é influenciado pelos organismos internacionais, que precisam se manter competitivos devido a interesses econômicos e políticos, principalmente para garantirem seus financiamentos. E os anos 1990 se caracterizam com um dos marcos das privatizações, bem como da ótica da competitividade e do individualismo, em que o conhecimento inicia uma circulação como mercadoria.

Essa lógica baliza, por conseguinte, uma nova concepção de educação, em que o conhecimento fica em segundo plano, baseado em aprendizagens mínimas. Com efeito, mudanças organizacionais escolares precisam acontecer para dar conta de outras missões sociais (LIBÂNEO, 2012) como a permanência na escola para a proteção de riscos sociais. Dentre essas missões sociais, Libâneo (2012) destaca ainda a inclusão como um pano de fundo dessa perspectiva; o Brasil, nesse caso, para continuar competindo no mercado mundial, vem promovendo algumas iniciativas com o intuito de resolver sua dívida histórica de um contexto de desigualdades sociais e educacionais.

Com relação às políticas públicas de inclusão social no Brasil, especificamente na educação superior, houve momentos significativos de reformas em seu sistema de educação, principalmente no que tange à ampliação do acesso, com exceção da reforma de 1990 e dos períodos ditatoriais que foram mais restritivos (LINHARES, 2010).

Nas últimas décadas, o Brasil tem adotado a noção de Ação Afirmativa como um dos princípios organizadores de algumas de suas políticas, com foco no acesso à educação superior (ZONINSEIN, 2004). Isso opõe-se à característica elitista que vem acompanhando a história e concepção do Ensino Superior no Brasil. Logo, esse tema ganha pauta à medida que ações pontuais são implementadas, juntamente com intensas discussões, possuindo como marco a adoção de cotas para negros e estudantes de escolas públicas em universidades brasileiras, principalmente.

A participação do Brasil na Conferência supracitada foi

fundamental para o fortalecimento e o debate sobre as primeiras experiências sobre Ações Afirmativas no Ensino Superior. As políticas públicas na educação superior no Brasil, por exemplo, podem ser observadas enquanto política no Plano Nacional de Educação – PNE; e enquanto programas no Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir²³, no Programa de Assistência Estudantil – PNAES, no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES²⁴ e no Programa Universidade para todos – PROUNI. Também podemos destacá-las enquanto projetos de educação no Brasil no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Ainda sobre o acesso ao Ensino Superior, cabe destacar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação, criado em 1998. O ENEM inicialmente foi utilizado para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país e, a partir de 2009, seu resultado serve para acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada – SISU, assim como em algumas universidades no exterior, sendo adotado por muitas IFES como etapa única ou parcial (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O ENEM também é realizado por pessoas com interesse em ganhar bolsa integral ou parcial em universidades particulares através do Programa Universidade para Todos – PROUNI ou para obtenção de financiamento através do Fundo

²³ O programa propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior. Possui como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

²⁴ É um programa do Ministério da Educação – MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Em 2020, teremos a primeira experiência com o ENEM digital, além do ENEM impresso, que é a versão informatizada, isto é, em vez de cadernos de provas e cartão de respostas em papel, os participantes inscritos realizarão as provas diretamente no computador, mas na mesma didática do impresso, sendo que a aplicação acontecerá em laboratórios de informática em diversas universidades brasileiras.

O SISU, por sua vez, é uma plataforma digital de seleção que, desde 2010, vem sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação e utilizada pelos estudantes que realizam o ENEM para se inscreverem nas instituições de Ensino Superior que aderiram totalmente ou parcialmente, com certa porcentagem de suas vagas, à nota do ENEM como forma de ingresso, em substituição ao antigo vestibular.

Para tanto, desde 2012, mediante a Lei 12.711, conhecida popularmente como Lei das Cotas, surge uma estratégia de correção de desigualdades sociais e étnicas, oferecendo um tratamento específico a alguns grupos, cuja singularidade foi tratada historicamente de forma excludente na sociedade. Essa lei é aplicada durante a inscrição no SISU e prevê 50% das vagas reservadas a estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, a estudantes oriundos de famílias de baixa renda e a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Também nesse processo foi criada a Secretaria de Educação Superior – SESU, que, atualmente, é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e de implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de Ensino Superior – IFES e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, também são de responsabilidade da SESU.

Com relação à avaliação das IFES no Brasil, podemos destacar diversas leis, decretos, medidas, pareceres e portarias como instrumentos regulatórios da educação

superior; a exemplo: em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU; em 1985, o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior – GERES; em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB; em 1996, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão, acompanhado de outros elementos avaliativos por meio de questionário socioeconômico do estudante, como a Avaliação das Condições de Ensino – ACE e a Avaliação das Condições de Oferta – ACO; e, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Cabe salientar que, em tais avaliações, os aspectos comumente considerados são: a eficácia, se os resultados alcançados foram os esperados; a eficiência, o montante de recursos despendidos para alcançar os resultados; a efetividade, se a política foi de fato implementada; e a legitimidade, o grau de aceitação da política por parte dos beneficiados (SCHMIDT, 2008).

Portanto, no Brasil, o processo de democratização e de expansão da educação superior decorre também de um contexto influenciado pelos referidos acontecimentos e orientações internacionais. Sobre a educação, esta pode ser conferida na Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, que prevê que uma de suas funções é o preparo para o exercício da cidadania, sendo direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e impulsionada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse panorama brasileiro nos últimos anos, caracterizado por essas inúmeras políticas públicas educacionais, vem democratizando o acesso e a permanência no Ensino Superior e, como consequência, aumentando o número de matrículas e de brasileiros com esse acesso.

Logo, existe um caráter desafiador das políticas públicas educacionais e de inclusão nas universidades, bem como a necessidade de mantê-las e ampliá-las, a fim de garantir a igualdade de condições no direito à educação para todos(as). Assim, são necessárias ações tanto por parte da

sociedade, quanto do Estado, para que a educação se torne um direito de todos conforme nossa Constituição, mas, principalmente, que caminhe para que as oportunidades de acesso ao Ensino Superior sejam uma questão de escolha e não produto. Isto é, de modo que a educação não se torne mão de obra barata, esquecendo-se da formação humana dos indivíduos.

Nossa história já mostrou que a educação no Brasil, desde o período imperial até os nossos dias, representa o *locus* privilegiado de intervenção do povo. Contudo, as políticas afirmativas no Ensino Superior nascem com o intuito de contribuir para a redução de desigualdades sociais, raciais, étnicas e de gênero existentes na nossa sociedade.

E, para finalizar a contextualização conjuntural e política a que nos propomos neste capítulo, apresentaremos a seguir a caracterização da universidade federal que faz parte desta pesquisa, a FURG, a fim de elucidar para os leitores desta obra como se constitui o ambiente educacional a que nos referimos até aqui.

1.4 Caracterização da FURG

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG²⁵ é uma instituição pública de Ensino Superior, localizada no extremo sul do litoral brasileiro, no município de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Seu funcionamento foi autorizado no dia 20 de agosto de 1969²⁶, em um cenário nacional de reforma universitária que admitia aglutinação de unidades independentes, menores, em complexos estruturais maiores, organizados em função de objetivos comuns.

Sua missão é promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais

²⁵ As informações relacionadas à Instituição de Ensino Superior foram pesquisadas na página eletrônica <www.furg.br>.

²⁶ Foi aprovado no dia 21 de outubro de 1969, através do Decreto número 65.462, o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, como entidade mantenedora da FURG, sendo nomeado para Reitor o Prof. Adolpho Gundlach Pradel.

capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade socioambiental. No que se refere à visão institucional, busca consolidar sua imagem nacional e internacional como referência em educação, desenvolvimento tecnológico e estudo dos ecossistemas costeiros e oceânicos.

Com mais de cinquenta anos de funcionamento, modificações significativas foram ocorrendo tanto em sua estrutura física, quanto administrativa e pedagógica. Foram inúmeros cursos de graduação e de pós-graduação criados e estabelecidos, bem como a incorporação, a transformação e a criação de unidades administrativas e educacionais.

Presentemente, a FURG conta com sete unidades administrativas (Extensão e Cultura; Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação; Assuntos Estudantis; Gestão e Desenvolvimento de Pessoas; Infraestrutura; e Planejamento e Administração) e 13 unidades educacionais, entre estas um centro, duas faculdades, três escolas e sete institutos (Centro de Ciências Computacionais – C3; Faculdades de Medicina – FAMED e de Direito – FADIR; Escolas de Enfermagem – EENF, de Engenharia – EE e de Química e Alimentos – EQA; Institutos de Ciências Humanas e da Informação – ICHI, de Oceanografia – IO, de Educação – IE, de Letras e Artes – ILA, de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – ICEAC, de Ciências Biológicas – ICB e de Matemática, Estatística e Física – IMEF).

A FURG tem 213.605,40 m² de área construída dos 5.145.998,11 m² que possui de área total em todos os *campi*. Sua sede é no Campus Rio Grande, no qual estão duas unidades: Carreiros e Saúde. Fora do município, a FURG está presente em mais três cidades do Rio Grande do Sul com seus *campi* em: São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha e Santa Vitória do Palmar, com os cursos presenciais e em outros 18 municípios do Rio Grande do Sul, com seus polos de Educação a Distância – EaD, conforme elucida a figura a seguir:

Figura 1 – Área de abrangência da FURG



Fonte: O Anuário 2019, com dados base 2018. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/menu/000000429.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2020.

Ao todo, os *campi* envolvem sessenta e três cursos de graduação nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia; treze áreas de residência médica; vinte e três cursos de especialização; trinta mestrados e treze doutorados. Ademais, desde agosto de 2007, a FURG integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil, oferecendo, na modalidade de Educação a Distância, alguns desses cursos de graduação e de especialização.

Figuras 2 e 3 – Vistas aéreas do Campus Rio Grande, Carreiros e Saúde



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

Figuras 4, 5 e 6 – Vistas dos campi: SAP, SLS e SVP

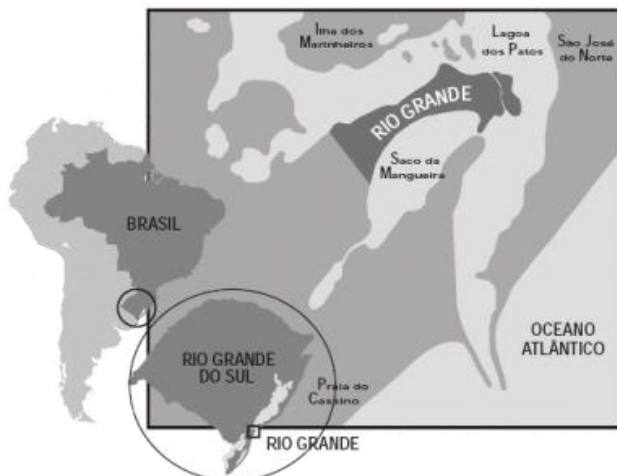


Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

Atualmente, ensino, pesquisa e extensão, na FURG, são atividades-fim e de forma indissociável devem criar possibilidades para que os estudantes sejam participantes, criativos, críticos e responsáveis, perante os problemas socioeconômicos, filosóficos, culturais, artísticos, tecnológicos e científicos. A Universidade deve acompanhar as questões nacionais, regionais, bem como comunitárias, visando sempre propagar e alargar tanto o patrimônio cultural quanto o intelectual.

Devido a sua localização geográfica estar inserida em uma região costeira, a FURG possui como vocação a compreensão das interrelações entre os organismos, incluindo-se o homem e o meio ambiente. Em 1987, o Conselho Universitário – CONSUN, mediante a Resolução 014/87, aprovou a Filosofia e a Política para a Universidade, a qual assumiu como vocação institucional o Ecossistema Costeiro, que orienta todas as atividades desenvolvidas. Logo, a partir dessa filosofia unificadora, estabelecem-se as políticas a serem aplicadas no estudo de situações reais e específicas, que colaborem para a melhoria das condições de vida das comunidades abrangidas pela ação da Universidade.

Figura 7 – Posição Geográfica da FURG



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

Nesse sentido, a FURG assume como objetivos buscar a educação em sua plenitude, de modo a despertar a criatividade e o espírito crítico, assim como propiciar os conhecimentos necessários à transformação social: formar o homem cultural, social e tecnicamente capaz e promover a integração harmônica entre o homem e o meio ambiente. E para alcançar os objetivos são seguidas estratégias como: buscar a qualificação dos recursos humanos da Universidade, visando ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração; dar prioridade à biblioteca, em prol de manter a permanente atualização do acervo bibliográfico; e promover a modernização administrativa e o aperfeiçoamento do corpo técnico-administrativo e marítimo.

A Instituição também desenvolve atividades com o Ensino Fundamental, por meio do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, localizado na unidade Carreiros, no Campus Rio Grande. O CAIC é uma unidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC e desenvolve ações extensionistas, nas áreas da educação e saúde. Na educação, através de convênios com a Prefeitura Municipal do Rio Grande – PMRG, funciona a Escola Municipal Cidade do Rio Grande, que tem uma proposta de gestão compartilhada entre a FURG e a PMRG. Na saúde, com a Unidade Básica de Saúde da Família Romeu Selistre Sobrinho, que é responsável pelo atendimento da comunidade do Bairro Castelo Branco II e arredores, junto à política do Sistema Único de Saúde – SUS.

Figura 8 – Prédio do CAIC/FURG



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

A comunidade da FURG compreende cerca de 15 mil pessoas, das quais aproximadamente 13 mil são o total de discentes (9.635 da graduação, 2.305 da pós-graduação e 795 do Ensino Fundamental), 919 o total de docentes, 1.190 o total de técnicos administrativos em educação e 1.012 o total de funcionários terceirizados. Atualmente, a FURG é administrada por um reitor, o qual é o décimo primeiro a assumir esse cargo, desde 1969.

Anualmente, a Universidade recebe cerca de 30 mil candidatos para preencher suas 2.620 vagas nos cursos de graduação presenciais, conforme demonstra a figura retirada do Anuário 2019²⁷, com dados base de 2018, a seguir:

²⁷ Anuário 2019 – Dados Base 2018 é um importante meio de comunicação entre a Universidade e a Sociedade, sendo uma fonte de referência sobre a Instituição. É uma publicação eletrônica, na qual é possível usufruir de toda sua dinâmica e agilidade. A publicação está à disposição da Comunidade Universitária e da Sociedade no Portal da FURG (<https://www.furg.br>).

Figura 9 – Resumo populacional da FURG

SISU							
Candidatos inscritos cursos de graduação						29.163	
Vagas ofertadas						2.620	
INGRESSANTES (PRESENCIAL E EAD)							
Por SISU						2.265	
Por outras vias						592	
EAD						-	
TOTAL						2.857	
ALUNOS MATRICULADOS							
Ensino Fundamental						795	
Graduação (1º e 2º Semestre) - Presencial						9.900	
Graduação (1º e 2º Semestre) - EAD						285	
Especialização (1º e 2º Semestre) - Presencial						213	
Especialização (1º e 2º Semestre) - EAD						565	
Mestrado						977	
Doutorado						550	
ALUNOS DIPLOMADOS							
Ensino Fundamental						77	
Graduação (1º e 2º Semestre) - Presencial						893	
Graduação (1º e 2º Semestre) - EAD						83	
Especialização (1º e 2º Semestre) - Presencial						34	
Especialização (1º e 2º Semestre) - EAD						161	
Mestrado						344	
Doutorado						127	
CORPO DOCENTE							
Corpo Docente Efetivo (por titulação) + Substituto + Visitante							
	20h	40h	DE	TOTAL			
Docente Efetivos 3º Grau - Graduação	-	1	2	3			
Docentes Efetivos 3º Grau - Especialização	4	12	8	24			
Docentes Efetivos 3º Grau - Mestrado	11	20	102	133			
Docentes Efetivos 3º Grau - Doutorado	5	18	636	659			
Docentes Efetivos Ensino Tecnológico	-	-	6	6			
Docentes Substitutos	-	72	-	72			
Docentes Visitantes	-	-	22	22			
TOTAL				919			
CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO							
Classe E						401	
Classe D						510	
Classe C						223	
Classe B						22	
Classe A						30	
PUCRCE						4	
TOTAL						1.190	
CONSOLIDAÇÃO DA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA							
Discentes			Doc. c/ Subst. E Visitantes	Téc. Adm. em Educação	Funcionários FAHERG	Terceirizados	TOTAL
Pós-Grad.	Graduação	Ens.Fund.	Ens. Superior				
1.760	9.900	795	919	1.190	295	717	15.576

Fonte: Anuário 2019 da FURG, com base nos dados de 2018.

Disponível em:

<<https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/menu/000000429.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2020.

Sobre a infraestrutura, a FURG é constituída ainda por uma Biblioteca Central e suas setoriais, por um complexo de museus (Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos – NUME; o Museu Oceanográfico Professor Eliézer de Carvalho Rios; o Museu Antártico; o Ecomuseu da Ilha da Pólvora; o Museu Náutico e o Museu da Comunicação Rodolfo Martensen), pelo Centro Esportivo, pela Editora e Gráfica da FURG, pelo Núcleo de Tecnologia da Informação, pela Rádio Universidade, pela TV FURG, pelo Biotério, pelo Horto Florestal, pelas Estações de Aquicultura Marinha e Continental, pelo Navio Oceanográfico "Atlântico Sul", pela Lancha "Larus", pelo Hospital Universitário, entre outros.

A Universidade sedia a Estação de Apoio Antártico, que oferece apoio logístico às expedições brasileiras ao continente gelado e à sede brasileira da rede mundial do Programa "Train-Sea-Coast" da Organização das Nações Unidas - ONU. Com relação ao Hospital Universitário, este é referência na região sul do Estado em Unidade de Tratamento Intensivo – UTI neonatal e de adultos, e, também, no atendimento a gestantes de alto risco, diabéticos, soropositivos, dependentes químicos, bem como adultos e crianças portadores de patologias respiratórias.

O Centro de Convívio dos Meninos do Mar – CCMar atende a jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômico-ambiental de Rio Grande, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de suas competências técnicas e a construção de valores sociais relevantes a sua formação cidadã, mediante cursos que atendam à vocação regional, já citada, de modo a desenvolver ações no ecossistema costeiro com ênfase na mentalidade marítima.

Figura 10 – Vistas aéreas do CCMar



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

O Centro de Formação e Orientação Pedagógica – CFOP atua na reformulação e na modernização curricular, no desenvolvimento de metodologias inovadoras no ensino de graduação da FURG e no desenvolvimento de educação continuada, bem como de educação a distância. O Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro e Oceânico – CIDEC Sul é um espaço onde são realizadas as solenidades de colação de grau e diversos outros eventos nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, com capacidade para 1.200 pessoas.

A unidade Carreiros ainda é constituída por lagos e áreas verdes, que necessitam ser preservadas e bem aproveitadas, propiciando momentos como atividades de lazer, integração, atividades pedagógicas e atividades físicas.

A FURG possui, no Campus Rio Grande, três Restaurantes Universitários – RUs, que assistem a toda a comunidade e servem café da manhã, almoço e jantar, sendo na unidade Carreiros dois restaurantes que atendem a cerca de 2.900 refeições por dia e, na unidade Saúde, o outro RU, em torno de 500 refeições por dia.

Figuras 11 e 12 – Restaurantes Universitários: Carreiros e Saúde, Campus Rio Grande



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

Atualmente, conta com 10 Casas de Estudantes Universitários – CEUs, sendo oito no Campus Rio Grande, uma no Campus de Santo Antônio da Patrulha e outra no Campus de São Lourenço do Sul. As vagas são destinadas a estudantes de outras cidades, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, desde que não sejam beneficiados pelo passe livre estudantil.

Figura 13 – Casa do Estudante Universitário, Carreiros



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

O Centro de Convivência – CC é um dos locais onde acontece a integração da comunidade universitária. Possui lanchonetes, copiadora, serviços bancários, mezanino equipado com jogos e palco para atividades artísticas e culturais. Ainda no interior do CC, encontramos o Espaço Ecumênico que visa ao macroecumenismo, contribuindo para a formação do ser humano completo, de modo a criar um ambiente na Universidade para a integração de saberes, o desenvolvimento de uma cultura de paz e o respeito à diversidade religiosa.

Figura 14 – Centro de Convivência, Carreiros



Fonte: Disponível em: <www.furg.br>. Acesso em: 20 nov. 2018

Assim, a FURG é uma instituição pública, gratuita e de qualidade, dotada de autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Tornou-se, em meio século, uma realidade no município do Rio Grande, que, desde a segunda metade da década de 1920, ansiava por educação superior na região.

No próximo capítulo, apresentaremos aspectos teóricos e epistemológicos que subsidiaram esta pesquisa, como a Educação Ambiental, a teoria da Complexidade e as concepções de ética e solidariedade em Edgar Morin. Tal referencial sustentou o caminho que construímos, principalmente por haver nele a ressonância necessária para o desenvolvimento da presente obra. Dessa forma, o caminho investigativo foi constituído por desafios, desconstruções, investigações permanentes, curiosidades, incertezas e acasos.

2 ASPECTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICOS

*“O que destrói o ser humano?
Política sem princípios,
prazer sem compromisso,
riqueza sem trabalho,
sabedoria sem caráter,
negócios sem moral,
ciência sem humanidade e
oração sem caridade”.*
(Gandhi)

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o que entendemos e compreendemos sobre Educação Ambiental e suas relações com as Ações Afirmativas. Em um segundo momento, abordamos sobre a conjuntura do pensamento complexo, teoria e método de Edgar Morin. Elucidamos sobre os conceitos de solidariedade e ética em Morin, os quais nos auxiliarão na análise e argumentação das informações angariadas durante a pesquisa. E, por fim, na última seção, apresentaremos os aspectos éticos da pesquisa, que foram fundamentais para a aprovação do projeto original desta obra, na Comissão de Ética da Universidade.

2.1 A Educação Ambiental e suas relações com as Ações Afirmativas

Após esses últimos 40 anos de luta pela democracia, em que governos autoritários estavam no comando e em que lutas ecológicas entravam em cena, hoje estamos retrocedendo às mesmas lutas. Voltamos ao campo inicial de preocupações e ações sociais, que surgiram com a sociedade

de consumo. Vivemos em uma sociedade em conflito (GADOTTI, 1989), em que duas forças contrárias medem seu poder o tempo todo, como o conflito de gritar e a coragem de ser, como a liberdade e a opressão, que marcham sobre momentos históricos, sem termos certeza de onde vamos parar.

Logo, vivemos em um momento de agir na história, na busca permanente pela sociedade que queremos, com enfoque na reflexão sobre o funcionamento dos sistemas sociais e assumindo uma postura dialógica (FREIRE, 1987). Acreditamos que a educação é um investimento formativo do ser humano, seja na relação pessoal ou no âmbito da relação social. Logo, a educação é uma ação social, pois só nos educamos em contato com o outro, isto é, nas relações com os demais indivíduos da sociedade.

Hoje, a Educação Ambiental – EA é extremamente importante para desenvolver a capacidade crítica, em um processo de reflexão sobre a vida e a natureza, criando estados de liberdade e propiciando alternativas para irmos além (LOUREIRO, 2004). Concebê-la dessa forma é pensar na EA como promotora de sentidos humanos, a qual estabelece a tomada de consciência e a emancipação, bem como a superação de todas as formas de opressão.

Contudo, é necessário refundarmos os fundamentos da EA, pois certos conceitos e categorias estão passando por um esvaziamento de sentidos. Isso porque falsos consensos da questão ambiental precisam ser superados pelos educadores ambientais. Compartilhamos, neste caso, das ideias de Paulo Freire, que nos ajudam a compreender que a superação do senso comum só será possível mediante uma postura dialógica, que conseqüentemente gera transformação.

Logo, a EA precisa ser crítica por princípio em seus fundamentos, mobilizando-nos diante dos problemas e ajudando em uma ação coletiva transformadora (LOUREIRO, 2004). Segundo Vasconcellos (2002), a presença da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e com seus semelhantes é condição imprescindível para que a EA ocorra, em todas as práticas educativas.

Ao pensar na área da EA, acreditamos que a educação em si já é uma necessidade ontológica da nossa espécie, mas a adjetivação “ambiental” se justifica por destacar e resgatar dimensões esquecidas do fazer educativo, como José Eduardo dos Santos e Michèle Sato (2001) exemplificam dizendo que seria “a esperança de Pandora¹”, pois sem a esperança da Educação Ambiental ficaria difícil conter a degradação ambiental, mediante estratégias educativas. Na tentativa de compreendermos o mundo pela criticidade, faz-se necessário uma visão de mundo que nos coloque como sujeitos de nosso quefazer e não como meros espectadores.

Nesse sentido, isso significa fazer uma transformação integral de nossa existência, com intuito de conhecer a realidade, atuar e superar as relações de dominação e opressão entre humanos e natureza, e buscar igualdade e justiça social. Entretanto, nesse percurso é preciso cuidar para não cair nas armadilhas paradigmáticas (GUIMARÃES, 2004) como, por exemplo, a justificativa sobre o desenvolvimento sustentável que é bem diferente da sustentabilidade. Desenvolvimento sustentável, por exemplo, é usado pelo modelo capitalista, o qual “preserva” sem deixar de atender às necessidades econômicas e ao desenvolvimento econômico. Enquanto a sustentabilidade estabelece um equilíbrio entre o que a natureza oferece e nosso limite de consumo.

Cabe salientarmos, com as premissas do estudioso Mauro Guimarães (2004), a necessidade de formação de educadores ambientais para superar a crise socioambiental em que vivemos, na qual o ambiente educacional deve ter uma perspectiva problematizadora, com vistas a assumir limitações e capacidades em busca de novas lideranças. Para o autor, a prática educativa da EA não se realiza sozinha, mas nas relações, nas interações conduzidas por sujeitos.

¹ Em uma das versões da mitologia grega, Pandora, que significa a que possui todos os dons, ganhou uma caixa de presente de casamento, mas junto à informação de que nunca poderia abri-la. Pandora não hesitante abriu a caixa e naquele momento todos os males que estavam presos saíram para o mundo. Ao fechá-la, rapidamente, conseguiu que permanecesse a esperança.

Sustentabilidade, atualmente, é um termo utilizado para orientar um princípio de práxis humanas, sem comprometer os recursos naturais e o futuro das gerações vindouras, e surge em um contexto de preocupação global sobre o ambiente. Contudo, essa expressão vem sendo uma “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004), na qual as pessoas – devido a uma visão simplista da realidade – reproduzem práticas conservadoras, inconscientes, acreditando que se trata de uma prática transformadora, em nome de um desenvolvimento sustentável. De acordo com Enrique Leff, o princípio da sustentabilidade surge para repensar o processo econômico em que estamos inseridos. Assim, Leff conceitua:

A sustentabilidade é uma maneira de repensar a produção e o processo econômico, de abrir fluxo do tempo a partir da reconfiguração das identidades, rompendo o cerco do mundo e o fechamento da história impostos pela globalização econômica (LEFF, 2010, p. 31).

Pensando nesse sentido, precisamos de uma “racionalidade ambiental” (LEFF, 2006), que seria a reapropriação social da natureza, de modo a orientar os processos e as ações sociais para a desconstrução da racionalidade econômica. Ademais, isso vai de encontro à necessidade que guia os processos econômicos, sob a justificativa da melhoria da qualidade de vida.

Logo, o princípio da sustentabilidade vem sendo abordado em inúmeros documentos, a fim de orientar as práxis ambientais no mundo. Na conhecida Declaração de Estocolmo (1972), percebemos que a questão da sustentabilidade perpassa, de certa forma, praticamente todos os princípios descritos, pois busca orientar os processos com a finalidade de manter um ambiente ecologicamente equilibrado e garantir a conservação do ecossistema. Como exemplo, podemos mencionar o princípio de número 18:

Como parte de sua contribuição ao desenvolvimento econômico e social deve-se utilizar a ciência e a tecnologia para descobrir, evitar e combater os riscos

que ameaçam o meio ambiente, para solucionar os problemas ambientais e para o bem comum da humanidade (Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, 1972).

Entre as recomendações da Conferência de Tbilisi (1977), a partir dos princípios básicos nela citados – como o de “Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento” –, julga-se que a Educação Ambiental deveria contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os países e as regiões.

Esse fundamento considera uma nova ordem internacional que garanta a conservação e a melhoria do meio ambiente, bem como confira uma atenção particular à compreensão das relações complexas entre o desenvolvimento socioeconômico e tal melhoria. Tais questões estão diretamente relacionadas com o princípio da sustentabilidade, tendo em vista que as indústrias passaram a usar desenfreadamente os recursos naturais, ocasionando uma enorme degradação ambiental.

No tratado do evento RIO-92 (1992), a sustentabilidade toma uma conceituação na introdução do documento, no qual a Educação Ambiental é considerada, para uma sustentabilidade equitativa, como um processo de aprendizagem permanente, que se baseia no respeito a todas as formas de vida e que contribui para uma transformação humana e social, bem como para a preservação ecológica. Dentre seus princípios, da educação para as sociedades sustentáveis, no item de número II, ressalta-se que todas as oportunidades de experiências educativas devem ter como base sociedades sustentáveis.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), em seu artigo 1º, que define Educação Ambiental, traz o princípio da sustentabilidade como orientador dos processos. No artigo 4º, que trata dos princípios básicos, o de número II reforça o enfoque da sustentabilidade a partir da conceituação de meio ambiente como totalidade. Ainda, no artigo 5º, sobre

os objetivos fundamentais da EA, em seu item V, que trata do estímulo à cooperação entre as regiões do Brasil, visa-se a uma sociedade socialmente equilibrada, por meio de inúmeros princípios, dentre eles, o da sustentabilidade.

E o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (2012) – que faz referência aos princípios e objetivos da PNEA (1999), assim como aos documentos anteriormente citados – destaca, entre os motivos para essas diretrizes ocorrerem, que o princípio da sustentabilidade está vinculado a uma proposta de mudança de visão de mundo e de reposicionamento dos seres humanos ao atual modelo econômico, em diversas áreas de conhecimento e de produção.

Portanto, com base na relação estabelecida entre os enfoques destacados acerca do princípio de sustentabilidade, presentes nos documentos mencionados nesta pesquisa, cabe considerarmos as Ações Afirmativas da FURG como uma unidade da política ambiental, as quais estão relacionadas a aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais das comunidades e das pessoas que as utilizam. Assim, se sustentabilidade é dar suporte a alguma ação, as Ações Afirmativas, sob essa ótica, realizam esse trabalho, pois orientam de uma forma socialmente justa e com diversificação cultural o espaço da Universidade.

Nesse viés, as Ações Afirmativas têm seus princípios de sustentabilidade, pois surgem para promover a inclusão dos grupos historicamente marginalizados, afirmando suas identidades perante a sociedade em geral e originando, assim, a diversidade e a pluralidade, principalmente no Ensino Superior, que até pouco tempo era visto como elitista.

Hoje, com a busca de novas compreensões e discussões sobre o ser humano e a natureza, é necessário refletir sobre a redefinição do espaço humano no cosmos (PEREIRA, 2016). Nessa perspectiva, o lugar da EA é um espaço de denúncias e anúncios, em todos os lugares e para todos, mas principalmente aos excluídos. Estes, por sua vez, que são a base da sociedade, são usados como mão de obra para o dito “desenvolvimento sustentável”, e a sociedade

dominante lhes nega esclarecimentos, justamente para não conhecerem e ficarem à mercê do que lhes ditam.

Por isso, acreditamos que os estudos no campo da complexidade ajudam a pensar e agir no horizonte dessa crise ambiental em que estamos imersos, visto que pensamento e realidade colaboram na compreensão do mundo como um todo e são a forma mais eficiente para atingir os excluídos, por causa da expansão de sentidos que acarretam, conforme os movimentos históricos e suas condições materiais de vida.

Essa transformação no campo da EA se dá desde a década de 1960, com a publicação do livro *Primavera silenciosa* de Rachel Carson (1969), uma vez que esta deu início ao despertar da consciência pública ambiental e já temia que o avanço tecnológico fosse maior e mais rápido que o senso de responsabilidade moral.

Nessa perspectiva, Enrique Leff (2006) já orienta para a necessidade de uma racionalidade ambiental, diante dessa crise ambiental que aponta limites e nos apresenta demandas como democracia, equidade e justiça social. O referido autor explica que existem duas problemáticas contemporâneas, uma é a crise da racionalidade econômica e a outra é crise teórica da modernidade, que exigiram a consciência sobre a fragmentação do conhecimento, inicialmente, para a busca de uma nova racionalidade social, isto é, para uma reapropriação social da natureza ou ainda um saber ambiental, conforme a epistemologia ambiental.

Dessa maneira, com o intuito de interpretar o que Leff nos coloca, cabe apresentarmos um esboço de alguns conceitos trazidos nessa premissa, a fim de compreender esse saber que corresponde ao ambiente e que problematiza a nossa racionalidade atual para uma racionalidade ambiental, ajudando-nos a pensar criticamente.

A racionalidade econômica é decorrente de uma economia neoliberal que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Por consequência, isso permitiu práticas nocivas, poluentes e degradantes ao meio ambiente. A

racionalidade econômica atribuiu um padrão de produção e consumo predispostos a satisfazer necessidades ideologicamente enganosas, o que acarreta uma ruptura da relação intrínseca entre homem, sociedade e ambiente.

A crise teórica da modernidade é a persuasão de que a razão é um princípio unificador verdadeiro, amparada em um método científico de base humana racional. Logo, quando tal ideia não se revelou como verdadeira, gerou a crise, provocando um desequilíbrio nas relações humanas e fazendo com que as pessoas buscassem o sucesso independente da condição do outro, seja humana ou natural. Em virtude disso, houve uma ruptura com o pensamento da coletividade e do bem-estar social. Nesse mesmo período, surgiu a Ciência Moderna que, apesar de possibilitar algumas elucidações, causou um grande rompimento entre o saber popular e o saber científico.

Dessa forma, compreendemos que a questão ambiental, no campo do desenvolvimento, e a interdisciplinaridade, no campo do conhecimento, promovem algumas das estratégias conceituais do saber ambiental que visam reunificar a realidade da degradação ambiental, bem como da desigualdade social em meio às crises contemporâneas. Isto é, o saber ambiental inter-relaciona as questões da degradação ambiental com a conjuntura da desigualdade social, no qual esses elementos da realidade social integram o mesmo processo, com base numa perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

Para Leff (2002), a questão ambiental é a complexidade do mundo, são as formas de apropriação deste através das relações de poder que estabelecemos, “o discurso ambiental questiona os paradigmas estabelecidos das ciências para internalizar um saber orientado pela construção de uma nova racionalidade social” (2002, p.168). E a interdisciplinaridade se constituiu como um modo específico na busca da refuncionalização dos saberes, pois é um processo de reconstrução social através de uma transformação ambiental de conhecimento: “(...) a interdisciplinaridade adquiriu um caráter técnico na refuncionalização dos saberes existentes

levados a uma política de ajustes do conhecimento para reordenar a realidade existente” (2002, p. 167). Nesse contexto, é importante destacar o papel da interdisciplinaridade para a compreensão dos problemas socioambientais, com o intuito de enfatizar sua relevância para a Educação Ambiental e para as Ações Afirmativas, no Ensino Superior.

A interdisciplinaridade no Brasil teve sua primeira obra significativa, no ano de 1997, elaborada pelo filósofo Hilton Japiassú, na qual o autor apresentou questões que envolvem a interdisciplinaridade e hipóteses de metodologia interdisciplinar (FAZENDA, 2000). A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma técnica de organizar e construir conhecimento, integrando as diferentes dimensões dos elementos que são estudados, na qual se pretende superar uma visão particularizada e decomposta desse conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida (CARVALHO, 1998).

A definição de interdisciplinaridade supracitada vai ao encontro do que se espera que aconteça com a Educação Ambiental e com as Ações Afirmativas no Ensino Superior, isto é, uma compreensão sobre os problemas socioambientais, mediante uma nova atitude diante do conhecimento e das relações estabelecidas. Segundo a professora e psicóloga Isabel Carvalho (1998), na prática educativa, a utilização de uma proposta interdisciplinar sugere uma mudança nos modos de ensinar e de aprender, assim como uma reorganização formal das instituições de ensino. Logo, essa atitude interdisciplinar em educação exige aberturas para transformações que podem ocorrer pela organização de novas metodologias, pela reestruturação dos temas e dos conteúdos curriculares.

Em suma, percebe-se que a interdisciplinaridade conseguiria fazer com que a Educação Ambiental e as Ações Afirmativas no Ensino Superior alcançassem seus propósitos de proporcionar experiências que possibilitem que as pessoas entrem em contato direto com as realidades sociais e se sensibilizem, discutindo sobre os problemas ambientais, assim como o bem-estar das pessoas para o exercício da cidadania.

É importante destacar que para Leff o ambiente é o “Outro” nessa desconstrução da racionalidade estabelecida e obtém o saber como foco dessa reflexão, abrindo espaço para a relação do Ser com o saber em busca de novos horizontes, bem como de novas formas de ver e ser o mundo. Essa abordagem de pensar no todo ganhou a noção de ambiente, por isso surge a necessidade de uma ciência interdisciplinar.

Contudo, o saber ambiental “ultrapassa o campo da racionalidade científica e da objetividade do conhecimento” (LEFF, 2002, p.168), constituindo-se uma nova racionalidade teórica, que é de onde emergem as novas estratégias conceituais como a revalorização de saberes populares que a ciência moderna abortou assim como novos princípios e valores:

A racionalidade ambiental inclui novos princípios teóricos e novos meios instrumentais para reorientar as formas de manipulação produtiva da natureza. Esta racionalidade está sustentada por valores (qualidade de vida, identidades culturais, sentidos da existência) que não aspiram a alcançar um status de cientificidade. Abre-se dessa forma um diálogo entre ciência e saber, entre tradição e modernidade. Esse encontro de saberes implica processos de hibridação cultural (García Canclini, 1990) onde se revalorizam os conhecimentos indígenas e os saberes populares produzidos por diferentes culturas em sua coevolução com a natureza (LEFF, 2002, p. 168-169).

Podemos dizer que a ciência não é, e dificilmente será, objetiva, pois tem verdades mais apropriadas que outras, que dependem de inúmeros fatores que atravessam esse processo, seja ético, metodológico, subjetivo, entre outros. Ao mesmo tempo, não existe um processo livre de subjetividade, por isso precisamos utilizar estratégias eficazes para validar a objetividade do conhecimento científico, pois a ciência não parte do inexistente e, exatamente por esse motivo, a objetividade continua sendo ambicionada.

Com relação à questão da diversidade cultural, isto é,

no que se refere ao diálogo de saberes, gerado por esses novos princípios e valores, é preciso ficar atento para que este não seja a representação de culturas com velhos processos de princípios e de valores que levam ao consumo e ao sistema capitalista. Por esse motivo, é importante pensar em estratégias que não caminhem para perpetuar a ruptura da relação homem, cultura e ambiente. Nessa constituição na relação com o ambiente, o saber ambiental se propõe a transformar conceitos e métodos, articular a interdisciplinaridade do saber ambiental e gerar novas estratégias, mediante teorias e técnicas.

Sendo assim, Leff (2002) interpreta que o saber ambiental emerge dessa razão, só que de uma forma crítica, quando leva o sujeito a buscar um novo posicionamento frente às questões ambientais, internalizando a dimensão ambiental no campo das ciências, refletindo sobre a importância dos diálogos entre os saberes/conhecimentos e discutindo a reformulação de valores e ideologias, a fim de reconfigurar as identidades. Desse modo, tais processos desconstruem a racionalidade que levaram o mundo à crise ambiental que presenciamos.

Assim, a resistência ao neoliberalismo se torna um conflito ambiental e somente a partir de uma sinergia conseguiremos desconstruir a racionalidade econômica para, assim, iniciarmos um processo de reapropriação social e ambiental.

A Educação Ambiental se constituiu enquanto lei no Brasil, por exemplo, somente em 27 de abril de 1999, mediante a Lei nº 9.795 da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e, em seu Art. 2º, afirma que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Carlos Frederico B. Loureiro (2004) problematiza, em sua obra “Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental”, a questão de voltarmos a falar em alguns fundamentos da Educação Ambiental, mesmo que esses já estejam definidos e mundialmente aceitos,

principalmente porque, em relação às Ações Afirmativas, algumas práticas e discursos se concebem em torno de modos conservadores e comportamentais de fazer e de pensar a Educação em geral e a Educação Ambiental em especial.

Como a Educação Ambiental possui a incumbência de ajudar a problematizar as questões socioambientais, contemporâneas entre as pessoas, como o meio ambiente e consigo mesmas, nada mais sensato do que abranger os princípios da Educação Ambiental no trabalho pedagógico, a fim de potencializar a capacidade crítica, criativa e de transformação, isto é, visando a um novo comportamento do ser humano no meio, amparado em critérios socioambientais.

Segundo Loureiro (2004), a problemática central de se retomar tal reflexão sobre os fundamentos da Educação Ambiental não é estabelecer um modelo padrão para ser orientador aos educadores ambientais, pois isso geraria um reducionismo e uma negação do educar como processo dinâmico. Ao contrário, ele entende e compreende que:

Objetivamos, sim, definir as premissas que fundamentam uma tendência crítica que enfatiza a Educação Ambiental como uma visão paradigmática diferenciada da e na educação e que, pela explicitação do contraditório, torna compreensível os diferentes modelos encontrados em projetos e programas formais, informais e não formais (LOUREIRO, 2004, p. 21).

Portanto, é importante a apresentação de diversos conceitos em Educação Ambiental que podem e devem ser confrontados democraticamente, mediante o diálogo, a vistas de ocasionar uma demarcação dos diferentes campos teóricos que orientam essa área do conhecimento em suas múltiplas abordagens. Paraphrasing Loureiro (2004), a ideia de que tudo é válido, desde que se tenha em mente a preservação do ambiente, não promove a transformação para viver em sociedade da forma como almejamos, nem mesmo para nos sentirmos como parte da natureza.

Ao mesmo tempo, existe a constatação da instituição de

um modelo de Educação Ambiental que tem como enfoque a reflexão sobre o funcionamento dos sistemas sociais. Esse novo modelo, segundo Philippe Pomier Layrargues e Carlos Loureiro, “busca cada vez mais uma aproximação mais realista e complexa da articulação da pauta ambiental com a social” (2000, p. 6). Possivelmente, isso aconteceu devido à reflexão das ciências humanas e sociais a respeito da Educação Ambiental, pois foi percebida sua necessidade e importância.

Sendo que, agora, a EA se tornou uma dimensão fundamental, com especificidade própria, em que o adjetivo ambiental se transforma em um substantivo. Conforme Layrargues, a Educação Ambiental é um vocábulo composto que envolve os campos “educação” e “ambiente”: “O adjetivo ambiental designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa, diante desta crise ambiental que ora o mundo vivencia” (2004, p. 7). Assim, sua práxis aponta para uma tendência de diferenciação, na medida em que se desenvolve e cresce, englobando, ao mesmo tempo, reflexões como miséria e exclusão social com poluição e degradação ambiental.

Essa tendência que começa a ser denominada como “transformadora” se isenta de pertencer à neutralidade política, por ir além das consequências da crise ambiental esperadas. Layrargues e Loureiro (2000) dissertam a respeito disso, apontando que:

(...) essa tendência da educação ambiental (...) deixa de ser politicamente neutra, ao ir além das consequências da crise ambiental. Consolida uma argumentação que legitima a crítica ao sistema capitalista, evidenciando que a causa da degradação ambiental é a mesma da degradação social. Discute os modos de apropriação e uso privado dos recursos naturais e humanos, aponta os conflitos socioambientais daí advindos, e identificando não apenas a degradação ambiental, mas também as vítimas dos seus efeitos (LAYRARGUES e LOUREIRO, 2000, p. 6).

O Brasil tem realizado e protagonizado esse debate, abrigando uma enorme gama de discussões sobre as

especificidades da educação nessa construção. E renomear a expressão Educação Ambiental pode significar dois movimentos distintos: um refinamento conceitual baseado no amadurecimento teórico do campo e o estabelecimento de fronteiras identitárias segmentando diversas vertentes (LAYRARGUES, 2004).

Assim, a Educação Ambiental se apresenta com um conteúdo emancipatório, a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social, em que as atividades humanas relacionadas ao fazer educativo provocam metamorfoses individuais e coletivas, locais e globais, bem como econômicas e culturais (LOUREIRO, 2004). A Educação Ambiental busca mostrar o significado e o sentido da revolução para se concretizar, com base em uma transformação integral do ser humano e das condições objetivas de existência, o que devemos considerar importante a ser trabalhado nas instituições de Ensino Superior. Segundo Loureiro (2004):

Entendemos que falar em Educação Ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2004, p. 90).

Por isso, cabe pensarmos que, se tivermos mais clareza de qual o papel político da EA, poderemos construir uma proposta educacional de organização dos cidadãos, quanto às questões socioambientais.

É importante destacar ainda que iniciar na Educação Ambiental significa começar a refletir sobre os problemas socioambientais a partir daqueles do nosso próprio cotidiano. Segundo a estudiosa Martha Tristão, “Trata-se de ampliar a função da escola, de simples transmissão de conhecimento para estabelecimento de uma comunicação crítica, criadora de um sistema imaginativo e transformador da cultura e do ser humano” (2002, p.173), o que se aplica também ao Ensino Superior.

Portanto, as possibilidades de se pensar a Educação Ambiental como um movimento significativo no contexto da FURG partem intrinsecamente de muitos elementos e princípios da Educação Ambiental, que ajudam a orientar as práticas educativas e a ambientalizar os processos educativos em geral para as relações sociais e com a natureza. Por fim, é importante salientar que a Educação Ambiental não deve ser considerada como a solução para os problemas ambientais, como se a esperança atribuída à educação, por si só, fosse capaz de proporcionar transformações na sociedade, mas sim deve ser entendida como uma das possibilidades importantes entre as diversas outras existentes na sociedade.

2.2 O Pensamento Complexo, a Educação Ambiental e as Ações Afirmativas

A teoria da complexidade de Edgar Morin² se situa na reforma do pensamento, cuja intenção é educar os sujeitos para serem capazes de refletir sobre seu contexto, bem como sobre suas relações, construindo aprendizagens em um pensamento complexo de ampla reflexão. Para Morin, complexidade é um “tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados”. É efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2006, p. 13). Ou seja, no lugar da simplificação e/ou da fragmentação dos saberes, o sociólogo propõe um pensamento complexo, ideia-chave do “Método”³, uma vez que para ele teoria não é conhecimento, mas sim permite o conhecimento,

² Pesquisador emérito do CNRS (Centro Nacional de Pesquisa Científica na França), nasceu em Paris, em 1921. Graduado em História, Geografia e Direito, migrou para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia, depois de ter participado da resistência ao nazismo, na França ocupada, durante a Segunda Guerra Mundial.

³ Obra principal do sociólogo francês Edgar Morin, composta por seis volumes, escritos ao longo de três décadas. O pensamento complexo tem como fundamento formulações no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas.

assim como não há teoria sem método, uma vez que são dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo.

A complexidade faz com que tenhamos uma racionalidade aberta, uma crítica construtiva do sujeito pela epistemologia complexa, na qual o esclarecimento acontece mediante a ética. Segundo o referido autor, é possível que a sociedade consiga encontrar energia cognitiva e política suficientes para construir uma educação que garanta a esta e às próximas gerações o direito planetário de repensar o mundo de forma mais ética e responsável (MORIN, 2002).

A reforma do pensamento acontece quando o pensamento simplificador, que é aquele que ofusca a percepção da realidade, é superado pelo pensamento complexo, o qual tenta resgatar o que o pensamento simplificador desvia, ou seja, suas articulações para alcançar um conhecimento multidimensional (MORIN, 2000). Logo, o por ambos estarem comprometidos com a transformação social, assim como com o resgate do sentido da complexidade desse ambiente.

No método, Morin apresenta seis temas abordando a complexidade humana, sendo eles: a natureza da natureza; a vida da vida; o conhecimento do conhecimento; as ideias; a humanidade da humanidade e a ética. O primeiro método, “A natureza da natureza” (MORIN, 2005), apresenta uma epistemologia da complexidade e trabalha a relação entre ciência do homem e ciência da natureza, a qual evidencia que a complexidade é um progresso de conhecimento, que aborda tanto o desconhecido quanto o mistério, que nos libera de toda racionalização delirante que pretende reduzir o real à ideia.

O segundo método, intitulado “A vida da vida” (MORIN, 2012a), situa, de forma mais abrangente, a questão do homem, suprimindo o antropocentrismo e discutindo a vida existente antes do homem e o próprio homem como produtor e produto de sua espécie.

No terceiro método, “O conhecimento do conhecimento” (MORIN, 2012b), a questão principal é o reducionismo, a fragmentação do saber, que, para entender e ser em um mundo globalizado, de culturas e interesses diferentes, necessitamos

nos religar às ciências biológicas, físicas e humanas. Ao desenvolver nosso conhecimento, aumentamos o paradoxo da separação/comunicação e do fechamento/abertura, pois quanto mais a organização cognitiva torna-se original, singular, individual, fechada sobre si mesma, separada do mundo, mais está apta a tornar-se objetiva, coletiva, universal, aberta e em comunicação com o mundo. Isto é, quanto mais o homem aguça a sua diferença e a sua marginalidade em relação à natureza, mais aumenta as possibilidades de conhecimento da natureza (MORIN, 2012b).

Sobre o quarto método, “As ideias” (MORIN, 2012c), o autor aborda a questão do *habitat*, da vida, dos costumes e da organização, servindo de introdução ao problema da reflexão no mundo contemporâneo. Para tanto, elucida a ecologia das ideias, o equilíbrio entre as ideias que o sujeito desenvolve e as que a cultura, a sociedade, oferece-lhe, das quais se apropria e é apropriado por elas. Nesse caso, a noosfera se constitui na relação dicotômica e conjunta de autonomia e dependência da vida no pensamento e a noologia estabelece as relações entre a linguagem e a lógica, ou seja, sua complexidade.

O quinto método, denominado “A humanidade da humanidade” (MORIN, 2012d), abarca o destino da identidade humana, perante a crise planetária em curso. Nesse método, todos os temas das obras anteriores de Edgar Morin aparecem reunidos e aprofundados, com uma nova configuração e disposição. Além disso, apresenta uma reflexão das condições em que a identidade humana é construída; suas inter-relações sociais, culturais e políticas, no contexto histórico e planetário, bem como elucida quem é o homem na relação com o outro e consigo, uma vez que a indagação de quem somos é inseparável de onde estamos, de onde viemos e para onde vamos. Para Morin, conhecer o humano não é expulsá-lo do universo, mas situá-lo.

O sexto método discute “A ética” (MORIN, 2012e) e se constitui em um ponto culminante da obra, trazendo a complexidade como um problema fundamental a ser abordado e elucidado. Morin nessa escrita parte da crise contemporânea, ocidental, da ética para voltar a ela. A ética permanece ligada

a uma filosofia do espírito. Para a construção de sua teoria sobre ética, o autor parte de um conceito de inspiração kantiana, definindo a ética como exigência moral autoimposta. Logo, a ética da complexidade deriva de três fontes: uma fonte interna, equivalente à consciência do sujeito; uma fonte externa, afetada pela cultura, pelas crenças e pelas normas preestabelecidas na comunidade; e de uma fonte anterior própria à organização dos seres vivos e transmitida geneticamente. A complexidade apresentada por essa ética nos exige uma reflexão sobre quão concernente são as escolhas morais que temos de fazer em nosso cotidiano.

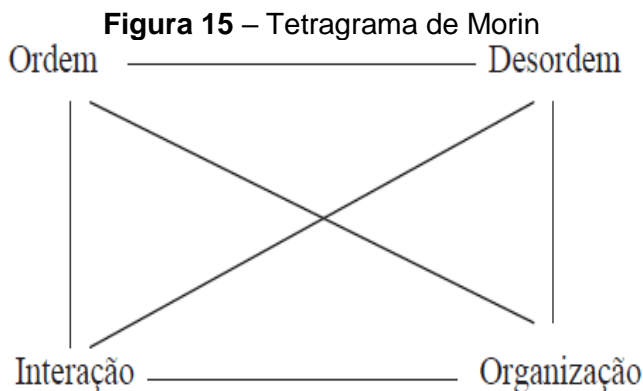
Para exemplificar melhor o pensamento complexo de Morin, é preciso entender primeiramente os conceitos de ordem e de desordem. O conceito de ordem se une ao conceito de interação, pois vai além das ideias de estabilidade, repetição e regularidade, dispensando a desordem que comporta os polos objetivo e subjetivo, sendo o primeiro o polo das agitações das instabilidades e o segundo o polo da relativa indeterminabilidade⁴. Por esse motivo, não é mais possível um paradoxo entre os conceitos. De acordo com Adrian Alvares Estrada (2009):

Sobre os conceitos de ordem e desordem, Morin considera não ser mais possível o paradoxo: de um lado, o segundo princípio da termodinâmica indicando que o universo tende à entropia geral, à desordem máxima, e de outro, neste mesmo universo, as coisas se organizando, se complexificando, se desenvolvendo. Conclui-se, assim, que a agitação, o encontro ao acaso, são necessários à organização do universo e que é desintegrando-se que o mundo se organiza – esta é uma

⁴ Os estudos da Física, a partir do século XIX, relacionados à termodinâmica, explicam que qualquer processo de ordenação precisa de energia e que nem toda energia disponível será utilizada para criar ordem; parte será rejeitada na forma de calor. Isso significa que todo processo de ordem se dá em função de uma maior desordem – relacionado ao segundo princípio de termodinâmica, que é simultaneamente um princípio irreversível de degradação de energia, de desordem – e tem como consequência a desordem (entropia) do universo, sempre crescente (ESTRADA, 2009, p. 87).

ideia tipicamente complexa por unir as duas noções, ordem e desordem. Um universo estritamente determinista seria apenas ordem, seria um universo sem inovação, sem criação. Mas um universo que fosse apenas desordem não conseguiria construir a organização, portanto seria incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento (ESTRADA, 2009, p. 87).

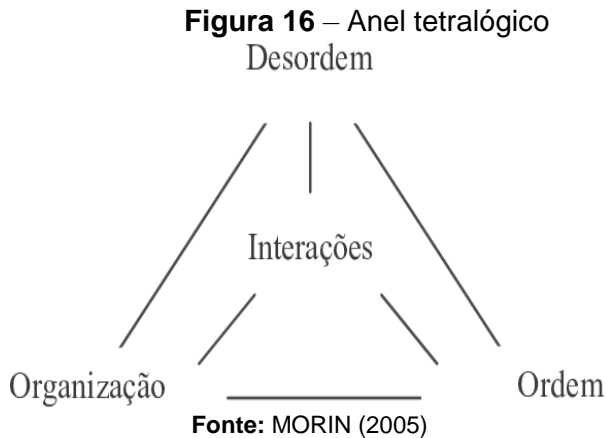
Logo, o universo está no interior dos sistemas de ordem e desordem apoiados nas redes de interação e organização, nas quais formam um tetragrama, em que um age e retroage sobre os outros, igualmente “probabilística, flexível, dialógica, generativa, sinfônica, aberta às lógicas já conhecidas ou que se venham a conhecer, numa perspectiva de organização e reorganização permanentes” (MORIN, 2000b, p.157). Por conseguinte, isso demonstra a concepção do universo a partir de uma dialógica entre esses termos, conforme podemos observar na figura a seguir:



Fonte: MORIN (2000b)

Segundo o referido autor (2000b), cada termo chama o outro e precisa do outro para se constituir, sendo ao mesmo tempo complementares e antagônicos, fazendo com que o princípio dialógico mantenha a dualidade no sentido da unidade. E, a fim de explicar a relação recursiva,

complementar, concorrente e antagonista, utiliza-se o anel tetralógico, como forma de respeitar as diversas coerências, que interagem e reorganizam os sistemas, conforme figura a seguir:



Esse anel, para Morin, significa um circuito de realimentação recíproca e permanente (recursividade organizacional) e o tetrálogo, a reciprocidade entre ordem e desordem, formando assim um pensamento complexo. Contudo, essa ideia de complexidade não pretende substituir conceitos como certeza, determinação e coerência pelos de ambiguidade, incerteza e contradição, mas mostrar que precisam interagir.

Morin *et al.* (2003) também destaca sete princípios que correspondem a um movimento para o pensamento complexo, sendo eles: Sistêmico/Organizacional, Hologramático, Retroativo, Recursivo, Autonomia/Dependência, Dialógico e Reintrodução do sujeito em todo o conhecimento, os quais servem para auxiliar o sujeito a sair do estado de desarticulação do saber contemporâneo para um pensamento consciente e crítico.

Para explicar esses sete princípios em seu pensamento, Morin (2012c) vai se apropriar dos fundamentos físicos, considerando que tudo se entrelaça e se separa, tudo se

explica e se compreende, proferindo o respeito a uma visão de mundo para pensar coletivo, conectar os saberes disjuntos, confiar na importância do todo, não mutilar os conjuntos e tampouco perder a noção das partes. Mas reconhecer também o valor da ruptura, da curiosidade, da transformação e da investigação permanente.

Com relação ao primeiro princípio, Sistêmico/Organizacional (o todo é mais do que a soma das partes), Morin *et al.* (2003) explica que a organização é aquilo que constitui um sistema, a partir de elementos diferentes e, portanto, nada está isolado, tudo está em relação entre o uno e o múltiplo na perspectiva do pensamento complexo. Esse modo de pensar não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada, ou seja, as realidades são desintegradas.

O segundo princípio, Hologramático (o todo está em cada parte), demonstra que não apenas a parte está no todo, como o todo está contido nas partes. Não significa, todavia, que a parte seja um reflexo puro e simples do todo, pois cada parte conserva sua singularidade, que, de algum modo, contém o todo. A partir dele, compreende-se que não se pode mais olhar um sistema complexo pelo reducionismo, o qual quer compreender o todo partindo somente das qualidades das partes, que não é menos simplificador, negligenciando as partes para compreender o todo. Um exemplo para melhor elucidar essa questão diz respeito aos organismos biológicos, pois cada uma das células do corpo humano, até a mais simples célula da epiderme, contém a informação genética do ser global, mas não é em si o ser global (MORIN, 2006).

Sobre o terceiro princípio, Retroativo (a causa age sobre o efeito e vice-versa), é possível conhecer os processos autorreguladores, rompendo com o princípio da causalidade linear, em que a causa age sobre o efeito e vice-versa. Seria como desistir da explicação linear e aceitar a explicação circular, em que seu movimento vai das partes ao todo e do todo às partes, para tentar compreender um fenômeno. Esse princípio para Morin (2012c) pode acontecer a partir de um ponto especial que encarna em si próprio, em um dado

momento, o drama ou a tragédia do todo.

O quarto princípio, Recursivo (produtos também originam aquilo que os produz), representa um circuito gerador em que os resultados e as consequências são produto e causa do que os determina – como um ciclone que simultaneamente é produto e produtor do processo, assim como a sociedade. Esta última é constituída pelas interações entre seres humanos, que produzem o que retroage sobre eles, para coproduzi-los como seres humanos: o que poderiam ser mediante a instrução, a linguagem e a cultura (MORIN et al., 2003).

No quinto princípio, Autonomia/Dependência (o homem se recria em trocas com o ambiente: auto-eco-organização), considera-se que os seres vivos são autônomos, mas essa autonomia depende do meio exterior, ou seja, estabelece-se a partir da retirada de energia, de informação e de organização de seu ambiente; por isso são seres auto-eco-organizadores (MORIN, 2005).

Com relação ao sexto princípio Dialógico (associação de noções contraditórias), este consente assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias - como ordem, desordem e organização – para constituir um mesmo fenômeno complexo. Isto é, une dois elementos que tendem a excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. Para Morin (2005), isso representa nossa “unidualidade”, pois somos totalmente biológicos e totalmente culturais ao mesmo tempo.

Por último, o sétimo princípio da Reintrodução do sujeito em todo conhecimento atua na restauração do papel ativo, aquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. Isso significa que é preciso reintroduzir o papel do sujeito observador/estrategista em todo conhecimento. Segundo Morin et al. (2003), esse princípio assegura que a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, uma vez que diz respeito à aptidão dos seres humanos para organizar o conhecimento. A partir dessa reforma, haveria condições do uso pleno da inteligência, “a cabeça bem-feita” (MORIN, 2002).

Logo, o sujeito estabelece a realidade por meio dos sete princípios citados. É importante destacar que pensamento complexo não se trata de uma nova lógica, mas sim de outros modos de usar a lógica, a fim de rompermos o paradigma da simplificação, com a finalidade de nos permitir relacionar, contextualizar e articular quando pensamos, isto é, elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento.

Para o sociólogo francês, os saberes tradicionais, por exemplo, foram submetidos a um processo reducionista que ocasionou a perda das noções de multiplicidade e de diversidade. A simplificação estaria a serviço de uma falsa racionalidade, que passa por cima da desordem e das contradições existentes em todos os fenômenos e em suas relações.

Morin, em sua teoria, recomenda um pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos, o que implicaria sempre voltar ao começo. É relevante destacar que essa forma de pensar não se torna um círculo vicioso, mas sim um procedimento em espiral, que amplia o conhecimento a cada retorno, pois o ser humano é um ser incompleto e, conseqüentemente, o aprendizado é para toda a vida.

Com relação ao processo em espiral, é necessário conhecer os conceitos de ordem, desordem e organização, visto que, do ponto de vista da complexidade, ordem e desordem convivem nos sistemas. E o que diferencia o todo da soma das partes é o que Morin denomina como comportamento emergente.

Pensando nos seres humanos, a dinâmica entre ordem e desordem se subordina à ideia de auto-eco-organização, ou seja, a transformação extrapola o indivíduo, estendendo-se ao ambiente. Uma vez que tudo está interligado, a solidariedade se torna peça fundamental para superar aquilo que denomina crise planetária – uma situação de impotência diante de incertezas que se acumulam, é essa a peça fundamental que compreendemos estar em consonância com as Ações Afirmativas. Para Morin (2000):

(...) a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2000, p. 55).

Morin (2012d), em sua extensa obra, trata sobre as contradições do ser humano e, por conseguinte, aponta para o destino da identidade humana, uma vez que nos deparamos com um processo de crise planetária.

Cada um de nós carrega a condição humana e por isso somos um mistério para nós mesmos, segundo o sociólogo. Quanto mais avançarmos no conhecimento, mais dúvidas surgirão, tornando o processo do conhecimento infinito. Para nos ajudar a pensar sobre isso, Morin traz no Método V algumas concepções importantes a fim de situar o humano, como: a trindade humana; a noção de sujeito; as concepções sobre a originalidade humana e o renascimento. Morin (2012d) define o ser humano a partir da relação dialógica da trindade indivíduo, sociedade e espécie, pois o indivíduo está dentro da sociedade e dentro da espécie. Por consequência, a sociedade e a espécie estão dentro do indivíduo e cada indivíduo carrega a condição humana.

Com relação à trindade humana, esta se situa em uma relação entre espécie, indivíduo e sociedade, na qual a espécie produz os indivíduos e os indivíduos são necessários para

produzir a espécie. Nessa interface, os indivíduos são produzidos e produtores, e a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos. Contudo, na sociedade, com a cultura e a linguagem, produz-se o caráter humano dos indivíduos.

A noção de sujeito está intrinsecamente relacionada à autoafirmação, isto é, o sujeito no centro de seu mundo. E disso se origina o egocentrismo, mas também um egoísmo, ou seja, o Eu, o Id e o Nós se falam ao mesmo tempo.

A originalidade humana revela a identidade complexa do ser humano, que não pode mais ser visto apenas como *homo sapiens*, mas sim através das diversas concepções de humanidade (*faber, erectus, demens, ludens e mythologicus*); isto é, manifestam-se em uma explosão, denunciadas pela ciência, ora tratando as identidades como irracionais, ora como racionais (MORIN, 2012d).

Sobre a renovação do ser humano, o referido autor apresenta-nos a complexa ideia do ser humano como uma aventura criadora da vida (MORIN, 2012d), na qual a hominização resulta numa nova oportunidade de começo.

Nessa perspectiva de complexidade, a Educação Ambiental assume uma atitude dialógica diante dos fenômenos que a cercam, especialmente sobre as Ações Afirmativas. Isso porque esses conceitos são ao mesmo tempo antagônicos e complementares, caracterizando a pesquisa aqui apresentada como complexa, uma vez que comporta diversas dimensões e traços. Segundo a estudiosa Maria da Conceição de Almeida (2004, p. 26), o complexo “(...) é tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados que apresentam uma relação paradoxal entre o uno e o múltiplo”. Por isso, nenhum fenômeno pode ser descartado.

A complexidade nos auxilia a pensar na interação entre local e global, proporcionando reflexões, a fim de resolver questões existenciais, como as Ações Afirmativas no ambiente universitário, no qual os estudantes integrantes dessa política estão desvinculados de seus contextos e comunidades, mais especificamente os estudantes indígenas e os quilombolas. Para Morin, é importante a integralidade sem perder o valor das

especificidades, contrariando a forma primitiva do ser humano de simplificar tudo.

Logo, percebemos as Ações Afirmativas como uma entidade complexa, pois engloba uma variedade de disposições sociais, culturais, econômicas, emocionais e ambientais, isto é, uma entidade impregnada de heterogeneidade⁵.

Assim, busca-se compreender o princípio da complexidade na Educação Ambiental como uma nova maneira de perceber o mundo, um novo paradigma, que admite a visão de religar as diferentes áreas para a compreensão de algum fenômeno, levando-nos a aceitar as incertezas, o inacabamento e as limitações do ser humano em relação ao conhecimento. De acordo com Morin, complexidade é:

(...) a união da simplicidade com a complexidade; é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalizado que só vê o todo (MORIN, 2006, p. 102-103).

Nesse sentido, o princípio de complexidade pode ser observado em alguns documentos que possuem como

⁵ A simples composição por elementos ou partes de diferentes naturezas, constituindo seres diversificados e variados, como se pressupõe em um paradigma simplificador, não é suficiente para definir a ideia de heterogeneidade, principalmente quando discutida contemporaneamente. Sua origem “tem registros no Latim Medieval, mas somente no século XVII que ela começa a ser usada para significar diferença, relações incongruentes e anomalias” (HETHERINGTON, 1999, p. 60). Contudo, a ideia de complexidade não se desenvolveu, única e exclusivamente, em oposição às simplificações do fazer científico moderno e se aproximou das conceituações recentes de complexidade. Pelo contrário, heterogeneidade foi, cada vez mais, significando um conjunto muito específico de conceitos válidos para descrição das realidades cotidianas, estejam elas evidenciadas em redes ordenadas e estáveis ou em complexas tramas ininteligíveis (OLIVEIRA e VALADÃO, 2017).

objetivos orientar as práxis ambientais no mundo.

Na Declaração de Estocolmo (1972), pode-se mencionar, como exemplo, o princípio número treze, o qual discute a questão do enfoque integrado que devemos ter perante o ambiente e com relação a nossa práxis:

Com o fim de se conseguir um ordenamento mais racional dos recursos e melhorar assim as condições ambientais, os Estados deveriam adotar um enfoque integrado e coordenado de planejamento de seu desenvolvimento, de modo a que fique assegurada a compatibilidade entre o desenvolvimento e a necessidade de proteger e melhorar o meio ambiente humano em benefício de sua população (Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, 1972).

Entre as recomendações da Conferência de Tbilisi (1977), existe um princípio básico que destaca existir uma complexidade dos problemas ambientais e, para tanto, é preciso desenvolver senso crítico e habilidades necessárias para resolver tais problemas. Logo, a Educação Ambiental deve problematizar os conhecimentos necessários para interpretar os fenômenos complexos que configuram o meio ambiente, isto é, para considerar o meio ambiente em sua totalidade, tanto em seus aspectos naturais quanto os criados pelo homem.

No decorrer do Tratado de Educação Ambiental da RIO-92 (1992), por diversos momentos, podemos perceber o princípio da complexidade, pois tal documento discorre sobre uma Educação Ambiental que afirma valores e ações, bem como contribui para a transformação humana, social e para a preservação ecológica. Isto é, durante a leitura do Tratado, a complexidade pode ser compreendida, pois se considera que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza e das crises que ameaçam o futuro do planeta.

Em seus princípios, destaca-se a complexidade da Educação Ambiental ser individual e coletiva, assim como seu

propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária. Ainda nesse documento, a Educação Ambiental aparece sob uma perspectiva que enfoca a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar, a fim de tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações, em seu contexto social e histórico.

Na PNEA (1999), em seus dois primeiros princípios básicos, apesar de não trazer explicitamente a palavra complexidade, traz a questão da EA enquanto enfoque holístico, além de analisar a concepção do meio ambiente enquanto totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, que é também característica do princípio citado anteriormente.

Já o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (2012) aborda que a EA é complexa, pois não se restringe aos problemas como a extinção de espécies, a contaminação do ar, a escassez da água e o efeito estufa, mas aborda também a questão da existência humana, a degradação da qualidade de vida e dos relacionamentos sociais.

Desse modo, a partir da análise do princípio da complexidade nos documentos referidos e as reflexões sobre o questionamento do presente estudo – No contexto universitário da FURG, como se constituem as Ações Afirmativas para a comunidade acadêmica e quais significados e sentidos da Educação Ambiental e do pensamento complexo permeiam os processos educativos? –, é possível perceber que os conceitos postos se entrelaçam e também que o processo que se pretende pesquisar é complexo. Isto é, unir o que está separado a fim de conhecer o todo; distinguir as partes sem separá-las e reconhecê-las novamente em suas inter-relações é complexo e necessário para compreender a realidade onde estamos inseridos e que estamos envolvidos.

Portanto, a relação estabelecida entre o princípio da complexidade e este trabalho busca compreender que, através da educação, acontece a reforma do pensamento, que possui como pano de fundo a reinvenção de novos modos de estar com os outros, consigo mesmo e com o planeta. E assumir

esse desafio de contribuir para a reflexão em prol de uma educação mais integradora da condição humana em harmonia com a vida e com o planeta, a partir de uma compreensão de mundo complexa, é uma das questões que se almejou abordar esta obra sobre as políticas de Ações Afirmativas da FURG.

Logo, a teoria da complexidade, em geral, tem por princípio a tendência antirreducionista, visto que, ao afirmar que algo é complexo, revelamos nossa incapacidade de explicar de forma básica e objetiva as coisas. Isso ocorre porque aspectos contraditórios estão interligados, pois realizam um processo dialógico, no qual dois conceitos ou mais concorrem entre si de forma complementar e contraditória.

A complexidade é, portanto, uma nova maneira de perceber o mundo; por isso é considerada um novo paradigma, que admite a visão de religar as diferentes áreas para a compreensão de algum fenômeno, levando-nos a aceitar as incertezas e as limitações do ser humano em relação ao conhecimento, inclusive à possibilidade de errar.

Desse modo, a obra moriniana nos leva a um profundo processo de reflexão, no qual descobrimos novos modos de pensar e de dialogar com a realidade em sua complexidade, seja esta física, biológica ou humana, por exemplo. O pensamento complexo faz com que exploremos tudo, mediante a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, coerência e antagonismo, apoiado nos termos de ordem e desordem, em uma totalidade indistinta. Logo, há complexidade quando elementos diferentes, mas inseparáveis, retroagem e interagem.

2.3 Concepções de Ética e Solidariedade em Morin

Para Edgar Morin, a chamada crise ética de nossa época pode ser considerada também a crise da religação entre indivíduo-sociedade-espécie, pois existe um encolhimento do sentido de responsabilidade. Conforme o autor, precisamos refundar a ética, regenerando nossas fontes de responsabilidade e solidariedade, isto é, revivificar nossa religação indivíduo-sociedade-espécie, a partir de cada uma

das instâncias. Além disso, essa regeneração pode emergir do interior da consciência moral, bem como do surgimento da fé ou da esperança, ou ainda de uma crise ou de um amor, que vem do nosso vazio ético.

A ética, em Morin, sustenta-se a partir de três fontes: uma interna, uma externa e outra genética. A fonte interna equivale à consciência do sujeito, a externa à cultura, às crenças e normas da comunidade (noosfera) e a genética equivale a nossa organização enquanto seres vivos, ou seja, enquanto espécie (*homo sapiens*).

Devido à vivência ética não acontecer isoladamente no mundo, deve-se relacionar a ética com o conhecimento, com a ciência, com a política, com a economia, entre outras questões que nos cercam cotidianamente. O sujeito movido pela exigência moral é constituído por uma tríade inseparável, indivíduo-sociedade-espécie, isto é, por fontes biológica, individual e social.

Nesse sentido, todo olhar sobre a ética deve levar em conta a dimensão egocêntrica (o eu) e a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo (o nós). Dialogicamente, o sujeito vive para si e para o outro e, a partir dessa ênfase, podemos dizer que um ato moral sempre será um ato individual de religação com o outro, com a comunidade, com a sociedade e também com a espécie humana.

Logo, a construção de uma ética em si e para si, na qual nossa referência deve ser o outro, acontece em conformidade com o meio, assim como com nossa integridade individual, nessa constante reflexão auto-ética, capaz de realizar decisões. Nesse movimento, o anel recursivo da auto-eco-organização inclui os acasos e os encontros aleatórios que vão reforçando ou inibindo as interações entre os sujeitos, as interpretações e as crenças, de modo a dar significado e sentido à vida subjetiva. Tal processo vai constantemente se modificando conforme as relações e as interações sociais que vamos estabelecer.

Portanto, Morin considera que existem ideias-guias ou princípios operativos de ética, como a ética da religação, que se opõe ao que disjunta, reduz e fragmenta. A ética da

religação entrelaça todas as formas de fraternidade e solidariedade, para a reconstrução individual e coletiva; a ética do debate que argumenta, que se comunica e que rejeita o desprezo; a ética da compreensão, que permite o conhecimento do sujeito em toda a sua multidimensionalidade. E a compreensão permite que as relações humanas se tornem menos abomináveis; a ética da magnanimidade, que se contrapõe à barbárie e ao preconceito, para romper com o ciclo do ódio, do desprezo e da tortura; a ética da boa vontade, para assumirmos a condição humana com a sabedoria que integra a racionalidade e a loucura da vida, com incitação às boas vontades; e a ética da resistência, para combater as barbáries que se desenvolvem no mundo para termos futuro.

Sobre a ética da religação, esta trama todas as formas de vínculos e fraternidade para a reconstrução individual e coletiva. “É um pequeno instrumento de resistência à barbárie” (MORIN, 1998, p. 76). Nos indivíduos, as forças de religação acontecem a partir da responsabilidade, da iniciativa, da cooperação e da solidariedade; mas não existem critérios para definir uma vida racional ou não, pois na vida o nosso elemento *sapiens* deve conviver com o elemento *demens*, como concorrentes e complementares.

Quanto à ética do debate ou do diálogo, Morin reflete sobre esta como o método mais eficaz na construção da autocrítica, que oportuniza os indivíduos à estruturação das informações de forma complexa. O diálogo é uma das produções de conhecimento e a virtualidade também, que a humanidade elaborou tornando possível relacionar as mais variadas áreas da ciência com contextos distintos.

A ética da compreensão, de certa forma, aguça-nos a compreender o que é incompreensível. Para Morin (2012e), ela incita que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar. A compreensão não desculpa nem acusa, mas pede que se evite a condenação definitiva, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza, nem cometido erros. Para o autor, se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho das relações humanas.

Ainda, segundo o sociólogo francês, há duas questões que favorecem a compreensão, o bem pensar e a introspecção. O bem pensar permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, ou seja, a complexidade das condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas (*self-deception*, possessão por uma fé, delírios e histerias). Enquanto introspecção seria a prática mental do autoexame, permanente e necessário, pois a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é o caminho para a compreensão das faltas do outro. Se descobirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes e carentes, então poderemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão. O autoexame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos para reconhecer e julgar nosso egocentrismo, impedindo que assumamos a posição de juiz.

Da mesma forma, deparamo-nos com a ética da magnanimidade, que se contrapõe à barbárie e ao preconceito. Nesta, cogita-se compreender a incompreensão, investigando as razões subjetivas e socioculturais que a provocam, a fim de estudar as possibilidades de compreensão e generosidade. É esse procedimento que torna possível o perdão, uma força redentora e regeneradora na direção do outro em forma de solidariedade.

Para ser ético, não basta ao sujeito ter uma boa ação, mas sim analisar se essa ação vai corresponder ao que é bom para si, para o outro e para a noosfera; por isso a ética é complexa. Precisamos saber sempre “O que fazer?”, “O que devo fazer?” e “O que quero fazer?”, assumindo uma reflexão diária de decisões distintas e contrárias entre si. Isso nos move à uma ética da boa vontade.

Por fim, mas não por último, a ética da resistência busca combater as crueldades que se desenvolvem no mundo, rompendo com a racionalidade imposta. Apresenta-se assim a possibilidade de evasão à barbárie, a partir de um ser humano menos subornável e selvagem, que, segundo Morin, “*Diabolus* é o espírito que separa, mas, se a separação produz o mal, é o

produto do surgimento deste mundo que só pode existir na separação” (MORIN, 2012e, p. 192).

Dessa forma, a ética só poderá ser entendida como práxis quando houver um posicionamento crítico e criativo mediante nosso espaço e nossa escolha de pensar e fazer o que é certo, isto é, quando percebemos o outro em sua dimensão humana compartilhada conosco. Nesses termos, as questões éticas devem fazer parte da convivência democrática em sociedade; entretanto, é preciso formação da consciência do indivíduo/sujeito, bem como do conjunto da comunidade.

Assim, uma ética que ignore o problema dos efeitos e consequências dos seus atos é insuficiente, e por isso Morin (2012e) instaura sua concepção a respeito da ecologia da ação, que nos indica que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade do seu autor na medida em que entra no jogo das relações inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim, é preciso estar ciente de que, muitas vezes, uma boa ação pode fracassar e ser distorcida ou desviada de seu objetivo inicial. Logo, é preciso estar atento às condições próprias ao meio onde ela se dá.

Percebemos, através do exposto, os limites das previsões humanas sobre o seu próprio devir, pois é necessário reconhecer que o ser humano não é capaz de prever e ter o total controle sobre o resultado de suas ações. Isso porque o ser humano facilmente cai nas armadilhas da carência de senso crítico, devido à autocegueira emanada das recorrentes mentiras para si mesmo e de sua capacidade seletiva de memorizar o que lhe convém e de esquecer o que não lhe agrada.

Sobre essa questão da ilusão humana, Morin se depara com dois tipos de “moralina”: a indignação, que exclui a reflexão e a racionalidade, conduzindo à desqualificação do outro; e a moralidade da redução, que coloca o outro no mais baixo da escala, encerrando outras possibilidades de enxergá-lo.

Vivemos em uma época de hiperindividualidades, na qual a solidariedade é considerada um sentimento subjetivo, resistente à barbárie interna e externa, quando redefinimos nossas ações e intenções de forma coletiva. Isso quer dizer

que, sem perder nossa individualidade, devemos, ao mesmo tempo, desempenhar práticas de cidadania, para que, mediante a solidariedade, concretizemos nossas relações, unindo o racional à afetividade.

As relações solidárias, nesse sentido, aproveitam-se da mesma carga genética da dialógica indivíduo/sujeito e, nesse período de hiperindividualismo, de um projeto de racionalização de mercado, a solidariedade se constitui como um sentimento de caráter subjetivo. Esse sentimento também resiste à barbárie interna e externa, redefinindo nossas ações de forma coletiva, de modo a preservar nosso individualismo e projetando nossas ações para as práticas cidadãs.

A partir das diversas situações presenciadas como guerras e violências, deparamo-nos com o afastamento do indivíduo de sua espécie, uma vez que ser ético se distancia da condição humana e supõe a diversidade para a existência da unidade. Principalmente porque a ligação solidária é um exercício de compreensão de si, dos outros e da espécie como um todo e, conseqüentemente, um despertar interior da consciência moral.

Por esse motivo, Morin não separa ética e moral, visto que a complexidade compreende e articula esses dois conceitos de modo uno e múltiplo concomitantemente. E é exatamente por essa contradição natural da vida que devemos ser éticos.

Logo, a solidariedade concretiza as relações, unindo emocionalmente e afetivamente os seres humanos entre si, bem como com os demais seres da natureza, uma vez que a autoanálise diária transcende nossa espécie, religando-nos ao planeta. E essa religação solidária se torna um exercício de compreensão de si, dos outros e da espécie humana em geral.

Assim, quando os princípios éticos guiarem as relações humanas, em um olhar mais de totalidade, abertura, flexibilidade e sensibilidade, conseguiremos superar nossos dilemas e crises, pois a intenção será mediada pela qualidade do que se pensa e do que se faz. Nesses termos, o pensamento complexo entende a ética como a construção entre os antagonismos da natureza humana.

Dessa forma, entende-se a ética como compreensão do mundo, uma direção do espírito; a solidariedade como elo entre as relações e a complexidade como visão abrangente do homem, da vida e do mundo com suas diferenças e semelhanças que interpenetram entre si de maneira rasa e profunda concomitantemente. Assim, a ética não pode se reduzir ao político, nem este último à ética, pois estão condenados à sua dialógica, e somente essa dialógica poderá fazer da política a arte da incerteza a serviço do ser humano.

2.4 Aspectos Éticos da Pesquisa

O projeto de pesquisa deste estudo, que originou esta obra, pós-qualificação, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde – CEPAS da Universidade Federal do Rio Grande, para ser analisado e recebeu aprovação sobre a validade ética (ANEXO 4), conforme a Resolução n.º 196 (BRASIL – MS, 1996), que trata de pesquisa envolvendo seres humanos; a Instrução Normativa Nº 001/2008 (FURG, 2008), que dispõe sobre os procedimentos de encaminhamento dos projetos de pesquisa a serem submetidos à análise, aprovação e acompanhamento pelo CEPAS-FURG; a Resolução n.º 466 (BRASIL – CNS, 2012), que trata sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a Resolução n.º 510 (BRASIL – CNS, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

De modo geral, a metodologia de pesquisa utilizada foi a Inserção Ecológica (CECCONELO e KOLLER, 2003), na qual quatro dimensões estão interligadas: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo são as políticas de Ações Afirmativas; as pessoas são a comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos, gestores e funcionários); o contexto é a FURG e o tempo é o período que compreende os últimos dez anos, de 2009 a 2019.

As informações da pesquisa foram angariadas mediante: cinco entrevistas individuais com dois gestores, uma professora, uma técnica administrativa em educação e uma funcionária terceirizada da Universidade; cinco encontros com

o grupo focal, totalizando a participação de onze estudantes cujas representações foram escola pública, pretos e pardos, quilombolas, ampla concorrência e pós-graduação; bem como observações em alguns momentos de participações ativas em quatorze atividades entre eventos, reuniões e ações da FURG. E as informações foram analisadas a partir da metodologia Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Sobre os riscos envolvidos na pesquisa, foram considerados mínimos, pois podiam despertar nos entrevistados sentimentos ou emoções como medo, *stress*, culpa, raiva, saudade, entre outros. Contudo, a pesquisadora garante assistência integral e gratuita aos participantes, em caso de evento adverso relacionado à pesquisa. Os benefícios de participar da pesquisa foram aprender com os conhecimentos gerados, bem como para o desenvolvimento de alternativas efetivas sobre as Ações Afirmativas na FURG.

As informações angariadas durante as entrevistas não foram vinculadas à identidade dos participantes, permanecendo em anonimato e subsidiaram a escrita desta obra, assim como publicações e participações em eventos científicos. A participação neste estudo não implicou custos e/ou pagamentos por parte dos entrevistados, nem qualquer outro tipo de vantagem financeira, podendo estes, a qualquer tempo, terem-se afastado da pesquisa.

Com relação à segurança e ao monitoramento dos dados, eles foram armazenados em computador pessoal, na residência da pesquisadora, de endereço fixo na cidade do Rio Grande – RS, por, no mínimo, cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora e do orientador desta pesquisa.

A pesquisadora responsável seria obrigada a suspender ou encerrar a pesquisa imediatamente caso percebesse algum risco ou dano à saúde dos sujeitos participantes da pesquisa, não previsto no termo de consentimento; quando houvesse desistência de 50% mais um dos participantes mínimos, sem perspectiva de substituição ou quando solicitado pelo CEPAS/FURG. Foi um total de 16 vagas e o mínimo de oito vagas, sendo que os encontros não poderiam ocorrer com menos de cinco estudantes.

Os critérios de inclusão para participação da pesquisa, com relação ao grupo focal, foram: estar regularmente matriculado na FURG; cursar atividades acadêmicas nas Unidades Carreiros e Saúde; inscrever-se pelo Sistema de Inscrições da FURG – SINSC, conforme representatividades estabelecidas; e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Já os de exclusão foram: não se comprometer em participar de nenhum dos encontros do grupo focal; cursar as atividades acadêmicas nos *campi* de fora da sede Rio Grande e recusa em assinar o TCLE.

Os critérios de inclusão para os entrevistados que participaram da pesquisa foram: ser servidor ou contratado da Universidade há pelo menos dois anos; ser indicado pelo entrevistado anterior, com exceção da reitora que foi a primeira entrevistada; e assinarem o TCLE. Enquanto os critérios de exclusão foram: não estar entre as indicações de quem já foi entrevistado; remarcar mais de duas vezes a entrevista, sendo solicitada outra indicação ao entrevistado anterior; ser servidor ou contratado de outro campus fora da sede Rio Grande; ser servidor ou contratado que não estivesse atuando na Universidade ou estar de licença, bem como recusa em assinar o TCLE.

Reiteramos que os resultados deste estudo pretenderam, para além das hipóteses teóricas já citadas, auxiliar na construção de uma Política Institucional de Ações Afirmativas na FURG, no qual o processo educativo estará apoiado na perspectiva da Educação Ambiental e na dimensão do pensamento complexo, configurando esta uma alternativa efetiva de material gerado para ser usado.

3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS: DA PESQUISA À ANÁLISE

*“Caminhante, não há caminho,
o caminho se faz ao caminhar”.*
(Antônio Machado)

Com o intuito de interpretar o fenômeno que observamos e vivenciamos, bem como de atingir a questão de pesquisa, podemos classificar essa pesquisa como qualitativa. Conforme a estudiosa Maria Cecília de Souza Minayo, o método qualitativo pode ser definido como um universo de significados e busca questões específicas que não podem ser mensuradas:

(...) é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et. al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Como estratégia metodológica, utilizamos a Inserção Ecológica (CECCONELO e KOLLER, 2003) porque tem como objetivo avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto e, quanto à análise das informações, empregamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), pois esta parte da “mensagem”, que expressa consequentemente um significado

e um sentido, como está descrito nas seções a seguir.

Para tanto, foi feita uma pesquisa no Sistema de Informações Acadêmicas da FURG, no qual é possível verificar quantos estudantes ingressam por ano e por modalidade, bem como constatar que somente a partir do ano de 2012 houve formandos, mediante as políticas adotadas pela FURG anteriormente citadas, desde 2009¹. Isso não significa que antes das políticas de Ações Afirmativas adotadas pela FURG não tivessem estudantes ingressantes e formandos, egressos de escola pública, oriundos de bairros periféricos ou com deficiência, por exemplo. Esses estudantes, provavelmente, dependeram de posturas voluntárias de outras pessoas para concluírem seus estudos, o que não fica cadastrado no sistema da Universidade.

No quadro a seguir, é possível observar que, de 2012 até 2019, o Sistema cadastrou um total de 2.077 estudantes formados oriundos de escola pública, juntamente com outras especificidades como renda e raça, e mais 32 estudantes indígenas, quilombolas e com deficiência, formados; isto é, em torno de 23% dos estudantes formados no referido período foram atendidos pelas Ações Afirmativas que FURG adotou.

¹ A primeira política afirmativa aprovada na FURG foi em 2009, o PROAI. Em 2010, aconteceu o primeiro Processo Seletivo Específico Indígena, mediante estas políticas, mas não consta no Sistema da FURG, no perfil acadêmico, item “Alunos por forma de ingresso”, que ingressaram dois estudantes, nem há registros, no *site* da COPERSE/FURG, informações sobre este edital especificamente. Provavelmente, isso aconteceu por ter sido um ano de inúmeras atualizações no Sistema, pois nem as demais modalidades aparecem descritas no referido ano. Por esse motivo, não consta na tabela a seguir os dados do ano de 2010.

Tabela 3 – Estudantes ingressantes e formados na FURG, por forma de ingresso

INGRESSANTES									
Ano	L1 ²	L2 ³	L3 ⁴	L4 ⁵	AC ⁶	PCD ⁷	IND ⁸	QUI ⁹	Ingressantes
2011	-	-	820	179	1475	9	3	-	2.486
2012	-	-	1415	364	760	19	4	-	2.562
2013	335	82	463	99	1829	33	10	5	2.856
2014	448	102	496	88	1139	34	10	8	2.325
2015	519	123	560	96	1294	34	5	10	2.641
2016	517	118	504	107	1288	34	8	10	2.586
2017	575	126	592	118	1433	27	7	10	2.888
2018	447	96	489	88	1229	15	9	10	2.383
2019	531	117	568	111	1100	17	7	10	2.461
Totais	3.372	764	5.907	1.250	11.547	222	65	63	23.190
FORMANDOS									
Ano	L1	L2	L3	L4	AC	PCD	IND	QUI	Formados
2011	-	-	-	-	1001	-	-	-	1001
2012	-	-	01	-	933	-	-	-	934
2013	-	-	18	07	978	01	-	-	1004
2014	-	-	106	26	806	-	-	-	938
2015	05	-	207	38	718	02	-	-	970
2016	24	12	261	43	627	04	02	-	973
2017	101	17	260	51	766	07	01	02	1205
2018	138	28	228	42	640	14	01	05	1096
2019	169	32	221	42	552	10	05	02	1033
Totais	437	89	1.302	249	7.021	38	09	09	9.154

Fonte: Organizada pela pesquisadora. Dados do Sistema FURG <www.sistema.furg.br>.

² Escola Pública e renda

³ Escola Pública, renda e raça.

⁴ Escola Pública.

⁵ Escola Pública e raça.

⁶ Ampla concorrência.

⁷ Pessoas com deficiências.

⁸ Estudantes que ingressaram por Processo Seletivo Específico Indígena.

⁹ Estudantes que ingressaram por Processo Seletivo Específico Quilombola.

Dessa forma, a ação adotada pela FURG é de extrema importância, inicialmente com o acesso a esses estudantes à Universidade, mas, em segundo momento, como possibilidade de melhorar suas condições de vida, que vão além de suas vidas individuais, uma vez que as mudanças ocasionadas atingem as suas famílias e/ou comunidades também. Essa inclusão de forma afirmativa pode também servir para romper com as representações e as identidades estereotipadas produzidas historicamente, e que geram todo preconceito em torno dessa temática.

3.1 O horizonte da inserção ecológica

A partir de estudos e aprendizagens realizadas na disciplina denominada “Abordagem Ecológica do desenvolvimento humano¹⁰”, oferecida no PPGA, da FURG, a Inserção Ecológica foi pensada como possível estratégia metodológica da presente pesquisa de doutorado. Esse método foi escolhido porque tem como objetivo avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto e, com isso, possibilitando um olhar ecológico sobre as interações, a fim de se chegar a uma validade ecológica de pesquisa.

A Inserção Ecológica é uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo e foi criada recentemente no Brasil pelas pesquisadoras Alessandra Marques Ceconello e Sílvia Helena Koller (2003), inspiradas na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner¹¹. Tal viés teórico destaca a importância do estudo dos vários contextos ambientais, que exercem impacto sobre o desenvolvimento com relação aos papéis, às atividades e às interações sociais. Dessa forma, Bronfenbrenner considera a bidirecionalidade na

¹⁰ Disciplina realizada no primeiro semestre de 2017, sob a docência da Profa. Dra. Narjara Garcia.

¹¹ (1917-2005) Psicólogo russo, naturalizado nos Estados Unidos durante a infância, conhecido pela sua teoria dos sistemas ecológicos. Na década de 1960, engajou-se em lutas ligadas à questão do desenvolvimento humano, por acreditar que as políticas públicas afetavam o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos.

relação da “pessoa” com o “ambiente”, reforçando a importância de investigar o ambiente da forma que é percebido e experienciado pelas pessoas que nele atuam.

Antes de compreender como se dá a Inserção Ecológica, é preciso primeiramente entender os critérios básicos, que devem ser considerados durante a organização da pesquisa. Para tanto, quatro conceitos da Teoria do Bronfenbrenner se fazem necessários nessa metodologia: processo, pessoa, contexto e tempo, pois essas dimensões são interligadas no sistema ecológico dos sujeitos e contribuem para o olhar ecológico do pesquisador. Para esse tipo de pesquisa, o ambiente tem fundamental importância, já que é nele que as interações e os processos proximais acontecem, ou seja, a interação entre pessoas, objetos e símbolos.

O “processo” para Bronfenbrenner (1996) acontece com a presença simultânea de cinco aspectos: (1) deve haver o engajamento em uma atividade; (2) a atividade deve acontecer em uma base relativamente regular, em períodos estendidos de tempo; (3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas; (4) deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; (5) os objetos e símbolos presentes no ambiente devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação.

Esse processo proximal visa sulear¹² à pesquisa, permitindo o desenvolvimento desta, bem como o compartilhamento de informações, percepções e sentimentos, pois as experiências individuais e os aspectos observados no ambiente são comunicados. No caso da pesquisa que será realizada, a política de Ações Afirmativas da FURG é o processo em questão.

A “pessoa”, mediante a interação, constrói sentidos que definem sua forma particular de agir, nos diversos contextos em que realiza reciprocidade. Com relação à pesquisa citada, a

¹² O termo problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo “nortear” (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), pois viabiliza a ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

“pessoa”, no caso, é a comunidade acadêmica, constituída por estudantes, professores, técnicos administrativos em educação, funcionários terceirizados e gestores da Universidade.

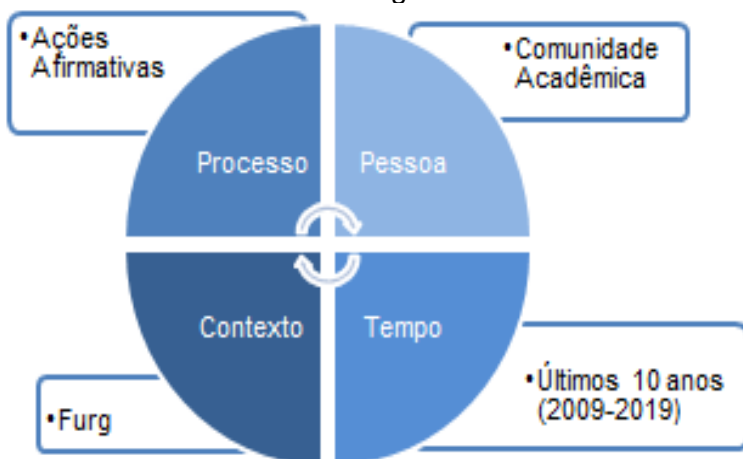
O “contexto” se estabelece quando há relação entre pessoa e ambiente, sendo esta relação multidirecional, ou seja, com ambos os elementos se interinfluenciando. Dessa forma, o contexto foi subdividido em quatro níveis de interação: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996).

Logo, o foco de investigação esteve direcionado às interações que essas pessoas estabeleceram em um ou mais contextos específicos, mesmo focando a pesquisa em um ou em outro sistema. O contexto identificado neste estudo foi o da FURG, Campus Rio Grande, sendo o microsistema a relação local estabelecida entre a comunidade acadêmica supracitada; o mesossistema, a relação destes com seus grupos imediatos na Universidade, por exemplo; o exossistema, a relação da comunidade acadêmica com a sociedade de onde são oriundos; e o macrosistema, as próprias políticas públicas institucionais e nacionais.

O “tempo” é o conceito que reforça a ideia do envolvimento interconectado da pessoa com o contexto e com os processos ao longo do tempo. Assim, o tempo é um elemento fundamental na análise e constituição de processos proximais. No que tange à pesquisa, o tempo foi do ano de 2009, período de implantação dessas políticas na FURG, até o ano de 2019, o qual completou dez anos de efetivação.

Para melhor compreendermos os quatro critérios básicos (processo, pessoa, contexto e tempo), criamos um organograma dessas dimensões, conforme segue:

Figura 17 – Organograma das dimensões da Inserção Ecológica



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Para a realização de uma pesquisa que utiliza a Inserção Ecológica, faz-se necessário que os pesquisadores trabalhem, ao longo do tempo, considerando as alterações no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de pesquisa, sejam participantes ou pesquisadores.

3.2 Estratégias metodológicas: instrumento e procedimentos

Portanto, sob essas premissas, compreendemos que o processo de objetividade do conhecimento científico de nosso estudo não considera os participantes como objeto, mas sim como sujeitos da pesquisa, a partir de uma finalidade, rumo para a objetivação do conhecimento, pois analisa a Educação Ambiental e as Ações Afirmativas enquanto complexidade. A objetividade nesse caso deve ser entendida como a característica do conhecimento sobre a realidade, o que é diferente de uma objetificação do conhecimento que tenciona transformar a realidade em objeto.

A Inserção Ecológica proporciona ao pesquisador o

contato direto, intenso e frequente com o contexto a ser pesquisado, ocasionando a observação sobre as interações e a vivência dos grupos em seu ambiente em questão. Contudo, essas observações não são neutras, pois intervenções de quem pesquisa sempre serão identificadas, uma vez que, ao estudar o processo a ser pesquisado, há envolvimento, principalmente, como já foi exemplificado no início desta escrita, sobre a trajetória percorrida, os movimentos formativos e os desafios cotidianos que circundam este estudo.

Para tanto, realizaram-se entrevistas individuais, grupos focais e observações para compor o *corpus* da pesquisa. Foi um total de cinco entrevistas individuais, sendo duas com gestores da Universidade (reitoria e pró-reitoria) e as demais uma com cada segmento: docente, técnico administrativo em educação e funcionário terceirizado. Foram cinco encontros com o grupo focal, totalizando a participação de onze estudantes, cujas representações inscritas para participação foram escola pública, pretos e pardos, quilombolas, ampla concorrência e pós-graduação. Assim como observações em alguns momentos de participações ativas em quatorze atividades entre eventos, reuniões e ações da FURG.

As entrevistas foram semiestruturadas (Apêndice 1), guiadas mediante um roteiro de questões, mas permitiram uma organização flexível e a ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos entrevistados (FUJISAWA, 2000). Primeiramente, foi realizada uma entrevista com a reitoria da FURG, após, com um pró-reitor, depois, com uma professora, uma técnica administrativa em educação e uma funcionária terceirizada da Universidade. Sendo que, na primeira entrevista realizada com a reitoria, foi solicitada a indicação de uma pessoa para a próxima entrevista (pró-reitoria), como critério de escolha, e assim sucessivamente, conforme a sequência das categorias supracitadas.

Os entrevistados foram convidados a realizarem as entrevistas na sala 4114, localizada no prédio 4, contudo, por conta da demanda de trabalho, as entrevistas ocorreram em suas salas ou locais de trabalho, também localizados no Campus Carreiros da FURG. As entrevistas foram gravadas e

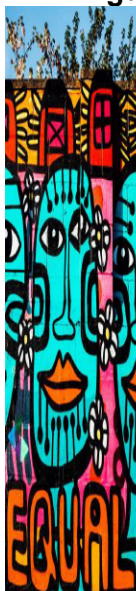
transcritas, bem como cada entrevistado assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2). Neste termo, constou a descrição do procedimento, os riscos e benefícios de participar da pesquisa, bem como os critérios para desistência.

Um grupo focal significa um grupo de discussão de tamanho reduzido, com a finalidade de obter informações de caráter qualitativo em profundidade, cujo objetivo principal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. Foi importante que os participantes possuíssem características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão, que tivessem alguma vivência sobre o tema (GATTI, 2005). Segundo Bernardete Angelina Gatti, sobre o trabalho com os grupos focais:

O trabalho com os grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Acreditamos que essa técnica proporcionou um espaço propício ao debate, favorecendo a explosão de ideias de forma espontânea pelos participantes. Nesses termos, o grupo focal foi realizado em cinco encontros de duas horas cada, quinzenais, a partir de setembro de 2019, com média de oito estudantes em cada encontro. O grupo focal foi realizado no auditório do prédio das Pró-Reitorias, localizado no Campus Carreiros da FURG.

Figura 18 – Cartaz de divulgação do Grupo Focal



GRUPO FOCAL PARA ESTUDANTES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG

O QUE É? Pretende obter informações de caráter qualitativo sobre as Ações Afirmativas da FURG.

PARA QUEM? Para estudantes da graduação e pós graduação.

QUANDO? Dias 11 e 25/set; 02, 16 e 30/out/2019 (quartas-feiras).

LOCAL? Auditório do prédio das Pró - Reitorias, Campus Carreiros.

HORÁRIO? Das 14h às 16h.

COMO PARTICIPAR? Inscrições até 11 de setembro às 12h, no [site www.sinsc.furg.br](http://www.sinsc.furg.br)

COM CERTIFICAÇÃO DE 10H!



Contato: danielejardim@furg.br



Fonte: Organizado pela pesquisadora. Arquivos da pesquisa

Os encontros ocorreram nos dois primeiros dias programados, 11 e 25 de setembro de 2019, conforme o cartaz, mas como no dia 02 de outubro¹³ houve uma greve nacional de 48h, transferimos nossos encontros para as datas 16 e 30 de outubro e o último encontro ocorreu dia 13 de novembro de 2019. As datas foram decididas juntamente com os estudantes participantes do grupo focal.

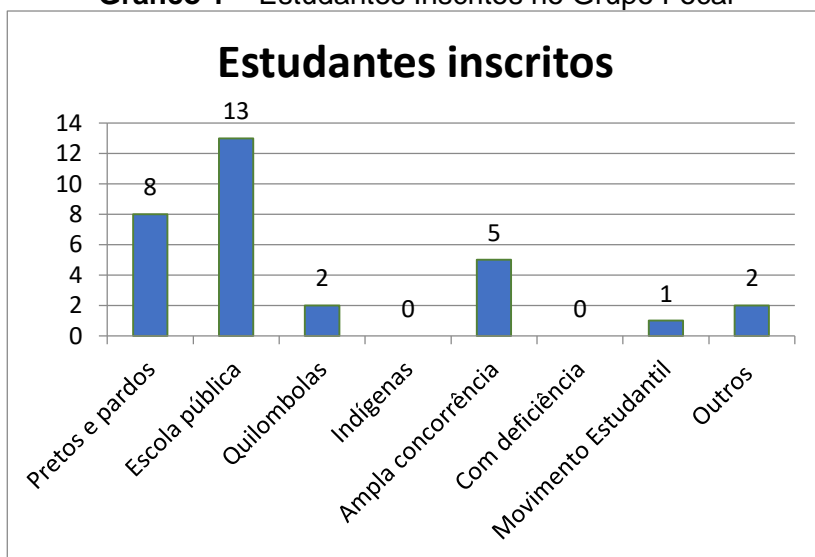
Em forma de projeto de ensino, mediante um plano de trabalho (Apêndice 3), o grupo focal teve inscrições abertas no Sistema de Inscrições da FURG – SInsc¹⁴, com reserva de vagas para os estudantes terem representatividade no grupo, conforme seguimentos: estudantes pretos e pardos; estudantes

¹³ Greve nacional em defesa da educação e da ciência brasileira. Contra os cortes de verbas para as universidades federais, o programa Futura-se e a militarização das escolas foram as reivindicações. Mais informações em <<https://fasubra.org.br/noticias/entidades-da-educacao-discutem-a-greve-de-48h-nos-dias-2-e-3-de-outubro/>>.

¹⁴ <https://sinsc.furg.br/>

egressos de escola pública; estudantes quilombolas; estudantes indígenas; estudantes com deficiência; estudantes com ingresso pela ampla concorrência; estudantes envolvidos em algum movimento estudantil ou coletivo universitário; e outros, a especificar. Inscreveram-se no Sinsc vinte e oito estudantes nas diferentes categorias representativas e, no primeiro dia de realização do grupo, mais três estudantes solicitaram a participação, totalizando 31 interessados.

Gráfico 1 – Estudantes Inscritos no Grupo Focal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Arquivos da pesquisa.

Desses, todos foram homologados, visando que, se houvesse desistência, o próximo poderia ser chamado, sempre atentando para o máximo de 16 estudantes por encontro, até o final dos encontros do grupo, o que de fato aconteceu. Mesmo havendo sensibilização de divulgação com os estudantes para a inscrição no grupo focal, pelo Sinsc, mediante cartazes e folderes que foram espalhados pelo Campus Rio Grande (Unidade Carreiros e Saúde); notícia na página da FURG, informando sobre a atividade; mensagem via sistema FURG, para todos os estudantes integrantes do Subprograma de

Assistência Básica, e *e-mail* pessoal enviado para os grupos de estudantes no qual possuíamos contatos, de acordo com suas representatividades; não obtivemos registros de inscrições de estudantes indígenas e com deficiência, como mostrou o gráfico acima.

Foi organizado um roteiro com as questões que desencadearam as discussões (Apêndice 4) ao longo dos cinco encontros e cada participante assinou no primeiro encontro que participou do grupo focal um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5).

Como forma de impulsionar o envolvimento dos estudantes, cada encontro contou com uma dinâmica de grupo, a fim de fomentar a discussão, incentivar a participação, a comunicação e a motivação. Além de integrar os estudantes, as dinâmicas foram capazes de gerar reflexão sobre assuntos tratados, estimulando a capacidade de reflexão e a vontade de responder ao grupo, que, segundo o psicólogo organizacional Albigenor Militão e a terapeuta familiar Rose Militão (2001), a dinâmica é como uma atividade que leva o grupo a uma movimentação, sendo um instrumento de aproximação de interesses:

Toda atividade que se desenvolve com pessoas (reuniões, workshops, grupos de trabalho, grupos de crescimento ou treinamento, plenário/grandes eventos, etc) que objetiva integrar, desinibir, “quebrar o gelo”, divertir, refletir, aprender, apresentar, promover o conhecimento, incitar a aprendizagem, competir e aquecer, poder ser denominada de Dinâmica de Grupo (MILITÃO e MILITÃO, p. 5, 2001).

Sendo assim, no primeiro encontro, para perguntar sobre como os estudantes entendem as Ações Afirmativas, foi realizada a dinâmica do desenho para responder à questão “O que vocês entendem sobre Ações Afirmativas e Inclusivas?”, por exemplo. Nesta foram disponibilizadas folhas em branco, lápis de cores e canetas hidrocores e ficamos dispostos ao redor de uma mesa e a segunda questão do dia “Qual a avaliação de vocês sobre as Ações Afirmativas e inclusivas da

FURG a partir de 2009, quando foi implementada com o PROAI e hoje com o PROAAF?” foi respondida enquanto eles estavam ainda completando e incrementando detalhes em seus desenhos. No segundo encontro, foi realizada a dinâmica da garrafa, para serem respondidas as duas questões do dia “Como descreveriam a percepção dos demais estudantes da FURG hoje sobre as Ações Afirmativas?” e “Existe algum tipo de trabalho sendo realizado com os estudantes sobre as Ações Afirmativas na FURG?”. Neste dia, ficamos dispostos em cadeiras, num círculo, e a garrafa era girada pela mediadora do grupo. Quando a ponta da garrafa parava em frente ao estudante, ele respondia à questão.

No terceiro encontro, foi realizada a dinâmica da autoavaliação, na qual cada um escreveu num papel as respostas das questões perguntadas “Quais os relatos positivos e negativos sobre a implementação das Ações Afirmativas na FURG?” e “Quais ações são necessárias para a integração da proposta das Ações Afirmativas na FURG, no caso deixar de ser um Programa e se transformar em uma Política Institucional de Ações Afirmativas?”, para, posteriormente, serem compartilhadas no grupo. No quarto encontro, aplicou-se a dinâmica do papel amassado, em que, para responder à primeira questão do dia, era preciso amassar o papel “Como tem sido as relações de convivência, principalmente com os professores nesse processo?” e, para responder à segunda questão “Como vocês enxergam o preconceito e o racismo na Universidade?”, desamassar o papel.

E no quinto e último encontro, foi realizada a dinâmica da teia, em que cada um respondia à primeira pergunta “Relatem como seria a Universidade ideal para vocês?” e passava o novelo de lã para o próximo, segurando uma ponta. Sendo que para responder à segunda questão “As Ações Afirmativas contribuem para repensar o currículo dos cursos da FURG? Por quê?”, era preciso retornar com o mesmo movimento na teia.

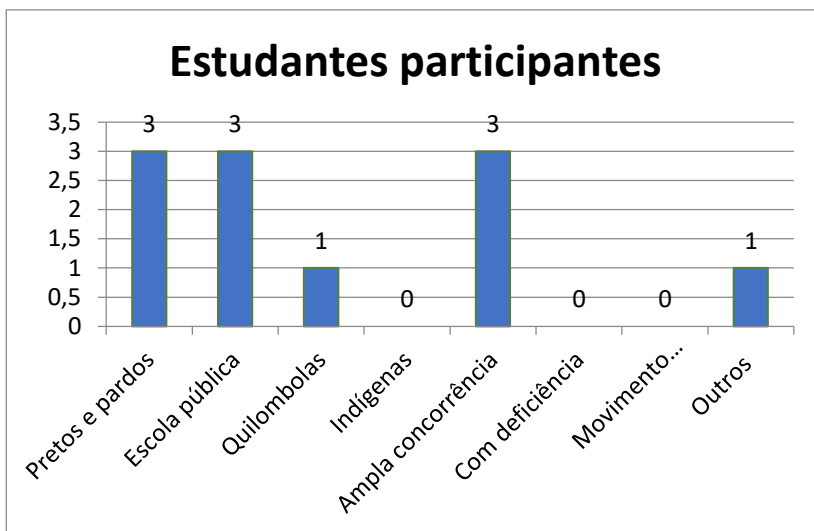
Como uma última atividade do grupo focal, para encerramento, foi realizado, ainda no quinto encontro, o Jogo do Privilégio, de forma adaptada para a situação de estarmos

em um espaço cheio de cadeiras, como o auditório. Esse jogo evidencia a questão dos privilégios e da desigualdade social, pois nem todos têm as mesmas oportunidades na vida. Geralmente ele é realizado como se fosse uma corrida, no qual todos iniciam na mesma linha de partida, mas só dá um passo à frente, ou para trás, quem responde à pergunta solicitada referente a vantagens ou a desvantagens sociais.

Na adaptação, cada estudante recebeu um saco com dez balas e tinha que retirar uma bala quando a resposta era com relação a desvantagens ou colocar uma bala a mais, quando relacionada a vantagens sociais. Foram dezoito questões realizadas (Apêndice 6) que, de forma didática, apresentaram o porquê são importantes as Ações Afirmativas para os estudantes que precisam, pois evidenciam todas as desvantagens sociais em todos os aspectos da vida.

Os áudios das discussões foram gravados com o auxílio de um gravador para posterior transcrição e análise. Como o grupo focal foi organizado em forma de Projeto de Ensino, ao final, os participantes receberam certificados de 10h pela conclusão. Dos trinta e um estudantes inscritos, somente onze participaram do grupo focal, sendo três pretos e pardos, três de escola pública, um quilombola, três de ampla concorrência e um da pós-graduação (outros), sendo que, em cada encontro, houve uma média de oito participantes.

Gráfico 2 – Estudantes participantes no Grupo Focal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Arquivos da pesquisa.

Após o término dos encontros do grupo focal, entramos em contato por *e-mail* com os estudantes indígenas e com deficiência para realizarmos uma entrevista individual, com as mesmas questões tratadas no grupo focal, visando abranger todos os segmentos de estudantes, proposto inicialmente neste estudo. Conseguimos o retorno positivo de um estudante indígena e de um estudante com deficiência, enviamos as questões em forma de questionário para serem respondidas e encaminhadas também por *e-mail*, pois já estávamos em dezembro de 2019 e encontravam-se de férias, mas não obtivemos retorno dessas questões.

Podemos analisar que esses dois grupos de estudantes, socio-historicamente, foram os grupos mais vulneráveis, juntamente com os quilombolas e negros, e são os primeiros a serem atingidos pelos impactos sociais, culturais, ambientais e econômicos, possuindo um perfil próprio de particularidades, principalmente em suas formas coletivas de organização. Nesses termos, esse afastamento, talvez

inconscientemente estratégico, seja justificado pelas submissões que esses grupos foram constituídos a realizar para suas sobrevivências ao longo da história. Segundo o professor Daniel Alves (2019), um simples revisitar na história da humanidade revela como a cultura da discriminação, da invisibilidade, das privações, da violência, do racismo, do abandono e da segregação está arraigada no imaginário social desses grupos, ocasionando essa atitude de isolamento por vezes para se resguardar. Para o autor, encontramos-nos no início da mudança de paradigma desses estereótipos negativos, bem como da possibilidade de um novo imaginário social desses grupos no Ensino Superior.

Como um terceiro movimento da pesquisa, foram realizadas observações em quatorze momentos de participações ativas em atividades, eventos e ações na FURG, Unidade Carreiros, como, por exemplo: Reunião sobre o Future-se; Reunião CONGRAD; Reunião Comissão COPERSE I; Formação dos bolsistas dos estudantes Indígenas e Quilombolas I; Evento Interfaces Pedagógicas; Formação dos bolsistas dos estudantes Indígenas e Quilombolas II; Semana Aberta FURG; Reunião Comissão COPERSE II; Reunião Comissão COPERSE III; Evento XI Encontro de Diálogos com a EA; Capacitação Políticas de Ações Afirmativas e as Comissões de Heteroidentificação na FURG (1º dia); X Seminário de Encerramento da Acolhida Cidadã na FURG; Reunião com estudantes quilombolas e COPERSE; e Capacitação Políticas de Ações Afirmativas e as Comissões de Heteroidentificação na FURG (2º dia).

Nesses movimentos, foram analisados “Como se constituem as Ações Afirmativas para a comunidade acadêmica e quais significados e sentidos da Educação Ambiental e do pensamento complexo permeiam os processos educativos?”, sempre pensando no período que compreende o ano de 2009, que foi o marco das Ações Afirmativas na FURG até o ano de 2019, no qual se completaram dez anos dessas ações.

Ademais, em todos os movimentos da pesquisa, foi utilizado o diário de campo como instrumento, de modo a

contribuir para a identificação dos processos observados tanto nas entrevistas e no grupo focal, quanto em descrições do ambiente e das relações estabelecidas, o que é fundamental e indispensável para a utilização dessa metodologia da Inserção Ecológica. Segundo o sociólogo e educador francês René Lourau (1993), o diário de campo ou de pesquisa seria a narrativa do próprio pesquisador em seu contexto histórico-social, isto é, um pesquisador envolvido com e na pesquisa e que reflete sobre e com sua atividade cotidiana. Para o autor, o diário de campo é uma técnica capaz de compensar, mediante linguagem escrita, o trabalho de campo realizado, possibilitando "produzir um conhecimento sobre a temporalidade da pesquisa", aproximando o leitor da cotidianidade do que foi possível produzir num dado contexto, evitando interpretações "ilusórias", "fantasiosas" da produção científica (LOURAU, 1993, p. 51).

Nesse sentido, o diário de campo ou de pesquisa "permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o 'como fazer' das normas, mas o 'como foi feito' da prática)" (LOURAU, 1993, p. 77), o que acabou acontecendo nesta pesquisa quando se optou por realizar as observações em alguns momentos de participações ativas em atividades, eventos e ações na FURG e não utilizar espaços comuns da universidade para sentar e observar, como se havia planejado num primeiro momento.

Ressalta-se a garantia da privacidade das informações, que além de uma obrigação legal contida no Código Penal¹⁵, no Código Civil¹⁶ e na maioria dos Códigos de Ética Profissional¹⁷, é um dever de todos os profissionais e também das instituições. A preservação da informação pode ser abordada tanto pela questão da privacidade quanto pela da confidencialidade. A privacidade é a limitação do acesso às informações de uma dada pessoa, ao acesso à própria pessoa,

¹⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm

¹⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm

¹⁷ http://web.archive.org/web/20080621110224/http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/cepub/legislacao/Decreto/

à sua intimidade, é a garantia à preservação do seu anonimato, do seu resguardo, afastamento ou solidão. É a liberdade que o sujeito tem de não ser observado sem autorização. A confidencialidade é a garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

Nesse sentido, almejou-se observar e coletar diversas informações, em prol de buscar, da melhor forma, entender o processo, a pessoa, o contexto e o tempo no desenvolvimento desta pesquisa. A Inserção Ecológica precisa abarcar a complexidade da interação e das informações obtidas e registradas sistematicamente. Ressalvamos que essa pesquisa só foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos.

Logo, a metodologia da Inserção Ecológica se apoia em cinco aspectos indispensáveis para o estabelecimento de processos proximais, conforme aponta Cecconello e Koller (2003): (1) os pesquisadores e participantes interagem e se engajam em uma tarefa comum; (2) há a necessidade de diversos encontros, ao longo de um considerável período de tempo; (3) os encontros informais progredirão para conversas que devem abordar temas cada vez mais complexos, chegando a ter a duração igual ou superior a uma hora; (4) os processos proximais que se estabelecem nesses encontros servem de base para todo o processo de pesquisa, nos quais a postura de informalidade e a conversa são fundamentais para ocasionar o diálogo sobre temas não diretamente relacionados ao objetivo do estudo; (5) e os temas abordados nas entrevistas são interessantes e estimulantes para os pesquisadores e para os participantes, pois exploram as histórias de vida e a forma como se dá o desenvolvimento inserido no contexto em estudo.

Dessa forma, após relacionar os processos metodológicos descritos, buscamos compreender, mediante a análise das informações, quais significados e sentidos da Educação Ambiental e do pensamento complexo permeiam os processos educativos das Ações Afirmativas. Isso porque acreditamos em uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social, no qual as atividades humanas

relacionadas ao fazer educativo provocam metamorfoses individuais e coletivas, locais e globais, bem como econômicas e culturais (LOUREIRO, 2004).

Assim, em prol de interpretar o fenômeno que se observa e se vivencia nos últimos anos, bem como de responder à questão de pesquisa, foi utilizada a proposta metodológica da Inserção Ecológica, que abrange um universo de significados e questões específicas que não podem ser mensuradas. Logo, a Inserção Ecológica contribuiu com a pesquisa para essa visão da Educação Ambiental, fazendo com que se perceba a amplitude dos contextos ecológicos em questão.

Almejamos ainda que a Inserção Ecológica possa servir de exemplo como metodologia ambiental, uma vez que o olhar ecológico sobre o ambiente é fundamental para se entender os contextos, a fim de obter uma validade ecológica, ao mesmo tempo em que contribui para a complexidade do olhar do pesquisador.

Portanto, esperamos que este trabalho tenha oferecido embasamento, no sentido de potencializar as discussões acerca das políticas de Ações Afirmativas na FURG, mesmo que, nacionalmente, essas políticas se dissolvam mais adiante. Embora as universidades brasileiras não demonstrem esforços para institucionalizar o tema, cabe defendermos ainda que essa proposta de manter tais políticas é uma perspectiva da Educação Ambiental, uma vez que desvela as relações de dominação que permeiam a sociedade atual.

3.3 Os processos da metodologia análise de conteúdo

Quanto à análise das informações, utilizamos a Análise de Conteúdo, elaborada pela professora francesa Laurence Bardin (2016). Essa análise parte da “mensagem”, a qual pode ser verbal, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou absolutamente provocada, expressando conseqüentemente um significado e um sentido. Sobre isso, Bardin esclarece que a Análise de Conteúdo “É um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante

aperfeiçoamento, que se ampliam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (2016, p. 15).

É importante salientar que existe uma possibilidade de analisar o conteúdo “oculto” das mensagens, encaminhando uma análise para além do que pode ser identificado e relacionado teoricamente, isto é, o pesquisador consegue compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão atrás das mensagens. Bardin (2016) resume que:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente da “desocultação”... (BARDIN, 2016, p. 15)

Escolhemos essa metodologia porque nos oferece as condições necessárias para explorar a gama de informações levantadas durante a pesquisa de campo (entrevistas, grupos focais e observações), dando-nos condições de aprofundar as discussões com relação ao problema de pesquisa “No contexto universitário da FURG, como se constituem as Ações Afirmativas para a comunidade acadêmica e quais significados e sentidos da Educação Ambiental e do pensamento complexo permeiam esses processos educativos e formativos?” Também, por ser uma metodologia de análise que possibilita um maior contato do pesquisador com o problema investigado, favorecendo epistemologicamente a análise das informações em todas as suas etapas metodológicas.

Na metodologia de análise de Bardin (2016), há três fases fundamentais no processo, sendo primeiro a Pré-análise; depois a Exploração do Material e, por último, o Tratamento dos Resultados com a inferência e a interpretação. As três fases podem ser observadas como ocorreram nesta pesquisa na tabela a seguir:

Tabela 4 – Procedimentos da interpretação dos dados com a Análise de Conteúdo

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA		
1º Pré-análise	2º Exploração do material	3º Tratamento dos resultados
– leitura flutuante	– Unidades de Registros	– Descrição dos dados
– escolha dos materiais	– Unidades de Contexto	– Análise dos dados:
– constituição do corpus da pesquisa	– Núcleos de Sentido	Inferência
– preparação do material	– Categorização	Interpretação

Fonte: Organizada pela pesquisadora, baseada em Bardin (2016).

A pré-análise é uma fase de organização do material, que envolve uma *leitura flutuante* (BARDIN, 2016), que significa um primeiro contato com os materiais que serão analisados, a escolha deles para a preparação formal do material, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final, para após seguir para a segunda fase da metodologia.

Para realizar essa etapa, reunimos todas as transcrições das entrevistas e dos grupos focais, bem como todas as anotações do diário de campo contendo os registros das observações realizadas, constituindo, dessa forma, o corpus da pesquisa. Foram 346 minutos de gravação entre as cinco entrevistas individuais e os cinco grupos focais com os estudantes, totalizando 79 páginas transcritas em 66,5 horas de transcrição, realizadas num período de três meses e dez dias. Mais, 30 páginas de anotações referentes às quatorze observações realizadas num período de três meses e dezessete dias.

Conforme Bardin (2016) nos alerta, para essa etapa da escolha do corpus da pesquisa, é preciso obedecer a algumas regras como a da *exaustividade*, que significa esgotar a comunicação e não omitir nada; a da *representatividade*, na qual a amostra deve representar o todo; a da *homogeneidade*,

em que os dados precisam obedecer a critérios precisos de escolha; e da *pertinência*, em que os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa.

Após essas nuances serem concluídas, passamos para a segunda fase da metodologia Análise de Conteúdo, de exploração do material, que, segundo Bardin (2016), é uma fase longa e fastidiosa, pois consiste essencialmente em operações de codificação, enumeração e categorização. A codificação compreende a escolha das unidades de registros, recorte e seleção das regras de contagem e a escolha de conjuntos, por agregação de características comuns, que permite atingir uma representação do conteúdo.

Após inúmeras leituras atentas do *corpus* da pesquisa, destacamos os temas e as palavras que estavam alinhadas em relação ao problema de pesquisa e em face às hipóteses da tese. Em seguida, voltamos a esses destaques e classificamos com cores as Unidades de Registros identificadas pelo critério de presença, frequência e intensidade desses temas e palavras, chegando às seguintes oito unidades com suas respectivas cores escolhidas:

Tabela 5 – Unidades de Registros da Pesquisa

Unidades de Registros	
U1	Avaliação das Ações Afirmativas da Furg
U2	Avaliação do Ingresso e Permanência na Furg
U3	Trabalho com a Comunidade Acadêmica
U4	Integralização da Política Institucional de Ações Afirmativas
U5	Repensar os currículos mediante as Ações Afirmativas
U6	Relações de convivência
U7	Preconceito e racismo
U8	Universidade Ideal

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Após identificar as Unidades de Registro, organizamos os dados em Unidades de Contexto, que serve como uma unidade de compreensão dos registros menores destacados, a fim de compreender a significação exata desse registro inicial.

Para tanto, atribuímos códigos diferentes para cada fragmento destacado, seguindo a segunda regra, dessa segunda etapa, de enumeração das informações, buscando um sistema de aplicação contínuo, conforme apresentamos abaixo:

Tabela 6 – Códigos dos fragmentos destacados na pesquisa

Códigos	Fragmentos
E1	Primeira entrevista: Reitora da FURG;
E2	Segunda entrevista: Pró-Reitor da FURG;
E3	Terceira entrevista: Professora da FURG;
E4	Quarta entrevista: Técnica Administrativa da FURG;
E5	Quinta entrevista: Funcionária terceirizada da FURG;
GF1	Primeiro Grupo Focal com estudantes da FURG;
GF2	Segundo Grupo Focal com estudantes da FURG;
GF3	Terceiro Grupo Focal com estudantes da FURG;
GF4	Quarto Grupo Focal com estudantes da FURG;
GF5	Quinto Grupo Focal com estudantes da FURG;
OBS1	Primeira observação: Reunião Future-se;
OBS2	Segunda observação: Reunião Congrad;
OBS3	Terceira observação: Reunião Comissão Coperse I;
OBS4	Quarta observação: Formação dos bolsistas dos estudantes indígenas e quilombolas I;
OBS5	Quinta observação: Evento Interfaces Pedagógicas;
OBS6	Sexta observação: Formação dos bolsistas dos estudantes indígenas e quilombolas II;
OBS7	Sétima observação: Semana Aberta FURG;
OBS8	Oitava observação: Reunião Comissão Coperse II;
OBS9	Nona observação: Reunião Comissão Coperse III;
OBS10	Décima observação: Evento XI Encontro de Diálogos com a EA;
OBS11	Décima primeira observação: Capacitação Políticas de Ações Afirmativas e as Comissões de Heteroidentificação na FURG (1º dia);
OBS12	Décima segunda observação: X Seminário de Encerramento da Acolhida Cidadã na FURG;
OBS13	Décima terceira observação: Reunião com estudantes quilombolas e Coperse;
OBS14	Décima quarta observação: Capacitação Políticas de Ações Afirmativas e as Comissões de Heteroidentificação na FURG (2º dia).
Nº	Quantidade de vezes que o código apareceu no texto.

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Nesse cenário, para cada Unidade de Registro destacada nas transcrições e anotações do diário de campo, selecionamos a frase referente à palavra e o parágrafo referente ao tema destacado inicialmente, sendo atribuído um código para estes, conforme exemplo abaixo:

Tabela 7 – Leitura dos códigos

Códigos	Leituras
Com relação à entrevista, lê-se:	
E2U2 (07)	Segundo entrevistado, Unidade de Registro Avaliação do Ingresso e Permanência na FURG (sétima vez que o código apareceu no texto)
Com relação ao grupo focal, lê-se:	
GF4U6 (05)	Quarto Grupo Focal, Unidade de Registro Relações de Convivência (quinta vez que o código apareceu no texto)
Com relação às observações, lê-se:	
OBS14U1 (01)	Décima quarta observação, Unidade de Registro Avaliação das Ações Afirmativas (AA) da FURG (primeira vez que o código apareceu no texto)

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Feita a enumeração de cada Unidade de Contexto nos materiais transcritos e anotados no diário de campo, passamos ao agrupamento destes, a fim de retirar um Núcleo de Sentido de cada Unidade de Contexto, isto é, representar a informação de maneira condensada, buscando uma ordem reveladora de uma estrutura interna das unidades identificadas, conforme as apresentamos abaixo:

Tabela 8 – Núcleos de Sentido

Unidades de Contexto	Núcleos de Sentido de cada Unidade de Contexto
Avaliação das Ações Afirmativas	As Ações Afirmativas da FURG são importantes, a partir de um conjunto de intervenções efetivas já estabelecidas com o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF. Contudo, se encontra num processo incipiente, pois de forma geral a comunidade acadêmica desconhece o trabalho realizado devido a não institucionalização de uma política.
Avaliação do Ingresso e Permanência	O ingresso e a permanência têm avançado no processo, principalmente na última década, juntamente ao movimento da sociedade que reivindica. O ingresso deve garantir o acesso dos verdadeiros sujeitos de direito das vagas, das cotas em geral e das reservadas pelos processos seletivos específicos em especial. A permanência envolve mais do que garantir e ampliar a assistência básica, mas sim, formação, capacitação e acompanhamento.
Trabalho com a Comunidade Acadêmica	O trabalho com a comunidade acadêmica acontece desde os primórdios da discussão sobre Ações Afirmativas na FURG, mas precisa ser mais efetivo. São realizados seminários, cursos, formações, capacitações entre outras ações, com a parceria de setores da Universidade, tanto com os estudantes, quanto com os servidores e gestores. Contudo, segundo avaliamos, falta uma adesão maior nas atividades propostas.
Integralização da Política Institucional de Ações Afirmativas	A FURG já possui um Programa (PROAAF), que abarca elementos históricos, pedagógicos, sociais e culturais para constituir uma Política Institucional de Ações Afirmativas, que se faz emergente. Para tanto, precisa integrar a comunidade acadêmica numa discussão profícua, promovendo espaços para formação, divulgação, reflexão, avaliação, fundamentação teórica e política, bem como para a escolha da melhor metodologia para sua construção.
Repensar os currículos mediante as Ações Afirmativas	Deveriam estar mudando as diretrizes curriculares dos cursos universitários com o advento das Ações Afirmativas, mas é algo incipiente. O que se percebe é a mudança nas relações de poder, na interação, na mobilização individual, nas práticas pedagógicas e atitudinais dentro e fora da sala de aula, devido à constituição de uma universidade mais plural, diversa e dinâmica.
Relações de convivência	As relações de convivência, dentro do ambiente universitário como um todo, precisam ter empatia, amorosidade, solidariedade, ética e conscientização para alcançar toda a coletividade, que é diversa.
Preconceito e racismo	A FURG não estimula a discriminação em si, mas é preciso rever suas sanções para ser mais enérgica. O preconceito e o racismo estão enraizados de uma forma sutil, discreta e mascarada. Os estudantes sofrem discriminações pela meritocracia, por raça, por questões sociais, pela religiosidade e pela xenofobia, entre outras. E sofrem mediante retaliação e comentários que destilam preconceitos no dia a dia, prejudicando sua formação e seu emocional.
Universidade Ideal	A universidade ideal deveria ser um projeto de vida para todos que queiram ter acesso. Ela deveria acolher a diversidade, a pluralidade e o multiculturalismo fazendo o acompanhamento necessário para efetivar a permanência, num processo de respeito e empatia para se chegar ao êxito que é a conclusão.

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Após identificar oito Núcleos de Sentidos, realizamos um novo reagrupamento destes a fim de chegar à categorização, isto é, classificação de elementos e reagrupamento sob um título efetuado em razão de características comuns destes (BARDIN, 2016), na qual encontramos três grandes categorias como uma representação simplificada dos dados brutos: a Constituição das Ações Afirmativas no Ensino Superior, o Significado e sentido das questões socioambientais e as Contribuições do Pensamento Complexo para os Fundamentos da Educação Ambiental.

Tabela 9 – Categorias e Unidades de Análise da pesquisa

Categorias	Unidades de Análise
Constituição das Ações Afirmativas no Ensino Superior	- Avaliação das Ações Afirmativas; - Avaliação do Ingresso e Permanência; - Trabalho com a Comunidade Acadêmica.
Significado e sentido das questões socioambientais	- Relações de Convivência; - Preconceito e Racismo; - Universidade Ideal.
Contribuições do Pensamento Complexo para os Fundamentos da Educação Ambiental	- Integralização da Política Institucional das AA; - Repensar os currículos mediante as AA.

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Essas categorias foram elaboradas mediante um conjunto de regras para garantir sua qualidade como: a *exclusão mútua*, na qual cada elemento só pode existir em uma das categorias; a *homogeneidade*, que é somente uma dimensão de análise para cada categoria; a *pertinência*, que diz respeito às intenções da pesquisa; a *objetividade*, a qual garante que todas foram codificadas da mesma maneira; e a *produtividade*, que diz se as categorias serão produtivas para os resultados serem fecundos em dados exatos (BARDIN, 2016).

Concluída essa fase, encaminhamo-nos para a terceira e última da metodologia Análise de Conteúdo denominada Tratamento dos Resultados, que significa tornar os resultados brutos significativos e válidos, mediante inferência e

interpretação. Segundo Bardin (2016), a inferência deve orientar os diversos polos da análise, mediante indicadores de natureza diversa, procurando responder às questões da pesquisa e a interpretação deve ir além do conteúdo que se encontra no corpus, isto é, encontrar o sentido que está por trás do imediatamente apreendido.

Logo, a discussão dos dados analisados será apresentada nos próximos três capítulos sendo eles um sobre a Constituição das Ações Afirmativas no Ensino Superior; o segundo, sobre os Significado e sentido das questões socioambientais; e o terceiro, sobre as Contribuições do Pensamento Complexo para os Fundamentos da Educação Ambiental.

4 A CONSTITUIÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

“É importante deixar claro que somos todos brasileiros, mas de cores diferentes e essas diferenças têm servido como critério para que profundas desigualdades sociais sejam mantidas em termos estruturais e reproduzidas em nosso cotidiano, são as desigualdades que devem ser combatidas, não as diferenças, estas só enriquecem”.
(Arabela Campos Oliven)

Neste capítulo, foram analisadas as informações da categoria “Constituição das Ações Afirmativas no Ensino Superior”, referentes à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no qual foram identificadas três unidades de análise: Avaliação das Ações Afirmativas, Avaliação do Ingresso e Permanência e Trabalho com a Comunidade Acadêmica.

As Ações Afirmativas no Ensino Superior, como já foi abordado em capítulos anteriores desta obra, ficou mais latente nacionalmente no ano de 2012, com a promulgação da Lei das Cotas (Lei 12.711, 2012). Contudo, em algumas instituições federais, como a própria FURG, já adotavam estratégias de inclusão e ação afirmativa antes mesmo deste regulamento entrar em vigor.

A FURG, desde o ano de 2009, implementa inúmeras ações inclusivas e afirmativas no ambiente universitário, que vão desde a democratização do acesso ao Ensino Superior até sua permanência, visando à conclusão da graduação. Temos

registros de que, anterior a esta data, historicamente, a Universidade sempre se preocupou em dar conta das condições multiculturais e sociais dos estudantes, principalmente aos candidatos a uma vaga na FURG, e por isso realizavam condições específicas desde o antigo vestibular, como o Programa de Isenção de Taxas de Inscrição, por exemplo, entre outros, conforme o trecho de um texto sobre o pioneirismo de nossa Universidade com relação a essas ações:

Historicamente, a FURG sempre proporcionou, desde o Processo Seletivo, antigo vestibular, aos candidatos com deficiência ou com necessidades específicas as condições adequadas tanto para a realização das provas quanto para a correção das provas, especialmente no que dizia respeito à correção da redação. Essas condições se concretizavam em aplicação de provas em hospitais, ou em domicílios, para candidatos com impossibilidade de locomoção até o local da prova ou com mobilidade reduzida, sempre acompanhados por fiscais da FURG capacitados para este acompanhamento; em aplicação de provas em Braille ou em programas computacionais específicos para cegos, com acompanhamento de leitores das provas, além de fiscais; disponibilização de intérprete de LIBRAS para candidatos surdos; impressão de provas em tamanho aumentado, para pessoas com alguma perda da capacidade visual; entre tantas outras ações dedicadas a atender a cada particularidade no nosso futuro estudante (CHAPLIN *et al*, 2016, p. 42).

Também anterior a 2009, ano a partir do qual este estudo se dedicou a pesquisar, pensamos que seja importante apresentar as primeiras estratégias de permanência aos estudantes do Ensino Superior como a elaboração e a implementação de projetos, programas e núcleos, a fim de atender às demandas de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, como o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI¹, pelo Programa Incluir (MEC/SESu),

¹ O NEAI, de 2005 até os dias de hoje, objetiva promover práticas inclusivas

em 2005, bem como de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, acompanhamento psicológico e pedagógico, como o Núcleo de Assistência Estudantil – NAE², criado no Plano Institucional da FURG 2000/2002.

Sabemos que a discussão para se chegar no Programa de Ações Inclusivas – PROAI, promulgado em 2009, iniciaram em 2006, sempre levando em consideração fatores sociais, ambientais e regionais, através de seminários e de uma comissão de estudos para tal, conforme apresenta o fragmento abaixo:

... a FURG deu corpo a uma discussão iniciada em 2006, promovida pela APTAFURG, com a participação da FURG e de outras instituições representativas da sociedade, em posicionamentos diversos a respeito dos processos de inclusão. Realizaram-se, assim, encontros para debate e estudo sobre o tema, levando em consideração fatores sociais, ambientais e regionais, principalmente acerca do perfil dos candidatos inscritos e ingressantes no Processo Seletivo da FURG. A esses estudos, somaram-se experiências de outras instituições e suas políticas de ações afirmativas. Nos seminários de discussão realizados no período compreendido entre 2008 e 2009, ficou evidente a urgência na criação de um sistema alternativo que representasse o equilíbrio entre autonomia universitária, qualidade acadêmica, diversidade cultural e inclusão social. Para tanto, a conclusão dos trabalhos pela Comissão designada para tal apontou para a implementação de um sistema denominado de Programa de Ação Inclusiva – PROAI,

no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, visando à inclusão e à acessibilidade de pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas específicas na FURG e na comunidade em geral, bem como estuda ações que enfoquem a questão da diversidade, sempre coordenado pela professora Carla Imaraya de Felipe (FELIPE *et al*, 2016).

² O NAE foi criado no Plano Institucional de FURG 2000/2002, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE, com o objetivo de expandir os programas de apoio estudantil, mediante o atendimento às necessidades dos estudantes. Foi extinto no final de 2012 e substituído por uma equipe multiprofissional, distribuída nas cinco coordenações da PRAE em 2013.

que tinha como objetivo principal incentivar o ingresso na Universidade, considerando o critério de natureza social, étnica e cultural dos candidatos, levando em conta também o desempenho individual no contexto das desigualdades sociais (CHAPLIN *et all*, 2016, p. 44 e 45).

Após esses encontros e estudos, o PROAI da FURG adotou o Sistema de Bônus, que previa a concessão de um acréscimo de acertos no cômputo final das provas objetivas do Processo Seletivo da Universidade. Eram seis acertos a mais na nota para candidatos egressos de escola pública e nove acertos a mais para candidatos autodeclarados negros e pardos também egressos de escola pública, bem como para candidatos com deficiência comprovada por meio de laudo médico, num primeiro momento. Posteriormente, houve uma reformulação e o sistema deixou de conceder pontos, mas porcentagens de 4% e 6% respectivamente (CHAPLIN *et all*, 2016).

O PROAI, além da bonificação, também criou o Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas, com cinco vagas, o qual partiu da escuta sensível e do diálogo com a comunidade indígena Kaingang, de Iraí – RS, em especial, num primeiro momento. Esse contato se deu com o professor e pesquisador Alfredo Guillermo Martin Gentini, da FURG, em março de 2008, que, após uma conversa com o cacique da aldeia, durante as vendas de artesanatos no Balneário Cassino em Rio Grande – RS, levou-o para compartilhar seus saberes com a primeira turma de Psicologia da FURG, na disciplina de Psicologia Transcultural.

No ano seguinte, por convite do cacique, a turma foi até a aldeia, em Iraí – RS, e, ao final desse encontro, foi instaurado o desafio com a seguinte pergunta: “Professor, queremos que nossos filhos possam estudar na sua universidade, como fazemos para abrir as portas?” (GENTINI, 2016, p. 73). Após muitas reuniões e inquietações sobre como seria esse ingresso e permanência, foi aprovado o primeiro Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas, no ano de 2010, pelo PROAI.

A escolha dos cursos para as vagas é definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA, depois de ouvidas as comunidades indígenas e suas lideranças que sinalizam os cursos mais necessitados, a partir da lista da FURG, bem como as coordenações dos cursos demandados. Para essa audição das lideranças, a Universidade realiza, até os dias de hoje, contato com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que organiza uma reunião especialmente para tratar dos cursos e do Programa, em sua sede em Passo Fundo – RS, com as lideranças indígenas da região.

No ano de 2011, a FURG iniciou outro Processo Seletivo Específico, relacionado ao ingresso de candidatos com nacionalidade uruguaia, para o curso de Turismo Binacional, no campus da FURG em Santa Vitória do Palmar – RS, sendo que esse processo aconteceu por seis anos consecutivos, até 2016, com a reserva de cinco vagas. Ainda em 2011 a FURG deixou de organizar seus processos seletivos e passou a aderir ao Sistema de Seleção Unificada – SISU/ MEC, e, no mesmo período, foi criada uma Comissão de Acompanhamento do PROAI, que seguiu a discussão nacional. Em 2012, essa comissão realizou um estudo e acabou apontando uma importante mudança conceitual que geraria a substituição do PROAI pelo Programa de Ações Afirmativas – PROAAF, em 2013, sugerindo a ampliação dos objetivos:

A Comissão de Acompanhamento do PROAI reuniu-se e apresentou nova proposta ao Conselho Universitário, sugerindo a expansão dos objetivos do programa, tendo sido aprovadas: – a reserva de 30% do total das vagas oferecidas pela FURG, por curso e turno, a estudantes oriundos de escola pública; – a concessão de um acréscimo de 6% no cômputo final das provas objetivas do ENEM para estudantes com deficiência; – a reserva de 10 vagas adicionais para estudantes indígenas; – a reserva de 05 vagas para estudantes quilombolas. Dessa formulação, então, decorreu a extinção do Sistema de Bônus (CHAPLIN *et al*, 2016, p. 47).

Cabe ressaltar que a conquista do Processo Seletivo Específico para Estudantes Quilombolas na FURG se deu mediante estudos e pesquisas do Programa de Extensão Comunidades FURG – COMUF, liderado na época pelo professor Jean Tiago Baptista da FURG. Dentro desse programa extensionista, havia o projeto “Quilombolas somos Nós!”, no qual se realizou o reconhecimento do primeiro quilombo rio-grandino, denominado Macanudos, localizado na Vila da Quinta de Rio Grande – RS, gerando conseqüentemente um relatório “FURG+Quilombola”.

Esse relatório trouxe um estudo de demanda e aprofundamento sobre as questões quilombolas, que “foi submetido às comunidades quilombolas, movimento negro, pesquisadores e militantes que se interessaram pelo tema e que, cada qual ao seu modo, contribuíram para o enriquecimento do material” (BAPTISTA *et al*, 2016, p. 90). Em agosto de 2012, durante reunião do Conselho Universitário, foi aprovada a proposta para o Processo Seletivo Específico para Estudantes Quilombolas, com cinco vagas, aos mesmos moldes do indígena, inclusive com relação à reunião para estabelecer os cursos demandados pela comunidade quilombola mediante o intermédio da Fundação Palmares no RS, ainda pertencendo ao PROAI. E, em 2013, durante reformulação e substituição do PROAI em PROAAF, os dois processos, indígena e quilombola, ficaram equiparados com 10 vagas complementares cada para o ano seguinte.

Então, para ambos os processos, ficaram assegurados aos estudantes das comunidades supracitadas, ingressantes pelo PROAAF, moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e auxílio pré-escola, observadas as Instruções Normativas de cada benefício (PROAAF, 2013), como forma de atender à permanência destes na Universidade. Sendo que para os indígenas, conforme solicitação dos caciques e lideranças, a FURG oferece a Casa do Estudante Indígena específica, como estratégia para facilitar a prática dos usos e costumes da etnia e reforçar o sentido de coletividade.

Para além das descrições do PROAAF, outras ações são executadas ao longo dessa década, para os dois

processos seletivos específicos, como a aplicação das provas em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, estrategicamente em Passo Fundo, Mostardas, São Lourenço do Sul, Canguçu e Rio Grande, para que seja ampliada a oportunidade de acesso à universidade dos candidatos indígenas e quilombolas. Também é realizada uma Acolhida Cidadã específica a esses estudantes aprovados nos Processos Seletivos Indígena e Quilombola, mediante ações como jogos, almoços, passeios, reuniões de apresentação do Programa e da FURG com o objetivo de integrar os estudantes ingressantes com os veteranos e apresentar a universidade e principais lugares da cidade.

Após a acolhida, ainda no início do ano letivo, é realizada pela PRAE com a parceria dos docentes e das coordenações de cursos, bem como dos próprios estudantes indígenas e quilombolas veteranos, a seleção para os discentes de acompanhamento pedagógico, que são responsáveis junto com um docente do curso a apoiar e acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, como a organização dos estudos e a inserção nos diversos espaços acadêmicos da Universidade. Os colegas discentes selecionados são estudantes dos mesmos cursos, porém mais avançados, que recebem uma bolsa de 400 reais para executar as atividades com eles em 12 horas semanais. Ainda com relação ao acompanhamento dos estudantes indígenas e quilombolas, a PRAE oferece apoio social, pedagógico e psicológico, considerando as especificidades relacionadas aos aspectos culturais e sociais, mediante atendimentos com equipe, bem como realiza a formação dos discentes de acompanhamento ao longo do ano.

Com relação ao acompanhamento aos estudantes com deficiência, a FURG criou o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – PAENE, que é destinado às pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Neste também é disponibilizado o acompanhamento de bolsistas para as atividades de sala de aula e ambiente universitário, conforme cada especificidade, e é avaliada a concessão de auxílios

alimentação, moradia, infância e transporte para promover a participação plena e efetiva destes estudantes na sociedade em igualdade de condições. A PRAE também realiza acompanhamento e formação tanto aos estudantes com deficiência que aderem ao Programa quanto aos bolsistas selecionados. A seleção dos discentes acontece também no início de cada ano letivo, por meio de edital.

Outra ação afirmativa que a FURG adotou em 2012, já citada também anteriormente neste estudo, é com relação ao uso do nome social para estudantes travestis e transexuais da Universidade, da graduação e da pós-graduação, bem como para servidores (Deliberação 44/2012 – COEPEA e Instrução Normativa nº 03/2012). Pela Instrução Normativa, fica regulamentado e assegurado este direito ao estudante travesti ou transexual, entendendo-se por “nome social” aquele pelo qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é identificada pela sociedade.

O estudante para requerer esse direito precisa abrir um processo na Divisão de Protocolo da FURG, dirigido à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, à Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PROPESP, conforme vinculação de seu curso. A Unidade responsável deve garantir que atendam ao uso do prenome social em cadastro de dados e informações de uso social; comunicações internas de uso social; endereço de correio eletrônico; identificação de uso interno; e nome de usuário nos sistemas de informática (Instrução Normativa nº 03/2012).

No ano de 2013, mediante a conjuntura promovida pelas políticas de Ações Afirmativas do país e na Universidade, a FURG cria um Programa de Acompanhamento e de Apoio Pedagógico ao Estudante, vinculado à PRAE. As ações, dados e resultados desse Programa vão ao encontro da consolidação das Ações Afirmativas na FURG, ao reafirmar o seu compromisso com a promoção da equidade e a justiça social na formação acadêmica. O referido programa prevê ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando ao aprimoramento pedagógico, à promoção de equidade e à justiça social, como forma de qualificar as aprendizagens dos

estudantes, sendo essas ações articuladas em conjunto com as unidades acadêmicas e administrativas da Universidade, conforme demandas, organizando-se, para tanto, em três linhas de atuação: Afirmativa, Mediadora e Formação Ampliada.

A linha Afirmativa prevê ações que visam à promoção da igualdade de oportunidades para todos/as que acessam a Universidade, mediante cursos, oficinas e palestras, por exemplo, cujos temas neutralizem os efeitos de qualquer forma de discriminação, inclusive as de fundo cultural e estrutural, enraizadas na sociedade, como grupos de encontro e formações temáticas diversas. As ações na linha Mediadora são entendidas como espaços que proporcionem ao estudante o reencontro com os conhecimentos da educação básica (biologia, química, física, português e matemática). Entende-se que esses conhecimentos são pressupostos iniciais e fundamentais aos que serão produzidos no Ensino Superior. Os exemplos de cursos nessa linha são Matemática Básica, Curso de Pré-física, Pré-Química, entre outros. E na linha da Formação Ampliada são ações que buscam, por meio de suas atividades, complementar a formação universitária e profissional dos estudantes, como oficinas de inclusão digital, línguas estrangeiras, entre outras áreas (FURG, 2013).

Em 2020, o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico passou por uma reavaliação, a fim de qualificar as ações já realizadas e ampliar outras demandas, e uma quarta linha de atuação foi criada denominada “Interações Pedagógicas”. A definição dessa linha é de estabelecer uma relação educativa com os estudantes a fim de qualificar a intencionalidade pedagógica no ambiente acadêmico de forma ampliada, que pode acontecer presencialmente ou a distância com o auxílio das tecnologias digitais. As ações desenvolvidas nessa linha são os atendimentos individuais, as orientações educacionais, os encaminhamentos multiprofissionais e os planejamentos de estudos, por exemplo.

No ano de 2014, a universidade, aderindo ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo do MEC, lançou um Processo Seletivo Específico

para o curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Esse processo específico acontece até hoje e o curso visa à formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em escolas do campo. Também se propõe a formar educadores atuantes na Gestão de Processos Educativos Escolares e na Gestão de Processos Educativos junto às comunidades.

O curso apresenta organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em regime de alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, no qual o primeiro refere-se a períodos intensivos de formação presencial no campus universitário da FURG em São Lourenço do Sul - RS e o segundo a períodos intensivos de formação presencial nas comunidades tradicionais (quilombolas, pescadores artesanais e indígenas) e do campo da região dos municípios de São Lourenço do Sul, Turuçu, Cristal e Canguçu, pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul.

Em 2016, a FURG cria um primeiro movimento para a aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas, em concursos públicos, inicialmente, e depois, em 2017, estende ao SISU/FURG, a Comissão de Aferição da Veracidade da Informação dos Candidatos, a partir de uma demanda do movimento negro e dos estudantes negros da Universidade, principalmente para garantir que as vagas destinadas a estes estudantes sejam ocupadas pelos sujeitos de direito. Essa ação é dirigida pela Orientação Normativa n. 3, de 1º de agosto de 2016, publicada no Diário Oficial da União de 02/08/2016.

Nesse primeiro modelo de Comissão, o ato da verificação era chamado de entrevista, na qual o fenótipo do candidato que se autodeclarou preto ou pardo era apreciado para participar das vagas reservadas. E, em caso de não consenso entre a comissão sobre a decisão, especialmente sobre o fenótipo pardo, era admitido subsidiariamente a apresentação pelo candidato de documentos como certidão de nascimento ou carteira de identidade do candidato em que

conste a referência à cor parda, ou certidão de nascimento ou carteira de identidade dos pais biológicos, em que conste a referência a cor parda ou preta, bem como o resultado favorável de processos seletivos anteriores, em que tenha participado de edital de vagas reservadas para pretos e pardos, com uma manifestação expressa pela Comissão de Autodeclaração, favorável.

Em março de 2019, a FURG cria o Programa de Ações Afirmativas na Pós-graduação – PROAAF PG, aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUN, cujo objetivo é promover o ingresso e a permanência de negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* da Universidade. O referido programa dispõe também que as comissões de bolsa dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* devem definir critérios que priorizem os candidatos aprovados pelo PROAAF, sendo respeitadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação, para que seja alcançado o percentual de 20% das vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e com deficiência.

Ainda em 2019, após uma Portaria Normativa que regulamenta o procedimento em âmbito nacional (Portaria Normativa Nº 4, de 6 de abril de 2018), foi criada a Comissão Permanente de Heteroidentificação na FURG, a fim de avançar na igualdade racial. Heteroidentificação significa o momento presencial em que os membros da comissão consideram os aspectos fenotípicos do candidato. A decisão da comissão confirma que a autodeclaração apresentada como preto ou pardo é condizente. Para tanto, a comissão observa o fenótipo, marcados pelos traços negroides, relativamente à cor da pele – preta ou parda – e aos aspectos físicos predominantes como lábios, nariz e cabelos, critérios em consonância com o estabelecido no artigo IV do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010).

A Comissão de Heteroidentificação da FURG é composta por integrantes docentes, estudantes, técnicos administrativos e representantes das Pró-Reitorias, compostas, a cada processo seletivo, com reserva de vagas na FURG,

tanto em concursos públicos, quanto no SiSU/FURG e foi habilitada por meio de um curso de capacitação denominado “Políticas de Ações Afirmativas e as Comissões de Heteroidentificação na FURG”.

Portanto, pode-se dizer que essas são as principais ações que, nos últimos dez anos, foram sendo instituídas na FURG, buscando incluir e qualificar a permanência dos estudantes, especialmente aqueles ingressantes pelas Ações Afirmativas, que, para o jurista Joaquim Barbosa Gomes, possuem cunho pedagógico, pois têm o objetivo de motivar transformações culturais e sociais, revelando nos atores sociais a utilidade, bem como a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas múltiplas esferas do convívio humano (GOMES, 2001). Contudo, sabemos que a ampliação e o aperfeiçoamento dessas ações são de extrema necessidade nos próximos anos, para que a cidadania, a promoção da diversidade cultural, a implementação do princípio de igualdade efetiva e a luta contra todo o tipo de discriminação seja acurada, o que podemos observar nos relatos das entrevistas, dos grupos focais e das observações realizadas, que compõem as próximas análises desta obra.

4.1 Avaliação das Ações Afirmativas

Durante o processo de obter informações sobre as Ações Afirmativas da FURG, nas entrevistas, nos encontros dos grupos focais e nas observações realizadas, uma das unidades de análise que surgiu foi à avaliação das Ações Afirmativas. A avaliação é o ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço ou a importância de alguma coisa (AURÉLIO, 1999), isto é, na educação é um processo sistematizado de registro e de apreciação dos resultados obtidos em relação às metas estabelecidas previamente, que, segundo o pesquisador e professor Celso Vasconcellos (1995), a avaliação é pautada numa perspectiva transformadora, tendo como pano de fundo resgatar seu papel no contexto educacional.

Dessa forma, essa unidade de análise nos leva a

considerar, enquanto núcleo de sentido, que as Ações Afirmativas da FURG são importantes, a partir de um conjunto de intervenções efetivas já estabelecidas com o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF. Contudo, até o momento da redação desta obra, encontra-se num processo incipiente, pois, de forma geral, a comunidade acadêmica desconhece o trabalho realizado, provavelmente devido a não institucionalização de uma política.

Para os dois entrevistados da gestão da FURG, por exemplo, foi uma ação importante e muito positiva a que aconteceu em 2009, pois deu início não só a uma discussão, mas a uma ação efetiva sobre a democratização do acesso e da permanência dos diversos sujeitos no Ensino Superior, mesmo anterior ao movimento no cenário nacional:

Então, foi uma ação importante, e, ao longo do tempo, se avaliou que o programa se restringia muito a um processo de inclusão e que este processo de inclusão ele não é suficiente... É dentro de uma ação inclusiva, que tenha outras ações para que a gente possa manter os alunos, mais no sentido de afirmação. Então, por isso que o PROAAF a gente ampliou e trouxe esse outro conceito, que é ação afirmativa, que é muito mais do que é inclusão. (ENTREVISTA1U1(02), 2019)

Então, percebo nitidamente mesmo que as Ações Afirmativas, elas não só se constituíram num programa, num conjunto de ações documentais, mas também num programa e num conjunto de ações efetivas. Ou seja, a gente vê concretamente as políticas, que são exigidas, a partir do Ministério Educação, nesses nossos programas, serem cumpridas. (ENTREVISTA2U1(02), 2019)

Apesar de avaliarem que não foi uma tarefa fácil sua implementação, pois tinham poucas pessoas que trabalhavam com essa temática na Universidade na época, foi mediante essas pessoas carregadas de força e determinação que conseguiram iniciar esse caminho, hoje repleto de conquistas.

Para a autora Maria Aparecida da Silva, para que um programa de Ações Afirmativas seja efetivo, oferecer oportunidades é apenas um dos primeiros passos, pois o fundamental é “garantir aos protagonistas em questão, as condições necessárias e simbólicas para que as dificuldades ou desníveis possam ser superados e as escolhas possam ser feitas de maneira lúcida e consequente, a médio e longo prazo” (SILVA, 2002, p. 108). Isto é, para que estas conquistas não fiquem por anos como iniciativas isoladas, é necessário constituir, na Universidade, uma política institucional para de fato representar a luta pela inclusão, pela diversidade cultural e pelo combate a todas as formas de discriminação.

A classe docente da Universidade avalia que as Ações Afirmativas também são importantes e que, apesar de incipientes, as ações não estão estagnadas, mas é preciso que haja um processo de escuta mais refinada com os estudantes e com a comunidade para avançar no que falta:

A gente ainda vive num processo incipiente, porque mesmo com a reserva de vagas para indígenas e quilombolas, que é quem eu acompanho mais de perto, ainda têm coisas que a gente ainda fica pensando se é assim, se não é assim, entendeu?! Acho que há poucos anos que está se passando, na verdade, por um processo de escuta mais refinada com os estudantes e com as comunidades. (ENTREVISTA3U1(01), 2019)

Para as pesquisadoras e professoras Andréia Salvador, Ângela Paiva e Ângela Neves (2017), nas últimas décadas, os movimentos sociais, de forma geral, têm se constituído numa arena valorosa de ação política, onde ativistas e sujeitos coletivos demandam tanto por novas quanto por antigas agendas em que “Os pleitos são diversos, desde questões amplas e pertinentes à garantia e à ampliação de direitos sociais, luta pela consolidação dos direitos de grupos específicos, até a necessidade de reafirmação de políticas públicas de cunho redistributivo e/ou de reconhecimento” (2017, p. 10). Ou seja, aquele velho, mas sempre atual lema “Nada sobre nós, sem nós!” utilizado bastante pela comunidade

das pessoas com deficiência, por exemplo, pode ser ampliado para todos os casos que envolvem as Ações Afirmativas, pois é preciso exigir que tudo que se referir a decisões sobre os sujeitos de direito dessas políticas devem ser produzidos com suas devidas participações.

Os docentes, representados pela professora entrevistada na pesquisa, ponderam ainda que a comissão que avalia o PROAAF é importante tanto para pensar quanto para encaminhar deliberações de políticas afirmativas para os setores responsáveis, o que pode ser comprovado nas descrições anteriores, as quais mostram a força que as comissões tiveram ao longo da história da FURG, como a Comissão do PROAI e a Comissão do Relatório Furg+Quilombola, por exemplo:

Eu acho importante e prezo para que continue a comissão do Programa de Ações Afirmativas, que é o antigo Proai, porque ali tem representatividade do coletivo de estudantes negros, de Pró-Reitoria, do pessoal da assistência estudantil, do próprio NEABI, dos coletivos quilombolas e indígenas. Acho que é um espaço importante e por mais que não seja deliberativo, tem muita pressão na gestão para ser deliberativo. Todo mundo sabe que não dá para deliberar nada, mas ninguém tem problema de meter o dedo na cara da gestão, brigando pelas coisas, todo mundo já fez isso ali. (ENTREVISTA3U1(03), 2019)

A categoria dos técnicos administrativos em educação, representada por uma das técnicas entrevistada indicada, alega que as Ações Afirmativas na FURG são fortes e que, de certa forma, por não termos mais detalhes descritos no PROAAF de como cumprir algumas ações, torna-se um pouco exaustivo para quem executa, bem como acredita que essas ações não têm mais como retroceder, mesmo que o governo vete mais tarde:

Vi no Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade, no PDI e o que eu observei, assim, as ações da Universidade, elas são fortes, são muito

dedicadas, mas são exaustivas para quem promove. (...) Acho muito robusto, mas penso que documentalmente ele é disperso. No Projeto Político Pedagógico da Universidade, institucional, isso é colocado hoje de uma forma muito *en passant*, assim, ele não diz, só cita e isso fragiliza uma ação que os servidores técnicos e docentes fazem em determinados programas de forma bastante incisiva, exaustiva e dedicada. (ENTREVISTA4U1 (01 e 02), 2019)

Para o cientista político Feres Júnior, é preciso atentar para uma tentativa de "guinada conservadora" à política de Ações Afirmativas no Brasil. Ele entende que o futuro das Ações Afirmativas depende de como se dará a relação entre Executivo e Legislativo nos próximos anos. E nós acreditamos que, embora essa política afirmativa possa se dissolver nacionalmente daqui a alguns anos, as universidades podem manter essas ações enquanto políticas institucionais.

Para o funcionalismo terceirizado da FURG, representado pela entrevistada indicada, parece que as informações sobre as Ações Afirmativas chegam com menos força ainda, pois, segundo a funcionária, perguntada sobre o que ela sabia sobre as Ações Afirmativas na FURG, "Sei muito pouco, na verdade. Mas acho que agora tá bem mais... Tem mais pessoas nas funções das cotas e tal" (ENTREVISTA 5U1 (01), 2019). Isto é, o que remete às Ações Afirmativas na Universidade ainda é somente a política de cotas, pois é o assunto mais difundido também na mídia, porque não são convidados e nem conduzidos, este segmento de funcionários, aos demais temas para discutir.

Para a filósofa americana Nancy Raser, "os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente "os outros" ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social" (2007, p. 108), isto é, por manterem-se neste *status social* acabam não sendo tratados como membros da comunidade acadêmica – como teoricamente se admite – e conseqüentemente ficam fora das discussões que tanto este tema das Ações Afirmativas quanto

outros temas gerados na Universidade sejam entendidos e compreendidos por eles.

A fim de solicitar essa mesma informação aos estudantes durante um dos primeiros encontros do grupo focal, sobre o que entendem sobre Ações Afirmativas, foi solicitado a eles que desenhassem, para depois expor, suas ideias de forma mais livre e descontraída. Para os discentes em geral, apesar de todos terem realizado desenhos diferentes para representar as Ações Afirmativas da FURG, eles tinham uma linha de raciocínio com relação à diversidade, por exemplo:

O meu eu fiz o mundo, quer dizer... um projeto de mãos, mas quem quiser considerar que foi pés pode ser também... Daí eu fiz cinco tipos, mas a gente sabe que não são só cinco tipos, como se fosse as questões de inclusão, questões indígenas, questões da deficiência, alguém que é rico, de outra cor, uma cor diferente... Eu pensei nessa ideia, várias pessoas. (GRUPO FOCAL1U1(02), 2019)

Eu conheço mais sobre as questões indígenas e quilombolas, acho que tá dentro do Proaaf, né! Que tem as provas que são realizadas separadamente pra eles. Eu conheço mais por essa parte, eu acho importante porque, às vezes, a gente não... A faculdade é um espaço onde a gente encontra diversidade. (GRUPO FOCAL1U1(03), 2019)

A minha avaliação é que as Ações Afirmativas e inclusivas são boas, porque eu vejo que essa diversidade só vem aumentando, porque uma parte não aceita, tipo, quanto mais pessoas são aceitas, mais pessoas diferentes mesmo vem sendo incluídas. Então, se tem mais gente sendo incluída é que está sendo eficaz. (GRUPO FOCAL1U1(05), 2019)

Segundo Carlos Brandão, o argumento de que a diversidade cultural, provocada pelas Ações Afirmativas, é fundamentalmente importante para o sentido e a função social da universidade é incontestável, pois se torna um combustível

essencial, contribuindo para elevar o nível educacional de todos (BRANDÃO, 2005). O que podemos observar nas descrições dos estudantes sobre a diversidade das Ações Afirmativas em seus conceitos.

Apesar de a maioria dos estudantes saberem minimamente o que são essas ações na Universidade, havia outros que não sabiam e que procuraram o grupo focal para entender mais sobre o assunto e durante as próprias conversas com os colegas começaram a se dar conta de algumas situações:

Eu, na verdade, entrei em 2016, foi o meu primeiro ano, então acabei não tendo muito contato, como tu tinha antes, mas eu agora percebo assim que é uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar essa história de cotas. Que acabo não vendo muitas pessoas que são negras, sabe, dentro da Universidade, inclusive, se eu não me engano, eu vi alguns colegas de curso meu, falando que eu tenho uma professora, que é uma professora que dá sociologia para nós, que é a única professora negra na faculdade, a Cassiane. (GRUPO FOCAL1U1(13), 2019)

Então, eu ouvi isso em 2017/2016 e eu tive aula com ela no meu primeiro ano, e, até o momento de escutar isso, nunca tinha parado para pensar na inserção de pessoas negras na faculdade, assim, para mim é uma coisa que toda pessoa é uma pessoa, sabe, eu não... Tipo, eu nunca tinha parado para olhar dessa forma, aí eu comecei a prestar mais atenção. (GRUPO FOCAL1U1(14), 2019)

Logo, percebemos que as Ações Afirmativas na FURG estão assumindo um significado de reconhecimento entre os estudantes, que seria a visibilidade dos grupos que até então não eram percebidos. Para o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, o reconhecimento consiste em empossar o sujeito de uma identidade própria através do reconhecimento pelo outro sujeito ou coletividade, numa relação de transformações do reconhecimento (SALVADORI, 2011).

Nesse diálogo, é notório observar que, para alguns estudantes, estamos falando de um campo novo do conhecimento, quando se trata de Ações Afirmativas, mas que, para outros, trata-se de lutas históricas, culturais e de vida:

E quando você entra numa ação afirmativa, você tem que lutar pelos seus direitos, entendeu? Eu entrei pela cota escola pública, porque eu estudei em ensino público, eu tenho uma deficiência maior do que aqueles que tiveram oportunidade de estudar em escola particular. (GRUPO FOCAL2U1(02), 2019)

... Eu percebia muito, na minha época, desconhecimento com relação às ações afirmativas, as pessoas não tinham conhecimento e, às vezes, eram contra. Ah, por que vocês entraram por esse processo? No meu caso, dos quilombolas, né. Então, eu acho muita falta de desconhecimento das pessoas não conhecerem realmente a proposta das ações afirmativas e acabam indo contra e rotulando contra, achando que, no caso, eu não deveria entrar por essa ação, mas sim por outro processo. Com base na minha experiência agora na Furg. Em geral, não posso te dizer, porque eu convivia muito dentro do curso. Às vezes, em conversas de paradas de ônibus, a gente explicava, o pessoal não sabia... Eu sempre ouvi muitos comentários negativos, contra as ações afirmativas. (GRUPO FOCAL2U1(04), 2019)

Para o Doutor em Direitos Fundamentais e Novos Direitos, Narciso Leandro Xavier Baez (2017), a análise da construção histórica das Ações Afirmativas no Brasil evidencia como a questão da discriminação e da exclusão social evoluíram da definição da igualdade formal, onde não havia espaço para discriminações, para a busca da concretização da igualdade real, baseada em políticas compensatórias para grupos historicamente excluídos. Muitas das Ações Afirmativas implantadas no Brasil têm causado polêmicas tão sérias que se

tornaram importantes *leading cases*³, nas mais altas cortes de justiça do país. Isso ocorreu porque, enquanto para alguns essas medidas são necessárias e válidas, pois corrigem discriminações históricas que são vividas na pele diariamente, para outros, elas não passam de uma nova forma de discriminação que não seria mais cabível nos dias atuais, pois como estes não têm a vivência da discriminação, não conseguem se colocar no lugar do outro, desmerecendo as conquistas.

Também durante o diálogo no grupo focal, os estudantes avaliaram que alguns colegas da FURG ainda não entendem muito bem, mesmo alguns ingressando na Universidade por meio delas ou acessando benefícios estudantis que estão intrinsecamente associados às Ações Afirmativas. Eles apontavam muito essa questão de desconhecer as ações e, também, de se reconhecer como uma pessoa que faz parte desse grupo, até mesmo para se fortalecer enquanto grupo:

Os próprios estudantes que são assistidos pelo SAB, que recebem algum tipo de benefício, seja alimentação, transporte, os auxílios... Essas pessoas também, muitas vezes, não se reconhecem como ações afirmativas. Elas, às vezes, não têm noção que elas estão inseridas nestas ações e que estes benefícios que elas recebem fazem parte destas ações. E elas ainda, por conta de desconhecer, que fazem parte sim das ações afirmativas, julgam os outros, como os colegas indígenas, os quilombolas... (GRUPO FOCAL2U1(05), 2019)

E é bem como tu comentou, eu conheço uma pessoa que ela entrou pelas ações, só que ela é contra as cotas. E aí tu tenta colocar tua visão... Não, é assim que funciona. Até essa pessoa era para estar aqui hoje, vendo isso assim sabe, para entender bem melhor essa questão, a questão

³ Guido Fernando Silva Soares, em sua obra "Common Law: Introdução ao Direito dos EUA" (1ª ed., 1999, 40-42p.), ensina que o *leading case* é "uma decisão que tenha constituído em regra importante, em torno da qual outras gravitam" que "cria o precedente, com força obrigatória para casos futuros".

de entendimento mesmo. E, às vezes, as pessoas não entendem e não procuram entender, né. Ficam no senso comum... (GRUPO FOCAL2U1(07), 2019)

Como eu não sabia muito bem o que eram ações afirmativas, tanto que eu fiquei procurando saber o que significava isso. Eu sabia o que era apoio pedagógico, mas não ações afirmativas. E eu entrei por uma delas e não sabia que tinha esse nome. (GRUPO FOCAL2U1(10), 2019)

A assistência estudantil nas instituições públicas em geral possibilita a permanência dos estudantes que nelas ingressam provenientes de classes sociais menos favorecidas economicamente e que efetivamente apresentam mais dificuldades em prosseguir com a vida acadêmica sem esses auxílios e/ou benefícios. A assistência estudantil favorece a conclusão dos cursos e a diminuição da evasão acadêmica, além de ser uma estratégia de combate às desigualdades sociais, assim como as Ações Afirmativas (GRAEFF, 2014).

Os estudantes reconhecem que sem as Ações Afirmativas, muitos não teriam ingressado na FURG e que esse programa proporciona acessibilidade, diversidade e igualdade, pois diminui desigualdades históricas e oportuniza a permanência qualificada dos estudantes, por meio dos benefícios estudantis e apoios psicológicos, pedagógicos e sociais (GRUPO FOCAL2U1, 2019). Contudo, o grupo também reconhece que, apesar de existirem estes auxílios e benefícios, eles não são suficientes para atender a todos os estudantes que necessitam:

(...) mesmo que exista os auxílios pedagógicos e psicológicos, ainda se percebe uma certa dificuldade de obter esses auxílios, porque eu ouço de muitos alunos, falarem que, às vezes, iam atrás e sempre estava lotado, nunca conseguiam uma psicóloga, por exemplo... Então, ainda é um pouco difícil. Hoje em dia melhorou bastante, tem aquele plantão de psicólogos. (GRUPO FOCAL3U1(05), 2019)

O reconhecimento das demandas estudantis em toda a sua amplitude constitui um grande desafio para as universidades, sobretudo quando se levam em conta os limites orçamentários destinados a essa política. Logo, isso atua como limitador dos programas de assistência estudantil, reduzindo a concessão de bolsas/auxílios financeiros, bem como a quantidade de benefícios concedidos, que não são capazes de alcançar toda a demanda (OLIVEIRA; VARGAS, 2012).

É importante reconhecer que o acesso às instituições públicas, principalmente, ainda se limita àqueles que vêm de classes com maior poder aquisitivo, sem as políticas afirmativas. E que a permanência na universidade depende do atendimento de necessidades sociais objetivas desses estudantes como transporte, alimentação, material didático, dentre outros. Conforme a estudiosa em política educacional, Cristina Helena Almeida de Carvalho:

[...] a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que, apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros (CARVALHO, 2005, p. 13).

Por vezes, também se enfrenta outro problema, segundo os estudantes, que é o de reconhecer o valor de entrar na universidade por meio das Ações Afirmativas, bem como de reconhecer o valor dos benefícios e dos auxílios que recebem, pois muitos não percebem o quão importantes são e que não podem ser confundidos com assistencialismo. O que acaba acontecendo muitas vezes pelos próprios estudantes, não entendendo que “todo direito de benefício que eles adquirem, vem junto direitos e deveres, que muitas vezes o pessoal não encara os deveres que eles possuem com a Universidade” (GRUPO FOCAL3U1 (03), 2019).

Conforme nossa Constituição Federal (1988), em linhas gerais, os direitos e deveres do cidadão brasileiro devem

sempre andar em conformidade, pois, quando um cidadão cumpre as suas obrigações, o outro tem a garantia dos seus direitos. Nesse caso, estamos falando de políticas estudantis que buscam contribuir para o processo de inclusão acadêmica, visando à melhoria do desempenho estudantil e ao combate à evasão e não de um assistencialismo, uma benesse que não prevê sua autonomia e seu desenvolvimento no ambiente acadêmico.

Claro que essa questão dos direitos e deveres não se aplica a todos/as os/as estudantes que ingressam na FURG pelas Ações Afirmativas, pois os/as próprios/as estudantes reconhecem que:

O cotista também se formam, o cotista também tem boas notas... É uma parte ínfima das pessoas que cria esse panorama de caos, de que "Ah, ninguém faz nada aqui e que a universidade é uma várzea"! Falta difundir mais a informação que a importância das cotas se dá porque a gente está formando pessoas, negros, pardos, indígenas e deficientes com a renda baixa e a gente está conseguindo formar isso. (GRUPO FOCAL3U1(11), 2019)

Desde a implantação do sistema de cotas no Brasil, existem pesquisas relacionadas ao desempenho do novo perfil de estudante das universidades públicas e essas apontam que os resultados obtidos pelos cotistas não são distantes dos obtidos pelos não cotistas (VELLOSO, 2009; QUEIROZ e SANTOS, 2007)⁴. Conforme acontece na FURG, como foi mostrado nos capítulos iniciais desta obra, com a tabela sobre o coeficiente de rendimentos dos acadêmicos, que também nos mostram que não há disparidades expressivas entre os cotistas e não cotistas nos últimos anos.

⁴ Em sua pesquisa, Queiroz e Santos (2007) concluem que, na Universidade Federal da Bahia - UFBA, o rendimento dos alunos cotistas era praticamente igual ou ainda superior em alguns casos ao dos demais estudantes. E na pesquisa de Velloso (2009), os resultados na Universidade Federal de Brasília - UnB revelaram que cerca de 1/3 dos *cotistas* alcançaram notas tão boas quanto os melhores estudantes aprovados pelo sistema sem cotas.

Os estudantes ainda discutem que a Universidade, apesar dessas ações, continua sendo um espaço elitizado e difícil para permanecer (GRUPO FOCAL5U1, 2019) e por isso que, durante as observações realizadas, coloca-se que a discussão de Ações Afirmativas é emergente na Universidade pelo seu contexto, porque, ao mesmo tempo em que é diversa, escancara a diversidade (OBSERVAÇÃO6U1, 2019).

Logo, a permanência é difícil, pois, conforme o pesquisador Manoel Gonçalves dos Santos (2012), parte-se da ideia de que esses problemas são reforçados pelo caráter elitista que tem caracterizado o Ensino Superior brasileiro desde outrora, tanto no que se refere às barreiras que historicamente foram e são colocadas para limitar o acesso das classes menos favorecidas, quanto no que diz respeito ao projeto de ser humano que é orientado e construído nos últimos anos (ideário neoliberal).

Enfim, reiteramos que as cotas só são um tipo de Ação Afirmativa e por mais que queiram desqualificá-las, elas foram consideradas legais e constitucionais. Por todo esse panorama descrito, pode-se dizer que as Ações Afirmativas deram certo sim, inclusive os números mostram que não há mais notas baixas e nem mais evasão por esse motivo. Encontramo-nos num processo de transição e resistência sobre essas ações que requerem uma compreensão histórica, política e econômica. As discussões nos espaços também fazem parte dessas ações para que haja mais compreensão, entendimento e sucesso institucional (OBSERVAÇÃO14 U1, 2019). A seguir, analisaremos a avaliação do ingresso e da permanência na FURG para os participantes da pesquisa.

4.2 Avaliação do Ingresso e Permanência

Sobre a avaliação do ingresso e permanência dos estudantes ingressantes pelas Ações Afirmativas da FURG, essa unidade de análise, mediante o núcleo de sentido identificado, apresentou-nos que o ingresso e a permanência têm avançado no processo, principalmente na última década, juntamente ao movimento da sociedade que reivindica. O

ingresso deve garantir o acesso dos verdadeiros sujeitos de direito das vagas, das cotas em geral e das reservadas pelos processos seletivos específicos em especial. A permanência envolve mais do que garantir e ampliar a assistência básica, mas sim formação, capacitação e acompanhamento.

Para a gestão entrevistada, fazendo uma retrospectiva, avançaram muito no processo de ingresso dos estudantes, porque, há dez anos, não tinha lei nacional, somente alguns movimentos pontuais no país que versavam sobre a inclusão basicamente de pessoas com deficiência, indígenas e negros. Nem se falava em quilombolas e não tínhamos pesquisas como temos hoje. Até o número de pessoas com vulnerabilidade social e econômica vem aumentando gradativamente:

Eu acho que ainda nós estamos caminhando nesse processo, porque é muito novo toda ação de inclusão dos estudantes cotistas, sejam eles indígenas, negros, pardos, pessoas com deficiências e principalmente naqueles casos onde os alunos ingressam pelo SISU e não pelo Programa de Ações Afirmativas que a universidade tem. O Programa de Ações Afirmativas é onde a gente identifica melhor, onde a gente pode realmente promover a inclusão e nós temos aquele atendimento das cotas pelo SISU. Na minha avaliação hoje, eu diria que nosso programa atende mais à inclusão do que o próprio SISU, porque muitos dos estudantes indígenas, pessoalmente os indígenas, os quilombolas, se eles fossem entrar só pelo SISU, eles não teriam a condição de um processo de seleção, não poderiam... A gente vê isso! (ENTREVISTA1U2(03), 2019)

Para os autores Celia Maria Haas e Milton Linhares (2012), projetos como esses de Ações Afirmativas congregam as mais diversas tendências ideológicas, visando corrigir distorções que se encontram nas causas da desigualdade social brasileira, principalmente da maneira como nosso sistema educacional está estruturado:

Embora esses projetos tenham sido objeto de polêmica e de críticas por parte da sociedade brasileira, quase todos buscaram, de maneira geral, minimizar a desigualdade instalada no sistema educacional do País e promover a concretização do princípio constitucional da igualdade prescrito na Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 5º, caput, estabelece: “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 segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 2010). Ressalte-se ainda que, nas justificativas apresentadas nos projetos referidos, encontra-se a importância atribuída à Educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do País (HASS e LINHARES, 2012, p. 839).

Sobre a permanência, as ações também avançaram, porém numa integração universitária, pois percebemos unidades administrativas e acadêmicas pensando e executando juntas as ações, apesar de entenderem que não é o suficiente para atenderem a todos os estudantes, mas estão no processo:

Hoje nós temos indígenas, nós temos pessoas com deficiências, mais quilombolas na universidade, ingressando pelo PROAAF, do que mesmo pelas ações inclusivas do SISU. Mas eu acho assim, que a gente ainda nas ações de permanência, por ser uma ação nova, ainda precisa de uma discussão maior para entender as diferenças culturais, não a competência, porque a competência de todos, elas são iguais, mas as oportunidades são diferentes e é isso que a gente precisa entender, para poder ter uma ação de maior permanência. É entender isso! Todos têm competências e condições de aprendizagem, o que não têm são as oportunidades, e as oportunidades que diferenciam as nossas condições, vamos dizer assim. Eu acho que estamos no caminho, mas temos ainda muito a fazer. (ENTREVISTA1U2(04), 2019)

Enfim, a gente indica que essas ações da Universidade para permanência e acesso, também foram importantes. Obviamente que a gente precisa avançar mais e precisa ter mais ações, principalmente para permanência. Eu entendo também que foram bastantes avanços que a gente conseguiu concretizar aqui na Universidade. (ENTREVISTA2U2(05), 2019)

Ainda sobre essa questão da permanência, de acordo com os resultados de uma das pesquisas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, interpretada pela assistente social Jolinda Alves, a qual considera que é preciso criar mecanismos para garantir a permanência, a fim de reduzir os efeitos das desigualdades sociais, para eles atingirem o sucesso escolar que almejam:

A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Essa democratização não se pode efetivar apenas mediante o acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (ALVES, 2002, s/p).

Dentro dessa questão do ingresso, uma das conquistas foi a implementação da Comissão de Heteroidentificação, já supracitada neste estudo. Essa comissão iniciou em 2016 nos concursos públicos, em 2017, nos processos seletivos da graduação e, em 2019, na pós-graduação. Observa-se que, ao longo destes três anos, já foi aperfeiçoada, tanto com relação ao seu conceito, quanto a sua metodologia, sempre com muita discussão e formação continuada:

Então, a gente procura garantir o acesso, principalmente para esse caso da população negra, a Universidade tendo uma Comissão, que é muito séria, composta por estudantes, professores e técnicos da Universidade. Então, eu penso que os avanços no acesso, eles foram muito significativos. (ENTREVISTA1U2(04), 2019)

Para o pesquisador Paulo Roberto Faber Tavares Jr (2018), a instituição deve ter um grupo de trabalho com integrantes experientes na temática étnico-racial e conhecimento da legislação vigente, sendo capazes de integrar e articular as políticas de ingresso com as de permanência e êxito:

Desta forma, este grupo tem entre seus objetivos organizar o procedimento de heteroidentificação de forma integrada a outros setores da instituição responsáveis pelo processo seletivo, assim como à Pró-reitoria de Ensino ou equivalente. Definida, ao menos, parte do grupo no começo do processo, é possível investir em capacitações em nível nacional para seus integrantes que permitam antecipar soluções e trocar experiências com outras instituições (TAVARES JR., 2018, p. 258).

Sobre a questão da permanência, a gestão também avalia que, além dos benefícios e auxílios estudantis propriamente ditos, é preciso a formação continuada dos professores e técnicos administrativos, pois todos que lidam com os estudantes, direta ou indiretamente, fazem parte do movimento para a permanência na Universidade (ENTREVISTA2U2, 2019).

Isso vai ao encontro do pensamento das estudiosas Nancy Costa de Oliveira e Otilia Maria Dantas (2017), as quais acreditam que a formação e a capacitação continuada de todos os servidores públicos da instituição (professores e técnicos administrativos em educação) se constituem no processo de ensino-aprendizagem como facilitadores da mobilização de conhecimentos e da geração de habilidades específicas para a

carreira, possibilitando a estes tornarem-se sujeitos ativos no processo de construção da qualidade de ensino da instituição à qual se encontram vinculados.

Com relação à visão dos docentes, mediante a professora entrevistada, principalmente sobre a permanência dos estudantes, avaliam que o apoio e o acompanhamento para os estudantes negros e os estudantes noturnos, não tem sido eficiente. As categorias que ingressam pelo PROAAF possuem esse acompanhamento mais incisivo, mas os demais estudantes também precisam e ainda não têm:

Se são estudantes cotistas, então a gente pode falar de todos... Assim, na minha percepção, dá para ver que, para os indígenas e quilombolas, existem um acompanhamento específico e eu não consigo perceber, digo, não consigo perceber, enquanto professora, esse acompanhamento dos estudantes necessariamente de escola pública e estudantes negros, porque eu estou dizendo isso... Eu trabalho com os primeiros anos e são públicos que muitos deles têm dificuldade na leitura, na compreensão de texto... Trabalho sociologia, bem teórico, às vezes, eles não conseguem fazer isso e eles não conseguem dialogar para pensar como é que a Universidade pode me auxiliar nesse processo. Alguns perguntam, mas não é todo mundo que pergunta as coisas para o professor, tem uns que não perguntam. Então, eu não vejo isso sendo avaliado numa maneira positiva, nesse aspecto. (ENTREVISTA3U2(01), 2019)

Com relação ao apoio pedagógico dos estudantes noturnos, as autoras Mariluce Bittar, Carina de Almeida e Tereza Christina Veloso (2008), também comungam da ideia de que, para a efetiva democratização e inclusão destes, são necessárias políticas que favoreçam não só o ingresso nos cursos de graduação noturno, mas sua permanência mediante políticas específicas:

(...) fica claro que a categoria “inclusão” na educação superior é compreendida, basicamente, como a garantia de acesso a um curso de graduação. É nesse contexto

que o ensino noturno vem sendo enfatizado nos programas de governo, como meio de ampliar as vagas e as possibilidades de acesso à educação, inclusive para alunos que trabalham no período diurno, havendo uma quase omissão a programas de efetiva permanência (BITTAR, ALMEIDA e VELOSO, 2008, p. 296).

A professora entrevistada traz ainda que, para atender a demanda desse grupo de estudantes citados, os próprios coletivos de estudantes estão fazendo ações para sanar essa lacuna:

Os estudantes negros, eles têm se mobilizado, eles enquanto coletivo, enquanto grupo de estudos, enquanto grupo dentro das próprias disciplinas, de amigo... Mas eu não sei, eu não consigo pensar no processo de avaliação de ingresso e permanência, porque a gente ainda vai ter, pelo menos visivelmente, eu não sei os dados, esses estudantes negros de escola pública no curso noturno. (ENTREVISTA3U2(03), 2019)

É preciso pensar em estratégias que contemplem todos os estudantes cotistas do PROAAF de uma maneira eficaz, que englobe todos os grupos, todos os turnos, todos os cursos e todos os campi:

E daí a gente sabe que o estudante noturno chega no horário da aula e vai embora quando termina a aula. Como fica? Eu não vi nenhum, pelo menos não sei de nenhum diálogo com esses grupos, que estão no noturno, que chegam para aula e vão embora. Sobre isso nem posso dizer que posso avaliar, porque eu não consigo nem perceber que tem alguma coisa com relação, principalmente a esses grupos. (ENTREVISTA3U2(04), 2019)

Nesse viés, os pesquisadores Silvio Luiz da Costa e Sonia Maria Dias (2015), que discutem sobre a permanência no Ensino Superior, compreendem também que:

É preciso que as IES possam formar adequadamente a todos os alunos, independentemente de classe social, formação cultural, sobretudo os advindos de camadas economicamente desfavorecidas e/ou pertencentes a grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, como negros e indígenas (COSTA e DIAS, 2015, p. 59).

Os técnicos administrativos em educação, através da entrevistada, avaliam o ingresso e a permanência na FURG também de forma positiva e que há um cuidado que vem aumentando nos últimos anos sobre como fazer essa permanência, principalmente. Quem trabalha nos processos percebe que há uma atenção especial na hora de criar um edital tanto de ingresso quanto de permanência, sempre com o intuito de melhorar o procedimento:

Eu percebi também que, alguns momentos, a gente sempre conversou e sempre fez essa troca, assim, de editais. Sempre teve um cuidado muito grande de rever os editais, em ver os pontos frágeis, em ver onde é que a gente poderia ser mais rígido em algumas coisas, que são importantes para garantir que esse acesso, que ele seja realmente justo, da melhor maneira, para que ele também não seja assim, um dificultador em alguns casos, como também já aconteceu. (ENTREVISTA3U2 (04), 2019)

A categoria dos técnicos administrativos também percebe que a permanência não depende somente dos auxílios e benefícios estudantis, mas da formação dos professores e também dos técnicos, bem como as suas relações com os estudantes “Porque a permanência não depende do edital, ela depende dessa relação Pró-Reitoria versus alunos e Pró-Reitoria com servidores. Pois somos os profissionais especializados, que estão conduzindo esse processo” (ENTREVISTA4U2(04), 2019). Não dá para pensar num processo de permanência sem considerar o professor e essa é uma das questões que precisa avançar.

Sobre essa questão de considerar os professores no

processo de permanência, os autores Costa e Dias (2015, p. 55) também concordam que “por parte dos professores, pesa um olhar sobre os alunos: de que estes não são tão bem preparados como eram os alunos no passado” e desse modo, tendem a excluir os discentes sem o capital cultural desejado, ou sem o *habitus academicus* dominante, colaborando para o insucesso acadêmico desses, por meio de suas relações estabelecidas.

Em conversa com a funcionária terceirizada entrevistada, percebe-se que a ela não sabia pontuar o que seriam essas ações de ingresso e permanência, só sabia que tinha e que acreditava ser importante a permanência de quem conseguiu entrar na Universidade (ENTREVISTA5U2, 2019). Esse diálogo, mais uma vez comprova que os funcionários terceirizados não são considerados parceiros integrais nas discussões sobre Ações Afirmativas na Universidade (RASER, 2007).

No grupo focal, os estudantes que ingressaram pelas Ações Afirmativas da FURG têm a percepção de que o ingresso está vinculado à permanência, e essa permanência não se resume somente em benefícios e auxílios estudantis, mas de um todo institucional, conforme a fala de uma das participantes:

Ok, a gente conseguiu entrar aqui, certo! A nossa luta ainda não acabou, não é só o fato de entrar na universidade, mas é o fato de permanecer em luta para se permanecer na universidade. Uma forma de resistência é isso! Eu acredito muito nessa forma de resistência, de permanecer nesse meio, sabe. Meio que o tempo todo tem infinitas possibilidades para te derrubar, tem diversos problemas, percalços, assim... Para você não estar aqui. (GRUPO FOCAL3U2 (02 e 03), 2019)

Nesses termos, Lobo; Silva Filho e colaboradores (2007) reforçam a fala dos estudantes, porque acreditam também que tais políticas estudantis devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro, mas também de ordem pessoal e psicológica.

Sobre a questão da Comissão de Heteroidentificação, os estudantes relatam ser a favor dela, pois consegue garantir que só ocupe a vaga os sujeitos de direito. “Então, eu acho estranho, mas necessário, apesar de tudo, de ter quase perdido a vaga, eu ainda sou extremamente defensora da averiguação” (GRUPO FOCAL1U2(02), 2019).

Segundo o fragmento da Ação Declaratória de Constitucionalidade – ADC 41 do Supremo Tribunal Federal – STF, citado por Frei David, no prefácio do Livro “Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos”, a Comissão está em conformidade com a constitucionalidade brasileira:

A criação de comissões de validação de autodeclaração tem se mostrado medida urgente e necessária para o alcance pleno das políticas públicas de inclusão da população negra nas universidades públicas brasileiras, pois as cotas raciais, isoladamente, garantem apenas as vagas, não garantindo que os verdadeiros destinatários dessa ação afirmativa usufruirão destas. (2018, p. 06)

Inclusive, houve dois depoimentos de perda da vaga por causa da Comissão de Heteroidentificação, um deles correspondentes à citação acima de uma das estudantes participantes que, em 2019, quase perdeu sua vaga na FURG, no curso de Direito, porque não passou na comissão, por falta de informação dessa etapa e de comunicação entre as pessoas que atenderam a seu procurador e que disseram que estava tudo certo com sua matrícula. Então, ela veio de São Paulo para Rio Grande, cursou uma semana de aula e foi desvinculada da FURG. Somente depois de conseguir ajuda com o diretor do curso, que averiguou sua situação e como foi o procedimento adotado junto à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, que sua vaga foi restabelecida, segundo ela:

Aí, eu quase perdi minha vaga. Risos. Quase perdi minha vaga por entrar por cotas. Porque como eu vim de outro estado, e eu fiz por procuração, eu não fui informada sobre a avaliação fenotípica, e aí eu quase

perdi minha vaga por não ter participado da avaliação e tudo, mas eu ainda acho que bom que tem essa avaliação, porque muitas pessoas fraudam as cotas. Então, eu fiquei muito chateada, principalmente no meu curso, porque eles marcaram essa avaliação do mesmo dia que estava tendo apresentação do meu curso. Então, assim, a informação não chega na gente. Às vezes, a gente quer ocupar estes espaços, quer entrar nessas vagas e passa por diversas barreiras que impedem a gente de estar nesses espaços. Isso é extremamente constrangedor, né! Eles não divulgam nem no *site* da FURG, divulgam num outro site, do SISU. Eu achei que depois que fizesse a matrícula por procuração, estava tudo certo. Tanto é que minha mãe veio me trazer, a gente saiu de São Paulo na quinta-feira e chegamos aqui na sexta-feira... Eu até fui na PRAE, fiz a biometria e a minha mãe perguntou: Ela não precisa fazer mais nada? E falaram: Não, está tudo certo! Ela já está matriculada. E aí eu não sabia de absolutamente de nada! Eu só percebi, porque meu nome não estava constando numa lista de chamada. E aí como ela já tinha passado por isso, a gente veio até a Prograd e falaram pra mim: Você não está mais matriculada! Aí eu falei: Ai, ai meu Deus do Céu! Pelo amor de Deus moço, devolve a minha vaga! Se eu voltar para São Paulo, a minha mãe me matar. Risos. Depois de uma semana aqui! E aí o diretor da faculdade que me ajudou, da faculdade de Direito, o Lobato. Foi ele, ele quem me ajudou. Também chorei tanto! Foi horrível! Não tem difusão de informação. Não recebi nenhum papel, não recebi nenhum e-mail, e me perguntaram: Você não recebeu nenhum e-mail? E porque eu não recebi nenhum e-mail, que me deram a vaga de volta. (GRUPO FOCAL1U2 (03), 2019)

Essa estudante conseguiu recuperar sua vaga a tempo, depois de encontrar e falar com as pessoas certas na hora certa. Mas a outra estudante, que também participou do grupo focal, não teve a mesma sorte no ano anterior, 2018, e acabou perdendo sua vaga mesmo, também no curso de Direito. Ambas as estudantes, na verdade, não foram indeferidas pela Comissão de Heteroidentificação, e sim não conseguiram

acessá-la, por falta de informação dessa etapa do processo:

Eu não fui indeferida... Nem passei pela comissão! Foi em 2018, eu recém tinha saído do Ensino Médio, li o edital tudo certinho e lá constava que eles iriam me avaliar. Eu levei toda documentação, foto, tudo e perguntei pra eles se eu tinha que passar por outra fase e eles me disseram que não, que estava tudo certo! Me deram até o comprovante para eu levar no primeiro dia de aula, tudo certinho. Daí, quando chegou no primeiro dia, eu lá com o papel e aí a moça falou: Tu não consta aqui! Passa na PRAE, tenta perguntar alguma coisa lá, de repente, ou na PROGRAD. E aí eu passei e eles me falaram que eu não tinha feito à avaliação fenotípica. E eu fiquei assim... Como assim! Ninguém falou nada sobre isso. Porque a partir do momento que o moço pegou toda minha documentação, tudo direitinho e falou que eu não precisaria passar por outro processo, pra mim a vaga já era minha. E aí eu entrei com recurso aqui na FURG, mas não consegui o recurso. Tentei levar pra fora da universidade, teve muito desgaste, enfim, gasto de dinheiro e aí eu desisti, não quis levar adiante. Mas aquilo ficou comigo, porque basicamente eles falaram que a culpa foi minha, sendo que eu não tinha experiência, eu esperava que eles iriam me dizer qual o próximo passo que eu teria que fazer. Não tá indagando, o eu faço? É isso, não é isso... E, aí, teve oportunidade de vagas complementares no ano de 2018 e um dos cursos que tinha era Arqueologia e eu pensei, porque não?! Aí eu peguei para Arqueologia, só que como eu fiquei com esse trauma, eu nem quis jogar para cotas, eu joguei para a ampla concorrência, porque eu pensei assim: Eu não quero passar pela mesma situação de novo! Tá, consegui passar para Arqueologia, mas aí eu pensei: Vou tentar fazer Enem de novo e se eu não conseguir vou ficar na Arqueologia. Fiz o Enem, tinha nota suficiente, joguei para as cotas de novo, porque eu me sentia injustiçada, com o que tinha acontecido. Mas aí eu já estava já sabendo como é que era o processo, melhor, eu fui investigar isso... Em 2018, eu fiquei sabendo das comissões, eu fiquei sabendo melhor como

é que funcionava todo esse universo e eu fui preparada e a primeira coisa que quando fui fazer minha matrícula quando cheguei aqui, foi perguntar: Onde é o lugar para fazer a análise fenotípica? Foi a primeira coisa que eu perguntei, já porque eu já estava pensando assim, mesmo que eu não passe, pelo menos eu sei cada processo e eles não vão poder me tirar a vaga, simplesmente por desinformação minha e botar a culpa em mim. Eu fui fazer análise fenotípica e a sala estava lotada, assim, e aí a primeira coisa que uma menina do meu lado falou assim... Ela falou assim: Vai fazer o teste? Eu falei: Vou! E aí ela, “Ah, eu não sei se tu vai passar...?” Aí eu falei assim: Por quê? “Ah, porque tu não é negro o suficiente!”. Aí eu falei, “porque minha pele não é retinta?” “Ela falou, é”. Aí, eu falei assim: mas eu me considero negra e me classifico como parda historicamente, né. Isso, antes de eu saber o resultado, e aí já fiquei apreensiva, achando que não ia passar porque o meu tom de pele não era retinto o suficiente. Como eu já tinha perdido a vaga no passado eu já estava negativa. E aí eu fui levar a procuração, aí eu lembro direitinho, que eu entrei na sala e aí tinha comissão assim na minha frente, eles falaram pra eu ler o papel, fiz lá todo procedimento, já desesperançosa porque eu achava que não ia passar, que ia acontecer um problema, na coisa toda. E aí quando o Marco da Prograd veio com papel, assim, que eu tinha passado, não acreditei. Eu fiquei tipo nossa, eu passei nessa Comissão. Porque o 2018 foi tão difícil e quando eu passei nesse ano foi... Eu não sei explicar o que eu senti! Foi além do alívio, porque todo processo administrativo, de não ter conseguido. A dúvida do pessoal da Prograd de pá, não posso fazer nada, porque tu devia saber as informações que não sabia e mais essa coisa de... dessa discussão de não ser retinta o suficiente... Tudo isso na minha cabeça. Quando eu passei, eu não sabia descrever o que eu senti naquele momento, foi uma mistura de alívio e alegria e, também, um pouco de dever cumprido, sabe. Das pessoas, tipo, não vão me tirar... esse aqui é o meu lugar! Eu vim de Porto Alegre. (GRUPO FOCAL1U2 (03), 2019)

Com relação à Comissão de Heteroidentificação da FURG, nota-se que está cumprindo seu papel de realizar o procedimento de verificação complementar à autodeclaração de pertencimento à raça negra feita pelos candidatos às vagas, mas está pecando na informação desse procedimento junto ao Processo Seletivo SISU/FURG. Quantos mais estudantes efetivamente negros devem ter passado por essa situação e não sabemos? Esse processo da Comissão deve garantir o direito dos estudantes negros em sua plenitude e por isso uma nova organização quanto à divulgação das etapas do processo deve ser articulada para qualificar o processo a fim de acolher a todos os sujeitos de direitos que são selecionados no processo.

Para o Fundador do Fórum Nacional de Comissões de Heteroidentificação em candidatos/as cotistas, Gleidson Dias (2018), o aperfeiçoamento conceitual e procedimental faz parte do procedimento e os questionamentos não retiram e não diminuem a importância dessa Portaria, que estabelece as Comissões e atribui três itens para diminuir os erros comumente identificados:

As fraudes, por erro formal ou material, diminuem: 1 – com a existência de comissões; 2 – campanhas de informação sobre para qual público efetivo são destinadas as cotas raciais e; 3 – com fóruns de discussões com juristas e intelectuais que estejam se debruçando no estudo específico das comissões (com viés antirracista) e com a participação fundamental de militantes e entidades que abordam, militam e estudam o racismo e antirracismo (DIAS, 2018, p. 173).

Ainda segundo uma dessas estudantes, durante o processo de espera pela resolução da sua vaga, confessa que ficou alojada na Casa do Estudante da FURG, e também, segundo seu relato, mostra-nos como é a situação de muitos estudantes que dependem da assistência estudantil para permanecer na Universidade e porque precisamos também de políticas para atender ao alojamento desses estudantes,

quando chegam e não têm suporte financeiro e familiar:

Eu fiquei alojada na Casa do Estudante, depois consegui os auxílios e moro lá. Mas fiquei alojada desde que cheguei aqui. E eu não tinha nada, nem RU estava tendo, porque, quando cancela a matrícula, nem RU se tem. Eu falei, puts e agora? Também nunca comi tanto miojo na minha vida. Risos. Pelo amor de Deus. Foi uma semana horrível, muito difícil. Você não tem seus familiares, porque isso foi bem no começo, bem na primeira semana de março. (GRUPO FOCAL1U2 (06), 2019)

Outra questão levantada pelos estudantes durante o grupo focal foi à questão de ações e/ou políticas para os rio-grandinos ingressarem na FURG, pois, segundo os estudantes:

Todo mundo que é de fora acaba, de certa forma, entrando aqui e as pessoas que estão ao redor daqui, será que elas têm as expectativas? Será que quando elas olham para Furg, que acolhe o Brasil inteiro, mas não acolhe elas, será que elas olham essa Universidade como uma expectativa de vida, como um projeto de vida a ser seguido? (GRUPO FOCAL3U2 (01), 2019)

Mas eu ainda acho que faltam políticas de inclusão, principalmente para as pessoas da cidade. Uma frase que eu vi num dia numa assembleia ali no CC é que o *“Brasil todo está dentro da Furg, menos as pessoas que de fato deveriam estar”*. A galera da Vila Maria, das comunidades carentes aqui de Rio Grande... Então, é uma coisa que eu acho que a gente também tem que trabalhar nisso, sabe. (GRUPO FOCAL3U2 (10), 2019)

Ao angariar pesquisas sobre esse tipo de política afirmativa descrita pelos estudantes, descobrimos que já existem iniciativas em algumas universidades em todo o Brasil com o chamado “critério de inclusão regional”⁵. Na maioria das

⁵ Encontramos esse critério já adotado pelas seguintes instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Universidade

instituições, um dos critérios seria uma bonificação excedente à nota obtida no ENEM para os estudantes que comprovarem residência no entorno da universidade e em outras acontece a reserva de vagas em determinados cursos como Medicina, por exemplo.

Contudo, esse critério ainda causa diversas convergências sob os argumentos que infringe os preceitos constitucionais da igualdade, proporcionalidade e da livre concorrência para acesso aos cursos ofertados por instituições de Ensino Superior, mas segundo o Parecer n. 00007/2017 da Câmara Permanente Ifes – CPIFES, da Procuradoria Geral Federal – PGF e da Advocacia-Geral da União – AGU, de 21 de setembro de 2017, “Dentre essas medidas de reparação social, as IFES poderão adotar política de inclusão regional (sistema de cotas regionais) objetivando superar as mais diversas distorções socioeconômicas presentes em determinadas localidades do País”⁶.

Durante as observações realizadas, foi possível perceber diversos pontos positivos sobre a permanência realizada, vinculada ao PROAAF, principalmente com relação ao acompanhamento e ao apoio pedagógico indígena e quilombola, que é visto pelo professor Alfredo Martín, instituidor do Processo Seletivo Indígena na FURG, como de “fundamento humano, devido às trocas de saberes que ocorrem mediante as diferentes matrizes do saber estabelecidas entre os estudantes” (OBSERVAÇÃO4U2, 2019). Outra observação realizada foi com relação à justificativa ao ingresso dos estudantes indígenas e quilombolas na FURG, pelo PROAAF, com a seguinte afirmação:

Federal do Oeste da Bahia – UFOB, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal do Amazonas – UFAM ; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG .

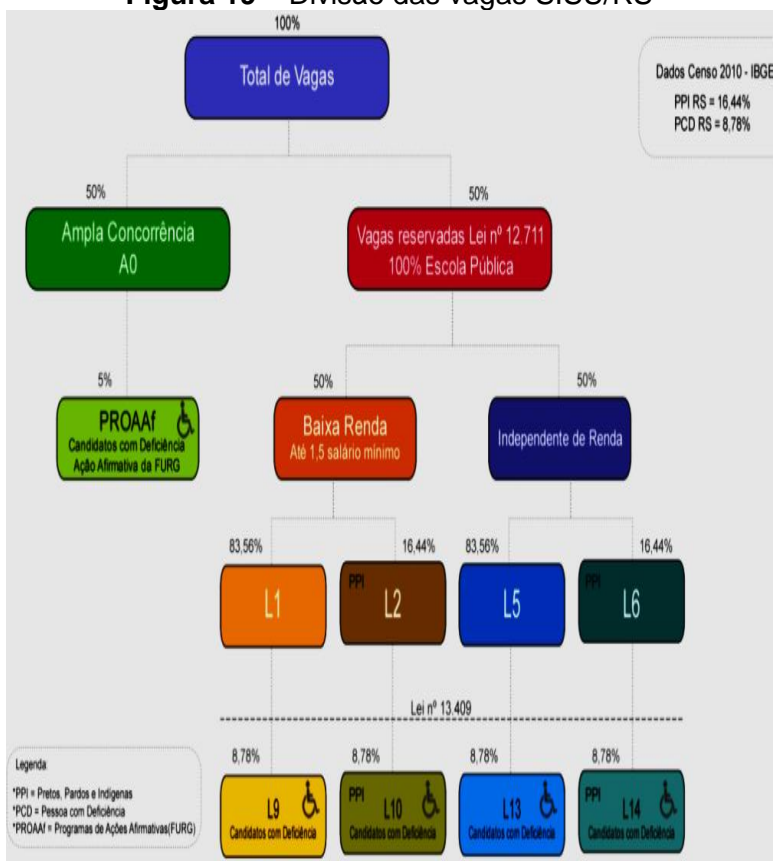
⁶O parecer pode ser acessado na íntegra em < <https://prograd.ufob.edu.br/images/CAE/Dados%20de%20Inclus%C3%A3o%20Regional/PDFs/Parecer%20AGU.pdf> >.

Objetivamente falando, esses processos específicos de ação afirmativa contemplam reparação às populações tradicionais, ou seja, indivíduos que não têm as mesmas condições de estudo que outros, por pertencerem a grupos que historicamente e territorialmente alijados dos processos educacionais. (OBSERVAÇÃO9U2(01), 2019)

Corroborando com essa justificativa das políticas afirmativas, mais especificamente para estudantes indígenas e quilombolas, a professora Flávia Piovesan (2008) afirma que “as demandas de grupos devem ser vistas nas especificidades e particularidades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge também como direito fundamental, o direito à diferença” (PIOVESAN, 2008, p. 888).

Portanto, podemos perceber a importância em especial dos Processos Seletivos do PROAAF/FURG, para estudantes indígenas e quilombolas, bem como a permanência pensada para acolhê-los, em todo percurso do curso na FURG, garantindo não só o ingresso dos verdadeiros sujeitos de direito dessas vagas, mas a permanência. Enquanto o Processo Seletivo pelo SISU/FURG conta com cotas sociais com recortes de cota racial, pois, conforme tabela de distribuição das cotas de vagas, atualmente, a primeira divisão e maior da reserva de vagas é para estudantes de escola pública com e independente de renda, para depois vir as cotas raciais. Pelo MEC, após essa primeira subdivisão que entra a cota racial, no qual é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Depois, apresenta-se a próxima subdivisão, que é das pessoas com deficiência. Por esse motivo, para cada universidade federal terá uma divisão diferente nas modalidades, dependendo da região e do censo do IBGE.

Figura 19 – Divisão das vagas SISU/RS*



Fonte: Site SISU/FURG <<https://sisu.furg.br/cursos/divisao-das-vagas>>.

***Legenda da divisão das vagas:**

A0: Ampla concorrência;

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

V1872: Candidatos com deficiência – PROAAf.

Percebe-se que o foco da FURG deve ser para qualificar a permanência dos demais estudantes que ingressam pelas outras cotas no SISU/FURG. Dessa forma, estaria combatendo reciprocamente a evasão e a retenção desses estudantes também, mantendo o direito de uma educação pública, de qualidade, diferenciada e específica a cada caso, levando em consideração todos os seus conhecimentos e contextos sócio-históricos que os permeiam até a universidade, igualando as oportunidades de forma equitativa para permanecerem e concluírem seus cursos com sucesso.

4.3 Trabalho com a Comunidade Acadêmica

Com relação ao trabalho que está sendo realizado pela FURG sobre as Ações Afirmativas com a comunidade acadêmica, os resultados obtidos no núcleo de sentido dessa unidade de análise, versam que esse trabalho acontece desde os primórdios da discussão sobre Ações Afirmativas na Universidade, mas precisa ser mais efetivo. São realizados seminários, cursos, formações, capacitações entre outras ações, com a parceria de setores da Universidade, tanto com

os estudantes, quanto com os servidores e gestores. Contudo, avalia-se que falta uma adesão maior nas atividades propostas, por vezes.

A gestão da FURG, através dos dois entrevistados, sobre esse quesito, relembra, durante a entrevista, que essa discussão com a comunidade externa sempre foi levada em consideração para construir as propostas e, em especial, a do antigo PROAI, hoje PROAAF:

Na época, eu lembro, um dos primeiros seminários foi promovido pela Aptafurg, que começou esse movimento e depois, então, nós realizamos algumas discussões na comunidade... Seminários. Até construir a proposta e levar para o Conselho Universitário. (ENTREVISTA1U3 (01), 2019)

Também foi acentuado pela gestão, que hoje a discussão sobre as Ações Afirmativas está bem melhor articulada e integrada com a comunidade acadêmica da FURG, principalmente nos últimos três anos, com relação aos professores e técnicos administrativos, mediante formações continuadas:

Bom, nós temos algumas ações, nos últimos três anos especialmente, nós estamos com uma ação muito articulada entre a Progep, a Prograd e as outras Pró-Reitorias, através de um programa de formação que se estende não só aos professores, mais para os técnicos. Então, nós estamos fazendo, de forma mais dinâmica no Rotas Pedagógicas (antes era de formação continuada, o PROFOCAP, somente para professores) e ele se ampliou agora, numa integração junto com a Progep. Então, nós temos hoje uma ação de formação um pouco mais efetiva, de técnicos e professores e através dessa ação se trabalha muito com qual é o contexto da cidade, qual é a realidade dos nossos alunos... E o papel social da Universidade. Eu tenho participado desse Programa, na abertura, mas não só fazendo abertura, como também ressaltando o papel importante da Universidade, especialmente nesse contexto que nós

temos em nosso país, né, o que é um número muito grande de estudantes que chegam na universidade, que vem de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e aí incluindo estudantes quilombolas, indígenas, pessoas com necessidades especiais, afrodescendentes... (ENTREVISTA1U3 (01, 02 e 03), 2019)

Esses relatos vão ao encontro dos resultados de uma pesquisa realizada da percepção da comunidade acadêmica sobre os objetivos das Ações Afirmativas em uma universidade federal brasileira, apresentadas pelas estudiosas Rosa Albuquerque e Cristiane Pedron (2018)⁷, as quais apresentam cinco objetivos destacados pela comunidade como fundamentais e dezoito objetivos denominados intermediários, mas não menos importantes. Sendo que os que envolvem a integração universitária, conforme os relatos da gestão da FURG, estão entre os objetivos intermediários como: a maximização da extensão universitária; da produção científica das Ações Afirmativas; do entendimento da comunidade acadêmica sobre a iniciativa das Ações Afirmativas; da visão histórica e política sobre as Ações Afirmativas e o comprometimento da comunidade acadêmica com as Ações Afirmativas.

A gestão da Universidade também ressalta a importância de estar sempre lembrando o papel social das instituições federais em geral e da FURG em especial, durante suas falas, nas participações com a comunidade acadêmica. Dessa forma, ela consegue explicar e compreender as demandas dos estudantes e da comunidade, num processo contínuo de práxis pedagógica:

Então, eu tenho, na minha fala, me debruçado muito no nosso papel social. E essa tem sido uma das minhas

⁷ Artigo intitulado “Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica”, que pode ser acessado na íntegra no *link*: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-54.pdf>

interações, da minha participação. Outra participação minha como gestora é dar o apoio necessário para que aconteça. Como gestora, o meu papel muito mais no apoio, na condição, do que na própria ação. Mas é de tentar compreender as demandas e fazer o esforço necessário, apoiar, referendar... Tenho feito isso. E, ao mesmo tempo, fazer o processo da reflexão da avaliação, daquilo que ainda não tá bem. Então, esse é o papel do gestor, de apoiar a ação, trazer para reflexão, e, assim, fazer a avaliação constante. (ENTREVISTA1U3 (04), 2019)

Esse discurso corrobora com o que Fonseca (2009) nos apresenta sobre o papel e a função social das universidades, que também é político, na medida em que estrutura as bases da criação, da renovação e da difusão dos conhecimentos nas IFES. E sobre o processo de avaliação constante, o autor Guilherme Marback Neto compartilha do mesmo ideal “Por sua importância para a gestão e pela resistência à sua implementação, o processo de avaliação institucional constitui um imperativo para o acompanhamento das mudanças e demandas da sociedade” (2007, p.20).

Outra situação lembrada pela gestão sobre o trabalho com a comunidade acadêmica foi da Comissão de Heteroidentificação, que foi solicitada pelo próprio movimento negro (ENTREVISTA2U3, 2019). E a fim de realizar essa integração relatada, nas formações, por exemplo, tem se convidado vários setores da Universidade para auxiliar nas discussões como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI, entre outros, que, para além das coordenações deles, levam os estudantes que fazem parte para participar das atividades:

A gente tem uma parceria com o NEABI também, que é um Núcleo muito importante da Universidade, coordenado pela professora Cassiane. No qual a gente, junto com o NEABI, faz a nossa formação dos professores em relação à questão racial e, também,

quando a gente necessita de subsídio para outras temáticas, a gente se utiliza da PRAE ou do NEAI, para também auxiliar no debate das políticas. (ENTREVISTA2U3(03), 2019)

De acordo com Tavares Jr., conforme a realidade de cada instituição e o grau de racismo nela, se terá maior ou menor apoio de outros setores, seja nas comissões ou nas formações, e que “promover espaços com diversidade de gênero, cor, crenças e as mais variadas formas de diversidade, promove o ganho de todos, pois se multiplicam saberes e se reduzem as desigualdades sociais” (2018, p. 270).

A classe docente, mediante a professora entrevista, recorda com relação aos editais dos Processos Seletivos Específicos, indígena e quilombola especialmente, que todo ano durante as reuniões de levantamento de demanda para a escolha dos cursos, as lideranças dessas comunidades sempre trazem alguma questão que é estudada a viabilidade e colocada em uso, sempre que possível, “Então, os editais estão mudando, estão mudando por demanda dos grupos. Há discussão e a divulgação dos editais, inclusive os indígenas e os quilombolas estão fazendo vídeos, é uma demanda desse grupo” (ENTREVISTA3U3(01), 2019).

Nesse caso, também houve uma crítica à Universidade, pois a Instituição sempre espera a demanda chegar para realizar a solicitação, não conseguindo agir antes sobre as questões surgirem, segundo a professora. Por esse motivo, é tão importante a participação ativa da comunidade acadêmica em geral e da comunidade de direito das Ações Afirmativas em especial, na formulação das políticas, nas discussões, na implementação, na execução, bem como na avaliação (ALBUQUERQUE e PEDRON, 2018).

Outra situação levantada pelos docentes foi a questão da participação dos estudantes nas atividades, pois geralmente, quando há os espaços de discussão e de participação na Universidade, sempre aparecem poucos e os mesmos, não conseguindo atingir um público maior e diferente:

Eu coordeno o Diretório de Pesquisa, o NEABI, mas o que tenho percebido é que a gente não consegue ter muita abrangência. Os alunos sabem das reuniões, mas não aparecem. Os alunos negros, por exemplo, não conseguem vir, porque estão no noturno. Têm alunos que fazem cursos que é o dia inteiro de aulas. Eu tenho alunos da Engenharia que cada vez que eu marco uma reunião é um inferno, porque eu não consigo falar com eles, porque têm aula amanhã, tarde e noite. E daí tem o grupo dos coletivos, eu não sei como coletivos têm funcionado agora, mas eu não os vejo muito presentes mais nos espaços. (ENTREVISTA3U3(03), 2019)

Sobre essa questão da participação dos estudantes nas atividades da Universidade, os autores Joseli Costa, Ana Raquel Torres, Marta Burity e Leôncio Camino (1994) acreditam que esteja relacionada ao processo de socialização política deles e citam algumas hipóteses e expectativas para esse fenômeno, o que provavelmente pode estar acontecendo na FURG:

a) A participação curricular tem uma fraca relação com o conjunto de índices que avaliam o comportamento político-eleitoral dos estudantes. b) Os diversos índices de participação extra-curricular (participação nas atividades de extensão, nos órgãos decisórios da universidade e no movimento estudantil) têm uma clara relação com o comportamento político-eleitoral. Os estudantes que mais participam das atividades extra-curriculares são os que apresentam os índices mais elevados de participação política. c) A participação extra-curricular está ligada ao desenvolvimento de atitudes políticas, apresentando os alunos que mais participam destas atividades uma maior valorização de critérios mais politizados para a escolha eleitoral e uma maior politização. d) Os alunos com maior participação extra-curricular são os que mais reconhecem e valorizam o papel da universidade como formadora do comportamento político. (COSTA, TORRES, BURITY e CAMINO, 1994, p. 20)

A categoria dos técnicos administrativos em educação, representados pela entrevistada escolhida pela professora, relembra que, durante a organização das formações continuadas, sempre faz questão de chamar o NEABI, pois eles conseguem, com a participação dos estudantes à frente das discussões, impactar os servidores com suas falas e depoimentos:

No primeiro momento que o Neabi sentou na formação continuada, aqueles alunos todos, negros, jovens, bonitos e empoderados naquela mesa, assim, isso foi uma coisa em que os professores na avaliação relataram que isso os impactou muito. Porque a gente é tipo assim... Eu sei que existe o Rio Sena, mas eu nunca fui lá. Parece que quando a gente fala na docência de Ações Afirmativas, mesmo estando nesse campo, a gente “Há, existe! Mas eu nunca vi esses estudantes, eu não sei onde eles estão!” Então, o Neabi, quando ele traz esses alunos, ele provoca catarses que incomodam muitas pessoas, mas o objetivo é esse. (ENTREVISTA4U3(02), 2019)

Esse tipo de formação integrada faz uma antítese no processo reflexivo daquele docente, daquele técnico que está ali participando da formação, por exemplo, e que, por vezes, tem conceitos enraizados no senso comum como “Tirou o lugar de A, tirou o lugar de B... Essas ações só gastam o dinheiro da universidade” (ENTREVISTA4U3, 2019), relacionando com as Ações Afirmativas em geral e com as cotas em especial. Para a técnica administrativa em educação, o NEABI se tornou indispensável em qualquer processo de formação, devido à participação dos estudantes, sujeitos dos processos e Ações Afirmativas, que impactam e atingem de forma positiva a percepção dos servidores.

Isso vai ao encontro dos próprios objetivos do NEABI/FURG, que busca contribuir para uma discussão além do espaço acadêmico, assim como:

Constituiu-se como um núcleo a partir da participação e da demanda de estudos sobre a população negra e indígena da região sul, contando com a discussão junto à

comunidade local, estudantes, técnicos e professores dos mais diferentes institutos da Universidade. Foi pensado, seguindo algumas discussões e pesquisas de técnicos, acadêmicos, professores de diferentes institutos da Universidade e comunidade não acadêmica e que estavam interessados em discutir as relações etnicorraciais (GARCIA, URGUIM e PAIXÃO, 2015, p. 01).

Com relação à questão do trabalho realizado da FURG com a comunidade acadêmica para a funcionária terceirizada entrevistada, percebe-se que não chega essa informação a este setor, pois não reconhece nem se lembra de nenhuma ação. O que demonstra que a FURG precisa atingir outros campos de trabalho que também, de certa forma, lidam com os estudantes e que não têm acesso à informação e que poderiam fazer uma diferença tanto no trato com os estudantes quanto nas retóricas fora da Universidade sobre as Ações Afirmativas em geral.

Para os professores Lourival do Nascimento e Silva e Beatriz Gomes Nadal, numa gestão democrática, é esperada a participação de toda a comunidade acadêmica, a fim de fortalecer as ações planejadas e, nessa concepção, incluem-se os funcionários:

A consideração dos funcionários como agentes educadores também corresponde ao princípio do trabalho coletivo e da participação ativa nas tomadas de decisões realizadas no interior da instituição educacional, contribuindo para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma democrática e cooperativa (SILVA; NADAL, 2016, p. 04).

Os próprios estudantes, durante os encontros no grupo focal, percebem que os colegas não estão participando dos espaços oportunizados para discussões e participações dentro da FURG, conforme já havia pontuado a professora entrevistada anteriormente. Principalmente com relação ao próprio grupo focal sobre as Ações Afirmativas da FURG:

É, eu fico me questionando, cadê esses estudantes, nos espaços que são dados... As informações disponibilizam “n” mecanismos de comunicação. Cadê estes estudantes que se inscreveram? Cadê estes estudantes que têm que fortalecer essa política, que tá sendo beneficiado? Pois, se a gente não fortalecer isso, né, de que forma vamos mostrar? Não sei, a gente tá numa apatia! Ou a gente não tá sabendo se comunicar, a gente acha, talvez, que seja falha na comunicação. (GRUPO FOCAL1U3(02), 2019)

Existem os espaços e não são preenchidos, o pessoal se inscreveu e não veio na maioria. De manhã também, nós tivemos formação pedagógica e poucas pessoas vieram. Então, eu acho que o momento é esse, sabe, de quem tá conseguindo entender essa complexidade e tentar entender o que nos falta. (GRUPO FOCAL1U3(03), 2019)

Teve uma formação, ano passado, sobre as políticas públicas, uma discussão durante todo ano de 2018, nos dois semestres, mas realmente a adesão dos estudantes foi muito baixa, né. Dava para se inscrever pelo sistema, foi divulgado, mas não atingiu. E a gente tem metade dos estudantes ingressantes pelas ações afirmativas... (GRUPO FOCAL2U3 (04), 2019)

Para o político brasileiro Aloísio Mercadante (1984), a universidade só poderá atingir suas metas num contexto de autonomia quando houver a participação dos estudantes nos órgãos decisórios da universidade, constituindo-se, assim, num processo pedagógico da prática política concreta. Vale resgatar que a participação dos estudantes nas atividades extracurriculares está diretamente associada ao comportamento político deles (COSTA, TORRES, BURITY e CAMINO, 1994), o que nos faz compreender que os estudantes não se encontram abertos para momentos de formação política pela Universidade e, por esse motivo, não participam das atividades.

Os estudantes do grupo focal também relataram sobre

a importância de os jovens e de a comunidade externa saberem sobre as Ações Afirmativas, antes de ingressar na FURG, pois o que acontece hoje é que acabam descobrindo somente depois de ingressarem no Ensino Superior.

Eu só acho que teria que haver um grupo fixo de levar informação para estes jovens antes deles entrarem na universidade, o pessoal do Ensino Médio, principalmente. Para levar a informação pra eles, porque até o momento de fazer o ENEM e de chegar aqui, não dá pra reparar o erro, às vezes, a gente perde um ano. (GRUPO FOCAL1U3 (04), 2019)

Quando foi levantada essa questão, durante o grupo focal, foi explicado aos estudantes que esse grupo já existe na FURG e que se chama Comissão Permanente de Processo Seletivo – COPERSE, que tem por objetivo coordenar e acompanhar todos os processos seletivos para o ingresso de estudantes em nossa Universidade, incluindo os específicos do PROAAF. A COPERSE realiza anualmente a Semana Aberta, que é um evento que promove a integração entre Universidade e sociedade, principalmente com os estudantes concluintes do Ensino Médio, das escolas de Rio Grande - RS, bem como das escolas da região, num movimento de reflexão sobre as estratégias de atuação, resultando num trabalho contínuo de avaliação e de replanejamento.

Durante a conversa no grupo focal, alguns estudantes rio-grandinos se lembraram de ter comparecido à Semana Aberta, quando estavam no Ensino Médio ou de terem recebido a FURG para falar sobre seus cursos, em suas escolas, na época, mas que a divulgação era muito mais dos cursos do que das Ações Afirmativas que a FURG oferece:

Claro que é importante a apresentação do curso, mas também é importante apresentação desses auxílios, né, das ações afirmativas. Até pra quando a pessoa for lá se inscrever no ENEM ela saber qual categoria que ela pode concorrer. (GRUPO FOCAL3U3 (09), 2019)

Contudo, uma das participantes acredita que é preciso ter um grupo permanente, que chamou de assistência, subsidiando a COPERSE, para que as pessoas possam ter referência tanto antes de ingressar na universidade, para saber informações, quanto depois, principalmente para os estudantes calouros:

Então, eu acho que a formação de um grupo de assistência tanto pro pessoal que tá saindo do Ensino Médio, quanto pra quem tá entrando na universidade, principalmente no primeiro ano, é super importante. Essa seria minha sugestão: Um grupo de apoio específico para essas pessoas e também acho que pro pessoal que se encontra aqui na Universidade, nos primeiros anos. (GRUPO FOCAL1U3 (05), 2019)

Não só as do Ensino Médio, das escolas, mas pessoas já formadas, de todos os tipos, para retomarem os estudos. Falar assim: “Vocês vão ter ajuda das ações afirmativas aqui dentro, podem vir!” Porque tem muita gente que pensa: “Tô longe dos estudos... eu não vou conseguir!”. Eu falo no caso específico das pessoas que são favorecidas pelas ações afirmativas, no caso, indígenas, pardos, negros... É um público estas pessoas que as ações afirmativas ajudam, né? Então, acho que isso seria importante, assim, sabe, influenciar as pessoas a entrarem, tipo para elas poderem iniciar e quem sabe aumentaria o número de pessoas interessadas na faculdade. (GRUPO FOCAL3U3 (03), 2019)

Outra sugestão dos estudantes para ajudar na propagação das informações das Ações Afirmativas da FURG para a comunidade acadêmica, seria a ideia de fazer dos Diretórios Acadêmicos e Centros Acadêmicos dos cursos, multiplicadores das principais informações que precisam chegar aos estudantes dos primeiros anos fundamentalmente, como editais de bolsas, estágios, auxílios, eventos, cursos etc.:

Mas uma coisa que seria até legal para vocês pensarem, é que cada curso tem os seus DAs, seus diretórios

acadêmicos, eles poderiam ser informados de tudo que ocorre na Universidade, porque aí eles poderiam passar nas turmas na primeira semana de aula. Eles chegam para aquela gama de adultos que estão ali, os bixos, que estão entrando, e passam todas as informações que seria legal. Porque a Prae, obviamente que não tem a capacidade de ir em todos os cursos, em todos os turnos. Então, os DAs seriam responsáveis por fazer isso, né. De fazer isso e divulgarem, até porque eles estão ali para nos ajudar, eu acho que seria uma boa ideia. (GRUPO FOCAL3U3 (05), 2019)

Alguns dos estudantes também relataram que só conhecem e sabem alguma coisa sobre as Ações Afirmativas na FURG devido aos seus envolvimento em projetos: “Conheço os que eu participo, né, com relação aos indígenas e quilombolas, ao PAENE, de maneira mais efetiva” (GRUPO FOCAL2U3(01), 2019); ao envolvimento nas bolsas “Acredito que se eu não tivesse envolvido aqui tanto com a PRAE, quanto com a bolsa dos indígenas e quilombolas eu acho que não teria conhecimento sobre nada, sinceramente” (GRUPO FOCAL2U3(02), 2019) ou envolvimento por ter algum estudante indígena e quilombola na turma “Tirando essa questão dos indígenas, né, que no meu curso é muito forte, porque todo ano eles recebem estudantes indígenas... Se não fosse isso, eu não saberia nada” (GRUPO FOCAL2U3(03), 2019), porque não conseguem perceber uma divulgação das ações realizadas pela FURG na comunidade acadêmica.

Os estudantes também percebem que são sempre os mesmos setores da Universidade que tratam sobre Ações Afirmativas, e quando questionado quais eles sabem que realizam atividades, citaram PRAE, NEABI e NEAI, por exemplo, “A PRAE e o NEABI acho que promovem atividades sobre ações afirmativas. Não estou acompanhando de perto, mas sei que promovem” (GRUPO FOCAL2U3(12), 2019). Enquanto os estudantes ingressantes não têm nenhum conhecimento ainda sobre esse tema, “Eu mesmo não tenho nenhum conhecimento de projetos envolvendo ações afirmativas. Eu entrei na FURG esse ano também, né. Estou no

momento me inteirando nos projetos assim, mas no momento não recorro de conhecer algum” (GRUPO FOCAL2U3(11), 2019).

Teve uma estudante que só conhecia a atividade que era de seu próprio curso, chamada Naval Solidária, e relatou que conhecia, pois fez analogia com as questões tratadas das Ações Afirmativas da FURG, propriamente ditas, e acabou relacionando que as ações realizadas por esse projeto também dizem respeito a apoiar estudantes incluídos nas Ações Afirmativas:

Na realidade, eu faço parte de um projeto que o nome é “Naval Solidária”, que é um projeto de desenvolvimento técnico-social, e a gente ajuda tanto a Casa de Estudante, com alimentos e, também, os asilos, instituições que carecem de algo. E agora vamos fechar com os indígenas, que eles estão pelo Cassino. (GRUPO FOCAL2U3 (08), 2019)

A Naval continua com estas atividades e ela está crescendo aos pouquinhos, ela tem pouca visibilidade ainda, mas é um projeto que tem muito a crescer. Na verdade, a Naval Solidária, todo mundo acha que é só da Eng. Mecânica Naval, mas ela é aberta para todos os cursos da FURG, qualquer integrante, tanto que a gente faz processo seletivo, fazemos contato com todos os institutos. A Naval Solidária é para quem realmente quer colocar a mão na massa, não só para graduandos como pós-graduandos. (GRUPO FOCAL2U3 (10), 2019)

Com relação às observações realizadas sobre o trabalho a propósito das Ações Afirmativas com a comunidade acadêmica, foram bem variadas. Numa das reuniões da COPERSE sobre a Semana Aberta com os coordenadores de curso, foi preciso frisar bem a importância de cada curso representar bem sua área durante o evento para atrair os estudantes do Ensino Médio, durante as visitas. Por vezes, os coordenadores não compreendem que precisamos de alunos para manter a Universidade e quando existe um espaço

para ser ocupado que envolve a comunidade externa, não é valorizado:

A iniciativa tem o objetivo de abrir as portas da Instituição para estudantes de Ensino Médio, com foco em alunos concluintes, proporcionando um espaço de conhecimento acerca das inúmeras possibilidades ofertadas pela Furg em termos de ensino, pesquisa e extensão. (OBSERVAÇÃO7U3 (02), 2019)

De acordo com a professora JH, do colégio SG, uma das escolas visitantes, esse tipo de ação encurta o distanciamento entre os alunos do Ensino Médio e a Universidade, principalmente porque, durante o evento, muitos estudantes acabam encontrando ex-colegas nas apresentações e nos corredores da FURG. Isso mostra para eles a possibilidade real de ocupar um espaço em uma universidade pública. (OBSERVAÇÃO7U3 (03), 2019)

Notamos que o trabalho do professor tem mudado de um caráter mais prescritivo, tecnicista para um modelo que valoriza a reflexão, as interações humanas e a ação do professor como uma atividade social (TARDIF; LESSARD, 2008), mas é uma mudança que, por vezes, ocorre paulatinamente, pois não compreendem que suas atribuições vão além do ensino e da pesquisa, devendo ter a extensão universitária.

Portanto, percebe-se que Ações Afirmativas é um tema desafiador, pois compromete diversas instâncias e sujeitos na Universidade, seja com pesquisa, com formação, com trabalho comunitário ou com reuniões, por exemplo. Mas seu maior intuito é aperfeiçoar as ações para promover o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes menos favorecidos, para que construam seus conhecimentos, compartilhem seus saberes com seus pares, fazendo com que suas visibilidades venham à tona para a sociedade brasileira. E, no próximo capítulo, abordaremos a segunda categoria analisada, intitulada “Significado e sentido das questões socioambientais”.

5 SIGNIFICADO E SENTIDO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS

“A fusão de valores e significados na orientação do saber traz formas diferenciadas e antagônicas de apropriação do mundo e da natureza”.
(Enrique Leff)

Nesta sessão, serão analisadas as informações da categoria “Significado e sentido das questões socioambientais”, no contexto da FURG, no qual foram identificadas três unidades de análise: Relações de convivência, Preconceito e racismo e Universidade ideal.

Primeiramente, é preciso entender que significado e sentido não são sinônimos, pois o primeiro diz respeito a uma intenção direta, fechada e explícita, enquanto o segundo traz suas subdivisões com todos os pontos de vista possíveis, num intento dinâmico, fluido e complexo (VYGOTSKY, 1996). Logo, entender o significado e o sentido de alguma coisa requer a compreensão da relação que existe no contexto sociocultural, que, no caso desta pesquisa, é a FURG.

As questões socioambientais, por sua vez, podem ser conceituadas como um conjunto de interações internas de um sistema social, bem como deste com o ambiente. De acordo com o professor Gustavo Ferreira da Costa Lima (1999), as questões socioambientais comprometem de forma geral a qualidade de vida das pessoas, como o crescimento acentuado das desigualdades socioeconômicas, que alimentam e tornam crônicos os processos de exclusão social, por exemplo. Segundo Lima, “a questão ambiental revela o retrato de uma crise pluridimensional que aponta para a exaustão de um determinado

modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções...” (1999, p. 135).

É importante destacar que pensar na Educação Ambiental significa começar a refletir sobre os problemas socioambientais, a partir daqueles do nosso próprio cotidiano num primeiro momento. Sendo que a questão socioambiental deve ser entendida enquanto o modo pelo qual a sociedade se relaciona com o meio em que vive em todos seus aspectos (SAUER; RIBEIRO, 2012). O termo “sócio” conexo ao “ambiental” se justifica no sentido de ratificar uma opção política, a fim de reforçar a compreensão de que não se pode separar dessa discussão o componente social do ambiental.

Logo, compreender os significados e sentidos das questões socioambientais que permeiam o ambiente universitário da FURG é importante para situar o que acontece nas relações de convivência acadêmica, como o preconceito e o racismo se manifestam, bem como qual seria a universidade ideal na visão dos estudantes participantes da pesquisa e o quanto essas questões sociais se vinculam nas questões ambientais.

5.1 Relações de Convivência

As relações de convivência são uma conexão estabelecida entre as pessoas numa ação de conviver, de viver com o outro. Logo, a Universidade enquanto um dos espaços de convivência, vivências e aprendizagens existentes entre as pessoas, acaba absorvendo mudanças advindas do contexto social, mudanças tanto conceituais quanto atitudinais, que consequentemente refletem na postura dos estudantes, dos docentes, dos técnicos administrativos em educação, dos funcionários terceirizados e da gestão, bem como na prática docente propriamente dita. Para a professora Maria Sirley dos Santos (2005), a relação dialógica, de comunicação e intercomunicação entre os sujeitos é fundamental para qualquer prática educativa. E é no respeito às diferenças e na coerência entre o que se fala e o que se faz que devemos nos encontrar no outro.

Essas relações de convivência não tiveram uma questão específica nas entrevistas realizadas, por esse motivo, aparecem pouquíssimas referências nestas, sendo a maioria dos trechos retirados dos encontros dos grupos focais e das observações realizadas. Logo, o núcleo de sentido dessa unidade de análise percebeu que as relações de convivência, dentro do ambiente universitário como um todo, precisam ter empatia, amorosidade, solidariedade, ética e conscientização para alcançar toda a coletividade, que é diversa.

Nesse sentido, apareceu na pesquisa que a própria gestão da Universidade se preocupa para que essas mudanças conceituais e atitudinais não interfiram nas ações da Universidade e uma dessas posturas pode ser observada no relato referente à primeira reunião realizada da gestão com o Conselho Universitário para aprovar o PROAI, em 2009, por exemplo, “Então, foi o grande desafio fazer todo convencimento da importância da inclusão de pessoas que se autodeclarassem negras e também para as pessoas com deficiência...” (ENTREVISTA1U6(01), 2019). Essa questão vai ao encontro do que acredita o biólogo chileno Humberto Maturana, “Na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção no momento que a sustente” (2002, p. 68).

A professora entrevistada também sinalizou como ela percebe as relações de convivência da Comissão do PROAAF com a gestão, por exemplo, “A gestão sabe que a gente tá ali não é para dizer que legal, né!” (ENTREVISTA3U6(01), 2019). Essa questão entre a Comissão e a gestão, lembra-nos do que Moacir Gadotti e Paulo Freire (1995) escreveram em seu prefácio do Livro *Pedagogia: diálogo e conflito*, “Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagonicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 05). Isto é, existe empatia, ética e conscientização nas relações estabelecidas, num conflito entre iguais e diferentes.

A técnica administrativa em educação também enfatiza, em sua entrevista, que a reciprocidade nas relações é fundamental para a convivência de um todo universitário:

Primeiro, a partir do momento que a Progep ela atende qualquer servidor e qualquer servidora direta ou indiretamente está relacionado com o estudante, o servidor que é bem atendido na Progep, por exemplo, automaticamente ele também vai replicar isso. Porque ele vai ser acolhido e atendido nas suas necessidades para que ele possa também acolher esse estudante. Porque a gente não consegue não estar acolhido e acolher alguém, a coisa não é dicotômica assim. (ENTREVISTA4U6(01), 2019)

Sobre a questão das Ações Afirmativas e as relações estabelecidas na Universidade, por exemplo, a técnica entrevistada nos relata que mesmo que esta política nacionalmente se dissolva, não tem mais como voltar atrás e não considerar a diversidade de pessoas com que estamos convivendo nos últimos anos na Universidade. Os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência e os estudantes vulneráveis sócio e economicamente, que conseguirem se manter na luta, continuarão convivendo conosco, assim como um dia aconteceu com as mulheres:

A gente não vai voltar mais! Nós temos que conviver com estas pessoas, nós temos que reconhecê-las como legítimas na nossa convivência, como dizia o filósofo que eu estudo, o Maturana. Eles são legítimos e a convivência deles tem que ser legítima nesse espaço de convivência que é universidade. (ENTREVISTA4U6(03), 2019)

Logo, entendemos que a Educação Ambiental pode auxiliar nessa capacidade crítica da Universidade, ocasionando um processo de reflexão sobre a vida e a natureza, isto é, das questões socioambientais que essas políticas desenvolvem no ambiente acadêmico, propiciando sempre ir além do que está posto (LOUREIRO, 2004).

Os estudantes, por sua vez, trazem outro aspecto sobre as relações de convivência na Universidade, pois, em geral, sentem-se mais ouvidos, com mais protagonismo e com mais espaços de acesso comparado com antes. Contudo, ainda percebem que falta mais empatia, amorosidade e gratidão nas relações de convivência por vezes, inclusive por parte dos próprios colegas universitários (GRUPO FOCAL1U6, 2019). Muitos reclamam de algumas estruturas e procedimentos burocráticos da FURG, mas não têm a mínima consciência quando fazem alguma coisa errada, ou pior, têm essa consciência, mas continuam agindo sem ética:

A quantidade de alunos que a gente tem aqui dentro, que tem todos os benefícios e não valoriza os benefícios que tem, né. Ou alguns que não necessitam e pedem tirando uma vaga do outro... Então, é tudo isso é questão de conscientização dos próprios estudantes da universidade. (GRUPO FOCAL1U6(03), 2019)

Por isso, os estudantes acreditam que a ética tem que ser muito bem empregada nas relações de convivência, pois muitos não estão preocupados que suas atitudes podem estar atingindo outro estudante, por exemplo, só querem saber de seu bem-estar, numa postura individualista e não coletiva (GRUPO FOCAL1U6, 2019). Isso pode ser explicado pela crise ética que Morin (1998) considera que é a crise da religação entre indivíduo-sociedade-espécie, uma vez que existe um encolhimento do sentido de responsabilidade por parte de algumas pessoas e por isso é preciso refundar a ética, num movimento de reunir novamente indivíduo-sociedade-espécie, o que acreditamos que pode acontecer pela tomada de consciência das questões socioambientais.

Claro que nem tudo pode ser generalizado, pois tivemos os relatos das estudantes de Direito, em que uma perdeu sua vaga e a outra, no ano seguinte, quase perdeu, por falta de conhecimento sobre os procedimentos da Comissão de Heteroidentificação da FURG, mas elas se encontraram e uma ajudou a outra na ocasião, numa relação de empatia, de se colocar no lugar do outro:

Sim, a gente se conheceu esse ano. E quando ela passou por tudo aquilo, eu me senti no dever de ajudar ela, porque eu pensei assim: “Não tinha ninguém por mim, em 2018, não conhecia ninguém aqui!” Então, quando ela passou por aquela dificuldade, a gente foi no protocolo, a gente foi na ouvidoria, a gente foi em tudo quanto é órgão aqui dentro para tentar resolver esse problema. Porque eu não queria que ela passasse pela mesma coisa que eu passei e foi mais lindo quando ela conseguiu a vaga dela de volta, porque eu não tive essa oportunidade. Então fiquei feliz dela ter essa oportunidade, principalmente porque ela veio de fora do estado. Então, esse ano foi bem tenso para gente! (GRUPO FOCAL1U6(05), 2019)

Porque eu passei por isso, eu quis ajudar ela e eu tô aqui hoje, porque eu quero ajudar outras pessoas para que não aconteça o que aconteceu comigo, mas principalmente, além disso, para poder fazer com que mais negros, não só negros, outras pessoas que têm dificuldades de entrar numa universidade também entrem e assumam seus espaços. (GRUPO FOCAL1U6(12), 2019)

Conforme Morin (1998), essa relação empática ocorreu, pois existiu um altruísmo, no qual o sujeito vive para si e para o outro, dialogicamente, numa reflexão autoética da estudante que já havia passado pela mesma situação.

Sobre a questão do empoderamento dos estudantes nas relações estabelecidas, percebe-se que este se dá principalmente quando envolve questões negativas, pois a estudante que perdeu a vaga em 2018 aprendeu muito e conseguiu ser resiliente para contornar a situação:

Que bom que agora eu aprendi que eu não posso simplesmente deixar ser guiada, eu tenho que ir atrás da informação e eu tenho que me prevenir antes que aconteça. Porque ninguém vai estar lá por mim. Ninguém vai estar lá me dizendo “É isso que tens que fazer!”. Eu que tenho que correr atrás. Isso que eu aprendi na Universidade, que eu tenho que correr atrás,

que ninguém vai tá lá no meu ouvidinho dizendo o que tenho que fazer. (GRUPO FOCAL1U6(06), 2019)

Segundo a professora Maria Ângela Mattar Yunes (2003), a resiliência seria a capacidade de superar as situações de risco, num conjunto de processos que possibilitam o enfrentamento e a superação das adversidades que ocorreram, sendo o que aconteceu com a estudante.

Eles também afirmam que mesmo quem não entrou pelas Ações Afirmativas da FURG, não podem olhar para os demais colegas com indiferença, é preciso ter empatia sempre como mantra “Não é porque eu não entrei pelas ações afirmativas que eu vou olhar de uma maneira diferente para quem entrou. Então, é muito a questão da empatia, de tu parar e pensar!” (GRUPO FOCAL2U6 (02 e 03), 2019). Segundo o psicólogo Carl Rogers (2001), a empatia não é apenas como uma resposta reflexa ao comportamento do outro, mas uma habilidade aprendida e desenvolvida que envolve o estabelecimento de vínculos cognitivo-afetivos entre duas ou mais pessoas, durante os quais alguém se permite, deliberadamente, sensibilizar-se e envolver-se com a vida de outros.

Outra questão colocada pelos estudantes é a da coletividade, de consciência de classe dos próprios estudantes que precisam estar unidos para se ajudarem, o que infelizmente avaliam que está se perdendo nos últimos anos na FURG:

Ok, chegamos aqui, beleza! Quem vai ser o próximo a entrar aqui? Como você vai conseguir ajudar a próxima pessoa, que é igual a você, vindo do mesmo lugar que você, assim, permanecer? Então, eu vejo a ação dos coletivos, dos grupos, algo assim muito importante, mas que infelizmente não tá tendo, né. (GRUPO FOCAL3U6(01), 2019)

Nesse viés, segundo a professora Lucia Rabello de Castro (2008), existe uma causa comum que faz com que os estudantes se unam em outras relações sociais para ampliar e

resolver suas demandas, mas que esse declínio de interesse, observado atualmente pode estar associado a uma falta de pauta clara para realizar ações conjuntas, bem como a decepções que assolam o comprometimento que buscam com a justiça, a liberdade e a igualdade.

Os estudantes também relataram bastante sobre as relações de convivência com os professores na FURG, e dentre essas relações, há diferença no tratamento de estudante para estudante:

Eu tenho um exemplo claro, de um professor na Eng. Química que ele me trata, tipo, eu não consigo cumprir com o prazo, e com a minha pessoa ele é super compreensivo, entendeu, que aquilo teve fatores exteriores. Já uma colega minha, e outra colega e mais um colega meu, ele simplesmente fez as pessoas chorarem, de tanto que ele conseguiu diminuir, sabe. (GRUPO FOCAL4U6(02), 2019)

É presumível que uma das causas dessa diferenciação no trato dos estudantes seja porque os professores não percebem e não consideram as dificuldades individuais dos discentes, por falta de uma aproximação pessoal maior. Os professores universitários precisam entender que seu papel vai além da habilidade de ensinar, que é preciso estabelecer relações e habilidades de convivência com os estudantes para um processo de aprendizagem com respeito e consideração (OLIVEIRA, *et all*, 2014).

Esse mesmo estudante complementou, ainda, que procura tratar os professores numa relação de igualdade, que ninguém é melhor do que ninguém e que ao ver dele está dando certa essa estratégia. Mas, geralmente os professores não gostam que confrontem suas ideias e que isso gera a diferença no tratamento. Contudo, essas diferenças no tratamento durante a relação de convivência entre docentes e discentes são bem comuns e por vezes podem estar relacionadas à área em que o professor atua, conforme um dos estudantes da Arqueologia relatou:

A maioria do que tenho observado é o pessoal reclamando muito dos professores de engenharia, pelo menos no meu ciclo de amizades. E aí eu uso isso como referência, porque tipo, eu nunca observei nada, tipo assim, dos meus professores, sempre achei eles bem humildes, bastante acessíveis e nenhum caso específico contra mim, que eu tenha ficado chateado ou constrangido em sala de aula, nunca aconteceu nada. Sabe, a gente sempre conversa numa boa, sempre é tudo muito tranquilo. E, sei lá, comparo isso com o que as outras pessoas falam principalmente de outras áreas ou de outros cursos. No curso de história, os alunos contam que os professores são mais carrascos, por exemplo, e os meus não. Acho que são professores muito bons e são bastante acessíveis, o máximo é assim, tipo, às vezes, falam com eles e eles esquecem depois de mandar alguma coisa, só isso. O resto é muito tranquilo. (GRUPO FOCAL4U6(04), 2019)

Pelo que ele falou, na realidade, a gente vê uma diferença grande na área das exatas e das humanas. Porque realmente o povo da engenharia, ele é mais frio, o da humanas é mais caloroso, é um pessoal que abraça, que gosta de conversar, você vê diferença até na sala de aula. (GRUPO FOCAL4U6(05), 2019)

Para os pesquisadores Catani e colaboradores (1997), é importante compreender que o período de formação intelectual e profissional dos professores universitários é diferente, devido às áreas do conhecimento escolhido, e esse movimento de formação é incorporado em suas práticas de sala de aula, bem como os próprios elementos que compõem as teorias estudadas por eles, que, ao se cruzarem com conhecimentos que procedem da experiência individual e coletiva, também serão relativizados nas interações sociais estabelecidas com os acadêmicos.

Mediante as observações realizadas, as relações de convivência descritas em uma das formações dos bolsistas indígenas e quilombolas revelaram que sempre durante algumas reuniões com pessoas contrárias às Ações

Afirmativas surgem frases como “A universidade não está preparada para receber estes estudantes” ou “Eles vêm fazer o que aqui?”. Também durante essa formação, foi levantado que existem dois princípios básicos entre os bolsistas e os estudantes, que é a autonomia e a empatia, os quais fazem com que o acompanhamento indígena e quilombola deem certo.

Logo, esses dois princípios destacados auxiliam no processo educativo desses estudantes neste Programa, num movimento de compreensão e afeto que leva a um efeito libertador, conforme descrição do psicólogo Carl Rogers:

Esta atitude de pôr-se na posição do outro, de encarar o mundo através dos olhos do estudante, é quase inaudita na sala de aula. Pode-se escutar milhares de interações comuns de sala de aula sem que se encontre um só exemplo de compreensão claramente comunicada, sensitivamente precisa, empática. Mas, quando ocorre, ela tem um efeito enormemente libertador (ROGERS apud ZIMRING, 2010, p. 50).

Outra questão observada foi uma crítica à Universidade, no sentido dos cursos não dialogarem com os estudantes e com as situações que eles enfrentam em seu dia a dia, pois quando os indígenas estão participando de ações nacionais, os professores e os colegas nem sabem ou não exploram essas questões:

Os cursos não dialogam com os movimentos e situações que acontecem. Ex: Jane representou mulheres indígenas dentro do Palácio do Planalto na Marcha das Mulheres Indígenas. (OBSERVAÇÃO 6U6(01), 2019)

Isso nos leva à compreensão de que as especificidades indissociáveis do Ensino Superior como ensino, pesquisa e extensão nem sempre são cumpridas pelos cursos com ações efetivas, que levem em conta o contexto sócio-histórico dos estudantes. Para o pesquisador Pedro Demo (apud FRANZ e SILVA, 2002), a extensão universitária é responsável pela

relação dialógica entre universidade e sociedade, num processo de interação, uma vez que “extensão como uma forma básica pela qual a universidade cumpre sua função pública, plural, diversa” (2002, p. 171).

Portanto, fica evidente que as relações de convivência estabelecidas no ambiente universitário são complexas e que há diferentes questões ocorrendo paralelamente com a diversidade de pessoas, mas que, para acontecerem da melhor forma possível, é preciso todos terem empatia, respeito e ética, principalmente. O que não ficou explícito no levantamento das informações, mas que se percebe é que os problemas na convivência têm impactos na saúde física dos estudantes também, como depressão, ansiedade, fobias entre outras que, quando não tratadas adequadamente, podem levar ao suicídio. E que bons laços sociais auxiliam para um bem-estar na Universidade. Os pesquisadores Teixeira e colaboradores (2007) consideram necessário que os estudantes constituam uma rede de boas relações e de apoio, isso significa tanto com colegas quanto com os servidores em geral da instituição de ensino (professores, técnicos, funcionários e gestão), para que possam se integrar e se adaptar melhor ao contexto universitário, o que conseqüentemente desenvolverá uma qualidade de vida acadêmica.

A sensibilização frente às injustiças nas relações de convivência é um bom começo para nos tornarmos pessoas melhores frente às questões socioambientais que enfrentamos diariamente na Universidade. O que acontece na verdade é que as Ações Afirmativas conseguem criar situações diárias para que possamos aprender a lidar com as diferenças, fazendo prevalecer o respeito nas relações, como um ensaio para enfrentar as desigualdades sociais e o nosso preconceito, a fim de reconhecer a legitimidade do outro, no qual a educação pode vir a ser um dos meios para que esse processo de sensibilização de reconhecer o outro se efetive (MATURANA, 2002). Precisamos nos dar conta de que muitas vezes nossas relações de convivência estão associadas a interesses globais e não necessariamente àquilo que a gente acredita ou sente ser ideal.

5.2 Preconceito e Racismo

O preconceito nos remete a uma ideia desenvolvida previamente, geralmente motivada por um sentimento hostil e de julgamentos sobre as coisas, isto é, um juízo de valor que geralmente se manifesta por meio da intolerância. Segundo o dicionário Michaelis, preconceito pode ser definido como “conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados; superstição que obriga a certos atos ou impedem que eles se pratiquem; antipatia ou aversão a outras raças, religiões, classes sociais, etc” (2016, p. 688). Logo, a construção do preconceito está intrinsecamente relacionada com as relações sociais estabelecidas, bem como com os significados e sentidos das questões socioambientais no nosso entendimento.

De acordo com os promotores do Rio Grande do sul Fábio Medina Osório e Jairo Gilberto Schafer, “o preconceito representa uma ideia estática, abstrata, pré-concebida, traduzindo opinião carregada de intolerância, alicerçada em pontos vedados na legislação repressiva” (1995, p. 191), o que dificulta por vezes vedar determinados fatores que quebrem e desrespeitem relativamente o princípio da igualdade e da dignidade humana.

Nesses termos, o preconceito constitui-se como um mecanismo atuante que pode estar em todas as esferas da vida e em múltiplos temas como gênero, cor, classe social, religião, etnia, nacionalidade, entre outros. O preconceito se contrapõe às características de um bom caráter como lealdade, compromisso, honestidade, propósitos que afirmam valores atemporais e regras éticas (GOFFMAN, 1988).

Em geral, é comum as pessoas terem algum tipo de preconceito não declarado, porque têm vergonha e receio das críticas ou algum preconceito não percebido ou assumido, mas que é notório através de falas, atitudes e gestos no cotidiano. Essas questões fazem com que o preconceito seja disfarçado e é exatamente nesse contexto nebuloso que ele discrimina as pessoas. A discriminação nesse sentido entra num patamar de separar, excluir os sujeitos, mediante o entendimento de

diferença entre as pessoas.

Apesar da evolução quanto à questão dos direitos humanos e um importante conjunto de mudanças sociais e políticas nas últimas décadas, o preconceito continua sendo um problema grave, corriqueiro e atual. Principalmente porque o preconceito, assim como o racismo, quando identificado, nunca é assumido, parecendo sempre como um problema do outro, que não pertence a nós, o que dificulta seu combate.

O racismo, por sua vez, encontra-se entre os preconceitos já supracitados e, também, manifesta-se de diversas formas. As causas do racismo no Brasil estão associadas à longa duração da escravidão, bem como à sua tardia abolição, resultando num processo de marginalização que se estende até os dias atuais. Para os professores Marcus Eugênio Lima e Jorge Vara, (2004) o racismo

Constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que, como afirma Guimarães (1999), o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo (LIMA e VARA, 2004, pág. 402).

Quando a Lei Áurea foi promulgada (13 de maio de 1888), ficou vedada a escravização de pessoas dentro do território brasileiro, sendo que não criaram um sistema de políticas públicas para inserir os escravos libertos e seus descendentes na sociedade, garantindo a essa população minimamente moradia, saúde e alimentação, bem como com relação ao estudo formal e a posições no mercado de trabalho. Os recém-libertos foram viver em locais onde ninguém queria morar, como os morros e sem emprego, moradia digna e

condições básicas de sobrevivência, foi um período marcado pela miséria e pela violência entre a população negra e marginalizada, no Brasil (FERNANDES, 2008).

De acordo com o sociólogo Florestan Fernandes (2008), o racismo começou com a escravidão e nunca foi superado e em seus estudos ele acendeu as críticas em relação à democracia racial e colocou a prova de intelectuais e autoridades sobre o racismo estrutural no Brasil. Para a historiadora Emília Viotti da Costa (1999), a convivência entre brancos e negros no país nunca deixou de ser conflituosa e extremamente desigual:

A maioria da população negra permaneceu numa posição subalterna sem nenhuma chance de ascender na escala social. As possibilidades de mobilidade social foram severamente limitadas aos negros e sempre que eles competiram com os brancos foram discriminados (COSTA, 1999, p. 366).

As ideias de racismo e preconceito estão diretamente ligadas aos conceitos de discriminação, raça e etnia e sobre essa questão da discriminação, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada no Brasil (Decreto 65.810, de 8 de dezembro de 1969), considera que discriminação significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida. Por isso existe uma diferenciação entre preconceito, racismo e discriminação, conforme destaca Lima e Vara (2004):

Neste sentido, o racismo pode ser distinguido do preconceito por uma série de características. O racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora

das diferenças entre os grupos, pois se liga à idéia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças. Outra diferença entre racismo e preconceito é de que o racismo, diferentemente do preconceito, não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (Jones, 1972). Isto é uma consequência do fato de o racismo englobar os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto que o preconceito permanece normalmente como uma atitude (LIMA e VARA, 2004, pág. 402).

Dessa forma, podemos constatar que independente do conceito, as novas formas de preconceito, racismo e discriminação estão diariamente no cotidiano da sociedade em geral e da universidade em especial, disfarçadas. Elas geralmente procuram não atingir o preceito da igualdade e da dignidade humana e chegam entre expressões dialógicas e/ou atitudinais harmoniosas e veladas, que só quem sofre cotidianamente entende. E por serem mais difíceis de identificá-las, devido ao processo de mutação que ocorre quando conveniente, sendo mais difíceis de combatê-las.

Nesse contexto, durante a pesquisa, o núcleo de sentido que foi identificado nesse item sobre o preconceito e o racismo entende que a FURG não estimula a discriminação em si, mas precisa rever suas sanções para ser mais enérgica. O preconceito e o racismo estão enraizados de uma forma sutil, discreta e mascarada. Os estudantes sofrem discriminações pela meritocracia, por raça, por questões sociais, pela religiosidade e pela xenofobia, entre outras. E sofrem mediante retaliação e comentários que destilam preconceitos no dia a dia, prejudicando sua formação e emocional. Podemos identificar essas questões em uma das falas da professora entrevistada que relatou “Porque as pessoas ficam muito incomodadas, elas nunca se dão conta que são racistas, mas a gente percebe e elas juram que sempre racista é o outro, né!” (ENTREVISTA 4U7(01), 2019).

Os estudantes, por sua vez, durante os encontros do grupo focal, relataram inúmeras situações em que identificam as questões supracitadas e em uma delas associam o preconceito também à desinformação, no caso sobre as cotas:

E aí as pessoas negras para as outras pessoas não são tão inteligentes, mas privilegiadas. Mas isso não é um privilégio, a gente tá sofrendo racismo, às vezes, dentro da própria Universidade por ser cotista. Isso não é um privilégio para a gente! Eu não tenho vergonha de ser cotista, mas, quando tu fala que é cotista, as pessoas te olham de uma maneira diferente, já julgando o porquê que está ocupando aquele lugar. Isso é uma coisa que me chocou bastante, eu nunca tinha presenciado assim, um exemplo tão claro de desinformação e preconceito. (GRUPO FOCAL1U7 (01), 2019)

Contrário a essa questão de que o preconceito está associado à desinformação, o antropólogo Kabengele Munanga (2005) entende que o preconceito em geral e o racismo em especial é produto das culturas humanas:

Essa maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro (MUNANGA, 2005, p. 14).

Também existe essa cultura entre os próprios cotistas que, por vezes, têm o perfil e são sujeitos de direito daquela vaga reservada, mas acreditam que não podem ocupar ou que não devem ocupar por medo do preconceito “Eu não vou, as pessoas vão achar que eu sou menos!” (GRUPO FOCAL1U7(03), 2019), conforme o relato de uma participante quando estava dialogando com um estudante com deficiência que ela conhecia. Percebe-se que não ocupam as vagas devido ao preconceito pelo senso comum do privilégio, como

se as cotas fossem uma vantagem e não um direito, conforme relato de outra estudante:

E aí eu te pergunto: que privilégio você tem de passar por problemas financeiros, de não conseguir as coisas que você precisa ter, de não ter uma educação de qualidade, sabe, de não ter aula no Ensino Médio por falta de professores em greve, tudo... É uma série de coisas. Não existe privilégio nisso! (GRUPO FOCAL1U7 (06), 2019)

Essa ideologia da inferioridade dos negros foi forjada durante séculos pelos europeus e elites brasileiras através das teorias de cunho traçoceiras, utilizando-a como uma espécie de arma, para constituir um contexto histórico de usurpação dos seus direitos e de uma construção paulatina de subjugação a partir da sua cor, fazendo com que os negros continuem a ser ideologicamente definidos como inferiores (VALENTE, 1987).

Outra situação relatada entre os estudantes foi o preconceito étnico, por ser indígena. Apesar de os estudantes indígenas não terem participado do grupo focal, um dos colegas relatou que “Eu já escutei assim: Mas aquilo ali nem parece indígena! Anda de tênis da Nike” (GRUPO FOCAL1U7 (07), 2019). As autoras Célia Collet Mariana Paladino e Kelly Russo (2013), no livro “Quebrando preconceitos”, comentam que ainda se vive um “arquivo colonial”, pois ainda se enxerga os indígenas mediante a visão dos colonizadores:

associar a identidade indígena a tais características é um equívoco ou estereótipo, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos. Embora mantenham práticas e conhecimentos ancestrais, recriam e incorporam saberes e tecnologias de outras tradições, e nem por isso perdem sua identidade indígena (COLLET, PALADINO e RUSSO, 2013, p. 13).

Com relação à FURG aparentemente não estimular a discriminação em si, um dos estudantes relatou “Eu enxergo

aqui na FURG, de uma forma bem mascarada, talvez discreta, porque eu percebo que aqui é um ambiente que não favorece esse tipo de coisa. Ainda bem, né!” (GRUPO FOCAL4U7 (01), 2019). Esse não favorecer não é no sentido que não aconteça, mas que o regimento e instruções normativas da Universidade não protegem esse tipo de ação, apesar de que precisem ser mais rígidas e aplicadas de forma mais ativa com qualquer servidor ou estudante que for denunciado “Então, assim a própria Universidade não tem um sistema que faça com que a gente reflita que tenha sanções, que as pessoas coloquem a mão na cabeça e fale ‘Eu tenho que parar de ser assim... Preciso mudar!’ ” (GRUPO FOCAL4U7 (25), 2019).

Isso faz com que as pessoas preconceituosas e racistas, às vezes, escondam-se ou não tenham como se manifestar, conforme o relato de um estudante “Que as pessoas tenham noção de que mesmo sendo, racistas e preconceituosas, sabendo que elas são assim, elas pensam: ‘Não posso me manifestar aqui, porque vou ser escrachado!’” (GRUPO FOCAL4U7 (03), 2019). Contudo, essas manifestações acabam sendo executadas somente entre as próprias pessoas que são preconceituosas, quando elas têm certeza do grupo, que confiam no grupo, o que também foi observado pelos estudantes:

Então, acabam fazendo isso só no meio delas. E eu não sei, até que ponto é bom para resolver essa questão, porque daí as pessoas acabam criando uma bolha, e reproduzindo isso no meio da bolha delas. Mas, por outro lado, eu acho muito bom, porque isso ajuda a aliviar um pouco o nível de toxicidade que têm um pouco, na faculdade, por não ser um ambiente que favoreça isso (GRUPO FOCAL4U7 (04), 2019).

Sobre essa questão, o psicólogo social Muzaffer Sherif (1967), apud Lima e colaboradores (2006), explica que “os estereótipos e o preconceito contra um determinado grupo resultam muito mais da nossa relação com os membros do nosso grupo do que da nossa relação com os membros de um grupo estigmatizado” (2006, p.311), pois as normas sociais ou

ideológicas determinam o preconceito, uma vez que o próprio grupo fornece essa referência para as avaliações e julgamentos.

Logo, todo esse cenário universitário de preconceitos, faz com que os estudantes não levem adiante as denúncias, por medo de represálias com relação aos professores:

Se faz denúncia contra professor, não dá em nada! Ele recebe férias e você retaliação, entendeu! Então, tipo, se a própria Universidade não sabe lidar com estes casos de preconceito e de racismo, a gente fica à mercê. Tá, a gente reclama, vai na ouvidoria, faz isso, faz aquilo outro... Eles viram, chegam pra conversar com você, falam meia dúzia de palavras, começam a falar o quanto isso pode te prejudicar e tudo mais, por dar seguimento à denúncia. O quanto que vai atrapalhar a tua rotina, porque é um desgaste e tudo mais. Daí você fica pensando “Tá, não. Já me lasquei por causa disso, vou pegar e vou me lascar de novo correndo atrás de denúncia e tudo mais!” Daí você se abdica disso, deixa de fazer e a pessoa continua assim, continua levando a vida dela e você continua tendo que engolir sapo. (GRUPO FOCAL4U7 (24), 2019)

E aí quando tem possibilidade de fazer uma denúncia, tudo mais, a gente é desmotivado. E aí vem ano, sai ano, entram pessoas negras novas, na Universidade, que passam pela mesma coisa que a gente passa e que poderia ser evitado, mas que a gente não recebe motivação para dar seguimento à denúncia e continua nesse ciclo vicioso, né, de racismo e preconceito, que prevalece nesse espaço. O espaço acadêmico ele é elitizado, é um espaço preconceituoso, é um espaço que assim não é para todos, não é algo inclusivo, não é. É isso! (GRUPO FOCAL4U7 (27), 2019)

Tomamos como exemplo uma pesquisa realizada em uma universidade pública brasileira, na qual as pesquisadoras Fernanda Farias e Bernadete Beserra (2018) relataram sobre os significados e os caminhos da denúncia de estudantes e

revelaram que os alunos afirmam que não confiam nos espaços administrativos da universidade responsáveis por apurar e solucionar as denúncias realizadas, pois grande parte dos professores se fortalece numa rede de proteção com seus pares, desmotivando os alunos e motivando a continuidade desses atos.

E, por um momento durante um dos encontros do grupo focal, uma estudante comentou que, no ano que vem, iria ter aulas com um professor que era a prova viva de que processo administrativo e denúncia não resolviam nada, pois há anos, turmas diferentes reclamavam e nada foi feito “Ano que vem tem o... Risos! O famoso! É a maior prova que processo administrativo não adianta!” (GRUPO FOCAL4U7(32), 2019), referindo-se a um professor que, apesar de tudo que é denunciado, não mudou e não teve sentença.

De acordo com Farias e Beserra (2018), as denúncias, muitas vezes, acabam sem um resultado favorável aos delatores, pois geralmente não oferecem as provas julgadas adequadas pelas instâncias de apuração, já que a maioria dos casos relatados ocorre em ambientes de pouca movimentação, inexistindo testemunhas. Segundo a professora Ruth Lopes Ferreira (2013), devem ser considerados atos de denúncias “Ações que ameaçam o ambiente de aprendizagem, criando um clima degradante produzido pelo desrespeito ao estudante em forma de ameaça, constrangimento, humilhação, sofrimento, abuso de poder, agressão verbal entre outras práticas que ferem a dignidade do mesmo” (FERREIRA, 2013, p. 3).

Os estudantes também percebem uma diferença no preconceito com os docentes dos campos das exatas e das humanas, sendo que, no campo das exatas, é bem maior e mais visível essa questão de preconceito por todo tipo de Ação Afirmativa e, também, dentro dos cursos mais concorridos, mais elitizados na Universidade:

Eu presenciei estes dois lados aqui na FURG, no meu curso, que é de humanas, é mais receptivo e entende melhor sobre estas questões, mas eu faço estágio no Oceantec, que é essa galera da programação, dessa

área mais afastada desse contato humano e eles têm uma visão muito fechada sobre essa questão e acredito que seja pela falta de informação também e por falta de empatia, por não entender o real significado de existir as ações afirmativas, sabe. (GRUPO FOCAL2U7 (02), 2019)

Acho que como a colega falou, é um curso elitizado e eu senti bastante diferença, porque eu vim também de outro curso de humanas que é Arqueologia e a gente não tem esse tipo de problema lá. Pelo menos eu não passei por esse problema. O pessoal é muito aberto e eu sinto que... Eu não sei se é pelo fato de ser elitizado, porque a galera já tem essa coisa de se achar superior, porque está num curso visado. Eu não sei, mas assim, há um preconceito escrachado, mas ao mesmo tempo eles querem dar uma tapeada, porque tem medo que o aluno vai buscar os seus direitos, né. Tem muito disso! (GRUPO FOCAL4U7 (14), 2019)

Para as professoras Maria Isabel de Almeida e Selma Pimenta (2011) e o pedagogo Miguel Zabalza (2004), a constituição da docência universitária compõe um objeto próprio de representações sociais, pois compreende aspectos externos e internos à própria formação docente, que perpassa por construções históricas, políticas e sociais – tanto em nível macro, como em nível micro da sociedade, assim como nas histórias de vida de cada sujeito – envolvendo a significação e (re)significação de representações, valores e discursos que influenciam as condutas dos grupos em geral e provavelmente das áreas de conhecimento em especial.

E duas estudantes relataram o caso de preconceito que estavam tendo com uma professora do curso de Direito da FURG, como que inicia esses preconceitos de forma velada e depois acabam se mostrando mediante atitudes no cotidiano da sala de aula e como umas das estudantes relatou, estimulando diálogos desnecessários, sobre a vida pessoal de alguns, que só desgastam os estudantes e transformam a situação num circo:

E a gente fez o nosso relato, das nossas vivências da onde a gente morava, que o curso de Direito era pouco tempo atrás era impossível pra gente, era um espaço extremamente elitizado, né. E isso tem reflexo na nossa sala, né. Porque as pessoas negras e pobres da nossa sala são os cotistas. E aí a gente fez esse relato para o professor e tudo mais e daí, desde aquele momento, ela começou a fazer assim, referências à periferia, que são extremamente xucas, assim, sabe! (GRUPO FOCAL4U7 (10), 2019)

É uma professora também que dá uma matéria bem elitizada, ela dá noções de economia. Então, é muito difícil de tentar conversar com ela sobre políticas públicas e tudo mais. Mas chegou um ponto que a gente tem que conversar e falar “Mas professora, a gente se sente constrangida com a forma como a senhora trata, como a senhora se dirige”. Porque é pedir para mudar de lugar em prova achando que a gente cola, enquanto tá a sala toda colando. É assim, uma perseguição maciça, horrível! (GRUPO FOCAL4U7 (11), 2019)

Mas é muito difícil de lidar assim com ela, principalmente depois disso, porque na semana seguinte dela ter mandado esse e-mail com essa retaliação maciça a minha opinião, ela pegou e ficou na sala “Aí, cadê ela! Cadê ela para discutir função social da propriedade comigo!” Não. Porque ela chegou a soltar uma frase, né, na aula que as famílias desestruturadas não tinham paz em casa e a minha avó criou cinco filhos, a minha mãe criou eu e minha irmã, sendo mãe solteira, é que não me aceitou do jeito assim que eu fiquei muito brava e na hora não pensei duas vezes, eu comecei a bater boca com ela, porque ninguém vai falar da minha família, de algo que reflete na minha família, desse jeito assim, sabe. (GRUPO FOCAL4U7 (12), 2019)

Mas ela destila esses pequenos preconceitos, estes preconceitos contra as mães solteiras, contra pessoas pobres, contra pessoas negras, assim de uma forma bem sutil que só quem é percebe, né. E tem sido uma relação bem difícil, bem difícil com os professores, é tenso. O curso muito elitizado! (GRUPO FOCAL4U7 (13), 2019)

Esse preconceito dos professores pelos estudantes cotistas é bem evidente no dia a dia da Universidade, desde um simples ato sobre o uso de boné, conforme relatado por um dos estudantes: “A minha namorada faz Engenharia Civil, né, e tem colegas que usam boné e os professores dizem que são marginais e que nunca terão um emprego por causa disso!” (GRUPO FOCAL4U7(21), 2019), até mesmo com relação ao contexto social e familiar deles:

Então, é esse estigma de “Ah não, porque ele é cotista, porque ele é negro... Provavelmente tá colando!” Então, pequenas situações que fazem que fique um clima chato em aula. O aluno não tem vontade de ir para aula, porque ele sabe que a professora fazer uma piadinha, vai ficar encarando, vai ficar fazendo discursos de ódio direcionado ao aluno e citando o nome de aluno, que é horrível. (GRUPO FOCAL4U7 (17), 2019)

Eles adoram falar isso em aula “Não vamos taxar quem estão cotistas. Nós somos a favor de uma equidade!” Só que essa equidade não existe no dia a dia. A gente sofre humilhação por vir da periferia, por não ter a família tradicional brasileira. Poxa, ser criada só pela mãe, aonde que isso é humilhante? Aonde que isso desestrutura a pessoa? E o fato dela conviver com outros, que são outros modelos de família? Então, ao mesmo tempo que está acontecendo, ela tá ali toda aula falando da gente, toda hora puxando para um debate. (GRUPO FOCAL4U7 (15), 2019)

Segundo Lima e Vala (2004), isso se tornou uma nova forma de preconceito, porque as pessoas, face às pressões da legislação antirracista e dos princípios da igualdade e da liberdade proclamados pelas democracias liberais, começaram a expressar seu preconceito de uma forma mais sutil e velada.

Geralmente os estudantes sofrem sozinhos, têm medo de falar com os professores, mas quando tentam resolver as situações com eles, não têm êxito.

A gente conversou com ela várias vezes, e ela disse que ia parar, mas ela não parou. Ela continuou. Então, eu não sei se, até o final deste ano, a gente não vá para ouvidoria ou até fora da FURG. Porque isso é uma coisa que tá constringendo, né. Nós como alunas, independente de ser cotista ou não, a gente tá lá para aprender. Não para ficar debatendo sobre quem sofreu mais na vida, sabe. É isso! (GRUPO FOCAL4U7 (08), 2019)

Para a psicanalista e vitimóloga Marie-France Hirigoyen (2006), podemos encontrar esses processos perversos em todos os grupos, inclusive nas universidades, pois a imaginação humana é ilimitada quando se trata de matar no outro a boa imagem que tem de si mesmo. Dessa forma, os professores mascaram as próprias fraquezas, assumindo uma posição de superioridade para atingir os estudantes durante essa relação.

E os alunos estão tão acostumados a enfrentar esse tipo de situação que, quando o preconceito é velado e só os estudantes que sofrem sabem e sentem, eles até dizem que conseguem lidar com isso, “Os outros professores são comentários que a gente pode lidar, né. Até porque a gente tem que saber se defender também de algumas coisas, mas basicamente é isso!” (GRUPO FOCAL4U7(19), 2019). Mas aqueles que não estão preparados para lidar com esse tipo de situação acabam adoecendo, pois não têm suporte emocional para tratar com esses preconceitos “Se a gente não tem o emocional às vezes forte, para lidar com isso, acaba prejudicando bastante nossa formação” (GRUPO FOCAL4U7(20), 2019).

Para Ferreira (2013), isso é considerado assédio moral, produzido por professores que não respeitam o espaço educacional, onde acontece uma relação assimétrica de alteridade hierárquica entre professor-estudante, que deveria ser pautada no respeito, na ética e na responsabilidade e completa:

Quando o assediador ataca os estudantes com palavras, gestos e atitudes agressivas, destrutivas, perniciosas, humilhando-os, constrangendo-os, ridicularizando-os, desmoralizando-os e desrespeitando-os no espaço universitário, produzem profundas decepções, pois, na verdade, o estudante ingressa na universidade com o único objetivo de obter uma formação profissional digna e competente, para realizar aquele “sonho” (...), e não para vivenciar cenas de violência e desrespeito (FERREIRA, 2013, p. 04).

Com relação ao preconceito por parte dos colegas, também existe e foi relatado por um estudante branco que também afirma que, por mais que ele tente se colocar no lugar de quem sofreu, só quem passa por essa situação compreende o quanto sofre:

Com relação ao preconceito, eu ouço relatos de colegas sim, alguns tristes. Os colegas negros mesmos que contam que, quando sobem no ônibus, as pessoas guardam celular, ficam com medo, simplesmente por serem negros. E é uma coisa que eu ouço, fico triste, mas eu não consigo sentir a dimensão que isso significa. Só quem passa que sabe! (GRUPO FOCAL4U7 (29), 2019)

Para os autores Argyle, Bryant e Trower (1974) apud Carneiro e colaboradores (2017) a importância das habilidades sociais na formação de estudantes universitários tem se relacionado não só ao ajustamento acadêmico e ao desempenho profissional, mas também ao bem-estar psicológico dos estudantes. A empatia para Carneiro *et al* (2017) refere-se à capacidade de compreender o ponto de vista e os sentimentos da outra pessoa, de uma forma que a pessoa que fala se sinta realmente compreendida pela que ouve. Essa habilidade promove autocontrole, especialmente em momento de conflito e até mesmo fortifica os vínculos interpessoais.

Outras situações de preconceitos relatadas pelos estudantes são com relação à naturalidade e à religiosidade

“Fizeram mais preconceito por eu ser carioca, porque tem o estigma de ser ladrão, do que pela minha própria cor” (GRUPO FOCAL4U7 (05), 2019) e isso aconteceu com os dois estudantes cariocas do grupo focal. Os colegas chegam a dizer para tomar cuidado com eles, pois podem roubá-los e isso é constantemente. E quando perguntados se isso dava para quantificar ou medir a resposta foi que “Acho que quantificar, medir, acho que não! Mas tem hora que chateia, porque tudo se remete a carioca e essa cultura que fica tipo, impregnada ali, é bem complicado” (GRUPO FOCAL4U7 (06), 2019).

Como argumenta Essed (1991) apud Lima e Vala (2004), as novas formas de preconceito e racismo, por sua vez, situam-se ao nível das relações interpessoais e referem-se a comportamentos discriminatórios da vida cotidiana das pessoas. E de acordo com os autores LIMA e VALA (2004), não obstante as diferenças que existem entre as novas formas de preconceito é a afirmação de que as novas expressões são disfarçadas e indiretas, e caracterizam-se pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais. Mas também não significa que as formas mais tradicionais e abertas de discriminação e preconceito, típicas das relações racializadas dos séculos XVIII, XIX e início do XX, deixaram de existir ou perderam importância.

Sobre a religiosidade, uma estudante do grupo, que é cristã, relata que é difícil dialogar com os colegas hoje em dia, pois atrelam a religiosidade cristã à política de direita, bem como apoio ao atual governo: “Mas eu vejo que a parte de religiosidade eu acho que batem bastante, sempre querem falar alguma coisa, com relação ao presidente, por exemplo. Até por eu mesma, eu sou cristã!” (GRUPO FOCAL4U7 (07), 2019). Para os estudantes, preconceito gera preconceito! Ao buscar defender suas ideias, acabam inibindo as pessoas e consequentemente gerando mais preconceito sobre preconceito:

E a gente percebe o quanto de preconceito está enraizado, sabe. A gente escreveu um trabalho sobre isso, sobre o racismo religioso, é também uma forma de

disseminar preconceito, tão sutil... E as pessoas, elas não percebem. O pessoal diz “Mas porque você ficou brava!” e Eu digo “Fiquei, porque eu já ouvi isso antes! Porque a gente sofre preconceito, percebe o preconceito de longe, mesmo sem vocês pensarem, a gente já sabe todo significado que aquela pergunta está carregada”. Que aquela pergunta é preconceituosa, sabe! (GRUPO FOCAL4U7(30), 2019)

Segundo os autores Bandeira e Batista, “Não há dúvida de que, é o preconceito o gerador da discriminação e da desigualdade que exclui o aspecto ‘distintivo e formativo’ do ordenamento moral da sociedade brasileira, na busca que nega uma ‘ética de igualdade’ ou de reciprocidade” (2002, p. 125).

Isso reforça a importância de trazer dados concretos para a comunidade acadêmica sobre as Ações Afirmativas, pois somente com informação e debate vamos conseguir construir um conhecimento entre essas pessoas com relação a essas políticas na Universidade e sobre isso os estudantes também concordam:

...No levantamento mais na questão de divulgação do que as ações proporcionadas aos alunos, no caso. Que nem naquela apresentação que a gente apresentou na SEAD, o coeficiente dos alunos cotistas, esse tipo de coisas... É mostrar para a Universidade que o cotista no caso não é aquele estudante que criaram este estigma que é vagabundo, independente da universidade. (GRUPO FOCAL3U7(02), 2019)

Para o autor Jorge Xifra-Heras (1975), a informação em nossa sociedade é uma potência que incide em todas as facetas da vida do homem, condicionando-lhe as atitudes, opiniões e comportamentos. E pode ser uma boa estratégia para iniciar o processo de expansão do assunto na Universidade.

Nesses termos, percebemos que a Universidade passa uma imagem que não condiz com seu cotidiano, pois depende muito das pessoas que estão vivenciando-a, de como se

comportam, de como pensam, de como agem perante as situações, conforme um estudante destacou: “Acho que é bem como a colega falou, a universidade, no geral, quer passar uma mensagem que, na realidade, não é bem isso que acontece no dia a dia, assim!” (GRUPO FOCAL4U7 (22), 2019). E isso traz consequências diferentes para cada estudante, seja físico, emocional ou psicossomático, conforme seu contexto sócio-histórico e os seus significados e sentidos sobre a importância da Universidade em suas vidas, fazendo muitos repensarem o tempo todo em se vale estar ali ou não:

Só que é uma estrada tão longa, assim, que eu decidi ficar. Mas é uma coisa que a gente se queixa o tempo todo. Vale a pena tá passando por todas essas humilhações, todas essas brincadeiras de mau gosto? E diante dos professores... Vale a pena isso? (GRUPO FOCAL4U7(22), 2019)

Concordamos com Ferreira (2013), que é, no mínimo, desconcertante saber que existe e até mesmo assistir às frequentes e repetidas atitudes de hostilidade que ferem a dignidade e a autoestima dos estudantes nas universidades, seja mediante palavras, gestos ou atitudes que desqualificam e incidem sobre sua permanência na universidade:

É sobre essa temática que nos propomos refletir na tentativa de compreender o sentimento de mal estar que tem pairado nas salas de aula e nos corredores de nossas universidades; um mal estar que atinge todos os atores participantes desse ambiente que se torna doentio, pois todos, direta ou indiretamente, passam a conviver com as tensões e os desgastes emocionais decorrentes das experiências de desilusão, entristecimento e adoecimento provocados pelo assédio moral no ambiente universitário (FERREIRA, 2013, p. 02).

O mais triste disso tudo é que, quando voltamos a falar sobre preconceito, tanto dentro quanto fora da Universidade, muitas pessoas consideram que é exagero, que não precisa,

por acreditarem que não há preconceitos ou por acreditarem que não é espaço para se falar sobre. Por esse motivo, o preconceito ainda se encontra enraizado, por não ser debatido:

Porque a maior parte das pessoas, principalmente assim falando do meu curso, pensam que é 'mimimi' você falar de preconceito, que é 'mimimi' você falar de racismo. Que a gente quer ficar militando o tempo todo, quando a gente diz que algumas palavras não são bacanas de serem usadas, sabe! (GRUPO FOCAL4U7(23), 2019)

Nesse viés, concordamos com o pesquisador Carlos Wedderburn (2005), que não é exagero falar de preconceito, uma vez que este acontece através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados em práticas culturais milenares e no imaginário coletivo.

E são pequenas situações que ocorrem o tempo todo durante todo o ano que os estudantes vão acumulando, outros conseguem driblar, mas outros não conseguem e isso fica pairando na cabeça dos estudantes, "São pequenas situações, assim, que a gente vai pegando ao decorrer do ano e fala: Caramba, será que eu quero mesmo estar aqui?" (GRUPO FOCAL4U7 (31), 2019). Outro exemplo sobre frases carregadas de preconceito é com relação ao SISU, que substituiu os vestibulares e processos seletivos das universidades, conforme os estudantes relataram:

Outra que é uma frase carregada de bastante preconceito por vezes de alguns professores é: "Ah, a gente tem que adequar a universidade aos filhos do Sisu!" E eles falam isso desmerecendo, dizendo que tem que tornar a universidade mais fácil. E a gente esquece a crítica de que a gente não quer tornar a universidade mais fácil ou que cobrem menos, mas que todos tivessem direito a uma educação igual (GRUPO FOCAL5U7(01), 2019).

Durante as observações realizadas, pode-se observar que há uma preocupação por alguns grupos de professores e

alunos em não naturalizar o preconceito, principalmente porque as manifestações racistas ainda estão presentes tanto em manifestações quanto em falas. Por isso é preciso combater o preconceito, em especial o racismo, pois “é preciso ser mais que não racista, mas antirracista”, conforme um participante relatou sobre a fala da professora e filósofa estado-unidense, Ângela Davis (OBSERVAÇÃO14U7, 2019).

Portanto, mais do que apoiar para que não haja preconceito e racismo, precisamos promover ações e atitudes em prol dessas questões. Por isso a importância da diversidade na Universidade, para conseguirmos caminhar em direção a debates que envolvam justiça social, ética, empatia e respeito ao próximo.

5.3 Universidade Ideal

A filosofia da FURG, conforme seu Plano Pedagógico Institucional – PPI (2011), entende que ela se constitui como um lugar plural de construção de diferentes percepções de mundo e, em razão disso, deve considerar e defender a diversidade e as diferenças como constitutivas das culturas e dos saberes, de forma a fortalecer as identidades do povo brasileiro. Sua missão é promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental, enquanto sua visão é consolidar sua imagem nacional e internacional como referência em educação, desenvolvimento tecnológico e estudo dos ecossistemas costeiros e oceânicos (PPI/FURG, 2011).

Para tanto, seus fins descritos em seu estatuto é de ser uma entidade educacional de natureza pública, gratuita, destinada à promoção do Ensino Superior, da pesquisa e da extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (ESTATUTO/FURG, 2007). Mas ela é uma Universidade ideal? O que e como seria essa idealização? Para que serve a utopia¹?

¹ Termo criado pelo escritor inglês Thomas More (1480-1535) para representar um país imaginário, enquanto título de uma de suas obras

Logo, a FURG não é uma universidade ideal e segundo o núcleo de sentido dessa unidade de análise, baseado nas entrevistas, grupos focais e observações realizadas, a universidade ideal deveria ser um projeto de vida para todos que queiram ter acesso à Educação Superior. Ela deve acolher a diversidade, a pluralidade e o multiculturalismo, fazendo o acompanhamento necessário para efetivar a permanência, num processo de respeito e empatia para se chegar ao êxito, que é a conclusão. E o que se observa é que existem processos dentro da Universidade, bem como incentivos governamentais que a impedem de se tornar uma universidade ideal, num primeiro momento. E, num segundo momento, na verdade, nunca atingiremos, pois sempre estaremos caminhando em busca de vencer essa utopia, pois, segundo o escritor uruguaio Eduardo Galeano:

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 eu não deixar de caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).

Contudo, entendemos que a utopia é uma descrição imaginária, um termo utilizado para denominar algo hipotético da realidade, que não só idealiza um futuro ideal como sustenta esperança para que este chegue perto. O termo utopia é composto por dois significados gregos, “u” que não existe e “topos”, lugar, isto é, algo que não existe e/ou que é difícil de ser concretizado.

De acordo com o jornalista, professor, teatrólogo e escritor brasileiro Josué Montello, “O que caracteriza a utopia é constituir uma aspiração que ultrapassa o indivíduo que a formulou e o tempo imediato, para ser uma aspiração de muitos e para muitos num tempo futuro” (MONTELLO, s/a).

“Utopie”, considerado um termo no sentido negativo inicialmente. Ao longo do século XIX, houve uma inversão radical do conceito de utopia para o sentido que conhecemos e adotamos hoje (LIMA, 2008).

Logo, a utopia acompanha o desenvolvimento humano e social, constituindo-se como um foco constante de discussões que visam a uma compreensão mais profunda dos próprios ideais. Ela pode também constituir-se em várias funções como a de orientar no sentido de motivação, a de avaliar para saber o que é possível ou não de realizar, a função crítica de questionar e a de esperar a fim de vislumbrar um futuro possível.

Durante o movimento de pesquisa, não houve informações sobre como seria a universidade ideal nas entrevistas e nas observações, somente no grupo focal com os estudantes. Para eles, a utopia da universidade é aquela que todos tenham acesso no ingresso, que represente a diversidade, que seja para todos independente de etnia, raça, classe social, gênero, sexualidade e ideologias. Um espaço que não tenha qualquer tipo de preconceito, onde ninguém seja melhor que ninguém, que haja respeito e que favoreça a permanência dos estudantes até a conclusão:

Acho que uma Universidade é para todos, né, independente da sua etnia, independente da escola onde você estudou, a universidade é para todos e nela tem que constar todos, seja rico, seja pobre, seja negro, seja pardo, indígena, branco... (GRUPO FOCAL1U8(03), 2019)

O modelo ideal de uma universidade para mim seria com mais oportunidade para as pessoas negras e que não haja tanto preconceito como é hoje, com pessoas cotistas, que têm vergonha de dizer que são cotistas pelo preconceito, para não sofrer nas instituições. (GRUPO FOCAL1U8(04), 2019)

Eu acredito que uma universidade ideal seja um local onde o pessoal que tem vontade de entrar nela, consiga ter acesso e que as pessoas consigam permanecer nela, principalmente. A universidade ideal seria algo, onde todo mundo se respeitasse. Não ter aquela ideia de que alguém é melhor do que alguém. (GRUPO FOCAL5U8(01 e 03), 2019)

Eu acredito que uma universidade ideal seria uma universidade plural, uma universidade que consegue abranger a todos e que todos consigam permanecer na universidade, né. Eu acho que essa seria Universidade ideal, aquela que dá o auxílio e faz o acompanhamento. (GRUPO FOCAL5U8(08), 2019)

Sobre essa questão da universidade ideal, o autor Franklin Leopoldo e Silva (2006), que discute sobre os aspectos da inserção sócio-histórica e política da universidade nos vários contextos históricos, esclarece-nos que:

Mesmo o projeto mais idealista, se por sua origem se encontra cravado no solo das necessidades humanas, deverá inscrever-se de alguma forma no realismo das possibilidades de sua efetivação, ainda que a ambição que o impulsiona exija muitas vezes que tais possibilidades sejam pensadas nos limites da utopia. Renunciar a essa atitude será sempre diminuir por antecipação o alcance da experiência. A idealização, tanto em teoria quanto na prática, pode certamente projetar a fantasia, mas antes de tudo envolve o risco inerente ao ato de lançar-se para a consecução de objetivos dos quais só estaremos absolutamente certos quando os alcançarmos, superando a possibilidade sempre existente do fracasso (LEOPOLDO E SILVA, 2006, p. 195).

Os estudantes também identificaram que a universidade precisa ter paridade em relação ao investimento para cursos que ela oferece, pois algumas áreas acabam tendo mais privilégios que outras:

E falando assim mais de políticas, né, a universidade mesmo, até em questões de investimento, assim, eu acho que deveria ter uma paridade em relação aos cursos, maior. A gente vê que a universidade, às vezes, preza determinadas áreas e investe mais nestas áreas e menos em outras. E eu acho que é algo a se repensar, porque todos os cursos têm algo a contribuir.

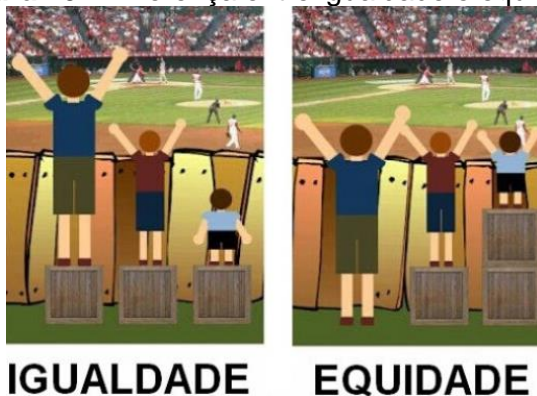
(GRUPO FOCAL5U8(02), 2019)

E depois disso, como meu colega falou, tem que ter um investimento igualitários para todos, porque cada um tem uma contribuição. E essa contribuição é a chave fundamental para o desenvolvimento da universidade em si. Acho que isso é fundamental! Porque a gente julga uma área ser desnecessária, só que a gente não sabe o que fazer com o conhecimento que é aplicado ali. (GRUPO FOCAL5U8(05), 2019)

Segundo o professor Jacques Marcovitch (2002), a busca de recursos extraorçamentários é real em qualquer campus e/ou área do conhecimento, mas algumas áreas têm enfrentado obstáculos por fatores adversos. Um desses fatores é relativo às próprias agências de fomento que priorizam algumas áreas em detrimento de outras, principalmente por questões lucrativas e, internamente nas universidades, esse obstáculo também é sentido pelos professores e pelos estudantes.

E que a equidade pode ser um palavra de ordem em todos os sentidos para uma universidade melhor, uma vez que seria uma forma de reconhecer igualmente o direito de cada um nas suas diferenças (SANTOS, 2003) e as políticas afirmativas visam ampliar as condições de acesso e de permanência dos estudantes com o intuito de promover a equidade e a inserção social. Conforme destaca um estudante, "Então, a partir do momento que a gente consegue um pouco de equidade, acredito que este seja o caminho para uma universidade melhor" (GRUPO FOCAL5U8 (07), 2019). Abaixo, a figura ilustra o significado e o sentido da palavra equidade:

Figura 20 – Diferença entre igualdade e equidade



Fonte: JusBrasil²

Outra questão destacada é sobre o preconceito dos próprios estudantes com relação aos cursos, ou às áreas de conhecimento, como se alguns fossem mais fáceis de passar do que outros, esquecendo que todos têm suas dificuldades e que cada um deveria escolher o seu curso de acordo com suas competências e habilidades, conforme uma das falas “Então, acho que uma faculdade ideal é essa também, de ver que todos os cursos têm suas dificuldades. Não importa se o seu é mais difícil que o meu, entendeu!? Cada um tem seu grau de dificuldade!” (GRUPO FOCAL5U8 (06), 2019).

Para a pesquisadora Hustana Maria Vargas (2010), algumas profissões chamadas imperiais, historicamente produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões. Por essa constituição história e política, é que nos deparamos, até os dias atuais, com preconceitos perante alguns cursos que formam essas profissões:

A impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a

² Link: <https://acfecher.jusbrasil.com.br/artigos/178732501/justica-e-equidade>. Acesso em 09 jun. 2020.

postos profissionais destacados. Como vimos, a inserção particular de Medicina, Direito e Engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contra face em termos de desníveis salariais acentuados no mercado. Por tudo isso, podemos dizer que, na perspectiva dos dados aqui trabalhados, as profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos (VARGAS, 2010, p. 120).

Em geral, uma universidade ideal não precisaria ter processo seletivo, ter editais para concorrer aos benefícios estudantis, que conseguisse realizar o acompanhamento pedagógico, social e psicológico de todos os estudantes que precisam para permanecer no Ensino Superior e concluir uma graduação e principalmente que não tivesse limites de investimento em educação:

Então, assim, eu penso que a universidade ideal seria uma universidade plural e que auxiliasse na permanência do aluno, em todas as vertentes possíveis, sabe. Não só dando o auxílio físico, que é a casa do estudante, o RU e tudo mais. Mas fazer um acompanhamento e um acompanhamento para entender e fazer com que essa pessoa permaneça. Porque às vezes a pessoa por mais que ela tenha condições financeiras, ela não tem condição psicológica para continuar permanecendo neste espaço. A gente se desgasta assim, diariamente aqui. Se manter num espaço assim é muito difícil! Então, eu acho que essa seria a universidade ideal. (GRUPO FOCAL5U8(09), 2019)

Conforme o que apresenta os pesquisadores Paulo Lima, Franciana Castro e Maria Aparecida de Carvalho (2000), o ideal de Universidade não pode ser algo acabado e fechado, como receita para a otimização do que se deseja, pois esse ideal se constrói à medida que as necessidades vão

requerendo conhecimentos mais avançados de acordo com realidade social/econômica/política:

Através da pesquisa que efetuamos concluímos que a Universidade "deverá ser" o local onde se instale permanentemente a reflexão, perante a avaliação e a qualidade, num esforço coletivo e participativo, com ações educativas necessárias para cumprir seus propósitos. Entre os propósitos da Universidade, não podemos deixar de ratificar a importância da associação entre a trilogia ensino, pesquisa e extensão, onde um alimenta o outro e da construção do conhecimento, através de sucessivas reconstruções do saber (LIMA, CASTRO e CARVALHO, 2000, p. 22).

A universidade ideal precisa de uma base anterior, de melhoria na qualidade do Ensino Básico para que, ao longo dos estudos, torne-se um projeto de vida cursar uma faculdade e estar na universidade:

Só no Ensino Médio é muito difícil a gente se decidir, sabe, principalmente, porque tem que ter aquela pressão de "Não! Você tem que fazer alguma coisa. Tem que ser alguém na vida!" E, aí, as pessoas, elas ficam assim "Poxa, eu já não sou alguém na vida?" "Eu já não sou algo na vida? Tenho que estar dentro do espaço para ser alguém?". E se torna uma obrigação, né. A universidade, ela virou uma obrigação, não virou uma escolha e, aí, quando você fala "Não, e a todo o custo você tem que estar ali!". Então, o primeiro curso que passar "É isso que eu tenho, é isso que eu vou!" E aí, a pessoa fica nessa rotatividade, às vezes, não consegue se encontrar, não consegue, sabe, se encaixar e isso é muito complicado! (GRUPO FOCAL5U8(11), 2019)

Uma espécie de projeto de vida, né! Porque, pertencer ao espaço acadêmico é uma coisa que não é da noite para o dia, é uma construção. Deveria ser pelo menos, ter uma construção desde a pré-escola para ir seguindo nos níveis, né. Isso não é uma coisa que acontece, a gente não tem essa construção. (GRUPO FOCAL5U8(10), 2019)

Segundo as pesquisadoras Sônia Maria da Rosa e Claudia Pinheiro (2012), é necessário acontecer uma aproximação e um diálogo entre o Ensino Básico e Superior, além de investimentos fortes, para se alcançar a qualidade na educação que idealizamos e para isso é preciso:

... proporcionar uma reflexão sobre as políticas públicas endereçadas à articulação entre o ensino superior e a educação básica, entendendo-a como um processo indissociável, podendo resultar tanto na qualidade da produção acadêmica quanto na melhoria da prática educativa na educação básica (ROSA e PINHEIRO, 2012, p. 01).

Portanto, por mais que entendamos que nunca existirá uma universidade ideal para todos, pois ela, no máximo, vai atender às necessidades e aos ideais da maioria dos estudantes, precisamos avançar sempre. Lima, Castro e Carvalho nos atenta que, neste processo, “é preciso lutar para não permitir a desmoralização da Universidade, pois se o modelo atual não está bom, devemos buscar a construção do modelo que pensamos ser mais adequado e viável à nossa realidade” (2000, p. 22). Nesse avanço, fazer com que os discentes consigam frequentar as aulas, que as didáticas dos docentes sejam capazes de prender a atenção do estudante, que haja mais incentivo à participação em aula, principalmente para sanar as dúvidas, que haja responsabilidade de todos os envolvidos, tanto no preparar as aulas, quanto no estudar, no qual se consiga criar uma rotina de estudos para ampliar e qualificar os conhecimentos construídos é o que se deseja.

Na próxima seção, apresentaremos a terceira categoria analisada “Contribuições do Pensamento Complexo para os Fundamentos da Educação Ambiental”.

6 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“Organizar conhecimentos de modo que estes possam dialogar entre si e fazer parte da vida humana, como se formassem uma colcha de retalhos costurados com harmonia e perfeita combinação de cores”.
(Edgar Morin)

Neste tópico, serão analisadas as informações da categoria “Contribuições do Pensamento Complexo para os Fundamentos da Educação Ambiental”, referentes à universidade pesquisada, FURG, na qual foram identificadas duas unidades de análise: Integralização da Política Institucional das Ações Afirmativas e Repensar os currículos mediante as Ações Afirmativas.

Tais contribuições seriam corroborar que a complexidade é um novo paradigma de ver o mundo, que sugere religar as diversas áreas do conhecimento, a fim de se alcançar o desvelamento necessário para compreendermos os fundamentos da Educação Ambiental, que vai incidir na integralização da Política Institucional das Ações Afirmativas e no repensar os currículos mediante as Ações Afirmativas na FURG. O pensamento complexo nos faz enxergarmos todas as contradições, as incertezas, o inacabamento e as limitações que precisamos. A complexidade de Morin, explanada pela antropóloga e professora Maria da Conceição de Almeida é como um método aberto sempre em (re)construção:

... um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a incerteza, de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração hologramática, de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de distinguir sem separar nem opor, de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de tratar do paradoxo como uma expressão do dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ciência e política, saber e fazer (ALMEIDA, 2004, p. 23).

A complexidade nos auxilia a não abordar os problemas dos fundamentos da Educação Ambiental de forma isolada, fazendo-nos perceber as relações existentes num contexto maior, uma vez que a própria Educação Ambiental é uma forma abrangente de entender a educação. Os fundamentos da EA, por sua vez, precisam retomar alguns conceitos e categorias, especialmente o da ética, para construirmos uma ciência que inclua o sujeito em seu contexto sócio-histórico, com o intuito de alcançarmos uma ética social e ambiental no pensar e no agir, que segundo Almeida:

Para gestar uma sociedade-mundo é necessário identificar e resguardar um metaprincípio: o progresso da ciência precisa estar ligado de forma indissociável ao progresso da ética e dos valores da vida. No cerne desse nó górdio está o problema da sustentabilidade do planeta e da convivência em comunidade. Tal sustentabilidade supõe a conexão entre dois investimentos: atitudes dosadas pela parcimônia e equilíbrio, e aposta em iniciativas arrojadas, marginais e desviantes. Esses dois investimentos permitirão a emergência de atitudes cognitivas capazes de compreender os limites difusos e

porosos entre natureza e cultura, ecossistema natural e artificial, humano e inumano, vivo e não-vivo, o eu e o outro, o local e o global, e felicidade e a infelicidade (ALMEIDA, 2003, p. 295).

Logo, para que a Educação Ambiental em geral e os fundamentos dela em especial avancem num projeto educacional como o das Ações Afirmativas, necessitamos encarar algumas questões como a reforma do pensamento, para não ficarmos com o pensamento dualista que nos constituiu até aqui. Precisamos ser capazes de compreender a urgência da construção de uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa, como bem comenta o professor Edgard de Assis Carvalho (2001):

Que necessitamos de uma reforma do pensamento é mais do que óbvio. Que a disciplinarização representa uma forma de controle do poder acadêmico já parece redundante. Que a transdisciplinaridade é problema e desafio, mais do que solução para todos os males do conhecimento, tornou-se quase um lugar comum nos corredores da academia. O enigma reside em saber os porquês da não efetivação desses objetivos no ensino fundamental, médio e superior que permanecem tributários do velho paradigma dualista (CARVALHO, 2001, p. 11).

Portanto, a contribuição do pensamento complexo para os fundamentos da Educação Ambiental serão a base para justificar a emergência da integralização da Política Institucional de Ações Afirmativas na FURG e para repensar os currículos dos cursos da Universidade mediante as Ações Afirmativas, conforme será discutido nos itens seguintes.

6.1 Integralização da Política Institucional de Ações Afirmativas

Quando falamos em integralização de uma política institucional de Ações Afirmativas na FURG, significa que já

existem indícios para que ela seja constituída, embora não tenha se efetivado. Conforme já informamos anteriormente, a FURG hoje tem um Programa de Ações Afirmativas – PROAAF, mas não uma política para tratar o assunto no âmbito institucional, o que se julga de extrema importância e urgência, uma vez que as políticas institucionais são diretrizes gerais que expressam os parâmetros dentro dos quais as ações da instituição e de seus integrantes devem se desenvolver no cumprimento da missão para o alcance da visão, bem como devem ser coerentes com os limites éticos estabelecidos, isto é, uma política de identificação de valores coletivos (RIBEIRO, 2017).

Logo, as políticas institucionais devem balizar a atuação tanto da gestão, quanto da comunidade acadêmica em geral, focando em resultados sociais, buscando a excelência no atendimento, promovendo a responsabilidade social, priorizando as demandas da comunidade e instigando a valorização das pessoas que acessam à FURG pelas Ações Afirmativas hoje.

Mediante o levantamento das informações da pesquisa nas entrevistas, nos grupos focais e nas observações realizadas, o núcleo de sentido retirado dessa unidade de análise foi que a Furg já possui um Programa (PROAAF), que abarca elementos históricos, pedagógicos, sociais e culturais para constituir uma Política Institucional de Ações Afirmativas, que se faz emergente. Para tanto, precisa integrar a comunidade acadêmica em uma discussão profícua, promovendo espaços para formação, divulgação, reflexão, avaliação, fundamentação teórica e política, bem como para a escolha da melhor metodologia para sua construção.

Para tanto, a gestão da Universidade, durante as entrevistas, também corrobora que falta pouco para essa integralização da política institucional, baseada na história e nas ações que a FURG já vem desenvolvendo, principalmente nos últimos dez anos. Para um dos entrevistados da gestão, é possível organizar a política a partir do que já se possui: “Acho que a gente não precisa construir nada novo. A gente tem que reestruturar e tem que fazer... integrar mais a comunidade

nesta ação para que se torne uma política” (ENTREVISTA1U4(02), 2019). Contudo, a gestão já considera o PROAAF “uma política” de certa forma, pois, durante a construção dos Programas PROAI e PROAAF, houve a participação da comunidade acadêmica, conforme constam nos trechos a seguir:

Eu entendo que nós temos uma política, porque o programa ele é muito mais que uma ação, o PROAI tem uma história, tem uma fundamentação se transformou no PROAAF... Ele já tem uma construção de objetivos, de princípios... Então, para que ele seja visto como uma política, acho que é mais uma questão de formalidade, para que a gente possa transformar numa política, aí sim, levar para comunidade, né! (ENTREVISTA1U4(01), 2019)

Eu penso que a gente já tem um Programa que ele é... Ele é quase, na realidade, uma política da universidade. Talvez o que necessite hoje é construir um texto mesmo, de base, que pudesse fundamentar essa política. Acho que quando ele foi criado como um programa, ele tinha a ideia de ser mais operacional, de tornar mais efetiva as ações. E a política tem uma visão mais macro e mais a longo prazo. (ENTREVISTA2U4(01), 2019)

Contudo, um dos entrevistados reforça que a participação da comunidade não foi suficiente nas reflexões e discussões, o que seria preciso intensificar no momento de transformar o PROAAF numa política institucional de Ações Afirmativas, pois esse conjunto de ações precisa ser reavaliado de forma emergente:

Normalmente, quando a gente constrói uma política educacional, a gente constrói com a interação da comunidade, né. Ainda que o PROAI e o PROAAF foram construídos com ação da comunidade, tiveram pouca participação nas reflexões e nas discussões. Então, hoje para que a gente transformasse numa política, nós deveríamos, sim, promover um espaço de discussão

envolvendo alunos, professores, coordenadores de curso e diretores de unidade. Eu acho que mais num processo de avaliação, de reflexão, do que mesmo de construção. De uma avaliação, reflexão sobre o que nós temos feito ao longo da história, através desses dois programas, o que ainda preciso fazer e a partir daí assim escrever alguns princípios, algumas diretrizes, qualificar e a aprovar no Conselho Superior, como uma política. Acho que, nesse sentido, a gente está pensando nisso, viu. (ENTREVISTA2U4(03), 2019).

Conforme Marisa Schneckenberg (2000), uma política educacional é um caminho de mão dupla, pois a educação com a prática social, que atua e interfere concomitantemente nas relações estabelecidas no ambiente universitário é indispensável e necessária para se alcançar os objetivos definidos.

Para a professora entrevistada, essa política já poderia estar efetivada na Universidade se fosse pensada uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, juntamente com a de Assuntos Estudantis, a exemplo de outras universidades. Pois, quando se tem uma Pró-Reitoria para tratar e discutir sobre essa questão especificamente, o tema versa de outra forma na Universidade como um todo. Mas, conforme a explicação que ela recebeu da gestão, na época do questionamento, isso não é possível, pois não foi previsto na última atualização do Regimento da FURG, o que, mais uma vez, ratifica a necessidade da política institucional:

A gente pautou o fato da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis também ser a mesma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, seguindo o exemplo de algumas universidades que já têm, mas aí, na época, nos deram uma explicação que não era possível, que tinha que ter uma mudança no Regimento. (ENTREVISTA3U4(01), 2019)

Na Universidade Federal da Bahia – UFBA, por exemplo, existe a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, que possui fundamentalmente duas

importantes missões: assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e contribuir, através de Ações Afirmativas concretas, para a construção de uma universidade mais democrática em que as diferenças individuais e socioculturais não resultem em desigualdade de oportunidades, ambas missões orientadas pelo PNAES (Decreto nº 7.234/2010).

A técnica administrativa em educação, com relação à integralização de uma política institucional de Ações Afirmativas, afirma que é preciso mais formação, discussão e mobilização da comunidade acadêmica a fim de pensarmos juntos, para que todos e todas possam partilhar os mesmos ideais:

Acho que a gente tem que promover um espaço de reflexão, de formação, que é o que a gente já tem feito. Mas a gente tem que intensificar, tem que trabalhar com fóruns sobre inclusão, tem que bater mais nisso, porque há um desconforto... Porque noto que o professor nem sempre está sendo assim, o vilão da história, ele também muitas vezes, chega lá, confuso, por falta de formação. (ENTREVISTA4U4(01), 2019)

A única ação que eu só consigo ver é formação e mobilização da comunidade para a gente pensar sobre, pensar juntos. Porque sai muitas contribuições também, muitas críticas construtivas, no sentido da gente repensar “Olha, o caminho não é por aqui, é por ali?”. Se não a gente fica com a política só para a gente, tipo assim, a gente tomando conta dela e tendo que fazer com que todos tomem conta. Daí a gente não tem braço... (ENTREVISTA4U4(02), 2019)

Entendemos que são muitos os avanços e as contribuições que as formações desencadearam, entre elas, desenvolver ações que levam em conta os estudantes que de fato são sujeitos de direito das políticas afirmativas, e seus contextos sócio-históricos, no qual possuem conhecimentos socialmente acumulados e buscam uma perspectiva transformadora da realidade (ALTENFELDER, 2005). Para

tanto, é fundamental que todos tenham concepções que orientem as ações, para que as questões de fundo, propostas por Vera Maria Candau como “Que tipo de Educação queremos promover? Para que tipo de sociedade?” (2001, p. 67), sejam acolhidas.

De acordo com a entrevistada, a política vai auxiliar no trabalho de parceria entre as Pró-Reitorias, pois, quando o tema não é institucional, fica a cargo somente de alguns para executar, desresponsabilizando outros setores. E a formação continuada pode ser uma peça-chave para auxiliar nessa discussão:

Por isso que eu não acredito em nada sem formação continuada. E uma formação continuada que não seja só da Progep, dentro da Progep e sim das Pró-Reitorias. A gente tem que se unir, juntar esforços, porque senão a gente não faz, não dá conta. E cada uma tem contribuições muito ricas. E é isso que percebo que as pessoas gostam deste envolvimento, porque é bacana. (ENTREVISTA4U4(04), 2019)

Para a pesquisadora Fernanda Castro Marques (2018), a formação continuada é uma “peça-chave” que implica conhecer o caráter social da aprendizagem. Para ela, a formação continuada permite implementar ações estruturadas e correspondentes à realidade da comunidade acadêmica local.

A funcionária terceirizada, por sua vez, não sabia falar sobre a política institucional propriamente dita, mas com relação às Ações Afirmativas de modo geral, acredita que deve ser mais divulgado na comunidade acadêmica “Ser mais divulgado, assim, acho que vai ajudar mais, não sei. Sei que a coisa não tá fácil, mas, mesmo assim, eu acho que poderiam, sei lá, ajudar mais, não sei” (ENTREVISTA5U4(01), 2019). Isso reafirma que esse tema ainda está sendo discutido somente entre as pessoas que sempre estiveram à frente dessa temática, que não consegue alcançar as pessoas que estão no dia a dia, trabalhando com os estudantes e não chega inclusive a todos os estudantes.

Os estudantes participantes do grupo focal também concordam que é preciso mais divulgação sobre o tema das Ações Afirmativas na Universidade para, depois de entenderem sobre a questão, auxiliarem na construção dessa política institucional:

Porém, eu acho que, para que se torne uma política institucional, os acadêmicos precisam primeiro entender o que de fato é esse programa, para assim ter maior conhecimento e que todos possam correr atrás do propósito de tornar as ações em políticas institucionais, que perpetue na Universidade. (GRUPO FOCAL3U4(02), 2019)

Segundo o pesquisador Marcelo Valério (2006), a falta de conhecimento e informação sobre alguns temas e assuntos importantes tem tolhido e dificultam as condições para a efetivação da democracia, bem como do exercício da cidadania. É preciso que outras instâncias sejam chamadas para contribuir, organizando-se em um esforço coletivo de popularização e democratização de conhecimentos e informações, pois entendemos como o autor a premência da divulgação como recurso educativo.

É uma das formas que eles revelaram é demonstrando dados para rebater as afirmações falsas e equivocadas que circulam pela FURG, “Acredito que deve ser feito um levantamento de dados demonstrando o quão bom as ações afirmativas são para a instituição. Fazendo isso ficaria visível a necessidade da política para Universidade” (GRUPO FOCAL3U4(01), 2019). E, também, acrescentaram sugestões de outras formas de divulgação sobre as Ações Afirmativas no campus antes de dar início a esse movimento da política:

Então, num primeiro momento, tem que ser passado em toda Universidade, nem que cole cartaz ou então tem uma divulgação de alguns ou se passa para os professores para falar em na sala de aula, para que a gente tenha uma noção do que é, para, aí sim, se tornar uma política institucional. (GRUPO FOCAL3U4(03), 2019)

Segundo Valério (2006), as instituições não possuem uma cultura de comunicação, mostrando que estão pouco comprometidas com a prática da divulgação científica, seja com teoria ou dados. Para ele, as universidades brasileiras pouco se comunicam com a comunidade acadêmica em geral ou com a sociedade em especial, ou se comunicam de forma deficiente.

Os estudantes também criticam que faltam coletividade e responsabilidade dentro da Universidade, dos colegas que estão à frente de Coletivos Universitários. Que estes seriam importantes espaços para auxiliar na divulgação e na defesa das Ações Afirmativas na FURG, mas que, atualmente, não acontece como era em anos anteriores:

Mas eu vejo que a gente só vai conseguir pegar e transformar isso numa política, quando as pessoas que... Como posso dizer? As pessoas que participaram e participam até hoje, que entraram na universidade pelo Programa, se mobilizar, sabe. Eu vejo muito isso na ação dos grupos de pesquisa, entende. Da ação dos próprios coletivos, né. Eu queria muito, muito mesmo que os coletivos, tanto o coletivo Indígena, quanto o Macanudos, que é o coletivo negro daqui da Furg, assim como o coletivo Carolina de Jesus, lá de SVP, sabe, se unissem pra gente tentar transformar isso numa política de fato, não num programa só, mas, a curto prazo, eu ando bem sem expectativa de verdade. Porque o pessoal está tão apagado. É bem desmotivador... (GRUPO FOCAL3U4(03), 2019)

De acordo com a autora Teresa Cristina Carreiro (2005), baseada em Gauchet (2002), atualmente há um enfraquecimento dos coletivos institucionalizados, pois há um culto do individualismo temperado pelo surgimento de novos coletivos com outras importâncias agregadas:

Há um “enfraquecimento do projeto revolucionário” que gera um “apagamento do estilo revolucionário” e, portanto, o apagamento de um “tipo de homem” (GAUCHET, 2002). Por isso, vemos que as grandes

questões que faziam sentido anteriormente desapareceram do cenário social, o que também ocorreu com as lutas coletivas que buscavam transformar o mundo. Segundo Gauchet (2002), passamos de um momento de afrontamento a outro de evitamento, que trouxe um evitamento da conflitualidade em vários níveis, a saber: com as instituições, com os grupos e consigo mesmo. Os laços sociais atualmente seriam pouco conflituais, trazendo consequências no plano individual (CARRETEIRO, 2005, p. 64).

Enquanto nas observações realizadas durante a pesquisa, poucas questões puderam contribuir nessa análise da integralização da política institucional de Ações Afirmativas na FURG e uma delas é que é preciso consolidar a política para não esbarrar na burocracia, inclusive com relação a investimentos internos, para ser uma política da Universidade e não de gestão (OBSEVAÇÃO11U4, 2019). Sobre essa questão, a pesquisadora Celina Souza (2001) nos confirma que esta agenda de consolidação política busca principalmente enfrentar a corrupção, aumentar a participação da sociedade no processo decisório sobre políticas públicas que as afetam diretamente e promover a transparência e a responsabilidade dos gestores públicos.

Ainda segundo a gestão, durante as entrevistas, foi informado que as discussões internas já iniciaram em nível de gabinete para esse movimento e que estão estudando uma metodologia para efetivar essa transição. O programa é considerado um passo importante em direção à política institucional:

É importante destacar que nós já fizemos algumas discussões em gabinete e vendo assim algumas metodologias para que a gente faça esse processo, de um trabalho mais efetivo para transformar numa política, principalmente. Porque, quando surge o PROAI/PROAAF, ele surge na graduação, e hoje nós temos a pós-graduação. Então, não adianta ficar criando um programa da Pós, um programa... Entendeu!? O que nós precisamos é transformar tudo isso realmente de

uma política institucional, porque, aí, o programa, a graduação, vai olhar lá, a pesquisa e pós-graduação, a extensão.... Aí, todas as ações da Universidade têm como base essa política. Só para acrescentar... Saiu só do atendimento aos estudantes, porque também já passou para o atendimento aos servidores essas ações. Hoje a gente já faz os concursos públicos não só para técnico, como professor também, considerando cotas, considerando a inclusão, a ação afirmativa... (ENTREVISTA1U4(04), 2019)

Portanto, a própria fala da gestão corrobora para exemplificar a importância dessa política institucional na Universidade, uma vez que estão se criando vários programas paralelos e o que falta na verdade é um parâmetro institucional. Pensando nisso, este estudo buscou uma sugestão metodológica para auxiliar a Universidade nessa construção, conforme podemos acompanhar na seção seguinte.

6.1.1 Sugestão metodológica para a construção da Política Institucional de Ações Afirmativas na FURG

A fim de dar início à construção de uma Política Institucional de Ações Afirmativas na FURG, é preciso primeiramente dois movimentos. O primeiro é reconhecer as ações já realizadas pela Universidade, mediante o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF e o segundo é definir a metodologia para que se torne uma política institucional, sendo imprescindíveis procedimentos que sugerem posturas dialógicas e participações diversas dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

Na literatura, encontramos dois modelos clássicos de implementação de políticas, definidas conforme sua função e aplicação, a primeira é a *top-down*, representada pela forma tradicional, que se desenvolve verticalmente, mediante a hierarquia das autoridades; a segunda é a *bottom-up*, que segue uma direção horizontal, considerando os enfoques críticos de todos os envolvimento no processo (DEUBEL, 2007). Sendo que consideramos o segundo modelo como o mais apropriado e que vai ao encontro das demais políticas da

Universidade, bem como com a demanda da comunidade acadêmica na participação.

Não obstante, de acordo com a professora de ciências políticas Marta Arretche (2000), o desenvolvimento de políticas, no caso institucional, pode ser considerado um processo político, uma vez que os grupos sociais envolvidos exercem influências sobre os mediadores das políticas requeridas, buscando ver seus interesses considerados. Nos dicionários de ciências políticas, a política institucional é definida por ser uma “...política elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante” (SARAVIA, 2006, p. 31). Logo, essas políticas institucionais não existem sem uma construção social e um objetivo bem formulado.

Para o professor de políticas públicas Enrique Saravia (2006), é possível identificar as etapas de um processo de construção de uma política, que pode ser observado em sete momentos distintos: a agenda da necessidade; a elaboração com a comunidade; a formulação de metodologias e alternativas de efetivação; a implementação do planejamento; a execução das ações estabelecidas; o acompanhamento das atividades e a avaliação da política.

Pensando nesse cenário, é importante primeiramente definir objetivos e estratégias para o processo dialógico e participativo, como quais canais e espaços de participação da comunidade, criar processos de comunicação entre os campi da FURG e elaborar coletivamente os princípios e diretrizes da política institucional. Vale ressaltar a importância de cada campus discutir suas especificidades, num momento de diálogo com suas comunidades acadêmicas, sempre primando pela diversidade dos sujeitos nas discussões, oportunizando formas tanto contínuas quanto pontuais nos encontros, como colóquios.

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR¹, por

¹ A UFSCar aprovou em 21 de outubro de 2016 sua Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, conforme podemos verificar no documento [do documento link <http://blog.saade.ufscar.br/wp-](http://blog.saade.ufscar.br/wp-link)

exemplo, realizou três grandes seminários temáticos abertos (Inclusão e Direitos Humanos; Gênero e Diversidade e Relações Étnico-Raciais) em cada campi, buscando atender a essas indicações, constituindo-se como um bom exemplo de metodologia de construção de política institucional que encontramos.

A partir das demandas levantadas nos encontros, como críticas e sugestões, eles puderam sistematizar as diretrizes da política institucional que desejavam. Utilizando novamente o exemplo da UFSCAR, eles realizaram uma consulta pública *online* com as diretrizes traçadas, em que cada participante pudesse manter, modificar ou excluir as diretrizes, sendo que era preciso sugerir quando fosse modificação e justificar quando fosse exclusão.

Após esse movimento de levantamento das informações, foi de suma importância realizar uma grande ação, como, por exemplo, um fórum aberto, a fim de desencadear uma devolutiva pública do processo, bem como para debater mais perspectivas para a materialização da política institucional. Para colaborar nos debates, podem ser contatados especialistas no assunto e deve estar inclusive representantes dos demais campi.

Na região do Rio Grande do Sul, esta seria uma política institucional de Ações Afirmativas pioneira, uma vez que as universidades federais possuem em sua maioria somente Programas de Ações Afirmativas, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, sendo que as políticas institucionais encontradas são exclusivas para tratar sobre o acesso à universidade, como o exemplo da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, que aprovou, em 2017, a Política de Ações Afirmativas de acesso à Pós-Graduação da UFFS². Já na região sul do Brasil, encontramos uma Política Institucional de Ações Afirmativas na Universidade Federal de

[content/uploads/2016/11/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf](https://www.ufscar.br/content/uploads/2016/11/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf).

² RESOLUÇÃO Nº 8/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2017. Acesso no *link*: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0008>.

Santa Catarina – UFSC³, aprovada em 2015, a qual foi construída por uma Comissão Institucional de Ações Afirmativas, com dezenove integrantes que corresponderam a várias categorias como gestores, docentes de diversas áreas, discentes de várias modalidades de ingresso, técnicos administrativos em educação e movimento negro externo, por exemplo.

Portanto, acreditamos que a integralização consiste em fazer um Programa de Ações Afirmativas se configurar em uma política institucional, isto é, (re)pensar sobre as ações já realizadas para efetivá-las para todos na universidade em todos os segmentos. Esse movimento de integralização da política, classificamos como complexo, uma vez que o processo precisa envolver as mudanças necessárias, bem como religar diferentes dimensões da realidade de forma reflexiva. Também identificamos que esse processo faz repensar e resgatar os Fundamentos da Educação Ambiental mediante o estudo sobre as Ações Afirmativas, uma vez que serão revisados os acordos já estabelecidos para reaproximá-los das ações que necessitamos atingir, a fim de reconhecer valores e conceitos que modifiquem a postura com relação ao ambiente, entendendo todas as suas inter-relações existentes.

6.2 Repensar os Currículos Mediante as Ações Afirmativas

O currículo, de forma geral, constitui um dos fatores que maior influencia na qualidade do ensino e, de forma específica, incide no contexto escolar. Logo, pensando em sua definição e perspectivas buscaremos refletir sobre como as Ações Afirmativas podem auxiliar na integralização da Educação Ambiental nos currículos, em especial nos universitários. A integralização da Educação Ambiental nos currículos é um processo longo e contínuo de aprendizagem, que deve haver

³ RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 52/CUn/2015, DE 16 DE JUNHO DE 2015. Acesso no [link](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135174/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_52.pdf?sequence=1&isAllowed=y). <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135174/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_52.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

participação da comunidade acadêmica, a fim de que aconteça, para além da construção do conhecimento científico propriamente dito, a avaliação dos problemas comunitários da realidade em que se vive.

Para tanto, primeiramente é importante definir a natureza política e filosófica de um currículo para depois a técnica, pois compreender a finalidade de educação que se quer é o primeiro passo, inclusive quando se adotam as políticas de Ações Afirmativas ou não na universidade. Considera-se de suma relevância interrogar-se sobre as intenções e funções sociais que se deseja que nossos educandos possuam, pois a função do currículo é, exatamente, materializar tais intenções. Dessa forma, quando falamos em reforma curricular, é essa concretização dos objetivos definidos que vamos verificar se estão acontecendo e por isso mesmo é que o currículo está permanentemente a ser construído.

Dessa forma, a Educação Ambiental, que é uma práxis educativa e social, possibilitará que o currículo seja ambientalizado, contribuindo para que a ação educativa seja transformadora, possibilitando o entendimento da realidade, no qual podemos perceber que isso acontece, e/ou está acontecendo, principalmente, nas universidades que adotam as políticas de Ações Afirmativas.

Para compreender melhor sobre o currículo, é importante resgatar aspectos históricos e conceituais a fim de entender como se deram os processos de desenvolvimento da teoria curricular. Etimologicamente, o termo “currículo” vem da palavra latina *Scurrere*, que significa correr, isto é, percorrer uma trajetória, e foi utilizado pela primeira vez em 1633 no *Oxford English Dictionary*, dando referência a um plano estruturado de estudos (HAMILTON, 1992). Contudo, sua origem é nos Estados Unidos, onde se desencadearam as teorias tradicionais e críticas que influenciam até os dias atuais o Brasil. Em 1918, a partir da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, publicada nos Estados Unidos, o currículo consolidou-se como campo de reflexão e de estudos, uma vez que o surgimento dessa concepção está associado à racionalidade instrumental e técnica (ZOTTI, 2004).

Conforme o termo foi sendo apropriado no campo pedagógico, passou por diversas definições na história da educação, mas sempre com uma estreita relação ao plano de estudos, sendo que, após, o conceito evoluiu para a visão de currículo como a totalidade de experiências vivenciadas, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses dos estudantes. Essas visões de currículo, permeadas pela perspectiva da teoria tradicional, foram latentes nos Estados Unidos dos anos 1920 ao final da década de 1960. No Brasil, a visão escolanovista influenciou o pensamento educacional e curricular a partir dos anos 1920 e a visão tecnicista apareceu com força na década de 1960 e 1970.

Segundo o estudioso no assunto Tomaz Tadeu da Silva (2009), existe uma breve cronologia dos marcos fundamentais da teoria educacional e teoria crítica do currículo, conforme segue:

- (...)1970 - Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*
- 1970 - Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*
- 1970 - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*
- 1971 - Baudelot e Estabiet, *L'école capitaliste en France*
- 1971 - Basil Bernstein, *Class, codes and control, V. 1*
- 1971 - Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*
- 1976 - Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*
- 1976 - William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*
- 1979 - Michael Apple, *Ideologia e currículo*. (SILVA, 2009, p. 30)

Sendo que, no final destas mesmas décadas supracitadas, desenvolveram-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, estudos no campo do currículo que inauguram a teoria crítica. Os teóricos, críticos à realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, realizam denúncias sobre o

papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e assinalam caminhos para a construção de uma escola e um currículo relacionado com os interesses dos grupos oprimidos. Logo, duas correntes têm sido mais anunciadas e atuantes no campo da teoria curricular crítica no Brasil, que é a Sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia do Currículo, com origem na Inglaterra (ZOTTI, 2004).

A Sociologia do Currículo tem como representantes mais conhecidos Michael Apple (1989) e Henry Giroux (1997), cujo papel é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante até então. Analisam como a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que detêm o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, através da imposição cultural, formas de opressão e de dominação dos grupos economicamente desfavorecidos.

Enquanto a Nova Sociologia da Educação, com origem na Inglaterra, tem em Michael Young (2000) seu principal representante e nasce do esforço dos sociólogos britânicos em redefinir os rumos da Sociologia da Educação, que acabou concebendo-a como uma sociologia do currículo. Assim, foi a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, fundamentada na fenomenologia e no neomarxismo.

Com relação ao Brasil, o desenvolvimento dessa teoria curricular crítica permitiu uma melhor compreensão das conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade durante a década de 1980 (ZOTTI, 2004). E a partir da década de 1990, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno, com ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades. Essa linha de trabalho está presente em Henry Giroux (1997), por exemplo, que defende que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, adquirem-se, na escola, valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade.

Os estudos multiculturais enfatizam a necessidade de o currículo “dar voz” às culturas excluídas e silenciadas, destacando-se os teóricos J. Gimeno Sacristán (2000), Tomaz Tadeu da Silva (2009), e Jurjo Torres Santomé (1998). Nesses termos, o conceito de currículo é multifacetado e modificou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, há tempos e espaços específicos e, em consequência disso, necessita ser compreendido em cada contexto social em que está inserido.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), não é possível definir o que é currículo, uma vez que os estudos nessa área têm apresentado definições variadas e vêm assumindo sentidos diversos ao longo dos tempos. Contudo, destaca-se a ideia de organização de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes e instituições escolares, a fim de alcançar o processo educativo.

Portanto, partindo da contextualização histórica e cultural do currículo surge a questão da ambientalização curricular, que nasce como uma estratégia de ação para as pessoas repensarem o cuidado consigo, com o outro e com a natureza. Isso porque, a partir da crise ambiental, também compreendida como crise da racionalidade instrumental, essa segue espalhando seus efeitos sobre o ambiente natural, sobre a vida do planeta ameaçada pelo modelo capitalista de produção, consumo e descarte. E a ambientalização curricular, como outros processos socioculturais, implica transformar o comportamento das pessoas e se apresenta como uma perspectiva de educação que contempla a abertura necessária à reforma do pensamento como multidimensional e interdisciplinar.

A ideia de ambientalização curricular se deu a partir da integralização da dimensão do meio ambiente no currículo, mediante uma demanda da chamada crise socioambiental que vivenciamos, num primeiro momento. Depois, com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA em 1999, também surgiu a necessidade de desenvolver ações de Educação Ambiental, principalmente no sistema educativo. Para Dione Kitzmann e Milton Asmus, a ambientalização

curricular é “um processo de inovação que realiza mudanças no currículo através de intervenções que visam integrar temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas” (2012, p. 270). Nesse sentido, o percurso para a formação integral deve ambientalizar várias instâncias do processo educativo, a fim de transcender a concepção de currículo até então vinculada.

Não obstante, as universidades como são ocasionadas e responsáveis pelo processo de construção do conhecimento científico, social e humanista estão encarando desafios contra mudanças sociais e tecnológicas. Sem perceber, estão se colocando frente a um importante papel de responsabilidade socioambiental, diante da crise ambiental, especialmente na sensibilização, participação e socialização dos conhecimentos produzidos para minimizar os impactos causados no Planeta Terra (JUNYENT, GELI e ARBAT, 2003).

Nesses termos, a ambientalização curricular pode ser compreendida como um processo pelo qual a comunidade universitária – gestores, professores, técnicos e estudantes – procura constituir, mediante uma melhor relação das pessoas entre si e com o meio ambiente em que vivem, atuando com maior responsabilidade, equidade e ética. Conforme Guerra *et al* (2015), esse processo de ambientalização na universidade pode ser entendido como uma “[...] possibilidade de dar maior visibilidade à complexidade dos saberes ambientais e ao sentimento de pertencimento dos jovens [...]” (GUERRA, *et al*, 2015, p. 13), apresentando-se também como uma oportunidade de acabar com os saberes enclausurados das disciplinas.

Contudo, para a ambientalização curricular se constituir como um processo, é preciso a inserção de estratégias metodológicas anteriores ou até mesmo concomitantes às mudanças curriculares, seja com capacitações, oficinas ou palestras. Nesse caminho, não se pode negligenciar as questões ambientais, sociais e tampouco as questões econômicas para agir no nível educacional. Assim, conseguiríamos efetivamente um apoio para atender à comunidade universitária visando à ressignificação do currículo, baseado na realidade socioambiental em que vivem.

Logo, as universidades são um espaço fundamental para a institucionalização desse processo supracitado, em que ocorre o desenvolvimento de conhecimentos e valores para a promoção da cidadania planetária, bem como o estabelecimento de uma cultura de sustentabilidade e de respeito à diversidade e ao nosso Planeta Terra. E essas são chamadas ações essenciais para concretizar a utopia de uma sociedade sustentável, recomendadas em documentos importantes como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e na Carta da Terra (1992).

Desse modo, os desafios são muitos, mas não impossíveis de serem deliberados a partir de ações pensadas e executadas com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, num primeiro momento e inserindo também a comunidade do entorno da universidade, numa segunda oportunidade. Dessa forma, a universidade possibilitará o envolvimento de pessoas que mobilizem ações em prol da sua comunidade, bairro, cidade, estado e/ou nação. A inclusão da dimensão ambiental no Ensino Superior é necessária, já que é nesse nível de ensino que há a formação de vários profissionais. De acordo com os pesquisadores Junyent; Geli; Arbat, (2003):

[...] a ambientalização pode ser entendida como um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21).

Portanto, promover a ambientalização curricular significa instaurar uma série de mudanças que incluam inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, bem como também estruturais e organizacionais. Isso vai desenvolver um enfoque interdisciplinar no currículo, facilitando um

planejamento global de objetivos e conteúdos, aproximando a compreensão da complexidade e da visão planetária, descentralizando e flexibilizando assim no currículo tudo de necessário para adaptar-se e responder às suas inquietudes (GONZÁLES MUÑOZ, 1996).

Assim, considera-se que as Ações Afirmativas são uma das formas de estabelecer o processo de ambientalização curricular nas universidades, pois, em consonância com Boaventura de Souza Santos (2010), é preciso, inicialmente, descolonizar o nosso pensamento, buscando a construção de uma “Ecologia de Saberes”, isto é, o diálogo entre as diferenças e as possibilidades de se estabelecer “diálogo entre os saberes”. Nesse sentido, os saberes tradicionais, também levados pelas Ações Afirmativas nas universidades, configuram-se como uma aposta eficiente de intervenção nas condições reais que se apresentam e segundo Santos (2010) pode considerar-se uma das múltiplas formas de intervenção no real, extremamente valiosas, e nas quais não houve a contribuição da ciência moderna.

Logo, a ambientalização curricular não abrange somente o currículo propriamente dito, mas a pesquisa, a extensão e a gestão do campus, enquanto um processo contínuo e dinâmico. Ela possibilita a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania”, como enunciado na Lei 13.005/2014, do novo Plano Nacional de Educação – PNE/2014 – 2024 (BRASIL, 2014), e, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012).

Esse processo contínuo de ambientalização curricular, mediado pelas universidades que adotam as políticas de Ações Afirmativas, principalmente, pode propiciar à comunidade universitária vivências, experiências e aprendizagens não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e valores da sustentabilidade, os quais sejam incorporados pela comunidade acadêmica que vive além dos seus muros (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014). Assim, retoma-se o conceito

clássico de que a ambientalização curricular demanda ações de caráter político, administrativo e curricular (GONZÁLEZ MUÑOZ, 1996), exigindo reformas em todos esses âmbitos, de maneira que a ambientalização se institucionalize como política em cada instituição. Com isso, um processo de ambientalização se estabelece como fruto de muitos caminhos e de muitas parceiras. Em conformidade com esse tema, Figueiredo, Guerra e Ruchaisky (2015) apontam que,

As universidades em especial como promotoras do processo de construção do conhecimento, e as demais Instituições de Educação Superior (IES) em termos amplos, como responsáveis por processos de formação profissional também possuem uma tarefa de histórica responsabilidade na difusão da dimensão socioambiental. Não se trata de insistir numa dualidade de atribuições, mas apenas frisar configurações, considerando inúmeras funções e elaborações na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética inclusive do ponto de vista das relações sociedade-natureza. Na mudança para relações de respeito mútuo às especificidades são indiscutíveis as atribuições das instituições na inserção da dimensão socioambiental em suas diversas frentes de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão) (FIGUEIREDO, GUERRA E RUCHEISNKY, 2015, p. 34).

Nesse cenário, a partir das entrevistas, dos grupos focais e das observações realizadas, o núcleo de sentido dessa unidade de análise identificou que deveriam estar mudando as diretrizes curriculares dos cursos universitários com o advento das Ações Afirmativas, mas é algo incipiente. O que se percebe é a mudança nas relações de poder, na interação, na mobilização individual, nas práticas pedagógicas e atitudinais dentro e fora da sala de aula, devido à constituição de uma universidade mais plural, diversa e dinâmica.

Para a gestão da FURG, quando questionada se as Ações Afirmativas contribuem para repensar o currículo dos cursos, informa que deveriam contribuir sim, pois acaba

interagindo com as realidades dos estudantes que ingressam por essas modalidades. Também comentaram que há um equívoco quando se pensa que rever currículo pelas Ações Afirmativas é tornar mais fácil o curso:

Então, o que eu vejo assim é que essas ações todas seriam possibilidades não para rever currículo, para facilitar a aprendizagem, não é nesse sentido, mas para rever currículo para trazer esse saber deles, esses conhecimentos, para trazer essa realidade para o currículo de todos os cursos. Então, trazer essas vivências que nós temos hoje, com comunidades indígenas, comunidades quilombolas, com pessoas com deficiência, com negros, pardos, com estudantes cotistas que trazem as suas histórias de vida. (ENTREVISTA1U5(02), 2019)

Rever o currículo a partir das Ações Afirmativas não é rever o currículo para facilitar a aprendizagem, não. Mas rever o currículo sim para olhar que realidade brasileira é essa. Que a realidade brasileira ela não é feita de um percentual grande de jovens de famílias privilegiadas economicamente. Então, rever o currículo nesse sentido, né, em que realidade estamos formando, para quem nós estamos falando, nunca para facilitar a aprendizagem, porque, às vezes, há uma confusão, quando a gente diz “vamos rever os currículos?”, “Ah, isso quer dizer que vamos exigir menos?”. Não, não é isso! (ENTREVISTA1U5(03), 2019)

O outro gestor que participou da entrevista vai além e diz que as Ações Afirmativas contribuem sim para repensar o currículo, mas não esse currículo pedagógico que estamos acostumados, mas no currículo como artefato cultural, aquele que muda as relações que muda a forma de ser professor na Universidade:

Com certeza, não resta a menor dúvida. Toda a política e os programas de Ações Afirmativas fazem a gente repensar o currículo, não só aquilo que a gente entende como currículo, como algo que tá escrito ou uma grade

curricular, mas o entendimento do currículo como artefato cultural, um lugar onde as relações de poder se dão e que compõem para além de um conjunto de disciplinas, mas um conjunto de mecanismos em que se transmite conhecimento e que se moldam relações com relação a esse sujeito. (ENTREVISTA2U5(01), 2019)

Para exemplificar essa questão das relações a que ele estava se referindo, trouxe um relato de quando lecionava, antes de assumir o cargo da gestão, e de como foi importante essa práxis para sua formação como pessoa e profissional. Para ele, essas políticas afetam como estar dentro da universidade como professor, técnico, como gestor, pois faz com que se tenha uma percepção diferente da diversidade, como ela realmente é:

Em 2009, tive um grande desafio como professor, com uma estudante que ingressou na Universidade e que era invisual. Ela tinha deficiência visual e, para mim, foi o primeiro grande desafio. Ensinar e mudar a minha forma, a pedagogia, sem utilizar o quadro ou materiais visuais. E depois, claro, realizar uma avaliação para alguém que necessitava de um equipamento, que no caso ela não foi alfabetizada em braile, ela usava o “Dosvox”. Mas foi uma mobilização minha! Então, eu penso que não só para o currículo que essas Ações Afirmativas... Estou colocando um caso específico sobre deficiência, mas poderia falar de algum negro ou alguém que tem uma orientação sexual... Não só o currículo que se modifica, mas as nossas práticas pedagógicas, toda nossa maneira de estar docente na universidade se alteram, porque tu lida com a possibilidade de uma abordagem não mais universalista, não mais homogênea. E é o que a gente imagina que a universidade seja, um lugar plural, diverso e que tem múltiplas faces e múltiplos sujeitos com formas de aprendizagem diferentes, raças diferentes, orientações sexuais diferentes, ideologias políticas, cristãs ou não religiosas diferentes. (ENTREVISTA2U5(02), 2019)

Para a professora entrevistada, também as Ações Afirmativas deveriam contribuir para modificar o currículo, mas

é ainda algo muito incipiente. Para ela, houve mudanças, mas acredita que os próprios estudantes que instigam essa mudança e pressionam o professor um pouco:

Deveriam, mas ainda é algo muito incipiente. Acho que se esse processo vier ocorrer é mais um processo dos alunos discutirem como está sendo a sua formação, do que necessariamente uma pauta que vai vir do Programa de Ações Afirmativas ou que vai vir da lógica de Ações Afirmativas. (ENTREVISTA3U5(02), 2019)

Segundo a técnica administrativa em educação entrevistada, com certeza essas políticas afirmativas fazem repensar o currículo, principalmente a forma como se trabalha com os estudantes. No seu caso, ela disse que quando começou a trabalhar na FURG e se deparou com os estudantes com deficiência, por exemplo, teve que voltar a estudar sobre o assunto, fazer cursos, pois, desde o tempo da faculdade, não estava estudando sobre esse assunto: “Eu tive que repensar, que voltar a estudar, peguei os livros da faculdade... Fiz curso de seis meses sobre deficiência intelectual na UFPEL, para poder entender esse horizonte dos alunos” (ENTREVISTA4U5(02 e 03), 2019). Isto é, essa mudança ainda está associada a um ato individual e não coletivo dentro da Universidade.

Por esse motivo, quando fizemos o mesmo questionamento à funcionária terceirizada, ela relatou que acredita que não mudou nada nos currículos com o advento das Ações Afirmativas na Universidade: “Acho que seguem fazendo o currículo como antes. Continua a mesma coisa!” (ENTREVISTA5U5(01), 2019). Isso confirma que essa mudança é incipiente realmente e principalmente fica a cargo do livre arbítrio de cada profissional, principalmente por não existir uma política institucional que organize essas questões para toda a comunidade acadêmica.

Os estudantes, durante o grupo focal, afirmam que a cara da universidade mudou sim, que mudou seu formato, que eles a enxergam mais plural, diversa e dinâmica com a adoção das Ações Afirmativas pela FURG nos últimos dez anos. Eles avaliam que está no seu início esse processo de repensar o

currículo, mas que acontece é um dos marcos que eles enxergam, bem como os professores avaliam, nesse processo, foi a mudança de Processos Seletivos para o Sistema de Seleção Unificada – SISU:

Eu acho que está tendo, já está gerando o que tinha que gerar. Não uma confusão, mas um alvoroço para o pessoal repensar, sabe, o que tiver que fazer de diferente... O que vai se fazer de diferente para proporcionar a igualdade. Eu acho que tá começando a rodar a roda. Está começando um movimento de repensar a universidade, como diziam, né, já ouvi vários professores “Os filhos do SISU!”. (GRUPO FOCAL5U5(01 e 02), 2019)

Durante as observações realizadas sobre essa questão do currículo, foi possível identificar que os professores e os estudantes mais engajados com as causas das Ações Afirmativas que estão preocupados em questionar sobre a inserção de outras culturas no currículo, pois, segundo uma das passagens, “Não estamos fazendo o compromisso de questionar o porquê não têm outras culturas no currículo e autores negros, por exemplo” (OBSERVAÇÃO6U5(01), 2019). No caso, acabam sempre sendo os mesmos a participarem das atividades propostas, de promoverem as mudanças necessárias e de pensar sobre as transformações epistêmicas, curriculares e bibliográficas.

Portanto, a ambientalização curricular como processo de internalização nas práticas voltadas ao cuidado com o ambiente e aspectos ambientais (CARVALHO; TONIOL, 2010) diz respeito a uma nova forma de pensar e agir, visando à educação do futuro e do mundo que habitamos. Isto é, a interdisciplinaridade da ambientalização curricular por considerarem conceitos, procedimentos, atitudes e políticas, bem como aspectos cognitivos, afetivos e valorativos da questão ambiental, que, hoje em dia, estão mais evidentes nas universidades mediante a cultura que se estabelece pelas políticas de Ações Afirmativas adotadas.

REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS...

*Adoro reticências... aqueles três
pontos
que insistem em dizer
que nada está fechado, que nada
acabou,
que algo está por vir!
A vida se faz assim!
Nada pronto, nada definido, tudo
sempre
em construção...
Tudo ainda por se dizer...
Nascendo...
Brotando...
Sublimando...
Vivo assim...
Numa eterna reticência...
Para que colocar ponto final?
O que seria de nós sem a
expectativa da
Continuação?
(Nilson Furtado)*

Esta obra apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no período de 2009 – ano que é considerado o marco dessas ações na Universidade – até 2019 – ano que completa uma década desse programa – mediante a seguinte questão de pesquisa: no contexto universitário da FURG, como se constituem as Ações Afirmativas para a comunidade acadêmica e quais significados e sentidos da Educação Ambiental e do pensamento complexo permeiam esses processos educativos e formativos?

Para tanto, foram apresentados inicialmente nesta obra os pressupostos iniciais que deram origem à pesquisa, mediante a trajetória percorrida, o resgate dos movimentos formativos e os desafios cotidianos que a formação acadêmica e profissional desencadeou, gerando inquietações que emergiram através de reflexões realizadas tanto individual quanto coletivamente.

Realizamos uma contextualização conjuntural e política das Ações Afirmativas na FURG, no Brasil e no mundo, abordamos sobre a democratização e a expansão da Educação Superior Brasileira e sobre a Assistência Estudantil, bem como esboçamos um panorama sobre as políticas públicas educacionais brasileiras e a caracterização da FURG, especificamente, a fim de entender o cenário a ser estudado. Esses resgates históricos e conceituais se fizeram necessários para compreender o movimento que ocasionou o tratamento distinto entre os estudantes ao longo do processo histórico e para entendermos como ocorreu a constituição das políticas públicas em geral, e das Ações Afirmativas em especial.

A fim de entendermos e compreendermos sobre a Educação Ambiental e suas relações com as Ações Afirmativas, sobre a conjuntura do pensamento complexo, teoria e método de Edgar Morin, bem como sobre os conceitos de solidariedade e ética em Morin, realizamos os levantamentos teóricos, os quais nos auxiliaram na análise e argumentação das informações realizadas durante a pesquisa. O referencial teórico das Ações Afirmativas (FERES JÚNIOR e ZONINSEIN, 2006; FONSECA, 2009 e MUNANGA, 2005) reconhecem a diversidade e assumem um novo horizonte de relações aliadas às questões socioambientais. O da Educação Ambiental auxiliou a promover a reflexão na busca permanente da sociedade que queremos, com enfoque sobre o funcionamento dos sistemas sociais (LAYARGUES, 2000, 2004, 2012; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004 E 2016 e TREIN, 2008). E o referencial do pensamento complexo nos levou a esse profundo processo de reflexão, da crise à solidariedade, dos conceitos às ações, descortinando novos modos de pensar a realidade, com sua complexidade inerente,

através de novos modos de dialogar com o mundo (ALMEIDA, 2004 e MORIN, 1998, 2000, 2002, 2005, 2006 e 2012).

Como estratégia metodológica desta obra, utilizamos a Inserção Ecológica (CECCONELO e KOLLER, 2003) porque teve como objetivo avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto. Para tanto, realizaram-se entrevistas individuais, grupos focais e observações para compor o *corpus* da pesquisa. Foi um total de cinco entrevistas individuais, sendo duas com gestores da Universidade (reitoria e pró-reitoria) e as demais uma com cada segmento: docente, técnico administrativo em educação e funcionário terceirizado. Foram cinco encontros como grupo focal, totalizando a participação de onze estudantes, cujas representações inscritas para participação foram escola pública, pretos e pardos, quilombolas, ampla concorrência e pós-graduação. Assim como observações em alguns momentos de participações ativas em quatorze atividades entre eventos, reuniões e ações da FURG.

Quanto à análise das informações, empregamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), pois essa parte da “mensagem”, que expressa conseqüentemente um significado e um sentido, na qual encontramos três grandes categorias como uma representação simplificada dos dados brutos, sendo que cada uma com algumas unidades de análise: categoria “Constituição das Ações Afirmativas no Ensino Superior”, com as unidades de análise: Avaliação das Ações Afirmativas nas FURG, Avaliação do Ingresso e Permanência na FURG e Trabalho com a Comunidade Acadêmica; categoria “Os Significado e sentido das questões socioambientais”, com as unidades de análise: Relações de Convivência, Preconceito e Racismo e Universidade Ideal; e a categoria “As Contribuições do Pensamento Complexo para os Fundamentos da Educação Ambiental”, com as unidades de análise: Integralização da Política Institucional das AA e Repensar os currículos mediante as AA.

Mas afinal, qual foi o propósito da pesquisa? Por que escolher este tema para o doutoramento em Educação Ambiental, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental? Essas foram perguntas que surgiram desde o

momento de organizar o projeto de pesquisa para concorrer à seleção, e, nos últimos minutos de escrita da tese, ressurgiram.

E, após muitas inquietações para responder a essas questões, entendemos que o propósito desta obra é a responsabilidade sócio-histórica pelo que foi vivido, experienciado e aprendido, tanto na história de vida, quanto pela profissão, enquanto servidora pública federal, para e com o doutoramento. E esse tema das Ações Afirmativas foi escolhido, pois o trabalho desenvolvido para a comunidade, mediante o cargo de pedagoga na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE da FURG se fez de extrema importância para entender, compreender e executar na vida funcional, perante a sociedade, com o intuito de um bem comum, como preconiza o Código de Ética Profissional do Servidor Público (1994). Enquanto a escolha da linha de Fundamentos da Educação Ambiental foi porque haveria a aproximação dos princípios que orientam a Educação Ambiental com a práxis educativa da pesquisadora, numa relação recíproca e ética.

Entendemos que as Ações Afirmativas adotadas pela FURG são de extrema importância, inicialmente com o acesso a esses estudantes à Universidade, mas num segundo momento como possibilidade de melhorar suas condições de vida, que vão além de suas vidas individuais, uma vez que as mudanças ocasionadas atingem as suas famílias e/ou comunidades também.

Logo, mediante a análise dos dados, foi comprovada a tese de que a perspectiva da Educação Ambiental e a dimensão do pensamento complexo colaboram para a compreensão das Ações Afirmativas na FURG, enquanto uma das inúmeras ações que podem cooperar para as reparações sócio-históricas no Brasil, uma vez que essa ação política contribuirá para a Universidade repensar sua articulação com o currículo, em prol de qualificar as relações e a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a crise socioambiental vigente, desarticulando os fatores que desmoralizam essas conquistas.

As Ações Afirmativas buscam garantir o desenvolvimento integral do humano, que conseqüentemente

desenvolve o crescimento local e global em todos os aspectos que possamos imaginar. Outrossim, contribui para a reflexão em prol de uma educação mais integradora da condição humana em harmonia com a vida e com o planeta, a partir de uma compreensão de mundo complexa.

Nessa lógica, as Ações Afirmativas surgem para promover a inclusão dos grupos historicamente marginalizados, afirmando suas identidades perante a sociedade em geral e originando, assim, a diversidade e a pluralidade, principalmente no Ensino Superior, que até há pouco tempo era visto como elitista. Reforça-se assim a importância de entender e viver a Universidade como espaço de reivindicações e de luta, entendendo que ela tem um papel social com o potencial de transformar a história da sociedade e a trajetória das Ações Afirmativas.

Portanto, o relato deste estudo, nesta obra, não se encerra aqui, porque é preciso um repensar avaliativo de todo o processo trilhado, a fim de possibilitar e até mesmo fortalecer outros olhares e descobertas sobre esse tema. Até porque a missão não acabou, é importante continuar lutando em busca de um mundo melhor, mediante a Educação Ambiental, com justiça social, responsabilidade e ética, bem como lutando para defender as Ações Afirmativas e combater a exclusão social existente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, n. 56, Campinas: Papyrus, dez. 1996.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan.-abr. 2018.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Ciência, tecnologia e globalização – novos cenários para velhos problemas. In:

- CARVALHO, Edgar de Assis de; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 284-311.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Mapa inacabado da Complexidade. In: SILVA, Aloísio Dantas da; GALEANO, Alex (org.). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 19-43.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. In: **Periódicos Eletrônicos em Psicologia: construção psicopedagógica**. v.13 n.10. São Paulo, 2005.
- ALVES, Daniel Cardoso. Acadêmicos indígenas, quilombolas e as pessoas com deficiência no ensino superior: uma análise da política de inclusão adotada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). In: **Diversidade e Educação**. v. 7, n. 1, p. 121-150, jan.-jun. 2019.
- ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. In: **Serviço Social em Revista**. v. 5, n 1, jul.-dez. 2002. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. In: **HISTEDBR On Line**, Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012.
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais**. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANUÁRIO 2019: DADOS BASE 2018. Rio Grande. Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/menu/000000429.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARGYLE, M.; BRYANT, B. M.; TROWER, P. Social skills training and psychotherapy: A comparative study (1974). In: CARNEIRO, Rachel; PIRES, Pedro; REIS, Tatiane dos; SANTOS, Araceli dos; ANDRADE, Orlando de. Um estudo comparativo da empatia entre estudantes universitários. **Polêmica:** questões contemporâneas, v. 17, n.1, jan-mar, 2017.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Estado federativo e políticas sociais:** determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

ATCHE, Ana Claudia dos Reis. **Políticas de ações afirmativas na educação superior: a experiência da UFRB no período de 2006-2012.** 2014. 142 f. Dissertação [Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade] – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A construção histórica das ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil. In: **Revista Brasileira de Direito.** Passo Fundo, v. 13, n. 3, p. 514-538, set.-dez., 2017.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. In: **Estudos Feministas.** Ano 10. Florianópolis, I sem 2002.

BAPTISTA, Jean; AMARAL, Maria da Graça; GOULART, Treyce Ellen; BOITA, Tony. O Processo de reconhecimento do Quilombo Macanudo e a geração das vagas quilombolas na FURG: ações de extensão universitária empreendidas pelo Programa de Extensão Comunidades FURG (COMUF). In: PEREIRA, Vilmar; SCHIRMER, Sirlei; JARDIM, Daniele. **A política de ações afirmativas na FURG:** um espaço de formação permanente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

BARBOSA, L. **Meritocracia e sociedade brasileira.** São Paulo, ERA, v. 54. n. 1, jan-fev, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Clarissa Fernandes do Rêgo. **As ações afirmativas na UFRJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade**. 2009. 134 f. Dissertação [Mestrado em Serviço Social] Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BDTD. **Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 out. 2018.

BESSA, Jammes Miller. **A constitucionalidade das ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas brasileiras**. 2012. 115 f. Dissertação [Direito, relações internacionais e desenvolvimento]. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. M. de; VELOSO, Tereza Christina M. A. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. In: **Educação em Questão**. Natal, v. 33, n. 19, p. 279-304, set.-dez. 2008.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, C. da F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Império. **Lei n. 3.353, de maio de 1888 (Lei Áurea)**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 22 mar 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 05 out. 1988.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, Brasília, 1969.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 1.171, de 22 de junho de 1994.** Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público, Brasília, 1994.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196/1996.** Dispõe sobre a aprovação das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://cepas.furg.br/images/documentos/Resolucao196-DiretrizeseNormasRegulamentadoras.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

_____. Presidência da República. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, n. 72, 15 de abr. de 2004. Seção 1, p. 3-4.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho**

de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, n. 5, p. 261.794, 1 jul. 2010. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:
<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.824/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7824-11-outubro-2012-774384-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466/2012.** Dispõe sobre a aprovação de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Brasília, 2012. Disponível em:
<<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução n. 510/2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em:
<https://cepas.furg.br/images/documentos/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Orientação Normativa n. 3, de 1º de agosto de 2016.** Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Publicada no Diário Oficial da União de 02 de agosto de 2016, n. 147, seção 1, pág. 54.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. M. A. V. Veronese, Trans. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas públicas na educação superior**: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. 2015. 170 f. Dissertação [em Educação], Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BUVINIC, Mayra. Introdução: inclusão social na América Latina. In: BUVINIC, Mayra; MAZZA, Jacqueline; DEUTSCH, Ruthanne. **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. Tradução de Hilda Maria L. P. Coelho. Rio de Janeiro: Elsevier: Washington, DC: BID, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARNEIRO, Rachel; PIRES, Pedro; REIS, Tatiane dos; SANTOS, Araceli dos; ANDRADE, Orlando de. Um estudo comparativo da empatia entre estudantes universitários. In: **Polêmica**: questões contemporâneas. v. 17, n. 1, jan-mar. 2017.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Corpo e contemporaneidade. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 62-76, jun. 2005.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, Bruna Emanuelle Alves de. **Monitoramento de políticas públicas inclusivas**: uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE. 2016. Dissertação [em Gestão Pública para o desenvolvimento do nordeste], Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CARVALHO, C. H. A de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. In: 28ª **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2005.

CARVALHO, Edgard de Assis. Prefácio. In: PETRAGLIA, Izabel. **Olhar sobre o olhar que olha**: complexidade holística e educação.

Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental – conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura; TONIOL, Rodrigo. **Ambientalização, cultura e educação**: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. Artigo elaborado para subsidiar as participações em mesas redondas na ANPED, 2010.

CARTA DA TERRA, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.pdf> Acesso em: 02 junho. 2019

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. In: **Sociologia e Política**, v.16, n. 30, 2008.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUSA, M. C. C. C. **Em docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CECCONELLO, Alessandra Marques, KOLLER, Silvia Helena. **Inserção ecológica na comunidade**: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003. p. 515-524.

CHAPLIN, Leticia da Costa; MARTINEZ, Denise Maria Varella; PEREIRA, Darlene Torrada; MUSA, Marisa; VALLE, Leila Mara Barbosa Costa; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. O pioneirismo das políticas de ações afirmativas na FURG. In: PEREIRA, Vilmar; SCHIRMER, Sirlei; JARDIM, Daniele. **A política de ações afirmativas na G**: um espaço de formação permanente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 211-222.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1999.

COSTA, Joseli Bastos da; TORRES, Ana Raquel Rosas; BURITY, Marta Helena. L.; CAMINO, Leôncio. Universidade: espaço institucional para o desenvolvimento político. In: **Temas em Psicologia**. v.2, n.1 Ribeirão Preto, abr. 1994.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sônia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n.17-18. p. 51-60, jan.-jun.; ago.-dez. 2015.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE HUMANO (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO), 1972. Disponível em:

<https://www.apambiente.pt/_zdata/Politicadas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL, 2002. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

DEUBEL, André-Noël Roht. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. 5. reimpr. Bogotá: Aurora, 2007.

DIAS, Gleidson R. M. Considerações à Portaria Normativa n.4, de 6 abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JR, Paulo Roberto Faber (Orgs). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17-30.

ESSED, P. Understanding everyday racism. London: Sage, 1991, apud LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo: **Revista Estudos de Psicologia**, 2004, p.4011-411.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Os fundamentos da teoria da

complexidade em Edgar Morin. In: **Akrópolis**. Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr.-jun. 2009.

FARIAS, Fernanda R. M.; BESERRA, Bernadete de L. R. Significados e caminhos da denúncia de estudantes na universidade: casos de abusos sexual e moral em uma faculdade de educação. In: **Anais do II Simpósio de Antropologia: A ética na pesquisa antropológica: entre a regulamentação e a prática**. Teresina: Ed. da UFPI, 2018.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2000.

FELIPE, Carla Imaraya de *et al.* Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI. In: PEREIRA, Vilmar; SCHIRMER, Sirlei; JARDIM, Daniele. **A política de ações afirmativas na FURG: um espaço de formação permanente**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J (orgs). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2006.

FERNANDES. F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Ruth Vasconcelos Lopes. O sofrimento vivenciado no espaço universitário: o assédio moral e seus efeitos na vida do estudante. In: **Anais Sociologia do corpo e as emoções**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia: UFAL, 2013.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança:** implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação [Mestrado em Educação], Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

FURSTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico:** Explicitação das normas ABNT e Vancouver. 18. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Instrução Normativa 001/2008.** Dispõe sobre os procedimentos de encaminhamento dos projetos de pesquisa a serem submetidos à análise, aprovação e acompanhamento pelo CEPAS-FURG. Disponível em: <<https://cepas.furg.br/normas>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante - PDE.** Deliberação 157/2010. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI/ 2011-2022.** Resolução 016/ 2011. Disponível em: <<http://www.pdi.furg.br/images/stories/documentos/ppi%202011022.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Deliberação 44/2012 – COEPEA.** Disponível em: https://progep.furg.br/bin/informacao/index.php?pgc=YToxOntzOjE5OjJwZ19wYWdpbmFjYW9fb3V0cm9zljtpOjlyO30%3D&id_informacao=194. Acesso em: 30 nov. 2015

_____. **Instrução Normativa nº 03/2012.** Disponível em: https://progep.furg.br/bin/informacao/index.php?pgc=YToxOntzOjE5OjJwZ19wYWdpbmFjYW9fb3V0cm9zljtpOjlyO30%3D&id_informacao=194. Acesso em: 30 nov. 2015

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI/ 2015-2018.** Resolução 024/ 2015. Disponível em: <<http://www.pdi.furg.br/index.php/pdi>>. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. **Programa de Ação Inclusiva PROAI.** Resolução nº 019/2009, Conselho Universitário em 14 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>>. Acesso

em: 30 nov. 2015.

_____. **Programa de Ações Afirmativas - PROAAf**. Resolução nº 020/2013, Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução José Borges. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALVÃO, Eduardo Aires Berbert. **Cotas raciais como política de admissão – UERJ, UnB e o caso da UFG**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2009.

GARCIA, Vanessa; URGUIM, Valéria; PAIXÃO, Cassiane. Núcleo de Estudos Afro- Brasileiro e Indígenas da Universidade Federal de Rio Grande (RS): implementação de um espaço de pertencimento na Universidade. In: **Anais da 14ª Mostra de Produção Universitária – MPU**, de 26 a 29 de outubro. FURG, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GENTINI, Alfredo Guillermo Martin. Abrindo portas, acolhendo culturas, construindo perspectivas: notas sobre o ingresso de alunos indígenas e quilombolas na universidade. In: PEREIRA, Vilmar; SCHIRMER, Sirlei; JARDIM, Daniele. **A política de ações afirmativas na FURG**: um espaço de formação permanente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 43-53

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João Ferreira (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alinea, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 6-7.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior**, 2014. 99 f. Dissertação [Mestrado em Serviço Social] Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2010.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas. SP: Papirus, 1996.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira. (Org.). **Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Ed. da Univali, 2015.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. **Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Ed. Espec. n. 3, p. 109-126, 2014.

GUERRA, Antonio F. S; FIGUEIREDO, Maria L.; RUSCHEINSKY, Aloísio; Um panorama da sustentabilidade nas instituições de Educação Superior no Brasil. In: GUERRA, Antonio F. S (Org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Univali, 2015. p. 34.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus (Coleção Papirus Educação), 2004, 171 p.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no

Brasil? In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In; HAMILTON, David. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1992. Cap. 6, p. 33-52.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas**: história e revelações do programa UFGINCLUI. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal estar no Trabalho**: Redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

JARDIM, Daniele; GAUTÉRIO, Daiane. **Aprendizagens e vivências no campo das Ações Afirmativas na FURG**. In: PEREIRA, Vilmar; SCHIRMER, Sirlei; JARDIM, Daniele. A política de ações afirmativas na FURG: um espaço de formação permanente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

JUNG, Tércio Inácio. Origem e sentido da Universidade. In: **Educação superior**: desafios para a não compartimentação dos saberes. Bruna Pereira Alves Fiorin, Sílvia Maria de Oliveira Pavão (org.). Santa Maria: Facos-UFSM, 2017.

JUNYENT, Mercè.; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Orgs.). **Procesos de diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universidad de Girona, v. 3, 2003.

KITZMANN, Dione. **Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas**, 2007. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3588>. Acesso em: 02 junho. 2019.

KITZMANN, Dione; ASMUS, Milton. Ambientalização sistêmica - do currículo ao socioambiente. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 269-290, Jan/Abr, 2012.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. Revista Educação e Sociedade: Ano XVIII, número 60, dezembro, 1997.

LAYARGUES, Philippe Pomier. (Re) conhecendo a educação ambiental brasileira. In: **MMA: Identidades da educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA, 2004.

_____. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista contemporânea de educação**. Brasília, n. 14, p. 398-421, agosto-dezembro, 2012.

LAYARGUES, Philippe; LOUREIRO, Carlos F. Educação ambiental nos anos 90. mudou, mas nem tanto. In: **Políticas Ambientais**. v. 9, n.25. Rio de Janeiro, 2000.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, C. **Genealogia dialética da utopia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Questão ambiental e educação: contribuições para o debate**. Ambiente e Sociedade, ano 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. In: **Revista Estudos de Psicologia**, 2004, p.4011-411.

LIMA, Maria Luciene Ferreira. **Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, 2014.

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

LIMA, Paulo G.; CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e

estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. In: **Paidéia**. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, jan-jul, 2000.

LINHARES, Milton. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação da América Latina, 2010.

LOBO e SILVA FILHO Roberto; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Toni Ronei. **Ações Afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos sociais historicamente excluídos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

LOUREIRO, Carlos F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos F.; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Teoria Social Crítica e Pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental**. In: Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. Ed. Especial, junho/2016.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Ações Afirmativas e Universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ciências Sociais, 2009.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Hoper, 2007.

MARCOVITCH, Jacques. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. In: **Revista estudos avançados**. vol.16, nº 46, São Paulo, set-dez, 2002.

MARÍN-DÍAZ, D.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. (2017). En defensa de la experiencia escolar. Fortalecer las fronteras de la escuela. **Educación Tematica Digital-ETD**. ISSN 1676-2592. v.19. n.4. p. 607-621. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/864>

8826>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARQUES, Fernanda Castro. **Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC):** peça-chave para o sucesso da política educacional cearense? Dissertação (Mestrado), Faculdade Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política.** 3ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil – um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

MERCADANTE, Aloízio. O Debate. In: Andes (org.). **O Poder e o Saber: A Universidade em Debate.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MILITÃO, Albigenor; MILITÃO, Rose. **Vitalizadores:** mais de 100 opções pra você acordar o seu grupo e mantê-lo aceso. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2001.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.**(12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MONTELLO, Josué. **Definição sobre Utopia.** Disponível em: <<https://dicionariocriativo.com.br/citacoes/utopia/citacoes/insubstancialidade>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MORIN, Edgar. A ética do sujeito responsável. In: CARVALHO, Edgard de Assis; Conceição, ALMEIDA, Maria da Conceição de; Fiedler-Ferrara; COELHO, Nelly Novaes; MORIN, Edgar. **Ética, solidariedade e complexidade.** São Paulo: Palas Athena, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000b.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Método 1:** a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Método 2:** a vida da vida. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. POA: Sulina, 2012a.

_____. **Método 3:** o conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

_____. **Método 4: As ideias.** Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012c.

_____. **Método 5: A humanidade da humanidade:** a identidade humana. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012d.

_____. **Método 6:** ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012e.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTA, R.D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. In: **Brasília:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior:** A experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. **Ações afirmativas na universidade popular brasileira:** o caso da universidade federal do sul da Bahia – UFSB. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

NOGUERA, C.; PARRA, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica(s), en, **Pedagogía y Saberes**, m. 43, pp. 69-78. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3868/3419>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

OLIVEIRA, Clarissa T.; WILES, Jammie M.; FIORIN, Pascale C.; DIAS, Ana Cristina G. Percepções de estudantes universitários

sobre a relação professor-aluno. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP: v. 18, n. 2, mai./ago., 2014.

OLIVEIRA, Nancy Costa de; DANTAS, Otilia Maria A. N. A. Educação e trabalho na perspectiva da formação continuada do profissional não-docente das ES. In: **IV Congresso nacional de Educação – CONEDU**. Anais CONEDU, 2017.

OLIVEIRA, S. B.; VARGAS, M. W. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. In: **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace**. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012.

OLIVEIRA, Verônica Macário de; VALADÃO, José de Arimatéia Dias. Entre a simplificação e a complexidade, a heterogeneidade: Teoria Ator-Rede e uma nova epistemologia para os estudos organizacionais. In: **Cadernos EBAPE**. BR, v. 15, n. 4, Artigo 7, Rio de Janeiro, out./dez. 2017.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 31-42.

OSÓRIO, Fábio Medina; SCHAFFER, Jairo Gilberto. **Dos crimes de discriminação e preconceito**: anotações à Lei 8.081, de 21-9-1990, Revista dos Tribunais, v.714, abr. 1995, p.329

PEREIRA, Vilmar. **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora: Garcia Edizione, 2016.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 3. Florianópolis, 2008.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

RASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: **Revista Lua Nova**, 70. São Paulo, 2007. p. 101-138.

Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros (Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977), 1977. Disponível em:

<<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A natureza da gestão universitária: Influência de aspectos político-institucionais, econômicos e culturais. In: **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, São Paulo, v. 3, n.2, p. 357-278, mai./ago. 2017.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Tradução M. J. C Ferreira & A. Lamparelli. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua constituição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, 2016.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da; PINHEIRO, Claudia Gewehr. A “nova” aliança entre a Educação Básica e o Ensino Superior: um avatar científico ou uma prática discursiva necessária? In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anped Sul, 2012.

RUA, Maria da Graça. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2009.

RUSSEL, Paulette Granberry. Ação Afirmativa e iniciativas de promoção da diversidade na educação superior americana: o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizagem. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J (orgs). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2006. p. 202-231.

SALVADOR, Andréia Clapp; PAIVA, Ângela Randolpho; NEVES, Ângela Vieira. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos. In: **Revista O Social em questão**. Ano XX, n. 37, jan./abr., 2017, p.09-14.

SALVADORI, Mateus. HONNET, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. In: **Revista Conjectura**, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1998.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória

histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2009, Florianópolis, SC. Anais. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo/Uruguay, Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, J. E. dos, SATO, M.. Universidade e Ambientalismo - Encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E. dos, SATO, M. (orgs). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. Universidade Contemporânea: elitização e influência do ideário neoliberal. In: **VI Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE, de 20 a 22 de setembro de 2012. Anais.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Mennon, 2005.

SANTOS, Marizângela Melo dos. **Implantação de políticas públicas de ações afirmativas no contexto da UFAL: estudo de caso de 2005 a 2006**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Sociais, 2014.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, 2007.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. Brasília: ENAP, 2006.

SAUER, M.; RIBEIRO, E. M. **Meio ambiente e Serviço Social: desafios ao exercício profissional**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 390 - 398, ago./dez. 2012.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 18-44.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, Jorge Renato; LEAL, Rogério Gesta. (orgs.). **Direitos sociais e políticas**

- públicas.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008. p. 2307-2333.
- SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar, In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.
- SHERIF, Muzafer. Group conflict and cooperation: Their social psychology. London: Routledge and Kegan Paul, 1967. In: LIMA, M.; MACHADO, C.; ÁVILA, J.; LIMA, C.; VALA, J. **Normas Sociais e Preconceito: O Impacto da Igualdade e da Competição no Preconceito Automático Contra os Negros.** Revista Psicologia Reflexão Crítica. v.19, n. 2. Porto Alegre, 2006.
- SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. In: **Revista Políticas Públicas**, São Luís. v.14, n.1, p. 67-76, jan./jun. 2010.
- SILVA, Edneuzza Alves da. **Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.
- SILVA, Jacqueline dos Santos. **Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão.** Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2019.
- SILVA, Lourival do Nascimento e; NADAL, Beatriz Gomes. A participação do funcionário, enquanto educador, em processos de gestão escolar democrática e participativo. In: **Artigos da escola pública paranaense na perspectiva do professor: artigos.** Cadernos PDE, v. 1. Secretaria da Educação: Paraná, 2016.
- SILVA, Maria Aparecida da. Ações Afirmativas para o povo negro no Brasil. In: Vários Autores. **Racismo no Brasil.** São Paulo, Petrópolis/ ABONG, 2002.
- SILVA, R. H. D. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. In: **Educação.** Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 93-107, jan./abr. 2007.
- SILVA, Talita de Moraes Gonçalves. **O impacto das ações afirmativas no ensino superior e o desempenho dos alunos.** Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Pós-Graduação em Economia, 2014.

- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, Celina. Construção e consolidação de instituições democráticas: papel do orçamento participativo. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. v. 15, n. 4, São Paulo, out-dez. 2001.
- SOUZA, José Geraldo de. **Evolução histórica da Universidade Brasileira**: abordagens preliminares. In: Revista da Faculdade de Educação. PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58. Agosto, 1996.
- STRECK, Lenio Luiz. Senso Incomum: O pan-principiologismo e o sorriso do lagarto. In: **Revista Eletrônica Consultor Jurídico**. Em 22 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-mar-22/senso-incomum-pan-principiologismo-sorriso-lagarto?imprimir=1>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- TARDIF, M.; LESSARD, M.C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RG: Vozes, 2008.
- TAVARES JR, Paulo Roberto Faber. Orientações práticas para a implementação da Comissão de Heteroidentificação em Institutos Federais de Educação (IF'S). In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JR, Paulo Roberto Faber (Orgs). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Coleção Anísio Teixeira. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- TEIXEIRA, M. A., CASTRO, G. D., & PICCOLLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. In: **Revista Interação em Psicologia**. 2007.
- TORRES, Roberto Dutra. Governabilidade, governança e poder informal
Um problema central de sociologia política. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 153-171, jan./mar. 2016. 153-161
- Tratado de EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, 1992. Disponível em: <http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/docs/Jornada_POR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- TREIN, E. S. **A perspectiva crítica e emancipatória da educação**

ambiental. Salto para o Futuro, v. 1, p. 41-45, 2008.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

VALENTE, Ana Lucia E.F. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1987.

VALÉRIO, Marcelo. **Ações de divulgação científica na Universidade Federal de Santa Catarina: extensão como compromisso social com a educação em educação em ciência e tecnologia.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2006.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “Profissões imperiais” no Brasil. In: **Revista Estudos de Sociologia.** Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. In: PEDRINI, A.G. (org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 260-289.

VAZQUEZ, Sanchez, Adolfo. **Ética.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

VEIGA, Ilma. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S. E CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. In: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, mai./ago. 2009.

VIANA, Nildo. **Os Valores na Sociedade Moderna.** Brasília: Thesaurus, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins

Fontes, 1996.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas de ações afirmativas: perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

XIFRA-HERAS, Jorge. **A Informação**: análise de uma liberdade frustrada. São Paulo: Edusp, 1975.

XIMENES, Daniele de Aquino. **Educação Superior, Reflexividade e Avaliação**: dinâmica recente do cenário brasileiro. Pelotas, EDUCAT, 2003.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

Yunes, Maria Ângela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência**: O foco no indivíduo e na família. Psicologia em Estudo, n. especial, 2003, p. 75-84.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, M. A. S. O. Planejamento como instrumento de Gestão educacional: uma análise histórica. **Em Aberto**: Brasília DF. v. 17, n. 72, 2000.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Tradução Marco Antônio Lorieri. Recife: Massangana, 2010.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para as universidades públicas como gerenciadores da ação afirmativa no Brasil? In: **Revista Econômica**. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 105-121, jun., 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

As questões que compõem este instrumento servirão de base para a realização de entrevistas com alguns gestores, professores, técnicos administrativos em educação e funcionários terceirizados da FURG:

Questões:

1. Qual a avaliação que fazes sobre as Ações Afirmativas e inclusivas da FURG, a partir de 2009 quando foi implementada com o PROAI e agora com o PROAAF?
2. Qual sua avaliação sobre as ações de ingresso e permanência aos estudantes cotistas?
3. Existe algum tipo de trabalho sendo realizado com a comunidade acadêmica sobre as Ações Afirmativas na FURG? Qual é sua participação nesse processo?
4. No seu entendimento, quais ações são necessárias para a integração da proposta das Ações Afirmativas na FURG, no caso de deixar de ser um Programa e se transformar em uma Política Institucional de Ações Afirmativas?
5. Para você, as Ações Afirmativas contribuem para repensar o currículo dos cursos da FURG?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

As questões que compõem este instrumento servirão de base para a realização do grupo focal com os estudantes da FURG:

Questões:

1. O que vocês entendem sobre Ações Afirmativas e inclusivas?
2. Qual a avaliação de vocês sobre as Ações Afirmativas e inclusivas da FURG a partir de 2009, quando foi implementada com o PROAI e hoje com o PROAAF?
3. Como descreveriam a percepção dos demais estudantes da FURG hoje sobre as Ações Afirmativas?
4. Existe algum tipo de trabalho sendo realizado com os estudantes sobre as Ações Afirmativas na FURG?
5. Quais os relatos positivos e negativos sobre a implementação das Ações Afirmativas na FURG?
6. Quais ações são necessárias para a integração da proposta das Ações Afirmativas na FURG, no caso deixar de ser um Programa e se transformar em uma Política Institucional de Ações Afirmativas?
7. Como têm sido as relações de convivência, principalmente com os professores nesse processo?
8. Como vocês enxergam o preconceito e o racismo na Universidade?
9. Relatem como seria a Universidade ideal para vocês?
10. As Ações Afirmativas contribuem para repensar o currículo dos cursos da FURG? Por quê?

APÊNDICE 3

QUESTÕES REALIZADAS NO JOGO DO PRIVILÉGIO

1. Retira uma bala quem já foi seguido por um segurança dentro de um estabelecimento;
2. Retira uma bala quem já foi acusado pelo sumiço de alguma coisa injustamente, quando criança;
3. Pega uma bala quem estudou em escola privada;
4. Retira uma bala quem já desistiu de usar uma roupa por medo de assédio na rua;
5. Pega uma bala quem nunca se preocupou com as contas da casa, quando era criança;
6. Retira uma bala quem já foi parado pela polícia andando a pé na rua;
7. Retira uma bala quem já passou necessidades quando criança (água, luz, comida, frio...);
8. Pega uma bala quem já foi viajar para fora do país com menos de 18 anos;
9. Retira uma bala quem já teve um amigo próximo preso;
10. Retira uma bala quem teve que mudar o cabelo por uma vaga de emprego/estágio;
11. Pega uma bala quem tinha TV em seu quarto, na maior parte da vida;
12. Pega uma bala se teus pais ainda estão casados;
13. Pega uma bala quem cresceu com o pai presente em sua vida (casado com a mãe ou não);
14. Retira uma bala quem os pais pagam aluguel;
15. Retira uma bala quem já teve o pai ou a mãe desempregados;
16. Pega uma bala quem sempre ganhou presente no seu aniversário, Dias das Crianças ou Natal;

17. Pega uma bala quem teve um carro para passear na infância (do pai ou da mãe);
18. Pega uma bala quem nunca usou roupa doada (usada) de pessoas que não conhecia, ou calçados usados.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-159-3



9 786557 541593