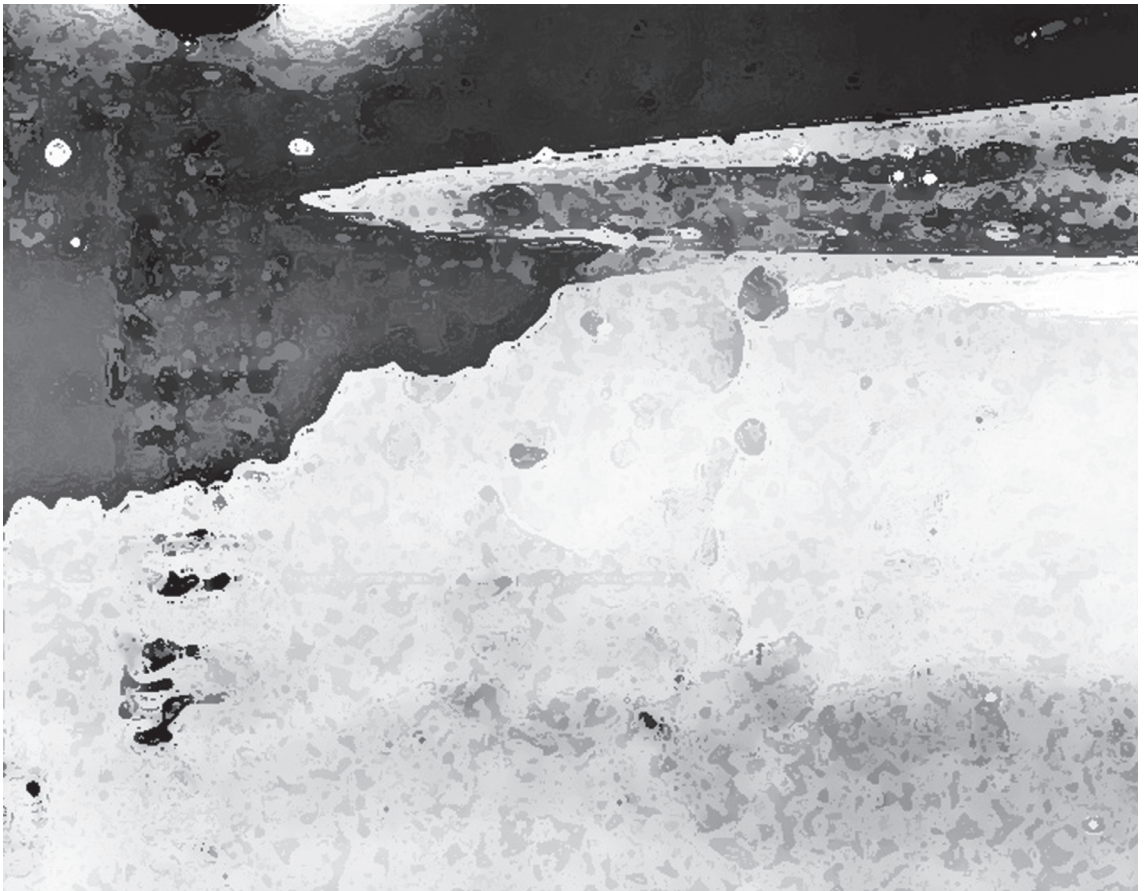


REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora
Jacques Velloso – UnB
Maria Isabel da Cunha – Unisinos
Silke Weber – UFPE
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS
Ana Maria Saul – PUC-SP
Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMG
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Clarissa Baeta Neves – UFRGS
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE

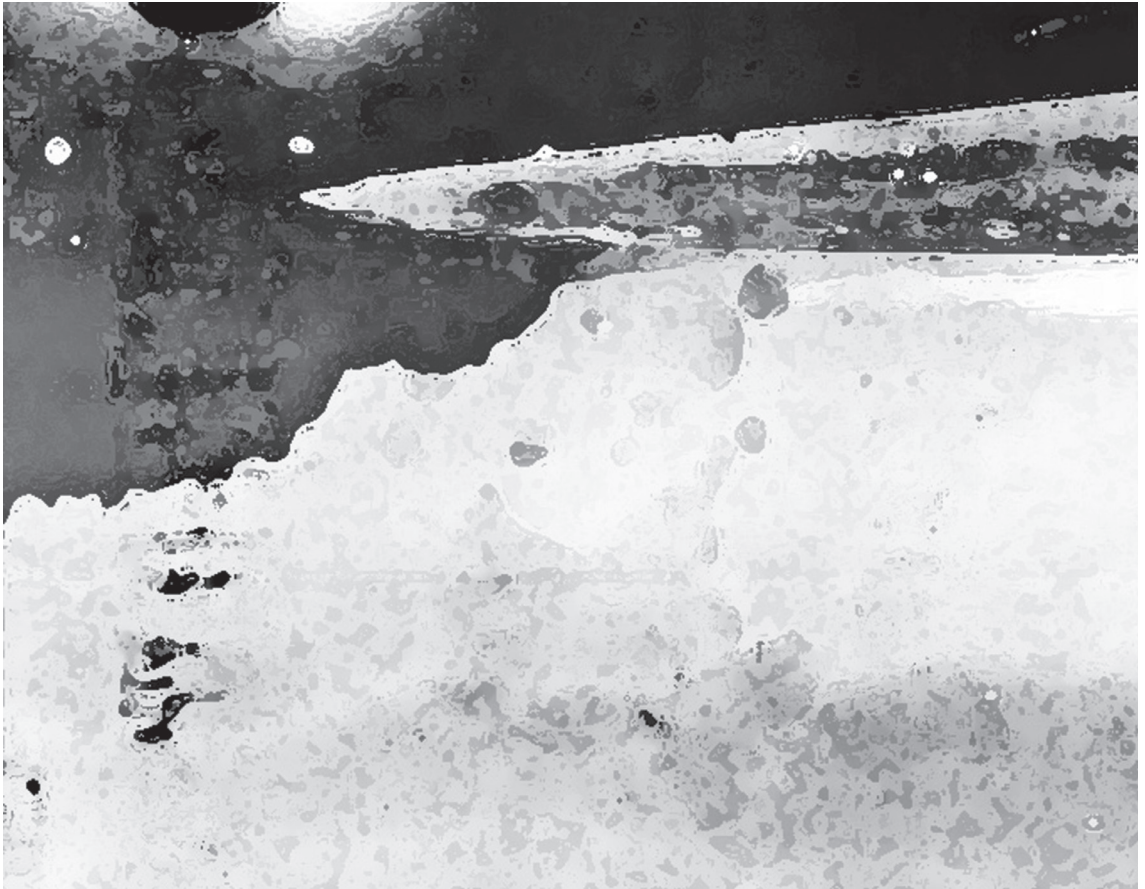
Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 93 número 233 jan./abr. 2012

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 On-line



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

Marcos de Carvalho Mazzoni Filho marcos.mazzoni@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br

Antonio Bezerra Filho antonio.bezerra@inep.gov.br

Jair Santana Moraes jair.moraes@inep.gov.br

Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br

Rita Lemos Rocha rita.rocha@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

Inglês:

Empresa Carlos Wisney

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa.oliveira@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

TIRAGEM 2.300 exemplares

RBEP ON-LINE

Gerente/Técnico operacional: **Marcos de Carvalho Mazzoni Filho** marcos.mazzoni@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 6º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3062

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal.

OEI-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2012

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial 9**Estudos**

Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira 11
Telmo Marcon

*Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia
do cuidado e da escuta 34*
Valdo Hermes de Lima Barcelos
Sandra Maders

*Políticas públicas complementares para a inclusão social:
uma análise do Pré-Vestibular Social..... 51*
Maria Durvalina Fernandes Bastos
Maria de Fatima Cabral Marques Gomes
Lenise Lima Fernandes
Bruno Alves de França

<i>Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009</i>	77
Rodrigo Travitzki Rafael Luís Galdini Raimundo	
<i>O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular</i>	96
Valdete Côco	
<i>A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui</i>	120
Anita Cristina Azevedo Resende Edna Mendonça Oliveira Queiroz Gina Glaydes Guimarães Faria	
<i>O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação</i>	135
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa Maria Aparecida Campos Mamede-Neves	
<i>Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC</i>	147
Sidney Jard da Silva Ana Keila Mosca Pinezi Artur Zimmerman	
<i>Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais</i>	166
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto Mauro Mendes Braga	
<i>Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão</i>	189
Regimeire Oliveira Maciel	
<i>A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors</i>	215
Jorge Paiva da Silva Maiane Liana Hatschbach Ourique	
<i>As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas</i>	231
Joiciane Aparecida de Souza	
<i>Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história</i>	255
Lucia Velloso Mauricio	
Instruções aos colaboradores	273

Editorial 9

Studies

Affirmative action policies in the brazilian society context 11
Telmo Marcon

*Indigenous education and social inclusion – for pedagogy
of care and attentiveness* 34
Valdo Hermes de Lima Barcelos
Sandra Maders

*Complementary public policies for the social inclusion:
an analysis of the Social SAT preparation classes* 51
Maria Durvalina Fernandes Bastos
Maria de Fatima Cabral Marques Gomes
Lenise Lima Fernandes
Bruno Alves de França

<i>Students selected under quotas and extracurricular activities: analysis of the Higher Education Census 2009.....</i>	77
Rodrigo Travitzki Rafael Luís Galdini Raimundo	
<i>The Tutorial Education Program: the relation between the Knowledge Connections Program and the trajectories of students from underprivileged backgrounds</i>	96
Valdete Côco	
<i>The dialectic inclusion/exclusion in experience of the UFGInclui Program.....</i>	120
Anita Cristina Azevedo Resende Edna Mendonça Oliveira Queiroz Gina Glaydes Guimarães Faria	
<i>The "ProUni Youth" and the information and communication technologies.....</i>	135
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa Maria Aparecida Campos Mamede-Neves	
<i>Affirmative action and regional inclusion: the UFABC experience</i>	147
Sidney Jard da Silva Ana Keila Mosca Pinezi Artur Zimerman	
<i>Affirmative actions in higher education and the bônus program for the admission in UFMG's graduation courses.....</i>	166
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto Mauro Mendes Braga	
<i>Affirmative action program in the Federal University of Maranhão (UFMA)</i>	189
Regimeire Oliveira Maciel	
<i>Expansion of college education in Brazil: a study of the Cesnors case</i>	215
Jorge Paiva da Silva Maiane Liana Hatschbach Ourique	
<i>The positive discrimination policies and the democratization of the great french schools</i>	231
Joiciane Aparecida de Souza	
<i>Teacher's Education: an experience in the eighties.....</i>	255
Lucia Velloso Mauricio	
Instructions for the Collaborators	273

As questões ligadas às chamadas ações afirmativas em educação têm ocupado espaço relevante nos debates educacionais atuais, quer nos meios acadêmicos, quer nos meios de comunicação, quer ainda no seio da própria sociedade. Este número da RBEP privilegia o tema apresentando estudos e pesquisas que vêm sendo realizados em diferentes instituições universitárias do País, sob diferentes óticas. Os artigos selecionados pelos consultores *ad hoc* e pela Editoria Científica para este número, entre tantos que chegaram à Revista, trazem ricas e bem fundadas contribuições da comunidade científica para a melhor compreensão dessas ações em seus desdobramentos em nossa realidade social.

O primeiro artigo já situa a questão, analisando a fundo as políticas de ações afirmativas no contexto da formação e do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Fazendo análise histórica e sociológica constrói uma maneira compreensiva sobre como nossa sociedade vivencia suas contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, tratando do papel do Estado na formulação e implementação de políticas que podem determinar rupturas significativas no *status quo*, no que se refere às questões étnico-culturais e raciais. O artigo chama a atenção, após análises densas, para o fato de que o desafio real está numa outra dimensão, a de “transformar as questões que fundamentam as políticas de ação afirmativa em problemas a serem enfrentados pelo conjunto da sociedade” e, em decorrência, que “é fundamental compreender uma estrutura social que tem mais de cinco

séculos e reproduz, através de mecanismos institucionais, desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais”. A mobilização da sociedade é vital para que as políticas afirmativas não se esvaziem.

Como nos indicam os estudos expostos nos demais artigos, caminhos se abrem para transformações, porém é necessário que tenhamos maior objetividade quanto a essas iniciativas, as quais também apresentam problemas em sua implementação. Aprender, compreender, rever, refazer para realmente mudar condições básicas de exclusão socioeducacional é o que se apreende dos trabalhos aqui apresentados. O caminho ainda será longo, e não se pode perder de vista a complexidade das situações e contextos nem perder-se o ideal de perseguir os caminhos constatados como mais sólidos para uma transformação social que traga maior equidade para todos.

A Editoria Científica.

Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira

Telmo Marcon

Resumo

Objetiva analisar as políticas de ações afirmativas no contexto da formação e do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Busca, para isso, elementos históricos e sociológicos para compreender como a sociedade brasileira tem reproduzido as contradições sociais, econômicas, culturais e políticas. Analisa, ademais, as políticas de ação afirmativa, considerando-as como resposta a esses desafios históricos, e o papel do Estado na sua formulação e implementação. Aprofunda as resistências da sociedade em discutir as questões étnico-culturais e raciais e como as políticas de ação afirmativa precisam avançar na direção das transformações estruturais, condição para que elas se tornem efetivas e possibilitem a emancipação dos cidadãos e da sociedade.

Palavras-chave: ação afirmativa; estrutura social; emancipação; cultura.

Abstract

Affirmative action policies in the brazilian society context

The article aims to analyze affirmative action policies in the context of the formation and historical development of the brazilian society. Thus, it seeks historical and sociological elements to better understand how the Brazilian society has historically reproduced the social, economic, cultural and political contradictions. Moreover, the article analyzes the affirmative action policies, considering them as the answer to these historic challenges and the role of the State in its formulation and implementation. It also goes deep into the resistance of society to discuss ethno-cultural and racial policies and how the affirmative action policies need to move toward structural changes, this being the condition for them to become effective and to enable the emancipation of citizens and society.

Keywords: affirmative action, social structure, emancipation, culture.

Introdução

Vem chamando a atenção a reação de setores conservadores da sociedade brasileira às políticas de ação afirmativa que estão sendo elaboradas e concretizadas, especialmente, nas últimas duas décadas. Os argumentos mais recorrentes dão conta de que essas políticas não se justificam por serem discriminatórias e não atenderem ao conjunto da sociedade, o que estaria negando o princípio da igualdade preconizado pela Constituição. Por vezes, essas reações são externalizadas, sobretudo por meio da mídia, e outras, simplesmente pelo silenciamento. Cabe destacar que essas duas posturas se negam a discutir a gênese e o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira e as suas contradições postas em evidência no debate sobre as ações afirmativas. A construção de argumentos ideológicos e preconceituosos acaba por legitimar a ordem social construída ao longo de séculos.

Como não existe posição neutra, o silêncio legitima realidades e práticas que discriminam pessoas, grupos e classes sociais. A resistência em discutir questões como as de raça, etnia e cultura impede não só o avanço no debate teórico e a formulação de propostas que possibilitem a superação de problemas focais, mas também o enfrentamento de questões históricas, situações que mantêm significativos setores da sociedade brasileira à margem das condições mínimas de vida e lhes negam a cidadania.

Outro ponto importante a destacar no contexto das políticas de ação afirmativa diz respeito ao Estado, sobremaneira caso se considere que

um segmento influente das interpretações sobre o papel do Estado na sociedade capitalista deriva da tradição marxista. Parte dessa tradição não conseguiu produzir uma leitura dialética da realidade, capaz de apreender as contradições históricas e os elementos emergentes, na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2004b), quando trata da sociologia das emergências. Consequentemente, pouco contribuiu para o avanço das organizações da sociedade civil, além das dificuldades para compreender os novos espaços construídos e ocupados por atores sociais, militantes em movimentos e organizações emergentes. Pensar em políticas afirmativas implica, portanto, aprofundar duas dimensões fundamentais: a gênese e a estruturação da sociedade brasileira e o papel dos movimentos e das organizações sociais, desde o final da década de 1970, na pressão para que o Estado assuma o compromisso de implantar políticas que “discriminam positivamente”. Foram os movimentos e as organizações sociais, especialmente negros e indígenas, que colocaram em pauta temas e problemas historicamente silenciados e negados, mas que são condição para a cidadania. Sem a mobilização da sociedade civil, muitas dessas questões postas em pauta não teriam ganhado materialidade nem se transformado em políticas de ação afirmativa.

A gênese e a estruturação da sociedade brasileira

Em primeiro lugar, é preciso delimitar que a discussão sobre a formação da sociedade brasileira tem como marco cronológico a colonização portuguesa. Muito antes da chegada dos colonizadores, constituíram-se centenas de tribos indígenas com costumes, práticas e modos de sobrevivência distintos entre si. Não cabe fazer retrospectivas históricas desses sujeitos que aqui viviam e assumiram posturas diferentes em relação às práticas dos colonizadores. Cabe destacar, no entanto, que toda nova formação social se depara com valores e sistemas já existentes e busca, por meio de novas práticas, consolidar formas de organização sociopolítica, econômica e cultural até então inexistentes. A colonização dá início, portanto, a uma nova formação social, construída com base na força e no poder da metrópole e reproduzida nas colônias mediante várias instituições.

Chauí (2004, p. 9) analisa a gênese da sociedade brasileira e procura os seus fundamentos no que denomina de “mito fundador”. A autora entende o mito num duplo sentido: no de “narração pública de feitos lendários da comunidade” e no antropológico, segundo o qual, “essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”. Qual a função histórica do mito fundador? Conforme Chauí (2004, p. 10), ele “oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação do seu sentido”.

A gênese da sociedade brasileira ocorre com a presença do colonizador, ou seja, de um sujeito que, até então, não era conhecido pelos nativos. Essa presença demanda, de imediato, a necessidade de produzir representações que justificassem as conquistas e, ao mesmo tempo, dissimulassem os conflitos e as contradições inerentes ao processo. As representações produzidas e reproduzidas ganham materialidade, são incorporadas ao discurso dominante e, progressivamente, perdem as razões que as criaram. No caso brasileiro, é clara a persistência de uma leitura da história mediada pelas categorias de *consenso*, *harmonia* e *ordem*. Por conseguinte, as reações de indígenas e escravos foram tratadas como desordem e os envolvidos, criminosos, bandidos, arruaceiros e fora da lei. Para recompor a harmonia e a ordem social, justificaram-se guerras e uso de armas, que têm sido a forma mais utilizada para solucionar os conflitos e as contradições sociais e econômicas.

Chauí (2004, p. 58) aprofunda os elementos constitutivos do mito fundador e destaca três dimensões presentes nos séculos 16 e 17: a natureza como obra de Deus, a história como palavra de Deus e o Estado entendido como vontade divina. O colonizador partiu da metrópole com as bênçãos dos poderes político e religioso, e a colonização foi a realização da obra divina que, posteriormente, com a chegada dos missionários, foi completada pela catequese.¹ As exceções que ocorreram em relação a alguns jesuítas não retiram o papel que desempenharam na produção simbólico-religiosa da colonização como obra divina.

O mito fundador tem a função de alicerçar os processos históricos que vão além da sua gênese. Como afirma Chauí, ele precisa ser atualizado permanentemente para dar conta das questões novas. É isso que ocorre, por exemplo, com a instituição da escravidão: buscaram-se, em textos bíblicos, elementos para justificar as práticas de escravidão, entre eles, a narrativa de Caim e Abel (Bosi, 2000, p. 246-272).

Nos três primeiros séculos de formação da sociedade brasileira, surgiram vários problemas, marcadamente em relação à escravidão, que se reproduziram posteriormente. É importante compreender como as relações escravocratas não apenas desumanizaram os escravos, mas também continuaram presentes na sociedade após a abolição. Para Ianni (2004, p. 16), mesmo ao término da escravidão como constructo legal, “o que prevaleceu foi o passado, a continuidade colonial, o escravismo, o absolutismo. O modo pelo qual se organizou o Estado nacional garantiu a continuidade, o conservadorismo, as estruturas herdadas do colonialismo, do lusitanismo”.

Ao estudar a integração do negro na sociedade de classes em São Paulo, Fernandes (1978, p. 15) analisa o percurso dos que saíram da condição de escravos para viverem na periferia da cidade e sintetiza as contradições fundamentais emergentes após a abolição da escravatura:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos de

¹ A presença jesuítica no Brasil é parte de um projeto político-religioso. Os missionários chegaram com uma missão definida, mesmo que, no decorrer das suas atuações, alguns tenham assumido posturas distintas, mais sensíveis aos modos de vida dos indígenas. Bosi (2000) analisa como a postura do jesuíta Antônio Vieira não coincidia com a da metrópole nem com as diretrizes da ordem jesuítica e do próprio Vaticano.

responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

O contexto em que é formalizada a abolição da escravatura é de transformações profundas no modo de produção capitalista. Nem todos os senhores escravocratas se colocaram contra a abolição; não o fizeram por humanismo, mas por outros interesses – conforme observa Fernandes, muitos estavam inclinados a substituir a força de trabalho escravo e apostavam no imigrante. Outros senhores, no entanto, persistiram no trabalho escravo e resistiram à abolição. As estatísticas apresentadas por Fernandes evidenciam fugas substanciais de escravos das lavouras, mesmo antes da abolição; aliás, esse é um dado importante para a compreensão da escravatura no Brasil, uma vez que a história desses sujeitos é permeada por lutas, fugas e resistências às formas de organização do trabalho nas fazendas, conforme atestam pesquisas importantes como a de Fernandes (1978), Moura (1981, 1988), Chiavenato (1986), Costa (1989), Cardoso (1977), entre outros. Mesmo com enfoques teóricos e perspectivas políticas distintas, essas pesquisas negam a existência de relações cordiais entre brancos e negros, visão fortalecida pelo mito da democracia racial e pela tese da resignação do escravo e da miscigenação cultural. Nem todo escravo aceitou passivamente as relações de dominação, as condições de trabalho e as torturas; as inúmeras fugas e a busca de alternativas de produção, especialmente as experiências dos quilombos, reforçam a tese de que não faltaram iniciativas para romper os grilhões da escravidão, mesmo que essas experiências não tenham conquistado posições hegemônicas. Recuperar essa dimensão da história é condição para que o passado seja, conforme pontua Benjamin (1994, p. 223), redimido.

A passagem da escravatura para o trabalho livre ocorreu concomitantemente, segundo Fernandes (1975) e Ianni (2004), à revolução burguesa no Brasil. Em outros países, a burguesia defrontara-se com nobrezas e aristocracias e teve que lutar muito para chegar ao poder. A revolução burguesa no Brasil representa mais ajustes da classe dominante do que mudanças substanciais, por isso, o reconhecimento de direitos universais conquistados em países como a França não se deu no Brasil. Os conservadores conseguiram neutralizar as forças sociais progressistas que, desde o início do século 19, lutaram pela independência. De acordo com Fernandes (1975, p. 33),

a independência foi naturalmente solapada como processo revolucionário, graças ao predomínio de influências histórico-sociais que confinavam a profundidade da ruptura com o passado. O estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com o seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional.

O Estado brasileiro é resultante, portanto, mais de adequações das classes dominantes do que de lutas sociais. Historicamente, ele tem exercido um poder de domínio contra as forças sociais emergentes, exemplo disso é a forma como os movimentos foram tratados, ao longo da história, como caso de polícia. Para Ianni (2004, p. 211, grifos do autor), na monarquia, o poder moderador “vestido de *paternalismo e bom senso* garantia e reiterava o monopólio do aparelho estatal por parte dos donos de escravos, senhores de engenho, fazendeiros de café, estancieiros, proprietários de terras, negociantes, interesses estrangeiros”. Ao analisar o Estado, Fernandes (1975, p. 47) assinala que as elites senhoriais precisavam dele para duas funções:

1º.) manter as estruturas sociais que poderiam privilegiar seu prestígio social e, portanto, conduzi-las ao monopólio social do poder político; 2º.) para expandir ou fomentar o aparecimento de condições econômicas, sociais e culturais que deveriam formar o substrato de uma sociedade nacional.

Logo, a constituição do Estado brasileiro passa muito mais por acomodações dentro da alta classe do que é consequência de conquistas efetivas e transformações sociais. A forma autoritária herdada das relações escravocratas adentra as estruturas burocráticas e o Estado assume características patrimonialistas. Assim sendo, conforme Fernandes (1975, p. 55), após a independência, a nação e o Estado “passaram a ser *meios* para a burocratização da dominação patrimonialista e, o que é mais importante, para a sua transformação concomitante em dominação estamental típica”. A respeito da dominação patrimonialista, Fernandes (1975, p. 57) sublinha que ela se converteu em “dominação estamental propriamente dita e ofereceria aos estamentos senhoriais a oportunidade histórica para o privilegiamento político do prestígio social exclusivo que eles desfrutavam, material e moralmente, na estratificação da sociedade”. Essas rápidas considerações sobre a formação social, econômica, política e cultural permitem visualizar um quadro de fundo sobre a gênese do Estado brasileiro e sua subordinação aos interesses das classes dominantes.

O que se deduz dessas considerações é que o Estado brasileiro tem sido fundamental para a concretização dos projetos dominantes, daí o caráter autoritário, mesmo quando acobertado por um discurso liberal. Os *donos do poder*, conforme Faoro (1984, 1989), ou *poder dos donos*, segundo Bursztyn (1984), demonstram que há uma articulação dialética no mesmo processo de dominação e de apropriação do espaço público em defesa de interesses privados, sendo que essas práticas perpassam a história, mesmo que com roupagens distintas. Uma análise dessas relações promíscuas entre o público (função do Estado) e os interesses privados é feita por Lima Barreto (1985) na obra *Os bruzundangas*, em que, mediante exemplos, vai mostrando como a compra de títulos pela elite lhe assegurava privilégios e, por consequência, a manutenção do *status quo*. O autor mostra que, mesmo com a instauração da República,

anunciada como condição para superar as mazelas deixadas pelas relações escravocratas, não aconteceram mudanças substanciais.

Essa discussão leva-nos obrigatoriamente a aprofundar alguns aspectos relativos à cultura, especialmente a autoritária. Para tanto, busca-se apoio em considerações teóricas de autores como Bosi (2000), Chauí (1986, 2000, 2007), Ianni (1985, 2004), Freire (1981) e DaMatta (1997a, 1997b). Esses estudiosos, entre tantos outros, ajudam a pensar a formação cultural brasileira na perspectiva autoritária. Chauí inicia com uma discussão sobre ideologia. Por que esse percurso? Por uma razão básica: a cultura dominante busca, de muitas formas, produzir um discurso harmônico e universal. Sendo assim, ganha uma dimensão ideológica no sentido de escamoteamento do real. Segundo a autora (2007, p. 17), para que isso ocorra, é necessário “assegurar uma posição graças à qual possa neutralizar a história, abolir as diferenças, ocultar as contradições e desarmar toda tentativa de interrogação”. Há, portanto, um problema de concepção de história que nos leva às formas como o discurso dominante foi produzindo representações *consensuais*, mas que não expressam as múltiplas realidades e experiências realizadas. A respeito, Chauí faz as seguintes observações: “o discurso sábio e culto, enquanto discurso universal, pretende unificar e homogeneizar o social e o político, apagando a existência efetiva das contradições e das divisões que se exprimem como luta de classes” (p. 61).

Dentro dessa perspectiva, não há como pensar nas múltiplas expressões culturais, sobremaneira dos grupos e das classes populares, suas práticas de luta e resistência à dominação. Sobre esse aspecto, Chauí (1986), na obra intitulada *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, analisa como a cultura dominante e autoritária procura desqualificar a cultura popular. Por outro lado, ressalta as maneiras de como o popular cria formas de resistência à imposição da cultura dominante. Nessa mesma perspectiva, pode-se analisar o conjunto da obra de Paulo Freire (1981), especialmente a obra *Pedagogia do oprimido*, na qual aprofunda os dois polos de uma relação dialética: opressor e o oprimido. A cultura dominante penetra as mais profundas dimensões da existência dos oprimidos, que passam de sujeitos a objetos. A desumanização atinge o ser do homem no que tem de mais profundo, ou seja, ganha uma dimensão ontológica. As experiências educativas que Freire desenvolve mostram que é possível uma reversão, mas essa mudança implica decisões radicais por parte dos oprimidos. A cultura dominante busca de todas as formas descaracterizar os modos de vida dos oprimidos, como afirma Freire (1981, p. 30):

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a da sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

As políticas de ação afirmativa defrontam-se com essa questão central que é a capacidade de superação das relações de opressão que não são apenas externas, mas adentram a estrutura do ser. O mais grave é que esses processos, de um lado, acomodam e, de outro, criam medo de conquistar a própria liberdade. É isso o que registra Freire (1981, p. 35):

os oprimidos, que introjetam a *sombra* dos opressores e seguem suas práticas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que *preenchessem o vazio* deixado pela expulsão, com outro conteúdo – da sua autonomia.

As pesquisas realizadas por DaMatta (1997a, 1997b) evidenciam o caráter autoritário da cultura que se expressa por afirmações como: “sabe com quem está falando?” Esse pesquisador (1997a, p. 46), ao aprofundar a estrutura hierarquizada da sociedade brasileira, observa:

Realmente, estou convencido de que a sociedade brasileira ainda não se viu como sistema hierarquizado, onde a posição de negros, índios e brancos está ainda tragicamente de acordo com a hierarquia das raças. Numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem no seu lugar e *saibam* qual é ele.

São muitas as formas utilizadas para discriminar – como expressões depreciativas, piadas, ironias, etc. –, no entanto, há um substrato mais profundo sobre o qual se inscrevem essas discriminações, tratam-se de mitos elaborados e difundidos. Ao comentar o mito das três raças formadoras do Brasil, DaMatta (1997a, p. 47) sublinha:

Mas o que se pode indicar é que o mito é precisamente isso: uma forma sutil de esconder uma sociedade hierarquizada e dividida entre múltiplas possibilidades de classificação. Assim o *racismo a brasileira*, paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor. Eis, numa cápsula, o segredo da fábula das três raças.

Nas pesquisas realizadas por DaMatta, a expressão “sabe com quem está falando?” ganha densidade e desdobramentos. O autor (1997b, p. 183) analisa vários elementos implicados, entre os quais, a dimensão autoritária da cultura, e assevera que “a expressão remete a uma vertente indesejável da cultura brasileira. Pois o rito autoritário indica sempre uma situação conflitiva, e a sociedade brasileira parece avessa a esse conflito”. Ainda, segundo o autor, a sociedade brasileira tem uma forte interferência de relações pessoais, além disso, ele reconhece a dimensão estrutural da economia e da política, mas enfatiza a dimensão da personalidade nesse processo. Para ele, a expressão “sabe com quem está falando?” é

um instrumento de uma sociedade em que as relações pessoais formam o núcleo daquilo que chamamos de *moralidade* (ou *esfera moral*), e tem um enorme peso no jogo vivo do sistema, sempre ocupando os espaços que as leis do Estado e da economia não penetram. A fórmula ‘sabe com quem está falando?’ é, assim, uma função da dimensão hierarquizadora

e da patronagem que permeia nossas relações diferenciais e permite, em consequência, o estabelecimento de elos personalizados em atividades basicamente impessoais. (DaMatta, 1997b, p. 195)

Por meio de expressões como “sabem com quem está falando” e de outras formas de linguagem, difundem-se e reproduzem-se posturas autoritárias e preconceituosas. Como salienta Bagno (2004), a linguagem é uma das formas mais sutis de reprodução de preconceitos que, por sua vez, expressam relações sociais, econômicas e culturais. Ao mesmo tempo em que cresce a consciência das várias formas de discriminação e de que esta não tem sustentação racional, assevera o autor (2004, p. 13) que “essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito linguístico*”. Ainda, conforme Bagno (p. 75), a análise de como os preconceitos são reproduzidos no âmbito da linguagem e

impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito.

Essa síntese feita por Bagno expressa uma realidade dramática para quem é discriminado por preconceitos, os quais, por se apresentarem como algo naturalizado e sutil, adentram as relações sociais e atingem o mais profundo das pessoas: a sua estrutura ontológica. Conforme ponderava o próprio Freire, a única possibilidade para desvendar essa realidade está no oprimido que sofre a ação do opressor. Para quem é o sujeito do preconceito, a situação apresenta-se como natural, no entanto, para quem sofre a violência, a situação é outra. Em consonância com Freire (1981, p. 33), “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”. A reação de quem sofre o preconceito, nessa perspectiva, tem uma dupla função: primeiro, reconhecer e tomar consciência da violência cometida e, segundo, revelar os mecanismos utilizados pelos opressores para alimentar os próprios preconceitos. Daí a tarefa dos oprimidos libertarem-se e ao mesmo tempo libertarem os opressores. Como conclui Freire (1981, p. 31), “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos”.

Estado e políticas afirmativas no contexto da sociedade brasileira

Com base nas discussões feitas até aqui, fica evidente que o Estado brasileiro tem desempenhado um papel de mantenedor da estrutura social construída desde o início da colonização. Essa posição vem alterando-se nas últimas décadas por pressão de movimentos e organizações sociais

populares que entraram em cena reivindicando apoio estatal para a efetivação de políticas afirmativas. Assim, torna-se imprescindível o reconhecimento de que o Estado pode assumir posições na defesa de políticas que beneficiem grupos historicamente marginalizados.

Como já foi observado, não dá para desconsiderar que o Estado brasileiro, desde sua constituição, exerceu um papel preponderante na defesa de interesses dos grupos e das classes dominantes. No entanto, esse domínio não é linear e harmônico nem dado para sempre. Ao largo da história, movimentos e organizações sociais de diversas naturezas insurgiram-se contra as formas de opressão, como atestam as pesquisas de Gohn (2001, 2003, 2005, 2010). O Estado tem dialogado historicamente com os movimentos sociais por meio do seu *braço* armado. Essa realidade, porém, começou a mudar substancialmente desde o final dos anos de 1970, quando movimentos e organizações sociais populares fizeram avançar a sociedade civil concebida, conforme a compreensão de Portelli (1977, p. 20) a partir dos estudos sobre Gramsci, como o “conjunto dos organismos ditos privados”. Com isso, criaram-se mecanismos de pressão que resultaram em mudanças políticas e também em novas formas de intervenção do Estado. A tese defendida por marxistas-economicistas, como é o caso de Althusser (1989), não se sustenta mais. Segundo Althusser, autor muito citado até o início dos anos de 1980, no Brasil, o Estado é o aparelho ideológico da classe dominante e essa compreensão permite conceber a atuação do Estado tanto ideológica quanto repressivamente. Uma importante análise crítica dessa tradição economicista foi feita por Edward Thompson (1981) e ajuda-nos a entender como as instituições vão transformando-se e podem assumir novos papéis sociais e políticos. Desde o final dos anos de 1980, a sociedade brasileira tem passado por algumas alterações relevantes – evidente que não são apenas mudanças no âmbito interno do País, mas algumas delas são globais. Mesmo que o Estado continue a exercer um poder coercitivo e atue, predominantemente, na defesa dos interesses dominantes, não se pode ignorar que ele vem desempenhando, também, um papel importante no sentido de assegurar os avanços da sociedade civil organizada. Santos (2009, p. 194) anota que

es necesario transformar este Estado moderno, cuya crisis final fue producida por el neoliberalismo. Se trata, pues, de crear o refundar otro Estado sin olvidar la historia, claro, porque nunca comenzamos desde cero. Este planteamiento hoy es común en varios países del continente, y quizá también en Europa aunque por razones diferentes.

Num contexto de transformações, vários movimentos sociais avançaram na formulação de políticas afirmativas que visam à superação de problemas estruturais historicamente construídos, em especial, envolvendo indígenas e afrodescendentes. Diversas reivindicações que se constituíram em pauta de movimentos e organizações sociais ganharam força histórica e transformaram-se em políticas de Estado; com isso, deixaram de ser reivindicações de setores para se constituírem em compromissos da sociedade. São exemplos desses avanços as conquistas

incorporadas na Constituição de 1988 quando, pela primeira vez na história, se formalizou um compromisso com a educação indígena e afro-descendente e os direitos à terra e à cultura.

Mesmo com os avanços ocorridos desde a Constituição de 1988 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, organizações da sociedade civil continuaram pressionando para transformar as suas reivindicações em políticas de Estado. As cotas, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, o Estatuto da Igualdade Racial e o direito à educação bilíngue e diferenciada para indígenas são exemplos dessas políticas. Jamais, na história do Brasil, essas questões foram tratadas como políticas de Estado e postas em debate com tanta objetividade. Desse ponto de vista, não há como negar que ocorreram importantes avanços desde a década de 1980, mesmo que ainda permaneçam em grande parte num plano formal. O reconhecimento desse avanço no Brasil é analisado por Santos (2009, p. 200) quando afirma que, somente 184 anos depois da independência, o Brasil se percebe um país racista e, portanto,

necesita de una acción afirmativa, de un sistema de cuotas y discriminación positiva. Hasta ahora la marginación social de las poblaciones afrodescendientes era considerada un problema de clase, no tenía especificidad; ahora se reconoce que además de un problema de clase es también un problema racial y que para combatirlo es necesaria la acción afirmativa (...). Hay aquí algo que no es simplemente la clase; es otra cosa la que está por ocurrir y, por eso, para eliminar el racismo, es correcto reconocerlo. Debemos reconocer el racismo cuando sea necesario para eliminarlo.

Os indicadores socioeconômicos sobre a realidade dos negros no Brasil evidenciam as graves contradições históricas e estruturais. Com o detalhamento de pesquisas estatísticas, fica claro que o uso da categoria *classe dominada* não dá conta dos diferentes sujeitos que fazem parte dela. É significativo analisar os percentuais relativos aos indivíduos que compõem essa classe, observando-se, pois, que as estatísticas revelam que a quase totalidade da população negra está incluída nela. Os vários artigos que compõem a obra organizada por Leite (1996) mostram importantes dados e dimensões da realidade negra no sul do Brasil. Outras pesquisas, como a de Cardoso (1977), também ajudam a pensar nas condições de vida dos negros, especialmente num contexto sociocultural que procurou fortalecer a ideia de que no Rio Grande do Sul não houve problemas de convivência entre negros e senhores de escravos (latifundiários e pecuaristas).

Como já foi observado, as políticas de ação afirmativa são conquistas de movimentos e organizações sociais populares que vêm pressionando o Estado a assumir compromissos com os grupos e classes sociais historicamente excluídos. Essas políticas por sua natureza *reparatória* "discriminam positivamente", devido a isso, os críticos insurgem-se e questionam não apenas a legalidade como também a legitimidade delas. As reações a essas políticas por parte de setores de imprensa, alguns políticos, juristas² e intelectuais, entre outros, dimensionam a profundidade dos conflitos e

² Do ponto de vista jurídico, as iniciativas de contestação foram rejeitadas em todas as instâncias do judiciário. Isso não impede insistentes iniciativas de pessoas "lesadas" pelas políticas. Várias pesquisas fundamentam a constitucionalidade das políticas de ação afirmativas entre as quais pode-se referir: Sarmento (2008), Souza Neto (2008), Abreu (2008), Gomes (2003) e Silva (2003).

as resistências existentes. Muitas vezes, essas críticas são acompanhadas por argumentos conservadores que almejam manter a ordem estabelecida historicamente, mas, na maioria das vezes, refletem preconceitos construídos e disseminados na sociedade. A explicitação dessas questões polêmicas cria condições para que conflitos aflorem e deem vazão a posturas, muitas vezes, irracionais e fora de qualquer propósito.³ Essas atitudes revelam a *face oculta* do preconceito, para usar a expressão de Enguita (1989), ao se referir à escola.

Por que as políticas afirmativas ganharam destaque nos últimos anos? Essa discussão é realmente nova no cenário nacional e internacional? As políticas de ação afirmativa ganham expressão em contextos em que persistem problemas de exclusão de determinados grupos étnico-culturais. Magnoli (2009, p. 16), crítico dessas políticas, postula que o modelo inspirador delas para a África do Sul e o Brasil é o americano, baseado no conceito de raça. Pesquisas como a de Weisskopf (2008) e de Turner (2008) dão conta de que essas discussões não estão concentradas no Brasil e na África do Sul, mas estão ganhando destaque em muitos países e assumindo características específicas em cada contexto, porém tendo sempre como problema de fundo a exclusão étnico-racial.

No Brasil, segundo Magnoli, o conceito central é o de mestiçagem e não o de raça; no entanto, há que se ter muito cuidado porque a concepção de mestiçagem, que efetivamente existiu, pode escamotear realidades, assim como a de democracia racial amplamente utilizada e que hoje passa por uma criteriosa avaliação crítica. Magnoli (2009, p. 15) trabalha com a tese de que não existem raças, mas a raça humana, e sublinha que raça é “reivindicação de um gueto” e que a “modernidade foi inaugurada de uma perspectiva oposta, que se coagula nos direitos de cidadania”. Segundo o autor, “a política de raças é uma negação da modernidade”.

O princípio da igualdade política encontra amparo na poderosa narrativa identitária da mestiçagem, que borrou as fronteiras da raça. Mesmo assim, em nome do multiculturalismo, o governo de Fernando Henrique Cardoso ensaiou dividir os cidadãos entre *brancos* e *negros*, e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva patrocinou a introdução das primeiras leis raciais da história brasileira. (Magnoli, 2009, p. 15).

Está posto, aqui, um dos principais argumentos dos que se opõem às políticas afirmativas. Sem desconsiderar o princípio formal da igualdade e os avanços da ciência a respeito do conceito de raça, é importante estabelecer um contraponto com base nos princípios que sustentam outras posições. Consoante Guimarães (2008, p. 179), desde os anos de 1980 estão sendo construídos alguns consensos relativos aos problemas sociais e raciais no Brasil. O autor aponta para quatro pontos, dos quais serão destacados dois: 1) o racismo é responsável pelas desigualdades raciais e sociais; 2) as raças não são realidades biológicas, mas são realidades sociais e influenciam as oportunidades de vida dos indivíduos. As discussões sobre raça avançaram no sentido de que não pode mais se

³ No final do mês de março e início de abril de 2011, o deputado Federal Jair Bolsonaro do Rio Grande do Sul protagonizou polêmicas que não se sustentam racional e argumentativamente, sobretudo num contexto em que a própria Constituição Federal assegura o direito à pluralidade de ideias, valores e comportamentos, bem como prevê a penalização por preconceitos. Ao afrontar os homossexuais com adjetivos deprimentes, ele afirma que se a eleição fosse hoje (depois das afirmações polêmicas) passaria, dos 120.000 votos recebidos, para 500.000. Outros personagens entram em cena e retomam o discurso de que os negros são inferiores em razão de serem descendentes de Cam, argumento usado historicamente para justificar a escravidão.

pautar em critérios biológicos, mas em construções sociais. Nessa linha de argumentação, pode-se destacar as reflexões de Schucmann (2010, p. 44), quando argumenta:

Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais.

A grande diferença entre as posições de Magnoli e as de Guimarães e Suchmann, para referir apenas a esses autores, está na âncora de sustentação da argumentação. Partindo dos avanços científicos, o debate parece estar resolvido, no sentido de que não se sustenta mais hierarquizar e discriminar populações com base no conceito de raça, pautado por critérios biológicos. A igualdade formal, entretanto, situa-se num plano formal que defende a igualdade de todos. Esse princípio está consagrado na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos e também em constituições; no entanto, ele, por si mesmo, não tem poder de confrontar e superar as realidades sociais e históricas, o que não invalida o próprio princípio. Na realidade, o conceito de raça tem sido usado para discriminar e hierarquizar como tem ocorrido no Brasil e em outros países do mundo, como o discurso eugenista. Diwan (2007) analisa que o discurso eugenista tem exercido forte influência no Brasil, especialmente desde a década de 1930, e tem guiado inúmeras políticas sociais. Segundo a autora (2007, p. 21), esse discurso pauta-se em vários pressupostos: “purificar a raça, aperfeiçoar o homem, evoluir cada geração, se separar, ser saudável, ser belo, ser forte. Todas as afirmativas anteriores estão contidas na concepção de eugenia”. Do ponto de vista biológico, portanto, não há justificativa para discriminar com base no conceito de raça. Essa é a conclusão de Barbujani (2007, p. 14), quando defende que “a palavra raça não identifica nenhuma realidade biológica reconhecível no DNA de nossa espécie e que, portanto, não há nada de inevitável ou genético nas identidades étnicas e culturais, tais como as conhecemos hoje em dia”.

Barreto (2008, p. 36) expõe a questão numa perspectiva importante e que ajuda avançar tanto nas políticas afirmativas quanto nas discussões e pesquisas sobre raça e grifa: “na revisão da literatura recente sobre o racismo chama atenção que não se trata mais de discutir se há, ou não, exclusão ou inclusão racial, mas de analisar de que maneira coexistem, e o impacto disso nos processos de identificação e nas políticas antirracistas”. Além disso, a autora defende as ações afirmativas, mas ressalta que elas não podem se limitar a criação de cotas, e defende, também, que não são essas políticas que criam os problemas raciais – tese defendida pelos opositores –, pois elas são necessárias para combater realidades já hierarquizadas. Sendo assim, diz Barreto (2008, p. 44), “a combinação

entre políticas universalistas e políticas de ação afirmativa, que incluem ações distintas visando à igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados, pode ser o melhor caminho para o enfrentamento do racismo. É importante reconhecer os avanços já obtidos, mesmo que parciais, e os desafios emergentes com a implantação de ações afirmativas, como atestam as várias pesquisas que compõem as obras organizadas por Silva (2003), Oliveira, Silva e Pinto (2005) e Oliveira, Aguiar, Silva e Oliveira (2007).

Para Suchmann (2010, p. 49), é necessário o uso do conceito raça para a implementação de políticas públicas e também para o reconhecimento positivo da população negra brasileira, "pois se esta população é discriminada através da categoria raça – e, portanto, do racismo – esta mesma categoria é a única capaz de unificá-los"; assim, as políticas afirmativas cumprem um duplo objetivo estratégico:

Em primeiro plano, elas têm a função de compensar e corrigir as desigualdades de acesso aos bens públicos e, em segundo plano, elas favorecem o processo de construção da identidade racial dos negros, fortalecendo a mobilização e a construção das vítimas do racismo brasileiro como sujeitos políticos. (Suchmann, 2010, p. 49).

As políticas de ação afirmativa ganham maior relevância quando pensadas dentro dessa perspectiva. Dadas as condições históricas que deixaram marcas profundas na formação sociocultural da população brasileira, é preciso assumir três posturas básicas: em primeiro lugar, reconhecer que esse problema existe e que a utilização do conceito de raça discrimina e induz a comportamentos e ações, ou seja, mobiliza pessoas; em segundo, que dadas a profundidade e a dimensões dessas questões, é fundamental que o Estado as assuma efetivamente como políticas públicas, não apenas compreendendo-as como formulação; em terceiro, que as ações afirmativas, mesmo que pontuais, façam avançar essas discussões que dizem respeito ao conjunto da sociedade.

Postas essas questões, é imperioso reconhecer que, de fato, o problema existe e não é invenção de um grupo, de um movimento social ou mesmo do Estado e que não são as políticas afirmativas que criam as divisões na sociedade. Reconhecidas essas duas condições, é pertinente discutir questões de natureza estrutural. As políticas afirmativas têm sido encampadas, de um modo geral, por movimentos e organizações sociais simpatizantes com as causas em questão, tanto em relação aos negros quanto aos indígenas, e por pessoas individualmente que apoiam as lutas sociais e atuam na execução das políticas. Não há como enfrentar os problemas estruturais, conforme apontado na primeira parte do texto, sem ações efetivas que incidam sobre a estrutura social, e não apenas sobre as questões localizadas. Como salientam Santos e Nunes (2004c, p. 48):

O sucesso das lutas emancipatórias depende das alianças que os seus protagonistas são capazes de forjar. No início do século XXI, essas alianças têm de percorrer uma multiplicidade de escalas locais, nacionais e globais e tem de abranger movimentos e lutas contra diferentes formas de opressão.

Essa perspectiva emancipatória determina pensar com Benjamin (1994, p. 223), quando afirma que “o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que respiramos antes? Não existem nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudeceram?” Continua o autor registrando que ao historiador cabe a nobre missão de despertar no passado as “centelhas da esperança”, visto que nem os mortos “estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (p. 224-225).

Para que a história brasileira seja redimida (emancipada), é fundamental lançar novos olhares para o passado como condição para dar vida às “vozes silenciadas” e, assim, superar as relações de dominação construídas no passado e que ainda se fazem presente na atualidade. Nessa linha de reflexão, pode-se referir a dois textos de Santos (1997; 2004b) que trabalham na perspectiva apontada por Benjamin, qual seja, de redimir o passado por meio da busca de elementos silenciados (sociologia das ausências) em vista da construção de experiências emancipatórias (sociologia das emergências). A história da sociedade brasileira não está redimida porque persistem resistências não apenas em propor mudanças, mas também em reconhecer o próprio processo escravocrata e suas influências na atualidade. Sem essa predisposição, não há como pensar em resultados efetivos das políticas de ação afirmativa, as quais têm de ajudar a repensar a sociedade como um todo em relação ao passado e ao futuro e não apenas resolver problemas pontuais, como a ascensão social de alguns.

Seguindo-se essa perspectiva, pode-se pensar nas contribuições de Kosik (1985) e de Cury (1979) quando analisam as categorias que constituem a dialética, entre as quais a de totalidade, que implica entender os fenômenos, aparentemente isolados, de forma articulada e entrelaçada. Sem essa visão de totalidade contraditória, visto que nela se interpoem inúmeros interesses, projetos e valores, não é possível analisar criticamente o processo histórico brasileiro nem propor alternativas que impactem efetivamente as consciências e as estruturas. Em parte, as políticas de ação afirmativa ainda são implementadas de forma pontual e encampadas por alguns partidários, e, se persistir essa tendência, há um grande risco de elas serem desacreditadas. Na medida em que elas incidirem sobre a estrutura social, existem muitas possibilidades de se adensarem e produzirem resultados duradouros e profundos. As políticas de ação afirmativa não se constituem em problemas apenas de negros, mas dizem respeito à sociedade brasileira como um todo, haja vista que existem mecanismos estruturais que alimentam a exclusão. Tocar num problema dessa natureza demanda enfrentar as estruturas e as consciências que persistem em reproduzir preconceitos e discriminar.

Recuperando as contribuições de Freire, especialmente na obra *Pedagogia do oprimido*, pode-se ponderar que a possibilidade de emancipação está posta na medida em que movimentos e organizações de negros e indígenas, historicamente excluídos e humilhados, aparecem no cenário nacional e internacional como sujeitos e protagonistas. São esses sujeitos que carregam a força de libertação e, conforme Freire, são eles que podem

se emancipar e emancipar os opressores. O oprimido não existe sem o opressor e vice-versa, por isso, as ações emancipatórias precisam dar conta dessa totalidade.

Partindo desse princípio, é fundamental repensar o próprio papel do Estado em sua condição de formulador e realizador dessas políticas. As contribuições de Santos (2009) são importantes para repensar o papel do Estado num contexto de reconhecimento de que as sociedades são complexas e plurais e também da necessidade da emancipação social. Segundo o autor (2009, p. 17):

Cuando hablamos de reinventar la emancipación social, probablemente debamos usar la palabra en plural: emancipaciones sociales. Aquí, por otra parte, con la idea de la diversidad, surge el problema de la interculturalidad, y lo importante de la interculturalidad es que no es una cuestión solamente cultural, sino una cuestión política, y por eso tiene que ser tratada a nivel de dos temas que voy a tratar más detalladamente: el Estado y la democracia.

Não se pode tratar de democracia efetiva enquanto persistirem entraves como os que foram destacados no presente texto. O Estado considerado como mediador de conflitos deve colocar em discussão, para o conjunto da sociedade, as questões de cotas, racismo, exclusão e também as possibilidades de superação dos problemas estruturais. As opções estão postas, mas é relevante avançar, de modo especial, no aprofundamento das questões estruturais, bem como pensar em novos caminhos para a sociedade e nas bases para uma nova ordem jurídica (Santos, 2008). Em outras pesquisas, conforme Santos (2004a; 2007), evidenciam-se as potencialidades de emancipação em curso em muitos países, desde os anos de 1980. Para além dos discursos neoliberais deterministas e pessimistas, é possível vislumbrar iniciativas e ações, em inúmeros espaços e circunstâncias, que apontam para projetos emancipatórios.

Para garantir um efetivo avanço nas políticas de ação afirmativa, é imprescindível colocar em pauta, de um modo objetivo, os conceitos de igualdade e diferença e os seus desdobramentos nas discussões multiculturais, conforme as contribuições de Santos (2004a), McLaren (2000) e Kincheloe e Steimberg (1999), e interculturais, com base nas pesquisas de Portera (2003), Fleuri (2003), entre outros. Esses conceitos são polissêmicos e, por isso, têm sido utilizados em contextos distintos para justificar projetos políticos e culturais e ações das mais diversas. Vários autores, entre os quais, Pierucci (1999), Qvortrup (2010) e Santos (2009; 2004a), chamam a atenção para o cuidado no uso de concepções como diversidade, diferença e igualdade. Dentro desse contexto, Santos (2009, p. 197) faz as seguintes considerações:

Otra característica de las nuevas transformaciones en el continente es que la lucha por la igualdad es también una lucha por el reconocimiento de la diferencia. Si ustedes ven la teoría política, sobre todo la de la izquierda en Occidente, fue siempre una lucha por la igualdad y no una lucha por el reconocimiento de las diferencias. Hoy, sin embargo, ya no es posible luchar por la igualdad sin luchar también por el reconocimiento de las diferencias.

O discurso da diversidade tem sido um trunfo muito utilizado pelos conservadores e críticos das políticas de ação afirmativa. No entanto, é um discurso que também é apropriado por movimentos e organizações comprometidas com as transformações socioculturais e étnico-raciais. Daí a necessidade de não apenas explicitar o conteúdo desses conceitos, como também proceder à sua compreensão política. Santos e Nunes (2004c, p. 42) conseguem, do meu ponto de vista, fazer a melhor síntese em relação aos conceitos de diferença e de igualdade quando anotam que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Considerações finais

As políticas de ação afirmativa no Brasil estão se confrontando com um paradoxo difícil de resolver: de um lado, os que estão comprometidos com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais e incluem, na agenda, propostas para superar os problemas históricos, envolvendo principalmente afrodescendentes e indígenas, e, de outro, os críticos que contestam, explicitamente ou não, que essa pauta seja discutida e concretizada. Há certo consenso de que a formação sociocultural, política e econômica da sociedade brasileira é complexa e perpassada de contradições – reconhecer esses problemas do ponto de vista formal não tem sido difícil. As contestações afloram quando as discussões avançam do plano teórico para a formulação de políticas de Estado concretizadas em diferentes espaços que mexem com situações historicamente cristalizadas. Daí, afloram os interesses, os valores e os preconceitos e as críticas multiplicam-se.

As políticas de ação afirmativa representam um avanço significativo na história da sociedade brasileira. Ao colocar em pauta questões complexas como preconceitos, raças, culturas, multicultural, intercultural e mestiçagem, essas políticas encontram dificuldades para avançar. Mesmo assim, as experiências apontam para avanços relevantes que estão desmitificando concepções até então dominantes, como as de que aos índios e afrodescendentes falta capacidade para ocupar as funções desempenhadas por brancos. Inúmeras pesquisas, que não foram aprofundadas no presente texto, sinalizam positivamente para as conquistas e os avanços obtidos a partir da implantação das políticas afirmativas.

O desafio, no entanto, está numa outra dimensão. Trata-se de transformar as questões que fundamentam as políticas de ação afirmativa em problemas a serem enfrentados pelo conjunto da sociedade e, para tanto, é fundamental compreender uma estrutura social que tem mais de cinco séculos e reproduz, por meio de mecanismos institucionais, desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais. O enfrentamento dos problemas raciais e dos racismos exige um esforço do Estado em fortalecer as políticas que existem, formular outras e forçar um debate amplo na sociedade. Sem essa ampliação de foco, correm-se riscos de focalizar

as ações afirmativas como sendo um problema de afrodescendentes e indígenas. É exatamente isso que precisa ser evitado, o que não significa desconsiderar o papel que movimentos e organizações sociais afrodescendentes e indígenas desempenharam nos avanços até aqui obtidos. Já existem importantes pesquisas e decisões judiciais que atestam a legalidade e a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa. O desafio está em avançar para além dessas conquistas, mobilizando a sociedade para discutir e superar os problemas estruturais, sem os quais as políticas afirmativas tendem a se esvaziar.

Referências bibliográficas

- ABREU, Sérgio. Igualdade: a afirmação de um princípio jurídico inclusivo. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Orgs.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: IUPERJ; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008. p. 329-345.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz? 31. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*: existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial. São Paulo: Contexto, 2007.
- BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. São Paulo: Ática, 1985.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. O racismo brasileiro em questão: temas relevantes no debate recente. In: LECHINI, Gladys (Org.). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina*: herencia, presencia y visiones del otro. Córdoba: Programa de Estudios Africanos e Centro de Estudios Avanzados; Buenos Aires: Clacso, 2008. p. 35-52.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232. (Obras escolhidas, v. I).
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BURSZTYN, Marcel. *O poder dos donos*: planejamento e clientelismo no Nordeste. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 5ª reimpressão. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. O que comemorar? *Projeto História*, São Paulo, n. 20, p. 35-57, abr. 2000.

_____. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIAVENATO, Júlio J. *O negro no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

_____. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b, p. 181-248.

DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

ENGUIITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1984. v. 1.

_____. *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro*. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1989. v. 2.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Grifos*, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, Ongs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *História dos movimentos e lutas sociais: a constituição da cidadania dos brasileiros*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008. p. 175-192.

IANNI, Octávio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.

_____. *O ciclo da revolução burguesa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. *Repensar o multiculturalismo*. Barcelona: Octeado, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Rebeliões da Senzala*. 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

OLIVEIRA, Iolanda; AGUIAR, Márcia A.; SILVA, Petronilha B. G.; OLIVEIRA, Rachel de. (Org.). *Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. (Org.). *Negro e a educação 3: escola, identidade, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PORTERA, Agostino (Org.). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspecti epistemologici e didattici*. Milano: Vita e Pensiero, 2003.

QVORTRUP, Jens. Tentação da diversidade – e seus riscos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Diritto ed emancipazione sociale*. Troina: Citá Aperta, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; GARAVITO, César A. Rodríguez (Org.). *El derecho y la globalización desde abajo: hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona: Antropos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural*. Porto: Afrontamento, 2004a.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural*. Porto: Afrontamento, 2004c. p. 19-49.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda do *angelus novus* – fragmentos de uma teoria da história. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 47, p. 103-124, mar. 1997.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro: discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.) *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008, p. 243-278.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia política*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010.

SILVA, Cidinha da (Org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sociojurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 59-73.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. Considerações sobre a juridicidade das políticas de ação afirmativa para negros no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008. p. 303-328.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TURNER, J. Michael. Inclusão social e ações de descriminação positiva em favor dos afro-descendentes na América Latina. ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizozonte: EdUFMG, 2008. p. 61-79.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008. p. 35-60.

Telmo Marcon, doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).
telmomarcon@upf.br

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 17 de janeiro de 2012.

Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta

Valdo Hermes de Lima Barcelos
Sandra Maders

Resumo

Uma maneira de começarmos um texto sobre a educação escolar indígena no Brasil é lembrando que, quando aqui chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, esse território era habitado por cerca de mil povos diferentes – transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 200. Mesmo assim, a grande maioria dos brasileiros não sabe que são faladas cerca de 180 línguas diferentes. Este texto resulta de um conjunto de pesquisas sobre a situação da educação escolar indígena e tem como um de seus objetivos explicitar as contribuições de algumas proposições epistemológicas de Humberto Maturana para a edificação de uma educação junto às comunidades indígenas que promova a inclusão social e cultural. Nossas pesquisas têm demonstrado que, para que essa educação escolar indígena aconteça de forma inclusiva, há que se atentar para emoções como o cuidado, a escuta e o acolhimento das diferenças no espaço escolar numa perspectiva de diálogo intercultural.

Palavras-chave: educação indígena; Humberto Maturana; educação e inclusão.

Abstract

Indigenous education and social inclusion – for pedagogy of care and attentiveness

A way for us to start a text about indigenous education in Brazil is remembering that when the Portuguese navigators came here in the 1500s, this territory was inhabited by about a thousand of different peoples. After about 500 years, there were no more than 200. Still, the majority of Brazilians don't know that there are about 180 different spoken languages. This text is the result of a set of researches about the situation of indigenous education and has, as one of its goals, to make explicit the some of the Humberto Maturana's epistemological proposals for the edification of education within the indigenous communities, proposals that will promote their social and cultural inclusion. Our researches have shown that, in order for the indigenous education to take place in an inclusive way, one have to pay attention to emotions such as care, listening and the welcoming of differences within the school space for an intercultural perspective of dialog.

Keywords: indigenous education; Humberto Maturana; education and inclusion.

Mil povos

A escola veio, se instalou no nosso meio e não pediu licença. Nós, como professores indígenas, temos que mudar essa escola, temos que garantir que ela tenha qualidade. Para isso, temos que estudar a legislação, para conhecer e conquistar novos direitos. (Prof^a. Teresinha Pereira, Potiguara, Estado do Ceará)

Acreditamos que uma boa maneira de começarmos uma conversa, ou um texto, sobre a educação escolar indígena no Brasil é lembrando que, quando aqui chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, esse território era habitado por cerca de mil povos diferentes. Eram os nativos desta terra – chamados de “índios” pelos navegadores portugueses – que viviam livres, alegres e “soltamente”, como gostava de dizer o antropólogo e estudioso dos povos nativos brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997). Atualmente, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 200 desses povos habitando essas terras *brasilis*, contudo, algo é ainda mais paradoxal: o fato de a grande maioria dos brasileiros não saber que no País ainda existem esses povos, além, é claro,

da civilização branca ocidental, e não saber, também, que são faladas por eles cerca de 180 línguas diferentes. Esse desconhecimento não é algo apenas presente entre a grande massa da população; infelizmente, mesmo nos meios acadêmicos e intelectuais, poucos são os que sabem da existência desse ainda significativo contingente de brasileiros nativos da terra de *pindorama*. Portanto, uma conclusão óbvia é que a nação brasileira é formada por três grandes matrizes étnicas: a portuguesa, a africana e a tupi-guarani.

Se olharmos para nosso passado recente, últimos 500 anos, veremos que cerca de 800 povos desapareceram – foram de diferentes formas dizimados. Com eles desapareceram suas línguas, seus rituais e seus hábitos alimentares, logo, quando some uma língua, some com ela uma cultura. Não esqueçamos que esses povos não tinham escrita, sua comunicação era, basicamente, por meio da oralidade. Portanto, quando desaparece um povo com essas características é aniquilada uma civilização inteira, assim como sua arte e sua filosofia – pois essas civilizações possuíam um sistema filosófico de vida extremamente complexo e rico em contribuições para as demais formas de pensar a vida no planeta. Tanto isso é verdadeiro que são inúmeros os casos em que pesquisadores de vários países, e mesmo do Brasil, recorrem aos saberes dos povos nativos para estudarem, copiarem e transformarem em conhecimento científico, e logo em seguida em mercadoria, aquilo que é um patrimônio de saberes milenares desses povos.

Esse processo histórico, marcado por conflitos, resistências, derrotas e vitórias, levou a que se fizessem necessárias leis, normas e regras jurídicas que visam orientar as relações entre os povos indígenas e as comunidades envolventes. O sistema educacional brasileiro, como parte integrante da sociedade, não ficou fora desse processo histórico-político-cultural.

Uma rápida olhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) pode mostrar-nos um conjunto de orientações que se postas em prática, mesmo com suas fragilidades, poderiam proporcionar um avanço significativo nas políticas públicas referentes à educação escolar dos povos indígenas. Vejamos o que reza a LDB, art. 26, *caput* e §4º:

Caput – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 231, versa sobre os direitos legais dos povos indígenas e sobre as responsabilidades da União com sua educação:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Como se pode constatar, é reconhecido e legitimado que os povos indígenas tenham assegurados seus direitos básicos de acesso à educação, com o respeito e o acolhimento de suas tradições, crenças e formas de viabilizar sua existência. Para tanto, o Estado Brasileiro deverá promover, resguardar e responsabilizar-se por:

Art. 78 [...]

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996).

Essas rápidas referências históricas, bem como a legislação atual no que tange aos direitos e à educação escolar indígena, tiveram a intenção de explicitar, mesmo que sucintamente, o cenário em que nos encontramos hoje no Brasil em relação à atenção educacional legal dedicada a esses povos.

No próximo item, faremos uma breve apresentação das ideias de Humberto Maturana Romesín, pensador chileno, nascido em 1928, e doutor em Biologia pela Universidade Harvard, nos Estados Unidos em 1958. Em 1960, de volta ao Chile, continua seus estudos em neurobiologia. A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, começa a desenvolver a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar. Junto com Ximena Dávila, funda em Santiago do Chile, o Instituto de Formação Matrística, onde desenvolvem a Biologia-cultural como um modo de conhecer o nosso habitar na Matriz Biológica e Cultural da Existência Humana. Atua como docente na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação e no

Instituto de Terapia Familiar de Santiago, é professor convidado de várias universidades mundiais e doutor *honoris causa* pela Universidade Livre de Bruxelas. Por muitos, é reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a *Biologia do Conhecimento*.

A seguir, passaremos para uma reflexão sobre possíveis contribuições das proposições desse autor para pensar-se uma educação escolar indígena que se pautar pela aceitação do outro, do cuidado e do respeito às suas diferenças culturais.

Nosso horizonte de reflexão se ancora, neste texto, nos referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica (Fleuri, 1998; 2007); algo, na perspectiva definida por Bhabha (2003), como as relações que acontecem no espaço vivido e que o autor denomina de o *entre-lugar* da cultura. Um tal processo exige relações educacionais e pedagógicas que privilegiem não a oposição entre culturas, mas, sim, sua inter-relação num processo semelhante ao proposto pelo pensador William Thompson (1990) ao defender que nos tornamos humanos pela partilha e pela cooperação entre os diferentes e não pela competição e pela guerra. Essa valorização das diferenças é fundamental para que se estabeleçam relações de diálogo intercultural, pois, como defende o antropólogo inglês Gregory Bateson (1986, p. 76), para que se crie uma diferença, “são necessárias pelo menos duas coisas”.

Com isso, reportamo-nos, também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o argentino Nestor G. Canclini (2006; 2003), quando afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e a educação, numa perspectiva intercultural, é falar a partir das intersecções, buscando as regiões em que as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam. Nossa opção pela perspectiva intercultural tem como orientação o que sugere Canclini (2004, p. 21), para o qual, “adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, leva a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma necessidade de resistir”. Segundo este autor, as práticas e os estudos interculturais foram fundamentais no sentido de dar aporte epistemológico para tornar visíveis os muitos grupos discriminados no continente latino-americano. Entre esses grupos discriminados historicamente, a que se refere Canclini, não podemos deixar de ressaltar os povos indígenas que são, neste texto, o principal foco de nossa reflexão.

Nesse sentido, pretendemos concentrar nossa atenção e reflexão em práticas de educação que respeitem essa cultura e de formação de educadores indígenas articuladas com movimentos socioculturais, com a intenção de encontrar dispositivos constitutivos de dialogicidade intercultural (Freire, 2002). Dialogicidade, esta, que se dá, fundamentalmente, no encontro intercultural das gentes em suas diferenças e peculiaridades étnico-culturais. Dessa relação de reciprocidade e de reconhecimento das diferenças é que poderá surgir o embrião de resistência e de desconstrução de subalternidades (Figueiredo, 2008), particularmente no âmbito das relações étnicas, que envolvem as culturas e os povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea.

A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento:¹ uma referência epistemológica para a educação escolar indígena inclusiva

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços se desgenticando, no ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer* [...] Não creio na amorosidade entre os homens e as mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...] Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. (Freire, 2000, p. 65-67).

A pesquisadora das questões relacionadas à educação escolar indígena² no Brasil, Maria Aparecida Bergamaschi, ao analisar a importância da participação das instituições de ensino universitárias na produção de conhecimento para aprimorar as práticas de educação escolar indígena, vê na participação das universidades,

um importante projeto de futuro, que timidamente inicia o movimento para instituir, desde esse lado não-indígena da sociedade brasileira, um diálogo intercultural com os povos indígenas [...] Digo desde cá, pois os povos indígenas mostram concretamente sua disposição para isso. (Bergamaschi, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, há que se fazer um esforço interdisciplinar e também de diálogo com diferentes autores e pensadores. Entendemos que a educação escolar indígena, como uma modalidade de ensino, se constitui em um tema de interfaces e, como tal, há que tratá-la de forma complexa e interdisciplinar.

Uma das formas de viabilizarmos essa proposição é buscando interlocuções com autores e áreas de conhecimento que nos possibilitem diálogos e *conversações* que aconteçam nesses espaços de interface. Reportando-nos ao pensador da interculturalidade, Homi Bhabha, a educação escolar indígena pode ser vista como um *entre-lugar* de acontecimento de diálogos educativos, favorecendo, assim, a ocorrência de aprendizagens que valorizem as relações de interculturalidade e de desconstrução das relações de dominação e de imposição de subalteridades. Acreditamos que alguns desses espaços de acontecimento de relações interculturais podem ser os educativos escolares e não escolares.

¹ Maturana apresenta essas denominações para especificar um espaço de reflexão entendido como um domínio do nosso viver que se estabelece nas relações que participamos no *conversar*, como o entrelaçamento do *emocionar* e do *linguajar*. Esse espaço aparece conforme se definem na linguagem explicações e distinções sobre a experiência de definir o próprio espaço que se quer definir.

² O termo "educação escolar indígena" refere-se a uma educação planejada dentro de uma determinada perspectiva curricular, com calendário escolar nacional, carga horária estabelecida e estatutos escolares, acontece em escolas regidas por estatutos, regimentos e coordenações; já o termo "educação indígena" tem a ver com a cultura de cada povo indígena e se dá durante toda a vida da criança no acompanhamento de seus pais.

Queremos adiantar que o termo *conversações* é utilizado neste texto com o significado que lhe dá Humberto Maturana, ou seja, nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*, que é, nesse sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional em um processo de linguagem comum num determinado espaço de convivência e tempo presente: o aqui e o agora. Uma das condições para que essa *conversa* se estabeleça é, para Maturana, a necessidade do cuidado e da *escuta*³ do outro. No entanto, para que essa escuta aconteça, há que se levar em consideração, permanentemente, o entrelaçamento das emoções e das atitudes no fluir do viver cotidiano em um espaço de convivência no acolhimento, no cuidado e, principalmente, na aceitação e no reconhecimento do outro em suas diferentes formas de manifestação cultural.

As proposições do cuidado e da escuta do outro que orientam nossas reflexões, neste texto, são tributárias de dois pressupostos epistemológicos e científicos fundantes na obra de Humberto Maturana, quais sejam: a *Biologia do Amor* e a *Biologia do Conhecimento*. Essas duas proposições estão ancoradas na ideia de que a construção do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem humana, pode se dar por diferentes metodologias e/ou práticas didáticas, metodológicas, organizativas e pedagógicas. Outro ponto importante nas proposições de Maturana que queremos ressaltar e entendemos que deve ser levado em consideração é que não existe uma separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa e, conseqüentemente, nos seus processos de viver. Entre estes está a produção de conhecimento, o qual só pode ocorrer em sociedade, pois não é sensato pensar-se que possa existir qualquer tipo de sociedade humana desprovida de conhecimento. Nesse sentido, é muito pertinente o alerta feito pelo antropólogo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006, p. 117), para quem a expressão – corriqueiramente usada – *sociedade do conhecimento* é, no mínimo, infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento é mesmo

uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. Afirmar que o conhecimento tem um papel mais importante nos dias que correm do que em outro período qualquer é (1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida e (2) é levar longe demais a distinção trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o que observamos hoje é que um modo de produção de conhecimento que está se impondo a todos sob controle de alguns (os grandes laboratórios de pesquisa das grandes corporações transnacionais com o apoio do Estado dos países do centro hegemônico do padrão de poder mundial) [...] todavia a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento.

Nessa mesma linha de entendimento, sobre a relação de subalternidade imposta aos povos americanos pelos colonizadores, o escritor Silviano Santiago vai mais longe e se refere à responsabilidade da historiografia oficial e elitista nacional que, com sua visão de intelectual preguiçoso e colonizado, foi (e em muitos casos ainda é) incapaz de perceber, e ainda

³ A palavra *escuta* aqui utilizada é intencional. Com ela queremos ressaltar a importância de, mais que ouvirmos o que o outro tem para dizer ou está dizendo, pararmos para lhe dar atenção, ou seja, dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare* – dar atenção ao que vem de dentro; dar espaço para a voz do interior; ouvir o e *com* o coração e não apenas com a razão.

de reconhecer, este passado cultural como algo a ser estudado e levado em consideração, para o entendimento e possível elaboração de uma proposta alternativa de sociedade.

Uma postura intelectual desse tipo acaba por renegar a importante e necessária contribuição das nações indígenas latino-americanas em geral, e brasileira em particular, não só para o entendimento da história mais distante, como também para compreender e dialogar de forma intercultural com aquilo que se denomina de modernidade no ocidente. Para Silviano Santiago (2000, p. 138), esse reducionismo de pensamento acaba por nos levar a

valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu *outro* (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer. A historiografia oficial não é capaz de perceber a contribuição cultural das raças indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental.

Aqui queremos deixar uma primeira reflexão para pensar-se uma pedagogia e uma educação junto às comunidades indígenas que comecem por respeitar seus saberes e as práticas de viabilização de sua existência como seres *no* e *com* o mundo.

Quando pensamos a educação junto aos povos indígenas, temos que nos despir de algumas “verdades” e chavões que se tornaram “naturais” em nossa cultura ocidental moderna. Um deles é o fato de que vivemos na “sociedade do conhecimento”. Ora, ao assim nos manifestar, estamos sugerindo que outras sociedades não são produtoras de conhecimento. Essa formulação está muito próxima da ideia preconceituosa e arrogante de que os povos não pertencentes à civilização ocidental eram bárbaros, sem cultura. Essa foi uma das tantas formulações, feitas pelos europeus, que se mostraram desastrosas para a vida dos povos nativos latino-americanos em geral e brasileiros em particular.

Para Maturana, a educação acontece sempre que alguma transformação ocorre em cada pessoa no fluir de seu viver cotidiano. Assim sendo, a educação – enquanto uma ação humana – será tomada como um processo que acontece em nosso viver biológico e cultural, isso significa dizer que ela ocorre em distintos espaços e tempos do viver: na família, na escola, nos locais de trabalho, de lazer, religiosos e/ou de busca de espiritualidade, etc. Nesses espaços, o ato de educar acontece como algo inerente ao nosso modo de ser e de estar no mundo, ou seja, o educar como o resultado de uma transformação na convivência com o outro e, mais, no acoplamento entre biologia e cultura.

Essa convivência não se pauta em buscar demarcar com o outro o que está certo ou errado, mas sim em conversar sobre o que queremos manter/conservar e o que queremos mudar/transformar em nossas atitudes, ou seja, propomos uma reflexão sobre nossa conduta educativa a partir do fluir do viver cotidiano. Fluir, esse, que não se distingue segundo o lugar em que a pessoa se encontra, mas em função da emoção que

orienta suas atitudes no mundo que vive. Nesse sentido, educar não se resume a transferir conhecimentos e conteúdos, tampouco em apenas formalizá-los, e sim propor-se a uma relação pessoal cooperativa, de abertura ao novo, a partir de um emocional específico de acolhimento que leve à aceitação mútua.

Aqui queremos adiantar que vemos uma semelhança bastante importante entre o que propõe Maturana como ato de educar e a educação indígena tradicional em seu contexto sociocultural. Como sugere Cátia Weber (2009, p. 102), “os educadores do índio têm rosto e voz, têm materiais e instrumentos, têm uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não um elemento de uma multidão”. Nesse sentido, vale ressaltar que a educação junto às comunidades indígenas precisa considerar que estes não abandonam suas crenças e costumes simplesmente pelo fato de estarem relacionando-se com outras culturas, como a cultura envolvente do branco.

Essa forma de pensar a educação proposta por Maturana está de acordo com uma das características muito marcantes da cultura indígena, qual seja: a inseparabilidade entre os diferentes momentos do viver. Tal forma de organizar o fluir do viver faz com que tenhamos nas sociedades indígenas uma completa integração entre a técnica, a arte e a religião, portanto, a vida acontece de forma indissociável entre a beleza e a utilidade das coisas, por exemplo, o ato de conhecer, dentro da concepção do povo Guarani, passa pelo percurso do autoconhecimento, na verdade não se separam. O corpo é um mediador na apresentação desse conhecimento – corpo nu, corpo vestido, vergonha, emoção, alegria, tristeza e alma são categorias relevantes na construção do caminho-conhecimento guarani (Bergamaschi, 2009, p. 72).

Ao estudar as origens da formação da nação brasileira, o antropólogo Darcy Ribeiro vai buscar nas artes e nas técnicas dos povos nativos exemplos de como era rica, diversificada, sofisticada e integrada a vida dos povos da floresta. Os casos trazidos por Ribeiro são inúmeros em sua extensa obra. Só para citar um exemplo na arte e outro nas técnicas produzidas, utilizadas e legadas pelos povos tupi-guaranis, o autor evidencia a criatividade dos indígenas, presente em tudo o que eles produziam; seja num artefato para a guerra, num equipamento para a caça ou a pesca, seja num objeto para o uso doméstico, a preocupação com a beleza se faz presente o tempo todo. Ribeiro (2008, p. 66) se refere a esta qualidade artística dos nativos da seguinte maneira:

Na vida indígena o que se vê nas coisas mais simples é esta alegria de viver, esta vontade de beleza expressa de mil modos, por gente comum, que tem um contentamento que entre nós só é dado ao artista criador ou ao apreciador mais sofisticado das nossas altas artes inacessíveis ao homem comum. Lá, a criatividade está generalizada.

Darcy Ribeiro foi um dedicado estudioso e pesquisador da cultura e da vida cotidiana dos povos nativos brasileiros. Ele sintetiza suas

pesquisas fazendo uma análise da indissociação entre trabalho e lazer, entre arte e técnica. Assim, refere-se ao que acontece na relação cotidiana dos povos nativos com o que denominamos, em nossa cultura ocidental contemporânea, de arte e de beleza.

É impensável deixar de ver a perfeição formal de uma panela, de uma peneira, de uma casa ou de um colar. Um corpo pintado com urucum para uma tarde de festa é uma obra de arte feita com o zelo com que um pintor pinta uma tela. Uma perfeição perfeitamente inútil, se poderia dizer. Mas a beleza é precisamente isso, é uma perfeição perfeitamente inútil que *esquenta o coração e dá alegria*. (Ribeiro, 2008, p. 67).

Percebe-se que os indígenas compreendem o sentido da cadeia da vida, do fluir do viver, dessas coordenações consensuais de que tanto fala Maturana (1999): “um sistema de conversação é, portanto, um sistema não linear que não se rege por uma linearidade causa-efeito, mas o efeito rebate sobre a causa criando um sistema fechado que se autoalimenta”. Para os indígenas, assim como para Maturana, a questão fundamental é de como as coisas chegaram a ser o que são, e não sua essência.

Mas não é apenas nas artes que as civilizações indígenas se destacaram e deixaram grandes legados, na técnica também foram muito criativas e sofisticadas – é o caso das técnicas de domesticação de plantas selvagens que desenvolveram e com as quais acrescentavam uma dieta rica e farta a sua subsistência. Não é demais frisar que entre os povos nativos, antes da chegada dos colonizadores europeus, não existiam nem obesidade e muito menos desnutrição. É da responsabilidade deles a introdução nos hábitos alimentares brasileiros da mandioca, do amendoim, do abacaxi, da batata chamada de “batata inglesa”, do milho, da batata doce, do inhame e de muitas outras espécies que até os dias de hoje fazem parte de nosso cardápio rotineiro. Darcy Ribeiro ressalta, com muita propriedade, que, mesmo hoje, com toda nossa sofisticada tecnologia, inclusive de engenharia genética, ainda não domesticamos nenhuma outra planta além daquelas que os nativos deixaram para nós como alternativa de alimento. Assim, o autor finaliza sua defesa da sofisticação da forma de vida dos povos nativos: “contando com estas fontes de provimento, através do trabalho coletivo, os índios viviam uma vida farta em que ninguém era pobre demais para não ter casa e comida, nem rico demais para que lhe sobrasse o que faltava a outro” (Ribeiro, 2008, p. 60).

Para encerrar este tópico, deixamos uma segunda sugestão para pensar-se uma pedagogia e uma educação junto às comunidades indígenas.

Diferentemente de nossa escola tradicional em que tudo é separado em disciplinas e os momentos são demarcados segundo uma lógica própria da cultura ocidental, na educação junto aos povos indígenas há que se rever com radicalidade essa perspectiva, a qual, diga-se de passagem, nem mesmo em nossas escolas de educação regular tem dado resultados que nos satisfaçam. Uma comprovação dessa inadequação é o fato de termos ainda que conviver com índices inaceitáveis de analfabetismo, abandono da escola, repetência, baixos índices de aprendizagem, etc.

Educação escolar indígena inclusiva: do cuidado de si ao cuidado do outro

Uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar. (Maturana, 2002, p. 12).

Algumas expressões de tanto serem usadas acabaram se transformando em um bordão que dificulta o pensar-se uma escola que possa contemplar as necessidades culturais dos povos indígenas. Para Bergamaschi (2009), uma dessas expressões é: “é muito difícil fazer uma escola diferenciada”, quando se pensa na educação escolar indígena.

Sem dúvida que pensar uma escola que possa acolher os saberes e os fazeres dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar aquilo que um currículo e uma organização escolar tradicional, do mundo ocidental, determinam como mínimo a ser considerado para os diferentes níveis de escolarização, é um grande desafio pedagógico e epistemológico.

Em nosso entendimento, uma das maneiras de enfrentarmos esse desafio e avançarmos é, justamente, buscando interlocuções com ideias e proposições epistemológicas que enfatizem o diálogo intercultural, o cuidado com o outro e a escuta sensível daquilo que perpassa os processos relacionais nas comunidades de aprendizagem. Ao refletir sobre esse desafio, Bergamaschi (2009, p. 182) assim se manifesta e nos dá uma pista possível a ser seguida:

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém, potentes indícios que apontem um outro modo de fazer escola. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios.

Ao propormos o cuidado e a escuta como princípios epistemológicos para pensar-se uma educação escolar junto às comunidades indígenas, estamos, concretamente, buscando criar um espaço de convivência escolar que possa abrigar não só as diferenças entre a cultura indígena e a ocidental, como também incentivar uma relação de reciprocidade intercultural de aprendizagens comuns e, com isso, a inclusão educacional e social. Não podemos esquecer que uma questão fundamental para o acolhimento daqueles que chegam à escola é que recebam uma atenção que respeite o fluir de seu viver original. Isso não significa a pura e simples acomodação às diferenças, mas tem a ver com a criação de um espaço em que possam ser mediados os conflitos inter-étnico-culturais, tendo como ponto de partida a resolução pacífica deles. Dessa forma, estamos sugerindo uma escola que venha ao encontro do sentido que educandos possam atribuir a ela. Esses sentidos não serão, certamente em muitos casos, os mesmos que os gestores e professores estão habituados a conferir à escola.

Nessa perspectiva de pensar e organizar um espaço escolar de caráter intercultural e inclusivo, sugerimos levar-se em conta o que Maturana (2002, p. 13) propõe como um dos papéis fundamentais da escola:

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem.

Para o autor, o conhecimento é uma construção da linguagem criada nas relações de afeto e carinho que, por sua vez, são emocionadas, como já havíamos mencionado anteriormente. Nas palavras de Maturana (1998a, p. 23), "o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente de maneira que seu modo de viver se faz, progressivamente, mais congruente com o outro no espaço da convivência". É em função disso que, para esse autor, uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar, por exemplo, quando Maturana coloca que os seres humanos são constituídos por meio da linguagem, que o ser humano tem necessidade contínua de se autocriar, e isso faz com que linguagem e cognição, mediante ações efetivas, estejam sempre se constituindo socialmente em redes de conversações que configuram nosso mundo.

Também para os indígenas, todos os processos de aprendizagem se dão à medida que cada criança ou adulto se desenvolve por si só dentro de um conjunto de relações com os outros, sendo autônomos, mas pensando num bem maior. Suas práticas educativas oportunizam a consciência de se ver como membro de um todo, integrantes e criadores. Esse conviver com o outro, implicando uma transformação espontânea, existe na medida em que ocorre a aceitação do outro como legítimo em sua diferença, ou seja, na abertura para alteridade e na abdicção de ações coercitivas e de dominação.

Dessa forma, percebemos que tanto para os indígenas quanto para Maturana o educar deixa de ser entendido como um ato da fala, enquanto apresentação de quem domina certas informações pronunciadas como verdades, e passa a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns: "como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver." (Maturana, 1999, p. 30). Assim vista, a educação deveria ser parte essencial da humanização de homens e mulheres e não uma desintegração de valores; uma simetria inversa. A educação pode ajudar o ser humano a cumprir sua vocação ontológica e, para isso, é necessário que cada um seja ator/autor de sua história. Arroyo (2000, p. 48), nesse sentido, também contribui, ao escrever que

os professores devem ser capazes de trabalhar em ambientes escolares que possam tornar-se centros de conhecimento coletivo e de solidariedade. Devem estar preparados para compreender a importância de um discurso democrático e as contradições da diversidade cultural.

Este olhar ao diferente se dá desde o lugar de onde estamos e somos. Então, essas diferenças que se chocam com a cultura indígena poderiam parecer, à primeira impressão, um desvio aos nossos “olhos ocidentais” de ver o mundo, num desencontro de costumes. Nessa mesma direção, é importante o que sugere Fleuri (2004, p. 417), quando afirma que, para além de uma compreensão rígida, disciplinar e normatizadora da diversidade das culturas, “emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos *entre-lugares* e nos *entreolhares* das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais”.

É nesse sentido que Maturana define a vida como um processo permanente de conhecimento, identificando o viver com o conhecer. Sua teoria da cognição, conhecida como Biologia da Cognição ou como Teoria de Santiago, coloca os seres vivos como co-constructores do mundo, seres em constante processo de aprendizagem, condição essencial para a conservação da vida. Assim, construímos o mundo na interação com o outro, o influenciamos e modificamos na mesma medida em que somos, também, modificados e influenciados.

Desse modo, Maturana (1995, p. 15) nos deixa a seguinte e desafiadora questão:

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família?

Com essa pergunta, parece-nos que fica evidente que a intenção de Maturana é mostrar que nossas atitudes refletem aquilo que estamos vivendo na relação com o outro, e que esta, por sua vez, é definida pela emoção que orienta tais atitudes. Outro aspecto importante a destacar na educação indígena é o espaço ritualístico de educação, onde as crianças são educadas num mundo espiritual e sagrado, dentro de uma relação de confiança e respeito pelos demais. Segundo Toro (2008), os sentimentos produzidos a partir da vitalidade são de alegria e entusiasmo, os quais geram como evolução humana a experiência de autonomia e êxtase, desencadeando sentimentos de ternura, amizade e amor.

A aprendizagem nas comunidades indígenas, aqui tomamos o exemplo Guarani, dá-se mediante a troca de experiências, na construção de um saber coletivo, intermediada pelo *karaí*/professor – a confirmação dessa troca é feita pela transmissão do conhecimento coletivo, sendo que para isso o docente necessita de aprendizes que garantirão o diálogo de seus conhecimentos e sua transformação como pessoa. Assim, o papel do *karaí*, enquanto educador, é o de mobilizar essa aprendizagem que se dá num processo contínuo, numa perspectiva de que se aprende na convivência com o outro. A valorização do conhecimento parte do autocohecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala seja a expressão do que se sente, pois, como escreve Menezes (2008,

p. 71), o saber do povo guarani “torna-se conhecimento ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”.

Portanto, educar é fazer a palavra em movimento, fazer verbo, enquanto ações cheias de sentido, vivência e conhecimentos aprendidos ao longo de toda a vida. Assim, exprime-se e define o papel importante do *karaí*: corpo vivido que busca continuamente o aprendizado de constituir-se singular na vivência coletiva do compartilhar.

Percebe-se, com isso, que existe uma metodologia de ensino Guarani que se coaduna com as reflexões feitas por Arroyo, segundo Menezes (2008, p. 61), com relação às necessidades de nossa pedagogia, ou seja, o respeito ao ciclo-tempo de vida, de forma que os conteúdos trabalhados possibilitem uma construção coletiva de conhecimentos.

Portanto, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, em que o emocionar do cuidado e da escuta do outro esteja interligado ao fazer pedagógico, nossas práticas pedagógicas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos, sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os professores entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros, em especial com os educandos.

Acreditamos que, dessa relação de escuta e de cuidado com o outro, teremos grandes possibilidades de ver acontecer um processo de inclusão que não se restrinja apenas a formalidade da legislação e ao desejo generoso de justiça, mas que aconteça realmente no fluir do viver no cotidiano escolar.

Com isso, estamos exercitando e vivenciando o fato de que o humano não nasce pronto, ele está em constante formação, e não só tem a capacidade de aprender a ser, como também tem a necessidade de aprender a ser humano. Isso só é possível na interação e no relacionamento com os outros por meio de processos interculturais mediados pela linguagem e pelo diálogo. Esse processo de mediação dialógica se constituirá em solo fértil para a inclusão quando tivermos uma ação pedagógica e uma educação escolar indígena pautadas, fundamentalmente, na escuta sensível do outro e no cuidado para com suas especificidades históricas e culturais.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação indígena em diálogo na UFRGS: um sonho possível. In: BORGES, Juçara de Fátima; SANTOS,

Simone Valdete dos; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Org.). *Educação indígena em diálogo*. Pelotas: Edufpel, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: GEDISA, 2004.

CLAUDINO, K. Z. Educação escolar indígena: um sonho possível. In: BORGES, Juçara de Fátima; SANTOS, Simone Valdete dos; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Org.). *Educação indígena em diálogo*. Pelotas: Edufpel, 2011.

FIGUEIREDO, J. B. Educação e afetividade na relação com o outro: contribuições da perspectiva eco-relacional. In: BARCELOS, V.; ROSSATO, R.; HENZ, C. *Educação humanizadora e os desafios da diversidade*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

FLEURI, R. M. *Educação intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais*. Florianópolis: UFSC, CNPq, 2007. (Projeto Integrado de Pesquisa, processo CNPq 301810/2006-0, vigência 2007-2010).

_____. Rebelia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Campinas, SP, v. 3, n. 23, 2004.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, Campinas, SP, n. 23, 2003.

_____. *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: NUP, UFSC, 1998.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GONÇALVES, C. W. P. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998a.

_____. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. *De máquinas e seres vivos: autopoiese, a organização dos seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Educación desde la matriz biológica de la existencia humana: biología del conocer y biología del amar. Chile, 2005. Disponível em: http://72.14.209.104/search?q=cache:JIESOSL8u60J:www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+www.+unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/+sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+&hl=es&ct=clnk&cd=1&lr=lang_es. Acesso em: 19 set. 2011.

MATURANA, H.; REZEPEKA, N. S. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas, SP: Workshop, 1995.

MATURANA, R. M.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENEZES, Ana Luísa T. Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, M. A. (Org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. Cap. 4.

RIBEIRO, Darcy. *Utopia Brasil*. São Paulo: Hedra, 2008.

SANTIAGO, Silvano. *Ora (direis) puxar conversa: ensaios literários*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

THOMPSON, W. I. *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 1990.

TORO, R. A. *Biodança*. São Paulo: Olavobrás, 2008.

WEBER, Cátia. *Educação escolar e os povos indígenas*. Florianópolis: NUP, UFSC, 2009.

Valdo Hermes de Lima Barcelos, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor adjunto no Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Programa de Pós-Graduação da Educação da UFSM, na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

vbarcelos@terra.com.br

Sandra Maders, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é professora de Educação Infantil e pesquisadora do Núcleo Kitanda: Educação e Intercultura, CNPq-UFSM. Desenvolve Pesquisas sobre a obra de Humberto Maturana e sobre formação de professores para educação escolar indígena.

sandrinhamaders@hotmail.com

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 21 de dezembro de 2011.

Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social

Maria Durvalina Fernandes Bastos
Maria de Fátima Cabral Marques Gomes
Lenise Lima Fernandes
Bruno Alves de França

Resumo

Examina o papel do Pré-Vestibular Social (PVS) da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) para inclusão educacional no conjunto das políticas afirmativas que visam democratizar o ingresso da população de baixa renda no ensino superior. Retoma-se a literatura sobre o tema e, mediante a análise do PVS e do perfil da população atendida, discutem-se problemas relacionados às condições de mobilidade da população de baixa renda e à distribuição desigual de bens e serviços no território, destacados como alguns dos principais desafios para o alcance do objetivo maior do PVS. Apesar dos obstáculos, os resultados alcançados apontam o aumento do ingresso, na universidade, de pessoas do interior e de baixa renda do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chaves: pré-vestibular; inclusão social; ação afirmativa; mobilidade; interiorização do ensino superior.

Abstract

Complementary public policies for the social inclusion: an analysis of the Social SAT preparation classes

This article examines the role of the Pré-Vestibular Social (PVS – Social SAT preparation classes), used by the Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) for educational inclusion in the set of affirmative action policies seeking the democratization of the low-income population entry in higher education. Revisiting the literature on the subject and, through the analysis of the PVS and the profile of the students, we discuss the problems related to the conditions of the mobility of low income population and to the unequal distribution of assets and services in the territory, highlighting them as some of the main challenges posed to the reach of the PVS's higher purpose. Despite the obstacles, the results achieved point to the increase of university admission rates for low income people and for students originating from the interior of Rio de Janeiro State.

Keywords: Pré-Vestibular; social inclusion; affirmative action; mobility; higher education interiorization.

Introdução

A educação tem sido considerada propulsora do desenvolvimento socioeconômico e elemento essencial na construção do processo civilizatório. No Brasil, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) apontam a promoção da inclusão educacional como elemento componente da nacionalidade, reconhecendo-a como direito de todos, independentemente de etnia, gênero, idade, condições econômicas, sociais, físicas e mentais. Embora o direito à educação seja constitucionalmente reconhecido a todos os cidadãos brasileiros, a igualdade no acesso a ela não se verifica para diferentes segmentos da população. São identificadas defasagens que ocorrem no próprio processo educativo, com distanciamentos dos padrões socialmente reconhecidos como desejáveis para a formação do ser social no campo educacional. Nota-se a existência expressiva de analfabetos e a persistência de elevada defasagem na relação idade/série, o que compromete a ascensão ao ensino médio na idade adequada, contribui para a baixa frequência no ensino universitário e restringe as oportunidades de acesso à educação profissional de nível técnico. As desigualdades e contradições assim desencadeadas potencializam novas distorções que, quando não revertidas, aprofundam ainda outras situações de exclusão social.

Embora análises do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) tenham apontado que a taxa de frequência líquida no ensino superior cresceu 123% entre 1996 e 2007, apenas 13% de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos tinham acesso a esse nível de ensino em 2007 (Castro, Aquino, Andrade, 2009), tendo avançado até 2009 para 14,4% (Ipea, 2010). Esse índice se revela muito abaixo da meta de 30% estipulada para 2011 no Plano Nacional de Educação (PNE). Consideradas as variáveis renda, localização do município e condição raça/cor em 2009, as diferenças no País se mostraram marcantes na faixa de 18 a 24 anos. A taxa de escolarização líquida no ensino superior oscilava entre 7,9% para os jovens mais pobres e 52,7% para os mais ricos.¹ Quanto à localização, 18,2% dos jovens residentes em áreas metropolitanas frequentavam o ensino superior e somente 4,3% dos jovens moradores de áreas rurais o faziam. Ainda nessa faixa etária, a taxa de frequência líquida de jovens brancos era duas vezes e meia maior do que dos jovens negros, sendo 21,3% e 8,3%, respectivamente (Ipea, 2010).

Os entraves que marcam as possibilidades de ingresso e os fluxos escolares do ensino fundamental e médio colaboram para a baixa inserção dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, indicando claras limitações na viabilização dos direitos constitucionais sugeridos para essa área da vida social.

As distinções socioeconômicas não se revelam apenas nas taxas de acesso à universidade por faixa de renda, mas também no peso desta variável no que tange à composição dos perfis encontrados nos diferentes cursos. Com base em dados do Inep/ENC de 2003, Carvalho e Grin (2004) mostraram que 38% dos formados em medicina no País naquele ano pertenciam à faixa de renda de mais de 20 salários mínimos, enquanto apenas 7% estavam na faixa de renda de até três salários mínimos. Os autores observaram ainda que, nas licenciaturas, os dados se invertiam, visto que nestas havia maior percentual de alunos com baixa renda. Assim, afirmam: “é necessário distinguir sempre o curso de que se está falando. Pode-se dizer mesmo que o problema não é tanto entrar na universidade pública, mas entrar nos cursos de elite do bacharelado” (Carvalho, Grin, 2004, p. 20).

Essas limitações exigem tratamento especializado e merecem a atenção de políticas afirmativas na área para a inclusão de grupos vulneráveis e promoção de maior igualdade de oportunidades. No entanto, não devemos incorrer no erro de tratar essa questão de forma fragmentada, como um elemento que se separa do amplo conjunto de desigualdades que configuram a diversidade histórica que caracteriza o perfil socioeconômico, étnico e cultural da população brasileira. Como Martins (1997) e Oliveira (2003), consideramos que tais desigualdades materializam contradições inerentes ao modo de produção capitalista, tendo em vista suas especificidades na dinâmica social do País e seus contornos na fase atual da globalização da economia. Assim, entendemos que os problemas relacionados aos obstáculos à democratização do acesso à educação formal no Brasil são expressões de processos e situações simultâneas de inclusão/exclusão. Isso significa tomar tais processos na amplitude de condições

¹ De acordo com a distribuição por quintos de rendimento mensal familiar *per capita* (Ipea, 2010, p. 32).

sempre relativas, geradas pela distribuição desigual da riqueza (material e imaterial), ao abrigo das regras do capitalismo.

Conforme mencionado anteriormente, os dados relacionados à frequência da faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior indicam que a renda é um fator determinante para o acesso do brasileiro à universidade.

No que tange aos mecanismos institucionalizados para ampliar o acesso ao ensino superior para os segmentos menos favorecidos, o estabelecimento de cotas para alunos de escolas públicas e o Programa Universidade para Todos (ProUni)² têm sido aqueles considerados de maior impacto nos últimos anos. No que diz respeito aos cursos preparatórios gratuitos para a entrada na universidade, várias iniciativas ganham destaque com os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVC) e os ligados ao movimento negro, como o Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro) e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio Janeiro (PVNC) (Nascimento, Ignácio, Pinheiro, 2004). Essas iniciativas, majoritariamente desenvolvidas sem o aporte de recursos públicos, têm origem nos movimentos sociais de comunidades que atuam, em geral, sob condições objetivas bastante precárias para a escolarização compensatória e ações inclusivas. Afinal, essas iniciativas contam com suportes instáveis do ponto de vista da garantia de continuidade de suas ações. Entre as diversas experiências conhecidas, encontram-se instituições filantrópicas e de grupos da sociedade civil (igrejas, Organizações não Governamentais, movimentos sociais, associações de moradores) que carecem, muitas vezes, de autonomia financeira; operam em espaços físicos cedidos por escolas públicas e privadas em horários alternativos; contam com quadros docentes compostos por profissionais voluntários, estagiários e licenciandos; e desenvolvem propostas pedagógicas geralmente restritas às experiências docentes dos seus colaboradores individuais. Reconhecendo a pertinência dos debates entre competência técnica e compromisso político no âmbito dos CPVCs, Braz de Carvalho (2006, p. 300) destaca que atualmente há a necessidade de “uma reflexão pedagógica mais articulada, seja sobre a formação básica e propedêutica desejável nos CPVCs, seja sobre as iniciativas acadêmicas complementares voltadas à efetiva ação afirmativa de inclusão universitária desses pré-vestibulandos”.

Na tentativa de oferecer um curso preparatório para as provas de acesso à universidade, de natureza pública, gratuita e de qualidade, com uma estrutura pedagógica diferenciada, criou-se, em 2003, o Pré-Vestibular Social (PVS) do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), com o objetivo de ampliar e interiorizar o acesso à formação universitária, sobretudo para a população que, inicialmente, apresentou dificuldades para a aprovação nos vestibulares do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) à época de seu lançamento, buscando contribuir, assim, para a redução das desigualdades educacionais entre áreas metropolitanas e rurais.

De fato, a política de interiorização do ensino superior almejada por meio do Cederj não apresentou frutos de imediato: conforme pode ser

² O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

observado na Tabela 1, em alguns casos, nenhum morador de municípios com Polo Cederj foi aprovado em 2003/2 nos cursos universitários oferecidos e instalados nessas localidades.

Tabela 1 – Município de Residência de Alunos Aprovados no Vestibular Cederj, em 2003/2, com relação ao Município do Polo

Polo	Número de alunos	Mesmo Município (%)	Outro Município (%)	Outro Estado (%)
Itaocara	10	70,00	30,00	-
Nova Friburgo	44	61,36	38,64	-
Bom Jesus do Itabapoana	68	55,88	8,82	35,29
Petrópolis	100	47,00	52,00	1,00
Cantagalo	106	14,15	85,85	-
Piraí	139	-	98,56	1,44
São Fidélis	133	-	98,50	1,50
São Francisco de Itabapoana	84	-	100,00	-
São Pedro da Aldeia	57	-	100,00	-

Fonte: Fundação Cecierj, DRE, 2011.

Esses dados, já verificados em edições anteriores do Vestibular Cederj, foram decisivos para que a Fundação Cecierj, que abriga o Consórcio Cederj, publicasse o primeiro Edital do Processo Seletivo de Alunos para o Pré-Vestibular Social, em 2003, com vista a preparar os moradores dos municípios que sediavam os polos de seus cursos de graduação.

Nesse sentido, este artigo analisa a relevância do PVS no contexto das políticas afirmativas que visam democratizar o ingresso no meio universitário, tendo como objetivo ressaltar os desafios relacionados à ampliação dos resultados já alcançados pelo Programa em função das condições e necessidades vivenciadas pelo público atendido. Uma vez que a consecução dos objetivos do PVS pressupõe a ampliação dos investimentos no campo educacional e a melhoria dos processos de gestão e coordenação de outras ações a serem implementadas, enfocaremos: a) o planejamento das ações do PVS em distintas áreas do território do Estado do Rio de Janeiro, reconhecendo que a distribuição desigual de recursos e serviços no espaço somada aos desafios relacionados à mobilidade urbana destaca-se como componente relevante na (re)produção dos diversos processos de segregação socioespacial, expressos na área educacional pela insuficiência e deficiência de equipamentos educacionais que absorvam, sobretudo, a população de baixa renda de determinadas regiões; b) a exposição da estrutura acadêmica e do suporte pedagógico oferecido pelo PVS como resposta a uma demanda específica que carecia da atenção pública até então; c) as particularidades referentes ao desenvolvimento do Programa Pré-Vestibular Social e as indicações que elas nos oferecem no desafio à

superação das limitações relativas à frequência ao curso, ao repertório cultural e à mobilidade urbana de seus alunos.

O Pré-Vestibular Social no contexto do planejamento estadual no campo da educação: a busca por novas perspectivas

A iniciativa que deu origem ao PVS fundamentou-se no reconhecimento, por parte do governo do Estado do Rio de Janeiro, da relevância de responder à demanda de ampliar o acesso ao ensino superior, democratizando esse processo entre segmentos de menor poder aquisitivo da população residente no interior do Estado, numa perspectiva de maior inclusão social. Esse desafio evidenciava, no entanto, a confluência imediata das variáveis renda e localização espacial a serem consideradas nas ações a se planejar. Afinal, quanto mais desfavoravelmente vivenciadas essas condições, maior a sua contribuição para o aprofundamento de outras formas e níveis de inclusão social precária.

A interiorização do acesso ao ensino superior no Estado do Rio de Janeiro nas novas diretrizes do planejamento no campo da educação

As análises que aqui propomos, no que tange aos aspectos de distribuição de recursos e ações no território, tomam como referência o conceito proposto por Milton Santos (1996). Para este autor, as ações e os objetos não podem ser considerados separadamente no espaço geográfico, posto que nele se articulam de modo indissociável. Isso nos permite afirmar que os objetos dispostos no espaço só têm sentido a partir da ação humana, a qual resulta nos objetos e é dialeticamente realizada sobre eles. Conforme Ana Clara Torres Ribeiro (2005, p. 93), estes pressupostos definem o sentido da categoria "território" em Santos "como condensação de ações pretéritas" que "interage com os atores sociais, favorecendo ou negando novas ações". Assim, o espaço se configura, simultaneamente, como "território normado", herdado de gerações passadas, e como "território usado", praticado pelos que o vivem em dado contexto e, por isso, prenhe de novas possibilidades de realização.

De acordo com Santos (2007), entre os distintos componentes que contribuem para a formação do modelo cívico de uma sociedade, dois são essenciais: a cultura e o território. Para que um modelo cívico se defina, faz-se necessário clarificar o modo de vida almejado para toda a sociedade, referenciando, assim, o lugar do indivíduo enquanto ser social e as regras de convivência a serem tomadas como parâmetro entre seus integrantes. Para o autor, o componente territorial exige,

[...] de um lado, a instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde

esteja a pessoa; e, de outro lado, uma adequada gestão do território, pela qual a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada (Santos, 2007, p. 18).

Portanto, é no território que a cidadania se realiza. Lembramos que a ideia de cidadania no Brasil, assim como em outros países, foi concebida sob a égide da ideologia liberal. Ainda, sua construção atravessou distintos contextos marcados, em função de amplas variações na correlação de forças políticas, por avanços e retrocessos referentes à amplitude do leque de direitos conquistados e relacionados a essa condição. Para além disso, numa sociedade caracterizada por profundas contradições sociais, a igualdade dos cidadãos perante tal conjunto de direitos tende a ocorrer apenas no plano formal, já que o efetivo acesso a eles reproduz as distorções daquelas desigualdades e contradições sociais, que são estruturais. Entre uma variedade de autores que debatem o tema, Telles (1999) avalia que, na realidade, são as condições de inserção do indivíduo no mercado de trabalho que definem sua cidadania, o que contraria o princípio fundamental da universalidade formalizado na Constituição Federal de 1998. Se tomarmos, portanto, a ideia de cidadania no sentido de acesso concreto e efetivo aos direitos públicos, podemos melhor compreender a relação estabelecida por Santos (2007) entre suas condições de realização e os limites ou as vantagens viabilizadas no território para que tal realização ocorra.

Exatamente por isso, Santos (2007) propõe tratar a dimensão territorial como fator ativo de constituição da sociedade, e não como mero reflexo desta. Nesse sentido, não se deve atribuir ao conceito de cidadania um conjunto fechado e estático de direitos ou condições. Historicamente instituída e diversamente experienciada, a cidadania em dada sociedade pode abrigar sob seu rótulo *níveis* distintos de cidadãos. Santos (2007) chama a atenção ainda para o aprofundamento das desigualdades e das contradições que atravessam esse processo no contexto do neoliberalismo. Segundo ele, os valores destacados no bojo deste projeto político e econômico deslocam a referência do cidadão para o consumidor ou, como se torna comum chamar, para o usuário. Como ressalta esse autor, o processo de socialização capitalista faz com que os produtos de consumo se tornem elementos essenciais de mediação entre as pessoas. Os encontros interpessoais diretos se enfraquecem e, na medida em que aqueles produtos se tornam desigualmente apropriados por uns e outros, as possibilidades de dinamização das inter-relações se esvaziam.³

Santos (2007) realça que, conforme esta lógica, há uma relação quase intrínseca entre o valor de um indivíduo e o lugar onde ele vive, já que um dos produtos mais disputados na ciranda do consumo capitalista é a terra e, por consequência, a habitação; entretanto, a localização das pessoas no território é uma condição que se estabelece para além das vontades individuais, pois pesam sobre sua determinação as forças do mercado e as decisões do planejamento governamental.

No âmbito do capitalismo, a moradia é tratada como uma mercadoria associada a uma outra mercadoria, a terra. O acesso à habitação é

³ De acordo com Santos (2007, p. 30), "a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une".

determinado, então, pelo potencial de compra do consumidor. Como em outros países de economia periférica, no Brasil este processo tem ocorrido de forma que exclui grande parte da população. Na medida em que o segmento de baixa renda possui restrito poder de compra, suas possibilidades de moradia se reduzem: nos grandes centros, próximos às áreas melhor providas de equipamentos urbanos, realizam-se predominantemente em locais considerados como assentamentos irregulares e/ou ilegais; nas áreas mais afastadas da cidade, ainda que garantida a posse formal da propriedade, geralmente se concretizam em lugares que carecem de equipamentos, também essenciais para a satisfação de suas necessidades sociais básicas e para a garantia de uma inserção social de qualidade. Em decorrência, portanto, da sobreposição desses processos, o território se torna uma das instâncias de expressão das contradições inerentes às sociedades capitalistas (Ribeiro, 1997).

Santos (2007, p. 141) também chama a atenção para a responsabilidade do Estado como agente fundamental na mediação e contenção das distorções provocadas pelas dinâmicas dos sistemas produtivos, e indica como “dever impostergável” da sociedade e essencialmente do Estado “[...] uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente que não podem ser objeto de compra e venda no mercado”.

Analisando os dados recentemente fornecidos pelo Censo de 2010 do IBGE, Sérgio Magalhães (2010) indica que, enquanto a população aumentou 9%, o crescimento dos domicílios no País alcançou o índice de 49% na década, sendo realizado fundamentalmente a partir de esforços e investimentos familiares. Para Sérgio Magalhães, a expansão do parque imobiliário significou a construção de moradias distantes dos grandes centros urbanos, em regiões onde o acesso à terra torna-se mais viável, mas que, ao mesmo tempo, se caracterizam frequentemente pelas “carências de infraestrutura e serviços, inclusive os de transporte e de segurança pública”. Também para Santos (2007), a renda aparece como variável determinante na seletividade do espaço. Afinal, na dinâmica econômica que articula produção e consumo,

a produção tende a se concentrar em certos pontos do território com tanto mais força quanto se trate de atividades modernas. O consumo responde a forças de dispersão, mas a seletividade social age como um freio, pois a capacidade de consumir não é a mesma, qualitativa e quantitativamente. (Santos, 2004, p. 21).

Em função de características intrínsecas à urbanização brasileira, parte considerável dos segmentos pauperizados é submetida também à segregação espacial desencadeada pela lógica capitalista, que durou por décadas e ainda predomina, dado um modelo de urbanização com distribuição desigual de equipamentos e serviços públicos e privados no território (Santos, 2004), concentrados e melhor ofertados em áreas mais valorizadas da cidade.⁴

⁴ Sobre diferentes aspectos dessa dinâmica, ver Kowarick (1979) e Ribeiro (1997), entre outros.

Se são compreensíveis quando identificamos a preponderância das leis do mercado como elemento que essencialmente as desencadeia, tais discrepâncias se tornam aviltantes quando tomadas como propiciadas também pela ineficiência do aparato público que deveria corrigi-las mediante ações fundadas em princípios sociais que devem ultrapassar as exigências do lucro, evitando, assim, que os “pobres de recursos” se transformem em “prisioneiros do lugar” (Santos, 2007). Para a maior parte dos habitantes da cidade, usufruir desses equipamentos e serviços depende de suas possibilidades efetivas de mobilidade no território.

Os serviços educacionais hoje disponibilizados para a população brasileira não são distribuídos por dinâmica distinta da que acabamos de retratar. Entendendo o conhecimento adquirido por meio da educação como um dos maiores bens socialmente produzidos, acreditamos que a democratização do acesso a ele, em todos os níveis, torna-se condição essencial para a efetiva inclusão social dos segmentos mais pobres da sociedade, numa perspectiva emancipatória, exigindo a mobilização de ações e recursos distintos que vão além dos limites desse campo específico.

O PVS deve ser entendido, então, como uma das iniciativas que, a partir da década de 1990, seguem a tendência de um planejamento caracterizado pela busca de melhor distribuição de recursos públicos e privados no espaço, que simultaneamente acompanha e dá suporte às transformações recentes da organização produtiva em curso.⁵

Nessa linha, investimentos foram realizados pelos últimos governos no Estado do Rio de Janeiro na área do ensino superior, sendo quatro as iniciativas destacadas por Wanderley de Souza (2005). A primeira, em 1993, refere-se à criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), instalando um importante polo de ciência e tecnologia na região norte do Estado. A segunda iniciativa diz respeito à criação, em 2001, do Cederj. Vinculado à Fundação Centro de Ciências e Educação a Distância do Rio de Janeiro (Cecierj), foram articuladas, através da metodologia à distância, as universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro (Uerj, Uenf, UFRJ, UFRRJ, Unirio e UFF), ampliando a oferta de vagas no ensino público, gratuito e de qualidade. Buscava-se, ao mesmo tempo, beneficiar os moradores do interior do Estado – que enfrentavam condições limitadas de mobilidade no território do Estado – e alargar as possibilidades de formação de professores para o ensino médio. A terceira iniciativa contempla a ampliação da participação da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) para a área do ensino superior, numa experiência com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, criado em 1998 em várias unidades no interior do Estado. A quarta iniciativa contempla a criação do Centro Universitário da Zona Oeste (Uezo), constituído por institutos superiores para as áreas da Educação, Tecnologia da Informação, Polímeros, Siderurgia, Biotecnologia, Fármacos e Construção Naval, em franca expansão no Estado. Essas iniciativas visam minorar as desigualdades em relação à distribuição de recursos e equipamentos no Estado do Rio de Janeiro, contribuindo, dessa maneira, para maior inclusão dos segmentos mais pobres e com menor acesso a essa infraestrutura. Embora as desigualdades na distribuição de recursos e serviços

⁵ Segundo Harvey (1992), a reestruturação produtiva se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Optando pela descentralização espacial, a acumulação flexível interfere nos antigos padrões do desenvolvimento desigual tanto entre setores como entre regiões geográficas, movimentando sob outra lógica o setor de serviços e os conjuntos industriais em diversas regiões, inclusive aquelas até então subdesenvolvidas.

no Estado – também observadas na maior parte das demais regiões do País – constituam problemas a serem enfrentados para a democratização do acesso à universidade, atuar exclusivamente sobre essa condição é insuficiente para que se possa alcançar tal objetivo.

No contexto das contradições sociais do sistema educacional brasileiro e a despeito da escassez de suporte material, segmentos das camadas mais desprovidas da sociedade já se organizavam buscando alternativas para superar as deficiências acumuladas ao longo de sua formação nos ciclos fundamental e médio que incidem diretamente na viabilização de seu acesso à universidade pública.

No âmbito estadual temos a iniciativa pioneira do PVS, criado em junho de 2003 e alavancado pelo reconhecimento de duas necessidades articuladas: de um lado, a premência de proporcionar uma resposta institucional à demanda para o oferecimento de um serviço voltado para a continuidade do processo de instrução e formação da população menos favorecida do Estado; de outro, o reconhecimento da importância de implantar uma ação pública nessa área, mediante melhor atuação do planejamento público educacional, dinamizando a oferta e o acesso a esse serviço no território estadual. Nesse sentido, o PVS parte do pressuposto de que o acesso à universidade amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e contribui para a melhoria das condições de vida. Considerando a universidade como espaço fundamental de transmissão de valores e ideias, essa experiência visa ampliar os horizontes e as perspectivas de cidadania e ser uma “chance para os excluídos” (Souza, 2006).

Optando por estruturar suas ações mediante a adoção de uma metodologia de ensino mista, parte realizada de forma presencial, parte apoiada na utilização intensiva de tecnologias de ensino a distância (EaD), o PVS desenvolve sua proposta organizando polos de atividade distribuídos no território do Estado do Rio de Janeiro.⁶ Como mostra a Tabela 2, de 2003 a 2010 foi gradativamente ampliado o contingente de polos, municípios e alunos beneficiados, acompanhando e antecipando a própria inserção do Cederj no interior do Estado. Inscreveram-se nesse período 173.238 candidatos e passaram pelo sistema 92.561 alunos.

Tabela 2 – Pré-Vestibular Social (PVS) 2003-2010

Ano	Polos	Municípios	Inscritos	Alunos
2003	18	18	8.897	4.818
2004	19	19	10.574	7.218
2005	27	23	19.599	9.400
2006	32	25	13.474	9.156
2007	37	27	23.460	13.515
2008	42	32	28.040	14.451
2009	44	34	29.710	15.744
2010	50	37	39.484	18.259
Totais	269	215	173.238	92.561

Fonte: PVS/Banco de Dados de Alunos, 2003-2010.

⁶ Dos 50 polos, 39 estão abrigados em dependências de escolas estaduais, seis em escolas municipais e o restante em polos do Cederj.

Registra-se significativa demanda para a implementação de polos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em especial na Baixada Fluminense, bem como elevada competição por vaga. Na seleção de alunos em 2010, no município de Nova Iguaçu, houve 2.808 candidatos para 720 vagas, perfazendo uma relação de 3,9 candidatos por vaga. Essa pressão se ameniza com a oferta do curso intensivo no mês de junho, quando parte dessa demanda é atendida.

A Metodologia do curso: organização institucional e pedagógica

Ao iniciar suas atividades, o PVS oferecia somente aulas de Língua Portuguesa e Matemática, com três horas cada, aos sábados; à medida que apresentou resultados, conquistou espaço institucional e recursos orçamentários,⁷ o Programa incluiu progressivamente novas disciplinas. Assim, foram incorporados os conteúdos de Biologia e Física em 2004, Química e Geografia em 2005, História em 2006 e Redação em 2007. Em 2011, a disciplina de língua estrangeira (Inglês) foi inserida no quadro curricular, a única das disciplinas obrigatórias em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que ainda não era oferecida aos alunos desse curso.⁸ A partir de 2011 os alunos do PVS passaram a contar, então, com nove disciplinas.

São oferecidas duas modalidades do curso: o extensivo, que ocorre de março a dezembro, e o intensivo, de junho a dezembro. Um polo padrão do PVS engloba seis turmas de 60 alunos, totalizando 360 vagas. Em 2004, a tentativa de oferecimento das aulas na sexta-feira à noite e no sábado o dia inteiro não foi bem sucedida. O transporte foi o maior empecilho alegado pelos alunos para que não frequentassem as aulas nesses dias, dadas as distâncias que tinham que percorrer para chegar ao polo. Reconhecendo as características e necessidades deste segmento da população, o Programa optou por um único dia na semana para as aulas (o sábado) em 90% dos polos, diminuindo os custos com transporte para os alunos. Somente em 10% dos polos as aulas ocorrem duas vezes por semana, à tarde, atendendo não só alunos que cursam o último ano do ensino médio, mas também trabalhadores que usam escalas, diaristas, etc. Em 2010 funcionaram 236 turmas em 50 polos.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia de ensino utilizada no curso é mista: parte realizada de forma presencial, parte apoiada na utilização intensiva de tecnologias de ensino a distância (EaD). O aluno dispõe de uma hora de aula semanal para cada disciplina oferecida pelos tutores, com o suporte de material didático gratuito. Essa dinâmica é completada pelo trabalho de tutoria a distância, simulados, exercícios e *feedback on-line*, de modo a auxiliar o aluno nas dúvidas existentes. A presença dos discentes é registrada pelos tutores nos diários de classe *on-line* que integram o SisPVS – plataforma que abriga

⁷ O PVS conta com recursos orçamentários do Fundo de Combate à Pobreza do Estado do Rio de Janeiro e, por meio de convênio com a Secretaria Estadual de Educação e Prefeitura, oferece alimentação aos alunos nos polos que funcionam aos sábados.

⁸ A escolha do Inglês se deve à necessidade e oportunidade de agregar valor à formação do jovem aluno no contexto de possibilidades de trabalho numa economia globalizada em que esta é uma língua largamente utilizada na área de tecnologia da informação.

também os relatórios semanais dos tutores e dos tutores representantes –, permitindo o controle semanal de frequência em todas as turmas e polos. Assim, viabilizam-se a análise do comportamento do alunado e o planejamento das atividades do curso.

Para dar suporte à dinâmica de ensino-aprendizagem, o PVS oferece a seus alunos a Tutoria a Distância. Esta é disponibilizada para todas as disciplinas através de atendimento telefônico gratuito, sendo constituída de serviço tira dúvidas sobre o conteúdo do material didático e de orientações educativas. Um Sistema *on-line* – o Sis0800 – de registro dos telefonemas dos alunos foi montado de maneira a possibilitar o controle do número de acessos ao serviço, de sua duração, os temas, as disciplinas e os polos com ligações mais frequentes, funcionando como *feedback* para os conteúdos ministrados em sala de aula. Dessa forma, cada tutor pode acompanhar pelo sistema a frequência de acesso ao serviço dos alunos de seu polo e as dúvidas apresentadas. Ao longo do curso, são realizados simulados presenciais e a distância, além de exercícios *on-line* que são corrigidos por tutores de todos os polos. Em 2009, foi implementado ainda o Sistema de Orientação Acadêmica (SOA), em que cada tutor é designado para acompanhar um grupo de alunos. Por meio de contatos diretos, dentro e fora da sala de aula, por *e-mail* e por *sites* de relacionamento, o estudante pode ser assistido de forma mais direta e tratar de assuntos tais como a importância da frequência ao curso, a disponibilização de exercícios complementares, informações e orientações sobre carreiras, vestibulares, procedimentos para obtenção da isenção de taxas nos exames, entre outros assuntos relacionados ao PVS.

O acesso à educação superior como mecanismo de ampliação das formas de inserção social: a contribuição do PVS

O perfil da população atendida

Na seleção dos alunos para o Pré-Vestibular Social é levada em consideração a situação socioeconômica do candidato e das pessoas residentes no mesmo domicílio. Os candidatos que apresentam renda *per capita* familiar superior a R\$ 630,00 (1,5 salário mínimo em valores de 2008)⁹ podem frequentar o curso somente quando há sobra de vagas. O processo seletivo é complementado pela análise do projeto acadêmico¹⁰ do candidato, apresentado em um texto no qual o aspirante à vaga aborda a sua vida como estudante e tece considerações sobre os seus planos. A Tabela 3 mostra que 87% dos alunos inseridos no PVS em 2010 apresentavam renda *per capita* familiar igual ou inferior a R\$ 630,00.

⁹ Em 2008, o salário mínimo correspondia a R\$ 415,00.

¹⁰ Conceição e Cunha (2010) afirmam que esse projeto contrasta com as condições de vida de jovens da periferia urbana, por exemplo. Daí a importância da identificação desse projeto para oferecer suporte à sua realização.

Tabela 3 – Pré-Vestibular Social (PVS) 2010 – Alunos – Renda *per capita* Familiar

Faixa de renda <i>per capita</i>	Número de alunos extensivo 2010	%	Número de alunos intensivo 2010	%	Número total de alunos 2010	%
≤ R\$ 207,00	2.625	21	1.173	20	3.798	21
> R\$ 207,00 e ≤ R\$ 415,00	5.614	45	2.659	45	8.273	45
> R\$ 415,00 e ≤ R\$ 630,00	2.564	21	1.298	22	3.862	21
> R\$ 630,00	1.570	13	756	13	2.326	13
Total	12.373	100	5.886	100	18.259	100

Fonte: PVS/Banco de Dados de Alunos, 2003-2010.

Pode-se questionar a pertinência do uso de tecnologias de ensino a distância num Programa de educação de caráter social que pressupõe o uso de equipamentos de informática, porém é conhecido o fenômeno do avanço do consumo das mídias no Brasil. A internet segue a tendência mundial, tornando-se o veículo utilizado por 46,1% da população brasileira acima de 16 anos, que navega 16,4 horas semanais, em média.¹¹ Conforme o banco de dados de alunos do PVS, em 2010, o acesso à internet não se constituía um obstáculo para este grupo, tal como observamos na Tabela 4. No curso extensivo, 96,67% dos alunos faziam uso da internet, enquanto no curso intensivo esta taxa era ainda um pouco maior: 97,45%.

Tabela 4 – Pré-Vestibular Social (PVS) 2010 – Alunos – Acesso à Internet

Onde acessa a internet?	Número de alunos extensivo 2010	%	Número de alunos intensivo 2010	%
Em casa	6.547		2.654	
<i>Lan-house</i>	4.434		2.088	
Casa de parentes/amigos	3.476	96,67	1.613	97,45
No trabalho	1.085		508	
Na escola	1.427		567	
Não usa	412	3,33	150	2,55
Total	17.381	100,00	7.580	100,00

Fonte: PVS/Banco de Dados de Alunos, 2003-2010.

¹¹ Informações retiradas de pesquisa encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, divulgada em fevereiro de 2010 (IG, SP, 17.06.2010).

Por outro lado, os dados da tabela anterior revelam mais um aspecto das condições desfavoráveis de inclusão social vivenciadas por essa população. Do total de alunos nos dois formatos de curso, somente 58% acessavam a rede em sua própria casa. Embora atentos aos avanços tecnológicos, outros 42% dos alunos ainda precisavam lançar mão de

alternativas para poderem acessar a internet. Não dispondo desse recurso em suas próprias casas, pelos limites de sua condição socioeconômica, muitos alunos o faziam em *lan houses*, casa de parentes e amigos, trabalho e escola. Para que o curso utilize instrumentos de educação a distância (EaD) em larga escala, deve-se levar em conta que o acesso para esse fim exige um tempo substancial na utilização do computador. As *lan houses*, pelos custos e as restrições de uso no trabalho e na escola, assim como o desconforto da utilização em casas de parentes e amigos, tornam-se empecilhos substanciais para que esses alunos do PVS acessem a internet e realizem os simulados e exercícios *on-line*. Paradoxalmente, a utilização das técnicas de EaD e a internet em suas próprias residências se mostraram potencialmente mais inclusivas para alunos que, por sua condição socioeconômica, têm baixa mobilidade urbana. Por enquanto, as dificuldades de alguns alunos têm sido supridas com horários especiais criados por diretores de polos do Cederj nos laboratórios de informática dessas unidades de ensino.

Pelas características da população atendida, um dos desafios detectados é a permanência no curso. Na Tabela 5 podemos constatar que, 2 meses após o início do curso, 51% dos alunos que ingressaram no PVS em março apresentam uma frequência às aulas igual ou superior a 75%; desse total, 40% pertencem ao grupo de menores de 18 anos, sendo esta faixa etária a que também apresentou o maior percentual de permanência (62%). Embora minoritário, o grupo de alunos acima de 40 anos, com 11% de ingresso, comparece com o segundo maior percentual de permanência no curso (52%).

Tabela 5 – Pré-Vestibular Social (PVS) 2010 – Frequência \geq 75% em Maio – Faixa Etária

Faixa de idade	Número de alunos extensivo (março 2010)	%	Número de alunos extensivo com 75% de frequência ou mais em maio 2010	%	% na faixa etária
< 18 anos	4.046	33	2.493	40	62
de 18 a 24 anos	4.207	34	1.900	30	45
de 25 a 30 anos	1.308	11	500	8	38
de 31 a 40 anos	1.523	12	707	11	46
> 40 anos	1.289	10	673	11	52
Total	12.373	100	6.273	100	51

Fonte: PVS/Banco de Dados de Alunos, 2003-2010.

O mapeamento do perfil dos alunos atendidos pelo PVS e o acompanhamento de sua dinâmica no transcorrer do curso têm sido considerados fator fundamental para se entender melhor a demanda da população à qual o Programa se destina e, simultaneamente, captar os obstáculos à

ampliação do alcance de seus objetivos. Nesse sentido, parece-nos extremamente preocupante o fato, tal como disposto na Tabela 6, de 56% dos inscritos que desistiram do curso em maio se encontrarem entre os alunos com até 24 anos; esta é a faixa etária que idealmente deveria estar frequentando os cursos universitários e ser, portanto e preferencialmente, o público-alvo do PVS.

Tabela 6 – Pré-Vestibular Social (PVS) 2010 – Frequência \leq 25% em Maio – Faixa etária

Faixa de idade	Número de alunos extensivo (março 2010)	%	Número de alunos extensivo com 25% de frequência ou menos em maio de 2010	%	% na faixa etária
< 18 anos	4.046	33	356	17	9
de 18 a 24 anos	4.207	34	806	39	19
de 25 a 30 anos	1.308	11	336	16	26
de 31 a 40 anos	1.523	12	318	15	21
> 40 anos	1.289	10	248	12	19
Total	12.373	100	2.064	100	17

Fonte: PVS/Banco de Dados de Alunos, 2003-2010.

Coloca-se assim a necessidade de, posteriormente, analisar os motivos que levaram esses alunos a desistirem do curso, sendo esse um dos desafios para o Pré-Vestibular Social. O Programa, partindo dessa constatação, buscou implementar ações, ainda que modestas, para o enfrentamento do problema, conforme explicitado no próximo item.

A mobilização de ações complementares para melhoria das condições de inclusão social

Além de medidas estritamente acadêmicas, aos poucos foram sendo introduzidas ações complementares consideradas relevantes para a obtenção de melhores resultados com o Programa.

O Sistema de Orientação Acadêmica (SOA) também tem por objetivo direcionar melhor a escolha do curso superior e auxiliar os alunos na busca de alternativas para permanência no Programa. Além disso, é oferecido suporte também para os alunos pleitearem a isenção de taxas dos vestibulares. A oferta de gratuidade da taxa de inscrição no vestibular do Cederj para alunos do PVS que tenham ao menos 75% de frequência constitui-se outra estratégia de inclusão e fixação de alunos no curso.

Outras duas ações entendidas como essenciais para o suporte e melhor aproveitamento do PVS dizem respeito à alimentação e ao material didático disponibilizados para os alunos. Na medida em que os alunos do PVS permanecem em horário integral nos sábados, são oferecidos desjejum e almoço, conforme estabelecem os convênios com a Secretaria de Estado de Educação e as prefeituras municipais. Depoimentos dos alunos têm indicado que a alimentação disponibilizada é um fator importante na garantia de sua frequência e permanência no curso. Quanto aos livros didáticos, nos dois primeiros anos eles foram vendidos ao preço simbólico de R\$ 1,00 (um real) e, a partir de 2005, começaram a ser distribuídos gratuitamente. Os alunos recebem dois livros de cada disciplina ao longo do curso.

Também foi valorizado o desenvolvimento da atividade “Troque livros, troque ideias”, que objetivou a democratização da leitura por meio da circulação de livros. Sem custos, esse projeto, que depende unicamente da iniciativa de tutores e alunos, frutificou e vem sendo desenvolvido em vários polos.

Os resultados alcançados e a necessidade de ampliação das ações afirmativas complementares para a inclusão social

As conquistas registradas pelo Programa

Em termos de desempenho dos alunos, podemos afirmar que o PVS faz diferença no interior do Estado e contribui para que o Cederj cumpra sua missão de interiorizar o acesso ao ensino superior. Conforme a Tabela 1 deste trabalho, no Vestibular Cederj 2003/2, em alguns municípios de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro que abrigavam polos de Graduação do Cederj, nenhum residente havia sido aprovado. Em compensação, no período de 2006 a 2010, 399 moradores dos mesmos municípios, ex-alunos do PVS, foram aprovados em cursos de graduação do Cederj. Dessa forma, o PVS tem contribuído para a formação de mão de obra local, especialmente professores para o ensino médio em regiões onde essa carência se constitui problema.¹²

No vestibular 2009/2 do Consórcio Cederj, 521 alunos do PVS – 20% dos que realizaram as provas – ocuparam as vagas da graduação. No Vestibular Cederj 2010/2, 756 alunos do PVS foram aprovados, representando 25% dos que fizeram as provas, o que significa um aumento de cinco pontos percentuais em relação ao desempenho de 2009.¹³

Em 2010, dos graduandos do Cederj foram alunos do PVS: 42% dos aprovados para Ciências Biológicas em Nova Friburgo; 35% dos aprovados para Pedagogia de Nova Iguaçu; 25% dos aprovados para Matemática de Cantagalo; 20% dos aprovados para o curso de Administração de Piraí; 16% dos aprovados para o curso de Administração Pública em Paracambi; 25% dos aprovados para o curso de Física em Campo Grande; 28% dos aprovados para o curso de História em Miguel Pereira; 27% dos aprovados

¹² A grande maioria dos cursos de graduação do Consórcio Cederj está na área das licenciaturas.

¹³ As informações sobre o desempenho dos alunos do PVS no vestibular Cederj são levantadas graças ao acesso ao banco e cruzamento de dados autorizado pela Comissão do Vestibular daquela Instituição.

para o curso de Química em Pirai; 40% dos aprovados para Tecnologia em Sistemas de Computação em Três Rios; 40% dos aprovados para o curso de Turismo em Saquarema. Esses dados permitem observar que iniciativas como o PVS abrem reais perspectivas de favorecer o acesso à educação superior de forma mais democratizada e espacialmente desconcentrada. Sua potencialidade parece residir no fato de articular demandas por reconhecimento (na medida em que é elaborada no contexto de políticas de ação afirmativa e questionando a pretensa igualdade de condições dos candidatos nos concursos de acesso à universidade) com demandas por igualdade (na medida em que corresponde à percepção por setores populares da educação superior como instrumento para a mobilidade social).

Além disso, o esforço e as realizações dos alunos do Pré-Vestibular Social se tornam mais valiosos se considerarmos que o critério de ingresso no curso preparatório é a carência socioeconômica e que o acesso aos cursos de nível superior tem como referência o mérito acadêmico. Somente 10% dos aprovados em 2010 se valeram da Lei de Cotas¹⁴ no Vestibular Cederj nos cursos da Uerj e da Uenf.

O PVS ainda não conta com um sistema de acompanhamento de seus egressos e depende exclusivamente da informação prestada voluntariamente por seus ex-alunos, medida esta sempre incentivada pelos tutores. No *site* do curso foi disponibilizada uma página, denominada “Hall dos Aprovados”, que registra os depoimentos dos alunos que se propõem a ter suas conquistas tornadas públicas. Dessa forma são registradas aprovações em cursos presenciais de universidades públicas, como a UFF, a Uerj e a UFRJ. Dos aprovados para ingressar em cursos superiores no primeiro semestre de 2011, com base apenas nos alunos que destacaram sua situação nos depoimentos do *site* do Pré-Vestibular Social, vemos que 89,6% foram aprovados em instituições públicas (federais e estaduais) nos diversos campos do conhecimento. Nesse número incluem-se os alunos que ingressaram nos cursos do Cederj, totalizando 38,7%. Outros 10,41% dos alunos foram aprovados em distintas instituições privadas.

Em 2012 será implementado no SOA campos específicos sobre as inscrições nos vestibulares e no Enem, com vista a um eventual cruzamento de bancos de dados para a verificação dos aprovados, caso as outras instituições permitam o acesso aos dados de seus vestibulares.

Os resultados, mesmo que parciais, comprovam tanto a importância quanto a viabilidade de se combinar distintos investimentos no âmbito da educação, fundamentais para a criação ou fortalecimento de políticas públicas nessa área.

Além disso, o domínio de saberes, nesse caso saberes valorizados para o vestibular, confere a esses alunos a sensação de empoderamento pessoal indispensável ao exercício de uma cidadania ativa, ao desenvolvimento de uma atitude protagonista perante a vida. Não obstante os alunos se prepararem para disputar vagas em universidades públicas e privadas, com o aprimoramento que adquirem em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, não é raro conquistarem também aprovações

¹⁴ Das universidades que compõem o Cederj, somente a Uerj e a Uenf estão submetidas à Lei nº 4.151/03 (alterada pela Lei nº 5.346/08), que instituiu o sistema de cotas nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro.

em concursos públicos, principalmente nas prefeituras municipais no interior do Estado.

A experiência didática vivenciada pelos tutores no PVS também deve ser valorizada. Muitas instituições universitárias reconhecem este trabalho como estágio didático obrigatório, e vários tutores ingressam no curso para obterem a comprovação oficial dessa experiência, que é supervisionada semanalmente pelos coordenadores das disciplinas e sistematicamente controlada pela direção geral. Nesse sentido, o PVS tem contribuído para a urgente necessidade de formação de professores em todo o Estado do Rio de Janeiro, oferecendo a oportunidade de aprimorar os conhecimentos e as práticas sobre a didática educacional.

Por outro lado, a integração entre alunos e professores tem sido fundamental para a consolidação dos objetivos elencados pelo PVS. Na maioria das vezes, os professores são a referência mais próxima de acesso à universidade, já que, no âmbito da família, o convívio com universitários ou graduados em nível superior é raro nessa faixa de renda da população. Os contatos dos alunos com os tutores – jovens adultos, muitos ainda estudantes, exemplos de ascensão social e educacional, boa parte também oriunda de escolas públicas, portadores de visão positiva das suas potencialidades – fortaleceram laços de identificação e os estimularam a elevar seu nível de aspiração e a se organizarem para alcançar os novos objetivos. Com a orientação dos tutores, os alunos são incentivados a conhecer espaços culturais e participar de eventos, contribuindo, assim, para o enriquecimento das experiências culturais desses alunos, geralmente restritas pelos custos financeiros envolvidos.

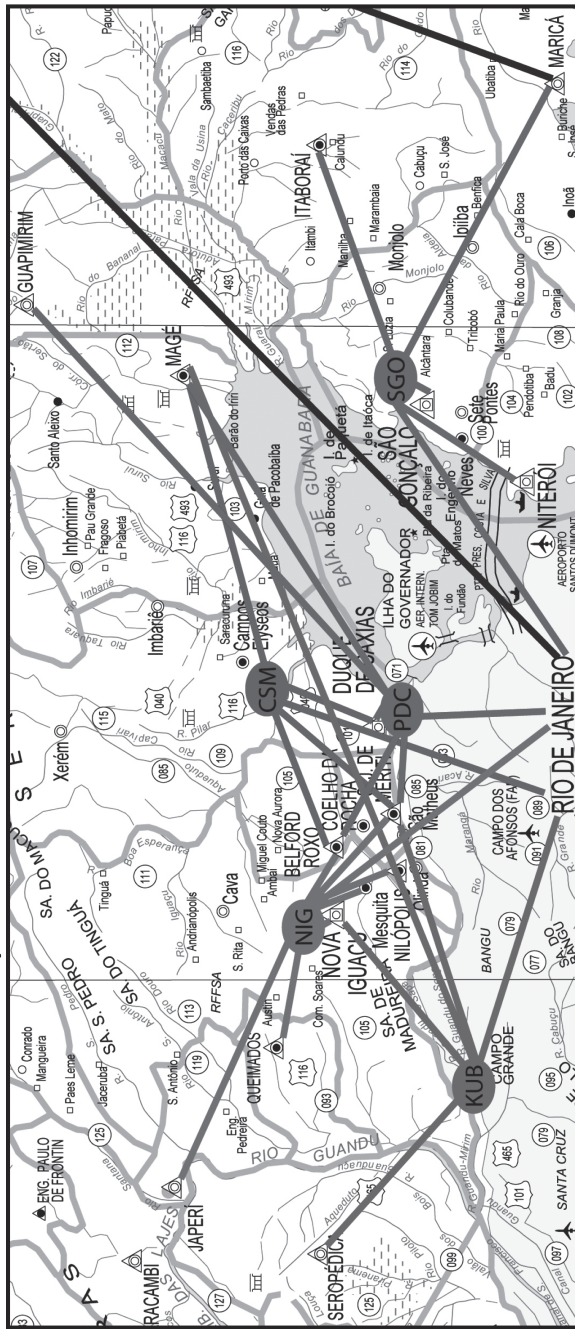
Os entraves postos pelas condições de mobilidade como desafio à ampliação das conquistas alcançadas

A despeito da relevância do Programa e de seus resultados, estudos anteriores (Bastos, Gomes, Fernandes, 2010) já apontavam a necessidade de um maior escopo para além dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no curso. A abrangência territorial alcançada por cada um dos polos do PVS comprova um dos aspectos mais relevantes na (re)produção das dinâmicas de segregação socioespacial: a relação entre renda, local de moradia e distribuição desigual de recursos e serviços no território. Buscando uma melhor visualização dessa informação, traçamos os fluxos de alunos no Mapa 1, a seguir, identificando os deslocamentos do público atendido nos polos de Campo Grande (KUB), Nova Iguaçu (NIG), Duque de Caxias (PDC-25 de Agosto; CSM-Jardim Primavera) e São Gonçalo (SGO).¹⁵

A imagem nos permite observar que, em alguns casos, o deslocamento feito pelo aluno exige uma maior capacidade de mobilidade tanto pela distância percorrida quanto pela tendência à menor oferta de alternativa de transporte, especialmente no caso de localidades mais afastadas das áreas centrais da cidade.

¹⁵ É importante ressaltar que o aluno, no ato da inscrição, escolhe o polo onde deseja estudar. Caso não seja selecionado, pode realizar uma 2ª opção. Os deslocamentos apontados nos mapas, via de regra, ocorrem por falta de opção de um polo na região. Os deslocamentos “muito estranhos” podem estar relacionados ao local de trabalho de onde parte o aluno para o curso, o local onde o aluno passa o final de semana ou a indicação de uma futura mudança. A Direção do PVS tem realizado, a pedido e mediante a ocorrência de vaga, transferências de alunos entre os polos justamente para evitar grandes deslocamentos dos alunos.

Mapa 1 – Educação e Mobilidade – Polo PVS x Residência x Quantidade de Alunos



Polo	Residência	Quantidade de Alunos
KUB - Campo Grande - I. E. Sarah Kubitscheck	Magé	1
	Nova Iguaçu	2
	Rio de Janeiro	295
	São João de Meriti	1
	Seropédica	2
Total	301	
Custo médio de transporte ida-volta por dia por aluno: R\$4,73		
NIG - Nova Iguaçu - I. E. Rangel Pestana	Belford Roxo	90
	Japeri	44
	Mesquita	42
	Nilópolis	28
	Nova Iguaçu	487
Total	789	
Custo médio de transporte ida-volta por dia por aluno: R\$8,62		
CSM - Duque de Caxias - Ciep 369 - Jardim Primavera	Belford Roxo	1
	Duque de Caxias	283
	Magé	5
	Rio de Janeiro	2
	São João de Meriti	4
Total	295	
Custo médio de transporte ida-volta por dia por aluno: R\$6,16		
PDC - Duque de Caxias - Pólo CEDERJ	Belford Roxo	22
	Duque de Caxias	162
	Guapimirim	1
	Magé	9
	Rio de Janeiro	36
Total	260	
Custo médio de transporte ida-volta por dia por aluno: R\$6,49		
SGO - São Gonçalo - C. E. Walter Orlandine	Itaboraí	18
	Maricá	1
	Niterói	7
	Rio de Janeiro	1
	São Gonçalo	351
Total	378	
Custo médio de transporte ida-volta por dia por aluno: R\$6,08		

Fonte: PVS/Banco de Dados de Alunos, 2010.

Os registros propiciados por distintas avaliações realizadas no decorrer das atividades indicam uma estreita relação entre a capacidade de mobilidade dos alunos e o próprio sucesso do Programa, sobretudo no que se refere às suas possibilidades reais de ampliação. Aqui destacamos um problema que merece atenção para seu enfrentamento: a questão da evasão do curso. Entendemos que a evasão se configura como um fenômeno multifatorial, porém a ampliação e a melhoria dos serviços oferecidos pelo PVS, sobretudo no que se refere aos obstáculos à mobilidade e integração social e cultural, podem contribuir para o desenvolvimento do Programa e a maximização das possibilidades de sucesso dos alunos.

De acordo com Vasconcellos (2001, *apud* Gomide, 2003), a acessibilidade, medida mais direta dos efeitos de um sistema de transporte, pode ser vista como a facilidade de se atingir os destinos desejados. A acessibilidade pode ser avaliada pelo número e pela natureza dos destinos desejados a serem alcançados por uma pessoa, levando-se em conta o tempo e o custo necessários à sua realização. Na medida em que os serviços de transporte não são gratuitos, observa-se uma associação muito estreita entre mobilidade urbana e renda, ou seja: a renda familiar é determinante da mobilidade urbana. Na verdade, o depoimento de um tutor do Polo Duque de Caxias, em novembro de 2010, mostra como essa rede de situações de exclusão se perpetua caso não seja interrompida em seus múltiplos entroncamentos:

Um aluno da [turma] CCO1 chegou até mim para informar que uma aluna, [...], da mesma turma, havia dito que não iria fazer as provas da UFF e da UFRJ por estar sem dinheiro para a passagem. Diante de tal situação, pedi contribuição aos demais tutores para ajudá-la. A aluna já havia pedido dinheiro emprestado a vizinhos anteriormente para fazer o Enem. O fato gerou uma discussão entre os tutores e nos fez perceber que não temos noção da dimensão da pobreza em que se mergulham os alunos. Mesmo sabendo dessa realidade, através, por exemplo, das seleções, é difícil notar que, *para as provas mais importantes para as quais o aluno se esforçou, um aspecto desse possa afundar o trabalho de um ano.*

São frequentes os relatos de tutores sobre a ocorrência de abandono do curso relacionada à falta de recursos para cobrir os altos custos de transporte, especialmente os intermunicipais. Dois depoimentos de alunos registrados no Sistema de Avaliação dos Tutores e do Curso, em novembro de 2010, espelham a dificuldade de mobilidade também no interior do Estado e nos fazem supor que muitos, embora desejassem frequentar o curso, sequer chegam a se inscrever, diante da impossibilidade de arcar com os custos do transporte.

O PVS foi um curso excelente, o único agravante para mim e para outras pessoas foi a questão do transporte. A maioria dos alunos não reside em Santa Maria Madalena e esta não tem transporte com horários e preços adequados. Esse foi o grande motivo de outros alunos desistirem. Eu e outras 3 meninas só continuamos graças a tutora, que nos leva no carro dela. Outros não tiveram a mesma sorte e tiveram que abandonar. (Aluna do polo de Santa Maria Madalena, 18 anos)

Gostaria que houvesse um polo em Bom Jardim/RJ. Muitas pessoas de área rural poderiam estudar. Seria muito bom também que tivéssemos direito a um transporte gratuito. Já que o PVS é social, certamente não temos dinheiro todos os sábados para estudar. Eu, por exemplo, não tive. (Aluna do polo de Cantagalo, residente em Monnerat, distrito do município de Duas Barras, 26 anos)

Tanto a bibliografia que trata das expressões da questão social articuladas às condições de mobilidade da população nas grandes metrópoles quanto os dados disponíveis nos permitem reforçar a afirmação de que está em curso uma progressiva expulsão dos mais pobres do acesso aos serviços de transporte público coletivo nos principais centros urbanos brasileiros. Tal expulsão tem resultado, como visto, no agravamento da pobreza urbana e dos níveis de exclusão social no País.

Consideramos que a proposta de democratização do acesso à educação superior deve buscar medidas que corrijam as distorções do sistema educacional em seus mecanismos centrais vigentes. Assim, por coerência, tal proposta deve pautar-se em medidas não restritivas. Estratégias e instrumentos de inclusão podem ser múltiplos, mas devem buscar garantir a reversão das contradições e das condições de desigualdade observadas nessa área da dinâmica social. Nesse sentido, a extensão do subsídio que viabilize o transporte dos alunos vinculados ao PVS para a frequência ao curso e o seu deslocamento para a realização dos exames de ingresso às universidades e do Enem, além de tornar efetivo o acesso deste segmento a atividades culturais relevantes à complementação de sua formação educacional, é considerada como um investimento fundamental.

Sobretudo a implementação de políticas públicas dirigidas aos jovens é uma medida urgente, não apenas no sentido de reforçar e ampliar ações concretas que viabilizem a conquista de direitos reconhecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),¹⁶ mas também porque os desdobramentos e efeitos perversos das desigualdades sociais que rebatem neste segmento são hoje amplamente reconhecidos, seja através das denúncias de inserção precária e irregular desses segmentos no mercado de trabalho, seja por seus rebatimentos em situações que se destacam na área da segurança pública, haja vista o frequente envolvimento de jovens, inclusive de pequenas cidades, com o tráfico de drogas, ao mesmo tempo em que declina a frequência no ensino médio, sobretudo nos jovens do sexo masculino.¹⁷

Outra abordagem do problema nos remete à importância da dimensão cultural para o alargamento dos horizontes de estudo e trabalho dos alunos do PVS. Na era da globalização, a cultura, em sentido lato, adquire uma importância fundamental no acesso e ampliação do conhecimento, na medida em que tempo e espaço são redimensionados e, cada vez mais, as fronteiras do conhecimento são diluídas. Por outro lado, nesse mesmo contexto, observa-se uma competição crescente entre as nações e o mercado global, aliada à crescente crise econômica, o que pode contribuir para uma visão instrumental ou restrita da educação como simples reprodutora dos padrões dominantes. Defende-se a tese de que uma educação abrangente é necessária para formar cidadãos críticos.

¹⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

¹⁷ Segundo Vianna (2010), jovens que possuem entre 12 e 18 anos, do sexo masculino, de baixo poder aquisitivo, com histórico de acesso restrito aos meios fundamentais de sobrevivência (saúde, educação, lazer, cultura) e, em geral, residentes em favelas compõem atualmente, de forma quase absoluta, o perfil do contingente populacional atendido pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase). Embora o ECA reconheça este segmento da população como sujeito em peculiar condição de desenvolvimento, a quem devem ser assegurados os direitos de cidadania, sabemos que parte significativa deste segmento jovem, quando tem acesso restrito às políticas públicas, torna-se especialmente vulnerável e exposto a diferentes formas de risco.

Vale ressaltar que, em grande parte, os alunos atendidos pelo PVS, apesar de terem acesso à Internet e outros meios de informação, encontram-se distantes, física e socialmente, de instituições ou espaços culturais, o que é dificultado ainda pela restrita capacidade de mobilidade, dadas as carências familiares e os problemas da rede de transportes públicos no Estado. Conforme ressaltamos no item anterior, em função de um dos critérios de elegibilidade para o Programa referir-se à renda *per capita* familiar, os alunos do PVS integram, em sua maioria, exatamente o contingente de menor renda da população. Assim, 87% dos alunos do PVS apresentavam em 2009 renda *per capita* familiar igual ou inferior a R\$ 630,00, índice que se manteve em 2010.

Exatamente no sentido de alargar o horizonte cultural de seu público, no ano de 2010 o PVS incentivou e muitos tutores, assumindo o papel de orientadores, tomaram algumas iniciativas. Foram organizadas visitas em grupo a museus no centro da capital do Estado, a laboratórios e aos *campi* de universidades e a participação na Jornada de Iniciação Científica da Fiocruz. A visita ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, realizada em novembro de 2010, foi programada pela Direção do PVS para os tutores que ministram aulas de Língua Portuguesa e Redação. Essas foram algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo PVS visando o desenvolvimento de alunos e tutores.

Dessa forma, defendemos que a ampliação e melhoria dos serviços oferecidos pelo PVS, enquanto medidas aliadas a ações que articulam o enfrentamento das desigualdades e contradições sociais expressas em distintas áreas da vida social e da dinâmica urbana, podem contribuir para o desenvolvimento do Programa e a maximização das possibilidades de sucesso dos alunos, sobretudo no enfrentamento imediato dos obstáculos à integração social e cultural.

Conclusão

Os aspectos analisados ao longo do texto nos permitem afirmar a importância do Pré-Vestibular Social enquanto ação que tem por objetivo contribuir para a democratização do acesso à universidade e estender essa oportunidade aos moradores do interior do Estado do Rio de Janeiro, afastados dos centros que dispõem de serviços mais estruturados, assim como para as camadas de baixo poder aquisitivo da região metropolitana.

O sentido mais amplo dessa ação se fortalece no contexto das mudanças impulsionadas pela reestruturação produtiva da economia globalizada, que desencadeou uma maior valorização do trabalho intelectual e das capacidades inovadoras e integradoras que ele permite, colocando em evidência a necessidade de uma formação continuada, diversificada, dinâmica e de qualidade. Além disso, em países marcados por contradições sociais profundas e sobrepostas que revelam uma

complexa relação entre níveis e formas de inclusão/exclusão – como é o caso do Brasil –, frequentemente observamos a privação de direitos constitucionais, especialmente quando se trata dos setores de menor poder aquisitivo. Nesse sentido, entendemos ser de fundamental importância o desenvolvimento de ações educativas que favoreçam a permanência e a qualidade da aprendizagem de alunos de baixa renda, para que possam se inserir no sistema educacional em todos os níveis hoje oferecidos, inclusive no universitário.

Ao longo de sua trajetória, o Pré-Vestibular Social tem progressivamente mobilizado diversas alternativas visando ampliar e aprimorar o atendimento que presta a sua população-alvo. Isso tem acarretado o aumento do número de polos em diferentes municípios, a melhoria da infraestrutura já existente e medidas diversas voltadas para capacitar alunos e tutores. Conforme destacado nas reflexões apresentadas, o estudo sistemático do perfil de seus usuários tem permitido a identificação de entraves à realização das condições mínimas necessárias para a consecução do Programa, como aqueles relacionados às condições de mobilidade, que incidem na significativa evasão de seus alunos, sobretudo entre aqueles com idade até 24 anos, e restringem as possibilidades de ampliação de seus horizontes culturais. Entretanto, os limites impostos por essas condições não têm impedido que alunos que permanecem no PVS alcancem seus objetivos mais imediatos de inserção no ensino superior, expressos nos índices de aprovação nos vestibulares anteriormente apontados.

Os resultados positivos obtidos pelo Programa, ainda que restrito ao Estado do Rio de Janeiro, reforçam a importância da ampliação dos investimentos públicos na área da educação em todos os níveis. Isso é essencial para enfrentar as defasagens encontradas no sistema educacional brasileiro, que revelam as múltiplas dimensões que o fenômeno da exclusão alcança em nosso país. Nesse sentido, entendemos que o Estado não pode abdicar de seu papel na garantia desse direito básico de cidadania, devendo fortalecer iniciativas que busquem enfrentar as desigualdades presentes em nossa realidade e que se expressam sobremaneira no campo da educação, sob pena de ter que arcar com graves consequências para a formação ética, política, social e cultural da população brasileira.

Assim, esperamos que este trabalho, ao analisar a experiência do PVS, possa contribuir para indicar diferentes alternativas para a inclusão social na área da educação, especialmente por meio de ações afirmativas que, nos dias atuais, se tornam cada vez mais necessárias, tendo em vista que se dirigem aos segmentos mais vulneráveis da população. O alargamento de possibilidades de inserção desses segmentos mediante ampliação e formulação de políticas públicas que visem democratizar as condições necessárias ao acesso à educação, sobretudo em espaços mal providos de equipamentos e serviços públicos, constitui-se, dessa forma, um requisito para a redução das desigualdades sociais constatadas em nosso País.

Referências bibliográficas

- BASTOS, M. D. F.; GOMES, M. F. C. M.; FERNANDES, L. L.
O Pré-Vestibular Social: desafios à busca da inclusão social. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 123-158, abr./out. 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial de União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 31 de março 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/Lei/L11096.htm>.
- BRAZ DE CARVALHO, J. C. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006.
- CARVALHO, J. M.; GRIN, M. Universidade pública: elitista? *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 203, p. 16-20, abril 2004.
- CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.
- CONCEIÇÃO, W. S.; CUNHA, N. V. Trajetórias de jovens de periferia rumo à carreira universitária: mobilidade social, identidades e conflitos. *O Social em Questão*, v. 23, p. 93-112, 2010.
- GOMIDE, A. A. *Transporte urbano e inclusão social: elementos para políticas públicas*. Brasília: Ipea, 2003. (Texto para discussão nº 960).
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). Pnad 2009: primeiras análises – situação da educação brasileira, avanços e problemas. *Comunicados do Ipea*, n. 66. Brasília: Ipea, nov. 2010. Disponível em: <forumeja.org.br/am/sites/forumeja.org.br.am/files/ipea2.pdf>
- KOWARICK, L. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAGALHÃES, Sérgio. Novo fenômeno urbano. *O Globo*, 20 nov. 2010. Disponível em: <http://cidadeinteira.blogspot.com/2010_11_01_archive.html>. Postado em: 21 nov. 2010.

MARTINS, J. S. *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

NASCIMENTO, A.; IGNACIO, J.; PINHEIRO, F. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior. *O Público e o Privado*, Fortaleza, n. 3, p. 189-205, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário. In: SILVA, C. A. et al. *Formas em crise: utopias necessárias*. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2005.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. *Dos cortiços aos condomínios fechados: as formas de produção da moradia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Ippur, UFRJ-Fase, 1997.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei n° 4.151, de 4 de setembro de 2003*. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>>.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *O espaço dividido*. São Paulo: Editora USP, 2004.

_____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora USP, 2007.

SOUZA, Wanderley de. *O necessário estímulo à expansão do ensino superior*. 2005. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2005/06/23/479503/necessario-estimulo--expanso-do-ensino-superior.html>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

_____. *Uma chance para os excluídos*. 2006. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=3443>. Acesso em: 25 mar. 2011.

TELLES, V. Pobreza e cidadania: precariedade e condições de vida. In: MARTINS, H. S.; RAMALHO, J. R. (Orgs.). *Terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho*. São Paulo: Hucitec, CediNets, 1999.

VIANNA, R. M. *Adolescência em favela: impactos da urbanização nas condições de vida da população de Praia da Rosa e Sapucaia*. Trabalho apresentado na XXXII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural da UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

Maria Durvalina Fernandes Bastos, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora aposentada da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e diretora do Pré-Vestibular Social da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj).

mariabastos2008@gmail.com

Maria de Fátima Cabral Marques Gomes, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

fcmgomes@gmail.com

Lenise Lima Fernandes, doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (Ippur/UFRJ), é professora adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

leniself@uol.com.br

Bruno Alves de França, doutorando em Serviço Social pela Escola de Serviço Social da UFRJ, é mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (Ippur/UFRJ).

bruno.seso@gmail.com

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 8 de fevereiro de 2012.

Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009

Rodrigo Travitzki
Rafael Luís Galdini Raimundo

Resumo

Avalia o grau de inclusão de alunos cotistas e não cotistas na vida acadêmica a partir da análise das atividades extracurriculares realizadas por 5.579.406 alunos incluídos no Censo da Educação Superior de 2009. A média de atividades extracurriculares realizada por alunos cotistas ($X = 0,28$) foi maior que a média dos alunos não cotistas ($X = 0,17$) depois de dois anos dentro da Instituição de Ensino Superior (IES). Ao longo de seus cursos, os alunos cotistas também acumularam mais atividades remuneradas e não remuneradas nas categorias de estágio, monitoria, pesquisa e extensão. Os resultados aqui apresentados corroboram a hipótese de que as cotas proporcionaram inclusão com qualidade, contudo, são evidências a favor da ação afirmativa no ensino superior de um modo geral, não necessariamente do modelo de cotas adotado pela maioria das IES brasileiras.

Palavras-chave: ação afirmativa; sistema de cotas; estatística da educação; inclusão educacional; censo da educação superior.

Abstract

Students selected under quotas and extracurricular activities: analysis of the Higher Education Census 2009

This article evaluates the degree of inclusion of students selected for affirmative action program quotas, and those not under quotas in the academic life, by analyzing the extracurricular activities developed by 5,579,406 students recorded in the Brazilian 2009 Higher Education Census. The average extracurricular activities performed by students selected under affirmative action programs ($X= 0.28$) was higher than other students ($X= 0.17$) after a two-year period in the Higher Education Institution (IES). During their courses, the students under the quota also accumulated more remunerated and non-remunerated activities related to internship, teaching, research and extension. The results presented here support that the affirmative action program quotas provide quality inclusion in a broad sense. However, they are also evidence that this is not applied to the model of program quotas followed and used by most Brazilian Higher Education Institutions.

Keywords: affirmative action; quota system; statistical education; educational inclusion; higher education census.

Objetivo

O sistema de cotas na educação superior brasileira continua sendo um tema bastante polêmico e suscita debates em diferentes campos do saber, desde a filosofia (*exempli gratia* o significado do princípio da igualdade em um mundo essencialmente desigual) até a economia (*exempli gratia* o uso eficaz dos recursos públicos). Uma das polêmicas mais comuns é a polarização “inclusão *versus* qualidade”: de um lado, alguns argumentam que destinar uma porcentagem de vagas a grupos socialmente excluídos leva a uma queda de qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; alternativamente, outros consideram que há um grande contingente de talentos ocultos nos grupos excluídos que, em virtude de aspectos estruturais da sociedade brasileira, não conseguem realizar plenamente suas potencialidades – nem para si, nem para a sociedade. Em consequência, uma política de inclusão eficiente poderia promover a melhoria da qualidade das universidades brasileiras.

Em casos como esse, em que argumentos opostos podem soar igualmente consistentes, a avaliação dos resultados da política pública em termos empíricos é um imperativo. No entanto, poucas informações quantitativas estão disponíveis para embasar uma análise mais aprofundada sobre os impactos do sistema de cotas que começou a ser implantado

nas universidades brasileiras em 2005. Alguns estudos foram feitos com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mas outras fontes de informação, como o Censo da Educação Superior (CES), permanecem subexploradas.

Diante de tal contexto, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo investigar se existem diferenças entre cotistas e não cotistas no que se refere à realização de atividades extracurriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que foi tomado como um indicador da inserção dos alunos na vida acadêmica.

Introdução

O conceito de ação afirmativa originou-se nos Estados Unidos, em meados do século passado, num contexto de reivindicações democráticas de igualdade de oportunidade a todos. Mais especificamente em 1965, quando o presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, convidou os cidadãos a “tomarem ações afirmativas para garantir que candidatos sejam empregados e uma vez empregados sejam tratados igualmente, independentemente de sua raça” (Tessler, 2006). Na Europa, a ideia começou a surtir efeito em 1976, frequentemente sob a expressão de “ação ou discriminação positiva” (Moehlecke, 2002). Desde então, multiplicaram-se os estudos sobre o tema, muitos deles com abordagem unilateral e dicotômica, polarizada, por exemplo, entre a “ação afirmativa como alternativa de promoção de justiça social e reparação histórica de efeitos discriminatórios” e os “questionamentos sobre a incumbência estatal para esse tipo de política pública” (Guarnieri; Melo-Silva, 2007). Mas, afinal, qual é o significado desse conceito?

A ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge “como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e *mores* pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (Moehlecke, 2002), justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário dentro de um âmbito e escopo restritos.

Na educação brasileira, um marco recente nas políticas de ação afirmativa foi a Lei nº 10.558/2002 (Brasil, 2002), que criou o Programa Diversidade na Universidade (Produ), regulamentado pelo Decreto nº 4.876/2003 (Brasil, 2003). O Produ tem como objetivo “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos” (Brasil, 2002), mediante a transferência de recursos federais para entidades públicas ou privadas. Isso estimulou as instituições a elaborarem seus próprios sistemas de ação afirmativa na passagem entre o ensino médio e o ensino superior, onde há um estreito gargalo na igualdade de oportunidades (Neves; Raizer; Fachinetto, 2007).

Em parte, essa nova estratégia política pode ser explicada pelo histórico de estruturação da rede de IES brasileira ao longo dos últimos 40 anos.

Até a década de 1970, as IES brasileiras vinham crescendo gradualmente, mas depois disso a ampliação da rede se estagnou por quase 30 anos. A Constituição de 1988, embora garantisse direitos às minorias, foi implementada num contexto de crise econômica e os recursos destinados à ciência e tecnologia (C&T) e às IES eram bastante reduzidos (Corbucci, 2004). Em meados da década de 1990, com a falta de investimentos e a desregulamentação do setor, as instituições privadas entraram em cena e cresceram rapidamente. Para controlar a qualidade do serviço prestado foram elaborados exames como o Provão, mas, na prática, as instituições autorizadas inicialmente a funcionar continuaram suas atividades mesmo depois de comprovada sua baixa qualidade.

Uma das implicações desse modelo de expansão adotado é que, atualmente, caminha-se para certo nível de saturação desse mercado, a qual fica evidenciada não apenas pela baixa taxa de ocupação das vagas ofertadas pela iniciativa privada, mas também pelos altos índices de inadimplência (Corbucci, 2004).

Nesse contexto de saturação do mercado das IES privadas, o Programa Universidade para Todos (ProUni) surgiria como uma política de transferência de renda para estimular o crescimento do ensino superior – embora existam críticas à sua eficácia enquanto mecanismo de democratização (Catani; Hey; Gilioli, 2006). As cotas nas instituições privadas aparecem muitas vezes vinculadas ao ProUni, enquanto nas instituições públicas podem servir para múltiplos objetivos, desde a inclusão social em si até a busca por maior qualidade nas diferentes atividades acadêmicas (Tessler, 2006).

A primeira instituição a coletar dados sobre a cor da pele dos candidatos foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1998 (Santos; Queiroz, 2005). Segundo os autores, o sistema de cotas adotado, em 2005, mudou o perfil dos alunos, mas não a nota de corte, o que sugere uma política de inclusão com qualidade. A primeira universidade federal a adotar sistema de cotas raciais foi a Universidade de Brasília (UnB), no segundo semestre de 2004 (Maio; Santos, 2005). Embora as cotas raciais sejam muito discutidas na mídia e nos pequenos círculos, a maioria dos modelos adotados privilegia, de fato, a reserva para alunos de escolas públicas (Brasil, Inep, 2010).

A Tabela 1 mostra os modelos de cotas adotados em 2005 pelas IES públicas, conforme dados da Assessoria de Comunicação Social (ACS) do Ministério da Educação. Na época, a maior parte dos modelos priorizava a inclusão de alunos negros ou daqueles que estudaram na rede pública. As cotas para pessoas portadoras de deficiência e para os indígenas também eram comuns, embora com porcentagens menores, e as cotas socioeconômicas, por sua vez, eram raras. A pluralidade de modelos implantados inicialmente pelas IES públicas revela uma diversidade de contextos e pressupostos amparados no princípio da autonomia universitária. Por outro lado, todos esses modelos tinham em comum a reserva de uma porcentagem predeterminada das vagas para um grupo considerado mais injustiçado.

Tabela 1 – Primeiros Modelos de Cotas Adotados por IES Públicas em 2005

IES	Cotas total (A) ⁽¹⁾ (em %)	Critério global ⁽²⁾ (relativo à A)	Modelo adotado ⁽³⁾ (% - Tipo)
UERJ	45	EP	20-EP; 20-EP+N; 5-EP+D/I
UENF	45	não tem	20-EP; 20-N; 5-D/I
UEMG	45	não tem	20-EP; 20-N; 5-D/I
UFJF	16	N	16-N
UNIFESP	10	EP+N/I	10-EP+N/I
UEA	-	R; I	-
UFT	5	I	5-I
UnB	20	N	20-N
ESCS-DF	40	EP	40-EP
UEMS	25	não tem	20-N; 5-I
UFAL	20	N	12-N+M; 8-N+H
UFBA	43	não tem	36-N+EP; 7-EP/I
UNEB	40	EP+N/P	10-EP+N/P; 20-EP+N/P+R.2; 10-EP+N/P+R.1
UFPR	50	não tem	20-N; 20-EP; 5-D; 5-I
UEL	40	não tem	20-N; 20-EP

Fonte: Assessoria de Comunicação Social/MEC.

Notas: (1) – Cotas total = porcentagem total de vagas destinadas a cotas.

(2) – Critério global = tipo de cota.

(3) – Modelo adotado = síntese do esquema adotado.

Legenda: EP = escola pública | N = negros | P = pardos | I = indígenas | D = deficientes | M = mulher | H = homem | R = renda | R. 1 = Renda até 1 salário mínimo | (+) = "E" | (O) = "OU" | (,) = separa diferentes critérios.

Em poucos anos, as cotas se espalharam pelo País, como revelou o mapa das ações afirmativas elaborado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/LPP, 2008). O mesmo estudo mostrou o surgimento de um sistema alternativo ao das cotas, que ficou conhecido como sistema de bônus. Enquanto as cotas reservam um percentual fixo para determinado grupo social, o bônus apenas adiciona alguns pontos extras à nota do vestibular do aluno que se enquadre em determinado grupo, de forma que a proporção de beneficiados possa variar a cada ano de acordo com o mérito.

Uma das instituições a adotar o sistema de bônus foi a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que em 2005 implementou o Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social (Paais). Segundo o ex-coordenador da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest), Leandro Tessler, os principais objetivos do programa estão relacionados à excelência acadêmica, e não apenas aos princípios de igualdade e de inclusão.

A comunidade universitária percebeu nas discussões que com um programa bem pensado seria possível aliar inclusão social e mérito acadêmico. Adicionando pontos de bônus pode-se, de certa forma, compensar

a diferença de pontuação obtida por indivíduos com diferentes histórias de vida, mas mérito semelhante, ao passarem pelo processo do vestibular (Tessler, 2006).

Um dos principais objetivos do programa foi estimular os alunos de escolas públicas a candidatarem-se, pois apenas 30% dos candidatos da Unicamp vinham de escolas públicas, enquanto na sociedade eles representavam 80% dos alunos. Segundo o ex-coordenador, desde 1987 o vestibular da Unicamp adota o modelo de questões dissertativas e redação, que conseguiu equilibrar a proporção entre alunos de escola pública que se candidataram e aqueles que efetivamente entraram (o modelo anterior, de testes, privilegiava alunos de escolas particulares). Assim, constatou-se que o principal problema não era que os estudantes da rede pública tinham baixo desempenho na prova, mas que, de fato, eles nem chegavam a inscrever-se no exame. O bônus, nesse contexto, veio como um estímulo para reverter o quadro.

O exemplo da Unicamp mostra como as ações afirmativas podem (e precisam) ir muito além das cotas, articulando diversas estratégias em diferentes dimensões, ou seja, não basta mudar a pontuação da prova, é preciso mudar o tipo de prova. Para reforçar o modelo, em 2000 a universidade começou a oferecer isenção da taxa de inscrição utilizando critérios socioeconômicos. O sistema de bônus do Paais, por sua vez, dá 30 pontos para quem veio de escola pública e mais 10 pontos para negros, pardos e indígenas, entretanto, o objetivo desses 10 pontos não seria simplesmente compensar uma injustiça histórica, tal qual nas ações afirmativas, o pressuposto do modelo adotado pela Unicamp é que “ao privilegiar o ingresso de autodeclarados pretos, pardos e indígenas criamos um ambiente de melhor qualidade para a formação de nossos estudantes” (Tessler, 2006).

A concepção do Paais partiu da “hipótese que em média os estudantes oriundos de escola pública melhorariam seu desempenho em relação ao vestibular mais do que os demais estudantes ao longo de seus cursos de graduação” (Tessler, 2006), o que justificaria o estímulo à sua participação. O ex-coordenador do vestibular da Unicamp considera que os resultados do estudo publicado em 2006 confirmam tal hipótese, pois em 95% dos cursos os beneficiados pelo Paais melhoraram mais suas notas do que os outros. No concorrido curso de Medicina, “com o advento do Paais, o número de matriculados egressos de escolas públicas passou de 10 (9,1%) em 2004 para 34 (31,0%) em 2005 e 19 (17,3%) em 2006” (Tessler, 2006). Para as pessoas que poderiam ter receio de serem tratadas por um “médico cotista”, supondo um profissional menos qualificado, o estudo da Unicamp revelou que, em 34 dos 56 cursos, os cotistas apresentaram desempenho acadêmico superior aos alunos não cotistas, o que evidencia o sucesso do programa em conciliar inclusão com qualidade. Por fim, acrescenta Tessler, a proporção de estudantes negros, pardos, indígenas e vindos de escola pública atingiu os maiores índices da história da Unicamp em virtude do programa.

Neste trabalho, investigou-se a hipótese de que inclusão com qualidade, conforme estudos focalizados na UFBA (Santos; Queiroz, 2005)

e na Unicamp (Tessler, 2006), pode ser generalizada nacionalmente. Como não existem informações padronizadas recentes de desempenho acadêmico (notas) para as IES brasileiras, foi construído um indicador de inclusão acadêmica baseado nas atividades extracurriculares de cada aluno, conforme registros do CES. Especificamente, buscou-se avaliar em que medida as políticas de cota implementadas desde 2005 têm permitido a entrada de jovens que integram-se à vida acadêmica, inserindo-se amplamente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte de dados e métodos

Os dados do CES de 2009 (Brasil, Inep, 2011) foram utilizados para investigar a inserção de cotistas e não cotistas nas diferentes atividades acadêmicas. O Censo é uma das poucas bases com dados sobre o ensino superior com periodicidade anual e abrangência nacional, mas, até onde sabemos, ainda não foi utilizado para estudos sobre o impacto das políticas de ações afirmativas. Dos diversos conjuntos de dados disponíveis na base do CES, utilizamos apenas o conjunto "Alunos". Os dados originais foram lidos no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e exportados no formato *Comma-separated values* (CSV), possibilitando assim sua importação para o R, um ambiente de trabalho baseado em *software* livre de reconhecida excelência, multiplataforma, bastante flexível e com a possibilidade de construção de pacotes específicos para diversos tipos de análises estatísticas.

Iniciamos com uma limpeza dos dados desnecessários e contraditórios. Da amostra inicial de 6.982.018 registros individuais, foram retirados os 996.145 alunos que não estavam em situação de matrícula. Detectamos então 32.624 registros em que os estudantes seriam simultaneamente formandos e ingressantes – retiramos esses dados. Levando em conta o objetivo de avaliar os efeitos das ações afirmativas, excluímos os 373.843 registros de matrículas anteriores a 2005, ano em que tais políticas se implementaram no Brasil. Ao final do processo de limpeza restou, portanto, uma amostra de 5.579.406 registros.

Em caráter exploratório, os dados foram agrupados e totalizados para obtenção do perfil geral dos estudantes (percentuais de homens e mulheres, a idade, a cor, os portadores de deficiência e os estrangeiros), tipo de financiamento (reembolsável e não reembolsável), bem como dos percentuais em cada tipo de cota. Ainda como parte da análise exploratória dos dados, calculou-se a matriz de correlação de Pearson entre as variáveis numéricas (incluindo as binárias, com sim = 1 e não = 0) da amostra. Destacamos a seguir as mais significativas, que atingiram um mínimo de 0,1 (todas com $p < 0,001$).

Para a construção do indicador de inclusão dos alunos nas atividades acadêmicas foram utilizadas oito variáveis binárias (0/1) da seção "Atividade de Formação Complementar", referindo-se à realização ou não de: a) pesquisa; b) monitoria; c) estágio; e d) extensão. Cada qual

subdividida em duas possibilidades: remunerada ou não remunerada. Essas oito variáveis foram agrupadas e somadas, gerando sete indicadores, o principal deles, síntese de todos os outros, variou de 0 a 4 para cada aluno. Os outros seis indicadores são mais específicos, sendo quatro para cada tipo de atividade extracurricular e dois relativos à remuneração (ou não) das atividades.

A pontuação em cada um dos indicadores foi computada para alunos cotistas e não cotistas, considerando-se como variável interferente o tempo decorrido desde a matrícula, partindo-se da hipótese de que os cotistas tendem a melhorar mais rápido do que o restante, confirmada no estudo da Unicamp (Tessler, 2006).

De forma semelhante, todos os campos referentes a cotas (que podem ser étnicas, para escola pública, etc.) foram agrupados em uma variável do tipo sim ou não. Não foi possível realizar uma comparação significativa entre os tipos de cota, porque os dados provenientes de universidades públicas não apresentavam, em sua grande maioria, essa informação.

Por fim, estavam disponíveis três tipos de informação para análise: 1) se o aluno ingressou por cotas ou não (variável explanatória); 2) atividades extracurriculares que ele realizou na IES (variável resposta); 3) fatores possivelmente correlacionados (variáveis interferentes) que podem alterar a relação dos dois primeiros – a idade do aluno, o gênero, a raça, o ano de matrícula e o tipo de IES (pública ou privada).

Para testar a hipótese da inclusão com qualidade, os alunos foram agrupados segundo o ano de matrícula e então calculou-se a média de atividades extracurriculares totais de cada grupo. Ao plotar esses resultados, ficou evidente que a média de atividades extracurriculares dos cotistas crescia mais rápido do que no resto da amostra. Faltava, então, verificar se essa diferença nas médias era significativa. Com tal objetivo, foram retirados os alunos com menos de dois anos completos dentro da universidade – considerado tempo de “adaptação” dos cotistas ao ambiente acadêmico. A comparação das médias foi realizada por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon (unicaudal). Como procedimento complementar, foram elaborados gráficos semelhantes ao descrito anteriormente, mas separados por subgrupos para verificar em que medida o padrão encontrado depende de outras variáveis.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de metodologias públicas de análise estatística dos dados oficiais brasileiros, optamos pela utilização do programa R, já descrito anteriormente. Há, por exemplo, um grupo de pacotes para o R desenvolvido especialmente para análise do censo dos EUA, chamado *Uscensus2000* (Almquist, 2010). Esse tipo de iniciativa potencializa a capacidade de produção científica coletiva, transparente e direcionada para aprimorar as políticas e as instituições democráticas, que precisam sempre de evidências e de informações minimamente confiáveis. Trabalhando nessa linha, disponibilizaremos os arquivos para R na internet. Com pequenas mudanças, o *script* elaborado para este trabalho poderá ser utilizado em versões posteriores do CES, caso o formato dos dados seja mantido.

Resultados

A amostra de 5.579.406 estudantes dividiu-se desigualmente entre os sexos, com 2.354.173 (42,2%) homens e 3.225.233 (57,8%) mulheres – a idade média foi de 26,7 anos (DP = 8,1). É curioso notar que, no País da miscigenação, a maioria dos alunos (72%) preferiu não informar sua raça/cor. Quanto à cor da pele, 1.008.044 (65,0%) se declararam brancos, 388.209 (25,0%) pardos, 107.969 (7%) negros, 37.708 (2,5%) amarelos e 7.573 (0,5%) indígenas. O percentual de raças não brancas foi maior nas IES públicas, especialmente no caso da raça negra, que constituiu 10,9% dos estudantes nas instituições públicas e 5,3% nas particulares. Os autodeclarados brancos, por sua vez, representaram 58,0% dos estudantes nas públicas e 68,0% nas privadas. Um dado curioso é a grande diferença entre o número de alunos que se declarou portador de deficiência (19.517) e os que disseram ter ingressado por meio de cotas específicas para este grupo (122.385). Apenas 13.339 (0,2%) se declararam estrangeiros.

Em relação às formas de ingresso na IES, 4.542.392 (81,4%) estudantes disseram ter passado por algum tipo de vestibular, um número relativamente alto comparado aos 431.257 (7,7%) que entraram pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). É provável que essa proporção mude nos censos posteriores, visto que desde 2009 muitas universidades começaram a utilizar o Enem como forma de ingresso. A maioria das matrículas correspondeu a cursos de bacharelado (63,7%), o nível predominante foi o de graduação (99,4%) e a modalidade presencial representou 85,0% do total.

Correlações

A variável “ingressou por cota” apresentou correlação apenas com “recebeu financiamento não reembolsável” ($r = 0,55$) e com “beneficiou-se com o ProUni” ($r = 0,75$), sugerindo que as IES estão, em geral, articulando as cotas e o financiamento em políticas afirmativas mais amplas provavelmente em virtude da estrutura do ProUni.

Analisando cada tipo de cota (Tabela 2), a variável do ProUni apresentou correlação significativa ($p < 0,001$) com as cotas para escola pública ($r = 0,86$) e também com as étnicas ($r = 0,54$). O financiamento não reembolsável, por sua vez, estava mais amplamente correlacionado com: cotas para deficientes ($r = 0,32$); cotas de escola pública ($r = 0,44$); e cotas étnicas ($r = 0,28$). Esses dados reforçam a ideia anterior, sugerindo adicionalmente que as cotas para escola pública costumam estar mais vinculadas às políticas de financiamento dos que a outros tipos. Contrastando com esses resultados, que apontam na direção de uma política articulada de inclusão (reunindo cotas e financiamento), as cotas socioeconômicas só apresentaram correlação com o financiamento remunerado ($r = 0,39$) sugerindo, talvez, um desenho inadequado (enquanto ação afirmativa) das IES para esse tipo de cota. Por fim, cabe destacar a correlação entre cotas

étnicas e atividades de extensão ($r = 0,11$) que, embora relativamente fraca, foi a única encontrada entre cotas e atividades extracurriculares, o que talvez indique que os cotistas tenham uma tendência maior a realizar atividades universitárias voltadas para a sociedade.

Ações afirmativas

Ao todo, 1.002.232 alunos (18,0%) declararam receber financiamentos não reembolsáveis. Entre estes, 308.550 (5,5%) referem-se ao ProUni, onde 235.049 (4,2%) são de financiamento integral e 94.890 (1,7%) parcial – sendo que 21.389 (0,4%) incluem os dois tipos. O financiamento reembolsável atingiu apenas 65.346 (1,2%) alunos, além disso, 327.598 (5,9%) estudantes declararam receber algum tipo de apoio social.

As cotas, por sua vez, cobriram um total de 524.341 (9,4%) das matrículas. Nas instituições públicas, 6,1% dos alunos se declararam cotistas, e, nas privadas, 10,5%. A maior porcentagem dentro das públicas foi nas estaduais (8,1%), enquanto entre as privadas, as confessionais apresentaram a maior proporção de alunos cotistas (12,3%). Na Tabela 2 podemos ver mais detalhes dos tipos de cota em cada categoria administrativa.

Tabela 2 – Número de Cotistas Autodeclarados segundo Tipo de Cota e Categoria Administrativa

Categoria adm./ Tipo de cota	Pública federal	Pública estadual	Pública municipal	Privada particular	Privada confessional	Privada comunitária	Total	Total por tipo (%)
Escola pública	0	0	754	173.834	40.183	20.278	235.049	50,01
Étnica	0	0	128	79.787	10.597	4.378	94.890	20,19
Deficientes	0	0	0	90.307	25.504	6.574	122.385	26,04
Socioeconômica	0	242	229	7.769	503	1.517	10.260	2,18
Outros	0	2	590	6.742	117	3	7.454	1,59
Todas⁽¹⁾	39.242	41.820	2.465	332.980	75.850	31.984	524.341	

Fonte: Censo da Educação Superior (CES) 2009/Inep.

Nota: ⁽¹⁾Esta linha não corresponde à soma das anteriores, mas representa o número total de cotistas.

A Tabela 2 mostra que as cotas para egressos de escolas públicas se tornaram predominantes em todos os tipos de IES, correspondendo à metade do total. As cotas para portadores de deficiência e as cotas étnicas, por sua vez, ocupam respectivamente o segundo e terceiro lugares em todos os tipos de IES (com exceção das públicas municipais). Nota-se, também, que as IES públicas estaduais e federais não forneceram dados detalhados sobre tipos de cota, fato que ainda carece de explicação. Dada essa limitação, as análises utilizaram apenas o total de cotas, que corresponde à última linha da Tabela 2 (para mais detalhes, ver a variável “ingresso por cota” no *script* mencionado na metodologia).

Antes, porém, de analisar as cotas em geral, convém destacar alguns dados. A Tabela 2 fornece os números absolutos, mas não uma ideia

adequada da porcentagem de cada tipo de cota nas diferentes categorias administrativas. Em relação às cotas para portadores de deficiência, as privadas confessionais apresentaram a maior taxa (4,1%). Nas cotas étnicas, as privadas particulares tiveram o maior índice (2,4%), enquanto as cotas para escola pública representaram a fatia máxima dos estudantes nas IES privadas comunitárias (6,9%) e, logo abaixo, nas confessionais (6,5%). Embora a diferença (dentro de cada tipo de cota) seja pequena, talvez esses dados indiquem certo padrão de conexão entre os três tipos mais frequentes de cota e os três tipos de IES privada. Trata-se, evidentemente, de mera especulação, uma hipótese que pode ser testada com dados de censos posteriores e outras fontes.

Atividades extracurriculares

O teste de hipótese realizado neste trabalho pressupõe que as atividades extracurriculares são indicadores indiretos da inclusão dos estudantes nas IES. Um resumo das atividades extracurriculares, de acordo com o Censo 2009, está reproduzido na Tabela 3.

Tabela 3 – Alunos que Declararam ter Realizado Atividades Extracurriculares nas IES

Tipo de atividade	Número absoluto	% dos alunos
Pesquisa remunerada	44.765	0,8
Pesquisa não remunerada	82.202	1,5
Extensão remunerada	22.902	0,4
Extensão não remunerada	407.412	7,3
Monitoria remunerada	30.784	0,6
Monitoria não remunerada	44.929	0,8
Estágio não obrigatório remunerado	116.901	2,1
Estágio não obrigatório não remunerado	74.984	1,3

Fonte: Censo da Educação Superior (CES) 2009/Inep.

A maioria das atividades extracurriculares é de extensão não remunerada, enquanto o menor percentual é do mesmo tipo, porém, com remuneração (o que poderia, talvez, ser interpretado como um consenso implícito de que a extensão é importante, mas não precisa necessariamente ser paga). Mais uma vez, trata-se de mera especulação. O estágio não obrigatório remunerado foi a segunda atividade mais frequente, o que poderia estar relacionado a bolsas de iniciação científica e a benefícios semelhantes. Com exceção do estágio não obrigatório, as atividades não remuneradas superaram as atividades remuneradas dentro de cada tipo.

Para a realização da análise, agrupamos os oito tipos de atividades da Tabela 3 em sete variáveis resposta: uma correspondendo ao total de atividades; duas relativas à remuneração; e quatro para cada tipo de atividade extracurricular. A Tabela 4 mostra estas sete variáveis nas linhas, informando a média de atividades por aluno nas categorias administrativas.

Tabela 4 – Média de Atividades Extracurriculares por Aluno em cada Categoria Administrativa

Atividade extracurricular	Categoria administrativa						Todas
	Pública federal	Pública estadual	Pública municipal	Privada particular	Privada confessional	Privada comunitária	
Remunerada	0,058	0,044	0,059	0,024	0,081	0,048	0,035
Não remunerada	0,024	0,068	0,240	0,124	0,097	0,202	0,088
Estágio	0,018	0,023	0,056	0,029	0,067	0,081	0,034
Pesquisa	0,029	0,040	0,021	0,020	0,017	0,023	0,022
Extensão	0,015	0,034	0,213	0,088	0,082	0,134	0,077
Monitoria	0,020	0,016	0,009	0,012	0,012	0,010	0,013
Todas	0,083	0,113	0,299	0,148	0,178	0,250	0,118

Fonte: Censo da Educação Superior (CES) 2009/Inep.

A Tabela 4 revela que as IES privadas confessionais apresentaram a maior proporção de atividades remuneradas por aluno, enquanto as privadas particulares são as que menos remuneram seus estudantes. Os estágios, por sua vez, foram proporcionalmente mais frequentes nas privadas comunitárias, enquanto as atividades de pesquisa e a monitoria foram mais comuns nas IES públicas federais e estaduais. Notamos também certa semelhança entre as instituições públicas municipais e as privadas comunitárias no que se refere à alta proporção de alunos que realizam atividades de extensão não remunerada.

De maneira geral, podemos dizer que embora as IES privadas particulares sejam responsáveis pela grande maioria de matrículas, em termos proporcionais elas parecem não estimular a realização de atividades extracurriculares, com exceção da extensão não remunerada.

Cotistas e não cotistas ao longo dos anos

Conforme descrito na seção de metodologia, para testar a hipótese de inclusão com qualidade, os registros foram agrupados segundo o ano de matrícula – lembrando que foram incluídas apenas as matrículas a partir de 2005, ano de início das políticas de cotas no Brasil. Dos alunos que responderam ao CES de 2009, 1.733.156 declararam ser ingressantes; 1.425.326, que estavam no 2º ano; 1.133.794, no 3º; 822.443, no 4º ano; e 464.687, que se matricularam em 2005. A proporção de cotistas entre calouros e veteranos (separando, na verdade, em cinco faixas: de zero a quatro anos completos) foi relativamente estável, variando entre 8,8% e 10,9% do total de alunos em cada faixa. Com isso, torna-se possível comparar os cotistas e não cotistas ao longo dos anos na universidade. A média de atividades extracurriculares por aluno (Figura 1) corresponde à mesma variável da última linha da Tabela 4, só que agora dividida pelos anos em que o aluno está na IES.

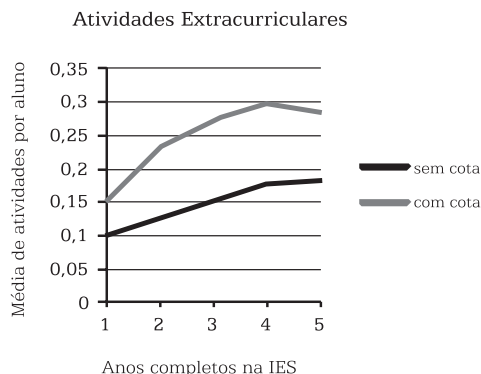


Figura 1 – Média de Atividades Extracurriculares dos Cotistas e não Cotistas ao longo dos Anos dentro da IES

Fonte: Censo da Educação Superior (CES) 2009/Inep.

Os cotistas realizaram, em média, mais atividades do que os outros e tal disparidade aumenta a cada ano. Seria possível argumentar que o aumento da diferença entre as médias ao longo dos anos esteja distorcido em virtude do caráter cumulativo da variável, ou seja, pode ser que os alunos com 3 anos completos às vezes respondam no questionário as atividades que já realizaram durante toda a vida acadêmica ao invés de colocarem apenas as relativas ao ano do censo. No entanto, a diminuição observada entre os cotistas, com três e quatro anos completos na IES, contraria esse argumento. Adicionalmente, o grande número de dados de estudantes utilizado neste estudo permite afirmar que os cotistas tendem a acumular mais atividades extracurriculares do que o restante dos alunos ao longo dos anos (Figura 1). A média dos veteranos cotistas ($X = 0,28$ atividades extracurriculares por ano) foi significativamente maior ($W = 234559775798$ e $p < 2,2 \text{ e-}16$) que a dos veteranos não cotistas ($X = 0,17$ atividades extracurriculares por ano). Em que medida este padrão se repete quando consideramos os indicadores mais específicos de atividade extracurricular? A Figura 2 mostra as médias de atividades extracurriculares em dois subgrupos, separados pelo critério da remuneração.

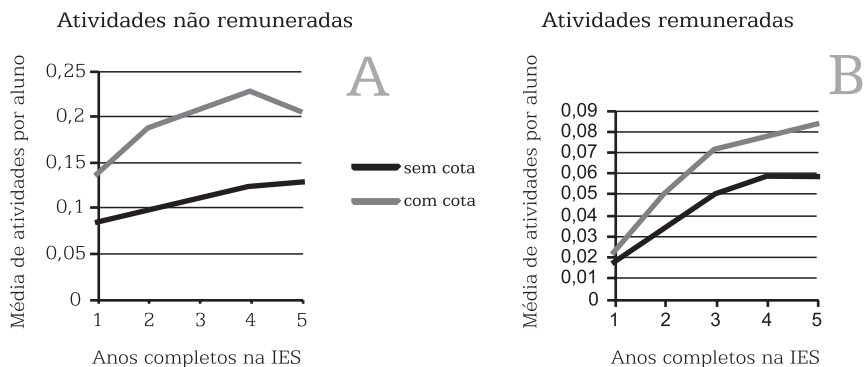


Figura 2 – Média de Atividades Extracurriculares Remuneradas e não Remuneradas de Cotistas e não Cotistas ao longo dos Anos dentro da IES

Fonte: Censo da Educação Superior (CES) 2009/Inep

Além de serem menos frequentes, as atividades remuneradas começam igualmente distribuídas entre cotistas e não cotistas, mas ao longo dos anos a diferença entre eles vai aumentando. Por outro lado, nas atividades não remuneradas, os cotistas já se destacam do restante da população desde o primeiro ano na IES. É razoável supor que existam múltiplas interpretações para tais resultados e que em todas seja necessário recorrer a outras fontes de informação para garantir um mínimo de consistência. No entanto, isso não impede que sejam formuladas algumas hipóteses para explicar os padrões observados.

Partindo do pressuposto de que as atividades remuneradas tendem a ser mais criteriosas e seletivas do que as não remuneradas, é possível explicar porque o Gráfico A já começa com uma grande diferença entre cotistas e não cotistas, enquanto no Gráfico B ambos os grupos iniciam juntos, mas vão se diferenciando ao longo do tempo. A explicação seria justamente a hipótese de que os cotistas tendem a melhorar mais rápido do que os outros estudantes, o que seria mais evidente em contextos seletivos. Assim, a divisão em subgrupos, segundo a remuneração, forneceria uma confirmação adicional da hipótese de inclusão com qualidade. Seguindo esse raciocínio, é possível desqualificar as informações do Gráfico A, pois as atividades não remuneradas seriam consideradas sem muito critério – é uma possibilidade. Outra possibilidade é a de que a grande diferença entre cotistas e não cotistas nas atividades sem remuneração seja resultado da efetiva inclusão de uma nova população no ensino superior, talvez mais disposta a se integrar na vida acadêmica do que o restante, supostamente mais acostumado a este meio. De qualquer forma, os testes de significância anteriores para estes dois novos conjuntos de dados da Figura 2 também foram significativos ($p < 2,2 \text{ e-}16$).

Um segundo critério para a divisão dos dados em subgrupos é a natureza da atividade extracurricular. Divididos dessa forma, os dados da Figura 1 se separam nos quatro gráficos da Figura 3, cada qual correspondendo a um tipo de atividade extracurricular, independentemente da remuneração.

Nota-se na Figura 3 que as atividades de extensão (C) seguem um padrão semelhante ao das não remuneradas (Gráfico A da Figura 2), o que provavelmente decorre da prevalência de atividades desse tipo, como visto na Tabela 3. Observa-se também que os gráficos A, B e D apresentam certa semelhança, sendo que em A e B nota-se um padrão mais próximo ao das atividades remuneradas (Gráfico B da Figura 2), onde a diferença entre cotistas e não cotistas começa pequena e termina grande. Os testes de significância, realizados de forma independente para cada um dos quatro tipos de atividade, confirmaram que a média dos cotistas foi maior que a dos não cotistas depois de dois anos na IES ($p < 2,2 \text{ e-}16$).

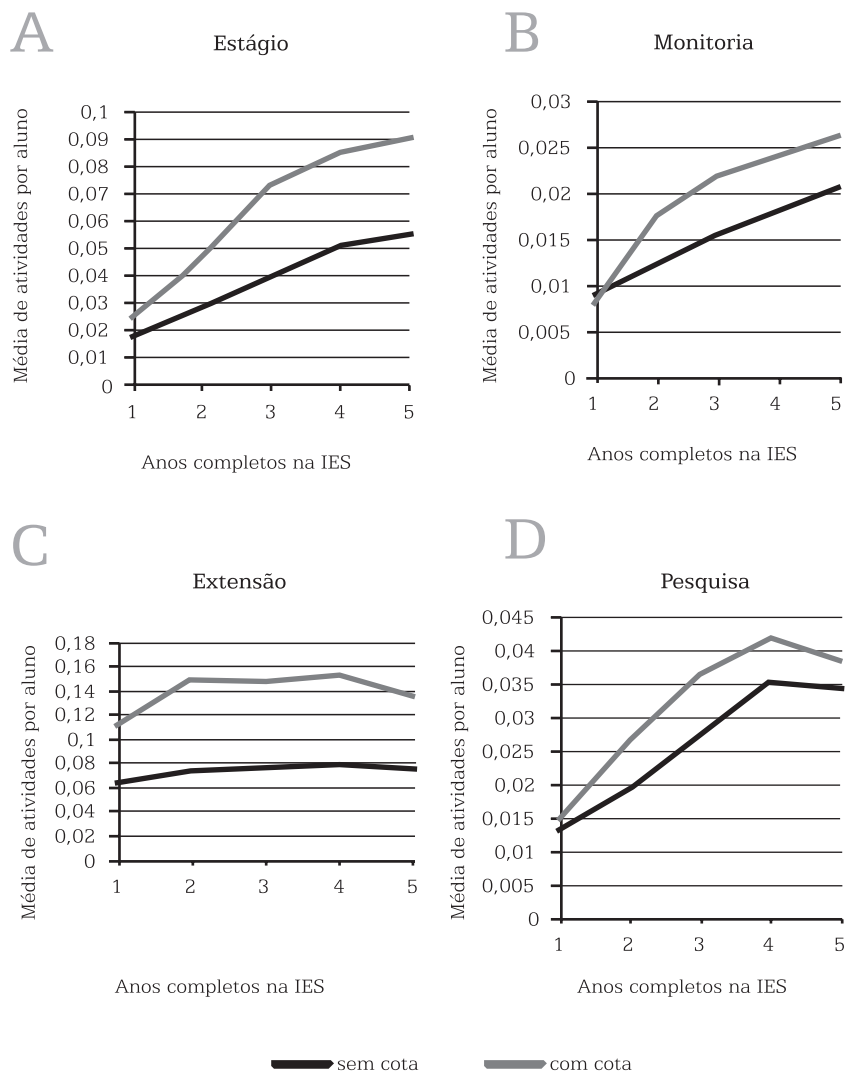


Figura 3 – Média de cada tipo de Atividade Extracurricular de Cotistas e não Cotistas ao longo dos Anos dentro da IES

Fonte: Censo da Educação Superior (CES) 2009/Inep.

Conclusão

A análise do CES de 2009 mostra que depois de dois anos dentro da universidade os autodeclarados cotistas realizam mais atividades extracurriculares do que alunos não cotistas. O padrão é consistente, sendo observado também quando se analisa separadamente cada tipo de atividade (monitoria, pesquisa, estágio e extensão), mesmo quando é considerada a divisão entre atividades remuneradas e não remuneradas. Isso poderia ser interpretado de diversas formas; talvez os cotistas estejam mais dispostos a se integrar na vida acadêmica, talvez sintam necessidade

de formação complementar, mas essas são meras especulações. Dessa forma, tais resultados corroboram a hipótese da inclusão com qualidade em nível nacional e sugerem que os cotistas integram-se mais amplamente à vida acadêmica do que os não cotistas.

Se as atividades extracurriculares podem ser consideradas indicadores de competência acadêmica, os resultados deste estudo confirmam a hipótese de que os cotistas apresentaram desempenho médio superior aos não cotistas. Esse pressuposto é validado pela análise do desempenho dos cotistas em atividades remuneradas, em geral mais seletivas em termos de habilidades requeridas. No entanto, a generalidade desta conclusão é restringida pela ausência de dados sobre desempenho acadêmico estrito, proveniente de notas de provas ou cursos.

Assim, os dados permitem afirmar que os cotistas tendem a integrar-se mais amplamente às atividades acadêmicas do que o restante da população, conforme revelado pela análise das atividades remuneradas de estágio e monitoria. Nas atividades de extensão e nas não remuneradas, por sua vez, a diferença entre cotistas e não cotistas já é grande logo no primeiro ano; mais uma vez, a interpretação desse resultado pode ser controversa, mas uma possibilidade é que os cotistas apresentem certa tendência a realizar atividades acadêmicas voltadas para a sociedade como forma de “contrapartida” pelo benefício recebido. Essa interpretação baseia-se na ideia de que os cotistas, uma população até então excluída do meio acadêmico, conheceriam melhor a necessidade de se construir pontes para ultrapassar a distância existente entre as IES e a realidade social. Assim sendo, é possível afirmar que os cotistas não apenas têm condições de se inserir adequadamente no meio acadêmico, mas também que eles estimulam as IES a se incluírem na sociedade por meio das atividades de extensão. Isso explicaria, por exemplo, porque foi encontrada correlação entre cotas étnicas e atividades de extensão.

Algumas ressalvas precisam ser feitas a respeito dos resultados obtidos neste estudo. Em primeiro lugar, os dados provêm de questionários respondidos por alunos e, portanto, podem existir distorções e imprecisões; contudo, o tamanho da amostra ajuda a diminuir esse efeito. Em segundo lugar, o que as atividades extracurriculares de fato indicam? Esta pergunta pode gerar uma longa discussão. Para os propósitos deste trabalho, elas sugerem certo grau de inclusão efetiva do aluno na IES. Algumas atividades indicariam com mais acuidade a inclusão com qualidade, como as atividades remuneradas, por exemplo. Contudo, é importante ressaltar que não foram utilizados dados de desempenho acadêmico propriamente dito, porque eles não existem nacionalmente – a não ser em eventuais testes amostrais ou no antigo “Provão”. Uma última observação a ser feita sobre as restrições da análise é que alguns resultados encontrados neste estudo são significativamente diferentes dos dados divulgados no Resumo Técnico (Brasil, Inep, 2010), como a porcentagem de cotas para deficientes. Tal diferença poderia ser explicada pela ausência desse tipo de informação nas instituições públicas e no arquivo de microdados disponível no portal do Inep, conforme registrado na Tabela 2.

Em síntese, as atividades extracurriculares mapeadas pelo CES 2009 são proporcionalmente mais realizadas pelos cotistas do que pelos alunos não cotistas e observa-se também, ao longo dos anos, um aumento maior no número de atividades extracurriculares entre os cotistas. Tais resultados podem ser considerados, à primeira vista, uma evidência a favor do impacto positivo da política de cotas tal qual vem sendo implementada no Brasil. No entanto, uma conclusão mais consistente seria considerá-los uma evidência a favor da ação afirmativa de um modo geral – que pode ou não utilizar cotas – num país estruturalmente desigual como o Brasil. O estudo da Unicamp (Tessler, 2006) corrobora essa hipótese, chegando a resultados semelhantes em um sistema que articula certo modelo de prova, isenções de matrícula para pessoas de baixa renda e bônus na nota do vestibular – ao invés de se limitar a cotas predeterminadas. Assim, o debate sobre o melhor modelo a ser adotado por cada instituição continua em aberto e é de fundamental importância para que as ações afirmativas sejam mais efetivas na educação superior brasileira.

Referências bibliográficas

ALMQUIST, Zack W. US Census Spatial and Demographic Data in R: the UScensus 2000 Suite of Packages. *Journal of Statistical Software*, v. 37, n. 6, p. 1-31, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002*. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 21 mar. 2011.

_____. *Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003*. Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4876.htm>. Acesso em: 21 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Assessoria de Comunicação Social (ACS). Instituições que já adotam o sistema de cotas. [2005]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs140705_instituicoes.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior (CES) de 2009*. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados para download*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm>>. Acesso em: 1 fev. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOI, Renato de Sousa Porto. ProUni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista*, Curitiba (PR), n. 28, p. 125-140, 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, Especial, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, USP, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007.

MAIO, Marco Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ifch/posgrad/sociologia/ppgs_rev.htm>.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*, v. 68, p. 58-75, 2005.

TESSLER, Leandro R. *Ação afirmativa sem cotas: o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais) da Unicamp*. Texto preparado para a mesa redonda "Experiências brasileiras: construção de alternativas II", no Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, de 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigos.html>>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (Uerj)/Laboratório de Políticas Públicas (LPP). Mapa das ações afirmativas. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u361070.shtml>>.

Rodrigo Travitzki é doutorando em Educação e Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).
travitzki@usp.br

Rafael Luís Galdini Raimundo é doutorando em Ecologia Evolutiva no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP).
rafael.raimundo@usp.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 21 de dezembro de 2011.

O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular

Valdete Côco

Resumo

Na observação de que, no contexto das problemáticas sociais, a educação vem se afirmando como um direito, fortalecendo a luta pelo aumento da oferta e por programas de apoio ao acesso e à permanência, aborda-se neste trabalho a escolarização de jovens universitários de origem popular em associação com a proposição de projetos de apoio a esses sujeitos. Na articulação com a pesquisa Trajetórias de Estudantes e com o desenvolvimento do Programa de Educação Tutorial: Conexões de Saberes, focalizam-se as trajetórias de um grupo de estudantes que culminaram com o ingresso na universidade (em cursos de formação de professores) e as experiências marcantes no início da vida universitária com a inserção no Programa. Nesse propósito, resgata os percursos situando a escolarização no conjunto das experiências vividas, explora os desafios apontados com o ingresso na universidade e considera as perspectivas de continuidade da trajetória em interface com o investimento institucional na formação dos estudantes.

Palavras-chave: democratização do acesso ao ensino; Programa de Educação Tutorial; conexões de saberes; docência.

Abstract

The Tutorial Education Program: the relation between the Knowledge Connections Program and the trajectories of students from underprivileged backgrounds

By observing that, in the context of the social issues, education has been reaffirming itself as a right, strengthening the fight for the increase in its offering and for programs that give support to the access and permanence of students in the education system. In this study the focus is on the education process of the minority students, in this case young undergraduate students from underprivileged backgrounds and its relation to the projects designed to support them. In conjunction with the research "Students' Trajectories" and with the development of Tutorial Education Program (TEP): Knowledge Connections, we focus on the trajectories of a group of students who entered the university (in courses forming teachers) and their remarkable experiences at the beginning of their college lives with the inclusion in the Program. Thus, this study highlights the students' trajectories analyzing the schooling process under the perspective of their life experiences, explores the challenges faced with the students' entry in the university and takes into consideration the perspectives of continuity in their trajectories in association with the institutional investments in forming students.

Keywords: democratization of education access; the Tutorial Education Program; knowledge connections; teaching.

Introdução

Vivemos um movimento de luta pela afirmação da cidadania – bem como dos elementos associados a esse campo semântico, tais como cidadão, direitos, democracia, princípios igualitários, etc. –, numa tensão com o estabelecimento de formas cada vez mais sofisticadas de desigualdades sociais (Castel, 1997). O legado desse jogo resulta na possibilidade de invenção/criação de novos direitos, delineando uma lógica do direito a ter direitos (Dagnino, 1994, p. 107; Bobbio, 2004, p. 25), que sustenta os esforços na luta por conquistas sociais. Nesse terreno, a educação vem se afirmando como um direito, mobilizando o aumento da oferta, numa vinculação com a ampliação dos anos de escolarização e com a discussão das formas de acolhimento dos distintos segmentos sociais no desenvolvimento das políticas educacionais.

Na problematização das iniciativas associadas à democratização do acesso ao ensino, situamos este trabalho no diálogo com o conjunto de

iniciativas vinculadas às políticas de ações afirmativas tomadas como ações de incentivo e suporte às pessoas e/ou grupos a que se destinam. Nessa perspectiva, abordamos as trajetórias de escolarização de jovens universitários de origem popular em articulação com a proposição de projetos de apoio a esses sujeitos. Tomamos o contexto de associação entre o Programa Conexões de Saberes, vinculado ao apoio a estudantes de origem popular, e o Programa de Educação Tutorial (PET), criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, a partir da configuração de um dos grupos de trabalho.

Assim, considerando o desenvolvimento do PET: Conexões de Saberes, especificamente o grupo relativo ao Projeto Educação e em articulação com a pesquisa Trajetórias de Estudantes, partimos da concepção de que “o real é processual” para evidenciar a historicidade das ações (Konder, 2002, p. 187) e potencializar a ação dos sujeitos na história (Freire, 1998, p. 47). Com esses aportes, observamos as marcas nas trajetórias dos sujeitos inseridas no jogo interativo das mediações sociais, que vão negociando os modos de configuração dos percursos na dinâmica complexa e conflituosa da vida cotidiana. Com isso, aventamos uma diversidade de possibilidades de itinerários que não se descolam das tensões negociativas presentes na dialogia constitutiva do conjunto das lutas por conquistas sociais (Bakhtin, 1992, 1993).

Nesse jogo, observamos os programas voltados ao apoio a jovens universitários de origem popular inseridos num repertório de discussão sobre a temática da juventude, em especial no recorte sobre as formas de interlocução do jovem com o poder público, no movimento de produção de políticas públicas endereçadas a esse segmento. Cabe observar que, no projeto, a ideia de jovens universitários se refere aos iniciantes na universidade, permitindo o ingresso de alunos até o terceiro período dos cursos. Em sua maioria, eles também são jovens no aspecto geracional, mas não necessariamente. De todo modo, marcando a complexidade da temática (Pais, 1990; Rua, 1998; Freitas, Papa, 2003; Sposito, 2000a, 2000b, 2003) – que envolve a consideração sobre as fases da vida e a produção das desigualdades de classes sociais, gênero, etnia e outras –, dialogamos com a ideia de juventude como uma construção histórico-social. Essa ideia implica a distinção entre *condição* e *situação* juvenil (Abad, 2003) na observação da experiência de ser jovem no cenário brasileiro, em especial no pertencimento aos segmentos populares.

É preciso um olhar aproximado, um exercício de sensibilidade, para capturar as nuances, as belezas e a complexidade que vive a juventude. De longe, podemos incorrer no erro de considerar uma massa de projetos de gente com dilemas muito parecidos. É preciso sair da superfície para olhar os retratos da vida que chegam à universidade. Com essa perspectiva, inserimos nossa aproximação ao grupo integrante do Projeto Educação no movimento interativo entre os estudantes e a instituição, um movimento situado num contexto particular, mas que não pode ser dissociado das pautas em discussão na vida social. Na interação mais direta com a instituição, consideramos que os estudantes tanto usufruem da vida

universitária, agregando novos saberes, quanto colaboram ativamente na (re)produção desse contexto, trazendo suas experiências e demandas para as negociações. Esse encontro, marcado por tensões, também interage com um contexto mais ampliado de proposição das políticas públicas, em especial da política educacional.

No campo educativo, o Projeto Educação mobiliza endereçamentos mais diretos às políticas de apoio a estudantes de origem popular, dada a configuração do grupo. Também dialoga com as políticas vinculadas à formação de professores, visto que reúne estudantes de cursos que têm a docência como horizonte de atuação profissional (Pedagogia, Artes e Educação Física) e, ainda, estão inscritos num projeto cujo propósito extensionista se concretiza no cenário de uma instituição educativa. Em síntese, pautamos o trabalho na ideia da educação como um direito que, no seu percurso, pode ser ressignificado pelos diferentes atores na dinâmica social, ecoando nas formas como negociamos os incentivos aos jovens universitários de origem popular e, sobretudo, nos distintos percursos formativos empreendidos.

Desse modo, focalizamos as trajetórias do grupo de estudantes que culminaram no ingresso na Universidade e as experiências marcantes nos momentos iniciais da vida universitária com a inserção no Programa. Estabelecemos um percurso metodológico vinculado à realização de estudo qualitativo exploratório (Bogdan, Biklen, 1994), inserido na concepção de homem como produtor de textos (Bakhtin, 1992, p. 334). Essa concepção nos remete às relações de conhecimento produzidas em interface com a observação dos lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados ocupados pelos interlocutores, que mobilizam a emergência de formas variadas de apreensão e articulação, colocando em circulação, explicitamente ou não, uma multiplicidade de sentidos que imprimem marcas diferenciadas nas relações, visando o controle dos sentidos em circulação (Fontana, 1993, p. 127). Assim, o dizer dos estudantes é pesquisado no reconhecimento do caráter contextual das enunciações e da complexidade da construção dos sentidos para as pautas em questão (Bakhtin, 1998, p. 141; 1992, p. 386). Com isso, realizamos um estudo que se volta para uma dimensão mais restrita da realidade social – as trajetórias do grupo de estudantes – ao mesmo tempo em que procura manter relações entre os planos macro e microsocial na discussão das conquistas sociais.

Na precariedade das pequenas conquistas no campo das políticas educacionais, buscamos os estudantes como sujeitos comuns e, simultaneamente, institucionais (alunos universitários) em interação com outros sujeitos e discursos, num processo contínuo de atribuição de sentidos. Para o movimento investigativo em direção às trajetórias que culminaram no ingresso na universidade, desenvolvemos procedimentos para a coleta de dados que abarcaram a produção de memoriais pelos universitários no momento do ingresso no Programa, a apresentação/discussão em grupo focal desses materiais e a produção de síntese coletiva pelos estudantes, reunindo as trajetórias compartilhadas no grupo. Na abordagem das

experiências marcantes no início da vida universitária com a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, mobilizadas em parceria com a inserção no Programa, trabalhamos com a produção de diário de campo com registros individuais e a discussão em grupo focal de experiências destacadas pelos estudantes. No conjunto da pesquisa, são agregadas outras produções dos estudantes, desenvolvidas conforme o andamento do projeto. Cabe observar que os materiais são produzidos integrados ao desenvolvimento das ações (oficinas de formação, desenvolvimento de atividades diversas, organização de reuniões, participação e apresentação em eventos, etc.) e, no conjunto, são tomados como fonte para a pesquisa. “Sem dúvida, a reunião do grupo focal [...] nos marcou muito. Compartilhamos nossos memoriais e a emoção foi um sentimento bem presente” (Alves *et al.*, 2011, p. 3).

Nesses procedimentos, cultivamos um *cuidado no olhar*, considerando a advertência proposta por Bakhtin (1992, p. 26-27):

Quantos véus, que escondem a face do ser mais próximo, que parecia perfeitamente familiar, não precisamos [...] levantar, véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo.

A partir da advertência de considerar o comprometimento do olhar em função do lugar que ocupamos, pautamos nosso exercício de exotopia (Bakhtin, Volochínov, 1997) na busca do descentramento de uma visão acabada. No investimento em uma “escuta sensível” (Barbier, 1996), procuramos a riqueza das nuances para escapar da armadilha da *cultura da pobreza*, entendida “como uma falta natural e totalizante dos sujeitos que são pobres”, dirigindo o olhar para uma *cultura da sobrevivência*, perseguindo as ideias de ação, intervenção, criatividade, coragem, cooperação e solidariedade, no enfrentamento de situações impulsionadoras da existência humana (Souza, 2003, p. 253) para produzir a continuidade da vida.

Assim, trabalhamos com dados situados num contexto de produção que movimenta e dinamiza múltiplas vozes: as pautas em disputa no contexto social, as premissas apresentadas nas políticas de ações afirmativas, a institucionalidade da universidade, os requisitos do projeto em desenvolvimento, os desejos e necessidades dos estudantes, a pesquisa em curso... O reconhecimento de que as relações dialógicas permeiam todos os discursos, relações e manifestações da vida humana (Morson, Emerson, 2008, p. 67) instiga o cuidado com as implicações dos sujeitos com a pesquisa, visto que ela também integra os inúmeros espaços de endereçamento no diálogo contínuo da existência. Nos desafios da pesquisa, buscamos abordar a triangulação dos dados, considerando diferentes entradas analíticas (textos individuais, sínteses coletivas, discussão coletiva, etc.) e o próprio diálogo como potencial de distintas formas de compreensão. Compreensões que se transformam, alteram, renovam e se dirigem a diferentes interlocutores (Velho, 2004, p. 121-132). Com isso, no quadro teórico-metodológico proposto, destacamos que “[...] não se

podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica conversar com elas [...]” (Bakhtin, 2005, p. 68).

Nesse *fazer com*, trazemos a experiência de quem vivencia a formação de estudantes por dentro (como professora universitária e tutora do grupo), procurando um ponto de observação privilegiado para discussão das trajetórias dos estudantes. Buscamos oportunidades de rever e enriquecer os resultados da pesquisa a partir do confronto intelectual e emocional das diferentes versões e interpretações postas para os fatos e situações relacionadas à investigação. Essa dinâmica é favorecida pelo movimento dos estudantes, sempre dispostos a discutir coletivamente os dados que emergem nos instrumentos e mobilizados para sistematizar textos que contribuem para dinamizar a teia dialógica sobre as ações de apoio aos jovens universitários de origem popular. Esses momentos de revisão do olhar percorrem diferenciados sentimentos, uma vez que “[...] o olho que perscruta e quer saber objetivamente das coisas pode ser também o olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza. Quem diz olhar diz, implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento” (Bosi, 1999, p. 41).

No propósito de ampliação da interlocução, resgatamos os percursos situando a escolarização no conjunto das experiências vividas, exploramos os desafios apontados com o ingresso na universidade e consideramos as perspectivas de continuidade da trajetória em interface com o investimento institucional na formação dos estudantes. Tecemos reflexões a partir dos materiais coletados (memoriais – M e diários de campo – DC) e das sínteses produzidas pelo grupo (Soares *et al.*, 2011; Alves *et al.*, 2011), indicando a produção de um *texto a muitas mãos*.

Trajetórias rumo à universidade

No trabalho com memoriais e com a apresentação e discussão coletiva dessas produções, destacamos, a partir de uma síntese dos princípios bakhtinianos propostos por Morson e Emerson (2008), o reconhecimento de que, ao analisarmos as trajetórias dos estudantes, estamos compondo uma linha de pensamento. Produzimos uma completude, montamos um todo arquitetônico de comunicação com os interlocutores, uma espécie de unidade que as trajetórias podem não possuir. No encontro com as narrativas, não buscamos padrões, mas a complexidade das experiências. Miramos uma dialogia com “múltiplos não fundidos” (p. 19), na crença de que os percursos de escolarização, integrados à dinâmica da vida dos estudantes, podem mostrar que as vidas “são pródigas, produzindo não apenas realizações diversas, mas também potenciais não realizados ou parcialmente realizados” (p. 21). Nesse processo, se não negamos a possibilidade de acontecimentos que mudam o curso da vida, junto com eles indagamos a possibilidade de outros acontecimentos, não apercebidos pela nossa própria familiaridade e negligenciados por não adquirir destaque. A vida é vivida nos momentos diários, numa atividade constante em que de minúsculas

alterações podem decorrer importantes consequências (p. 4-42). No reconhecimento da "rica textura da vida", trabalhamos com uma visão de mundo em que a não finalizabilidade nos mostra um lugar aberto, revelador de nossa responsabilidade no encontro com o outro (p. 55), que só tem significado num conjunto complexo de elementos enraizados na realidade histórica e inseparável da ideia de valor (Tezza, 2003, p. 182-184).

Nessa perspectiva, no cruzamento entre os esforços pessoais e as oportunidades sociais, a ideia de "rumo à universidade" só foi assim formada a partir de uma (re)leitura das trajetórias constituidoras do grupo. Os memoriais apontam mais para uma impossibilidade do que propriamente para uma lógica de experiências escolares que encaminham à universidade. É preciso um olhar sensível para captar, para além das adversidades, as frestas impulsionadoras do curso da escolarização que vão sendo abertas no movimento dos sujeitos. Os estudos do processo de transmissão cultural propostos por Lahire (1997, 2002, 2006) apontam a complexa rede de determinantes para o sucesso escolar dos segmentos populares. No emaranhado de vivências dos grupos populares, destacamos o valor da escola como elemento de significação para mobilização do grupo pesquisado, construído com experiências mais vinculadas à escola pública. É na crença de que esse espaço pode contribuir para a ascensão social e desenvolvimento pessoal que temos mobilização para o avanço na escolarização, uma crença muitas vezes concebida no grupo como um movimento difuso, uma ideia de que é bom ou importante ir para a escola.

O pressuposto, delineado por Charlot (2000, 2001, 2005, 2006), de que os sujeitos vão produzindo coletivamente uma relação com os saberes escolares realça a aproximação aos estudantes na abordagem do sucesso escolar. Distanciando-se da análise das carências, o autor defende a observação do que acontece com os estudantes considerando o que vivenciam e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Assim, o conhecimento das lógicas para o estabelecimento de sentidos para os eventos é integrado ao desafio das escolas de criar, para todos os estudantes, condições mobilizadoras para a aprendizagem desses saberes. Nas trilhas da vida, os dados da pesquisa indicam que esse valor da escola defronta-se com as necessidades imediatas; nesse confronto, o trabalho se apresenta como um imperativo para muitos dos integrantes do grupo. Tendo a dificuldade financeira como elo entre as trajetórias, muitas vezes a escolarização é descontinuada em função da demanda do trabalho ou se associa a ele, requerendo novos processos de mobilização para o retorno ou a permanência na escola:

[...] cresci numa filosofia de vida onde a prioridade era o trabalho, mal atingíamos a idade de 13 anos, íamos trabalhar fora e assim ajudar nas despesas da casa. Tudo era com muita dificuldade, estudar passa a ser segundo plano na vida [...]. (M-1)

[...] foi uma infância muito sofrida, desprovida de recursos [...]. Com 9 anos comecei a trabalhar em casa de família [...] até o ano passado não tinha terminado o segundo grau, comecei por diversas vezes e por causa financeira tive que parar [...]. (M-2)

No reconhecimento das dificuldades, analisam esse contexto com novas apropriações na dialogia reflexiva e problematizadora:

Tratando da questão da permanência na escola, nem todos os integrantes puderam, diante das situações financeiras, participar desse processo regularmente. Utilizando-se das concepções de Cecílio (2004), acreditamos que está embutida em nossa sociedade, devido a anos de construção, a ideia de que o trabalho, independentemente da faixa etária, enobrece o sujeito. Ele afirma ainda que a criança passa a ter significância nos lares de famílias pobres no Brasil quando elas produzem algum tipo de renda, trabalham, e perdê-las seria como desfaltar ou, na pior compreensão, ter prejuízo. (Soares *et al.*, 2011, p. 3).

Diante das agruras do trabalho, podemos também considerar, no diálogo com a valorização da escola, que ela se apresenta como um espaço de *fazer coisas não tão penosas*, e, com isso, torna-se um lugar melhor de estar.

[...] lembro-me de algumas coisas: o apreço pelas professoras, as brincadeiras na casinha do parquinho, o interesse nos convites de formatura e em participar das danças e festejos escolares, sem contar a paixão por tintas, lápis de cor e atividades de colagem. (M-3)

As privações – de bem-estar, direitos, liberdade, esperança e outras – remetem a situá-los como excluídos, uma vez que essas condições iniciais provavelmente derivaram em outras impossibilidades de conquistas na busca de seus direitos, tais como melhores oportunidades de emprego e de participação social (Martins, 1997, p. 18). No entanto, se reconhecemos as implicações dessas dificuldades, também reconhecemos nas ações empreendidas o movimento dos sujeitos na busca por melhores dias, na esperança de que uma vida melhor possa ser conquistada.

Trazendo Drummond para essa dialogia, se apareceram pedras no meio do caminho – e umas ainda persistem, algumas se avizinham, outras se anunciam na perspectiva de futuro... –, elas forçaram saltos, recuos, alteração de rotas e outras dinâmicas, mobilizando também aventuras, aprendizagens e parcerias no percurso. Nas distintas trilhas, mesmo com os empecilhos, a esperança marca a análise das trajetórias, num movimento de significação associado aos apoiadores da jornada: pais, familiares, companheiros, profissionais e amigos, mesmo que muitos tenham ficado pelo caminho na sua própria escolarização.

Se o espaço mais próximo ligado às dinâmicas familiares pode ser remetido a um papel de algoz, por originar abandonos e/ou demandar a participação ativa na mobilização das condições de sobrevivência da família, é importante problematizar as desigualdades sociais que têm forçado famílias a abdicar do projeto de futuro *pelas mãos dos filhos*:

De família com histórico de perdas e danos, em se tratando de questões financeiras e também em questões emocionais, vivendo conflitos de separação de pais, melhor dizendo, “abandono” de pai [...]. (M-1)

Até a oitava série, permaneci nesta cidade, trabalhando cada vez mais [...], às vezes não sobrava tempo nem para dormir [...]. O Conselho Tutelar batia na minha casa porque me via trabalhando, mas eu e meus pais sabíamos que era preciso [...]. Eles iam conferir minhas notas no colégio e viam que eram as melhores, então deixavam quieto. (M-4)

A despeito das precariedades, o universo de proximidade é apresentado como um interlocutor significativo da mobilização de forças para a continuidade do percurso:

Meus pais sempre incentivaram e apoiaram meu esforço durante minha jornada nas escolas onde estudei, dizendo que queriam que eu fosse “alguém na vida”, o que não é muito diferente do desejo de pais pertencentes às classes populares neste país. (M-5)

[...] meu querido companheiro que sempre acreditou em mim, mais do que eu mesma, foi ele que insistiu por tantas vezes que eu tentasse o vestibular mesmo com todo meu pessimismo e resistência [...]. (M-6)

Esse contexto acena para a complexidade dos processos interativos que sustentam o fluxo da escolarização (Lahire, 1997) e, também, para a interface de projetos nas parcerias para a continuidade da vida (Charlot, 2000), tendo como horizonte uma temporalidade que não se constitui com a reiteração da mesma vida, mas um futuro em que é sempre possível e necessário transformar formalmente essa vida (Bakhtin, 1992, p. 132-136).

[...] é muito comum que pais pertencentes a classes populares valorizem a formação escolar, pelo menos foi assim com a maioria de nós, pois, mesmo passando por privações, não desistiram de ver em nós a mudança de vida possível por meio dos estudos, já que, além de razões financeiras, há também outras muito mais simbólicas ou subjetivas: reconhecimento social ou, ainda, a realização de um sonho pessoal.

Possivelmente, foi por isso que nos empenhamos tanto para chegar até o momento atual: estudamos na Ufes! Sabíamos que, com o esforço, poderíamos alcançar nossos objetivos. (Soares *et al.*, 2011, p. 4).

Na abertura da vida, elos se produzem, podem ser rompidos, novos elos podem ir se estabelecendo, numa busca constante que integra os universos mais próximos a outros contextos:

[...] minha mãe biológica [...] não teve condições de me criar, então me deu para uma senhora. Pouco tempo depois essa senhora [...] não teve mais condições [...] comecei a trabalhar [...] a troco de comida. [...] aos 16 quase 17 anos me casei, pude então constituir a minha família [...]. (M-2)

Nessa interface de contextos, temos processos de mobilização e parcerias associados especialmente aos esforços pessoais na continuidade do percurso, que agregam avaliações e julgamentos inerentes aos processos interativos.

Ao iniciar o ensino médio, esse sonho (o de entrar numa faculdade) foi se transformando em medo, afinal de contas as pessoas são unânimes quando dizem que o ensino da escola pública é péssimo, sem qualidade e até uma perda de tempo. (M-7)

Os sentidos caracterizadores dos processos de pertencimento, aqui focalizando as trajetórias de escolarização, são produzidos no fazer dos homens, envolvendo tanto as instituições quanto os atores sociais, porque, “[...] na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. [...]”. Nessa compreensão, reagimos às palavras “que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin, Volochínov, 1997, p. 95).

Na multiplicidade de interlocuções no processo contínuo de estabelecimento de sentidos, as avaliações e julgamentos puderam sofrer novas elaborações, permitindo um repensar constante de si, dos outros, do mundo e, especialmente, do modo de dizer o mundo e se dizer nele (Lima, 2005, p. 28). Nas buscas empreendidas, apresentam-se os projetos de apoio à escolarização, tanto aqueles que propiciam recuperar uma “impossibilidade de estudar quando crianças” quanto os que mobilizam apoio para a inserção na universidade:

Após o divórcio, retornando para Vitória, alimentei um sonho de criança, que foi o de ir para uma faculdade. Não havia terminado o ensino médio, então comecei a fazer provas de banca no EJA. Tive muitas dificuldades com a Matemática, fiz várias provas e não conseguia passar. Mesmo assim, consegui entrar no curso de Letras, faculdade particular, mas não fui além do segundo período. Isso aconteceu em 2005. (M-2)

No meu último ano minha mãe e eu estávamos tentando achar uma forma de pagar um pré-vestibular e não conseguíamos, foi aí que chegou lá na escola uma carta pra mim que dizia que eu havia ganhado um cursinho pré-vestibular de graça pela Sedu. Eu me inscrevi e comecei. Ganhei todo o material e comecei a estudar muito, e, no início de 2009, uma grande surpresa: eu fui aprovada no curso de História, que, pra mim, sempre foi um sonho. (M-8)

Resolvi tentar a seleção do Projeto Universidade Para Todos (PUPT), pois é um projeto onde só pagaria a passagem de ônibus e duas apostilas – o que, sinceramente, naquele momento era muito para mim. (M-7)

[...] fiz EJA à noite e também PUPT à tarde [...] aí consegui passar na Ufes [...]. (M-2)

Assim, na multiplicidade da vida, o ingresso na universidade se apresenta como uma conquista “a duras penas” que coloca em relevo os esforços pessoais:

Então o tão esperado dia do resultado da Ufes saiu. Após o horário de meio dia, estava no meu trabalho numa ótica e recebi um telefonema: era meu namorado, que acabava de me ligar fingindo não saber de nada, pedindo para que eu olhasse o resultado na internet com ele na linha, que ele também queria saber, fingindo ainda não ter olhado. Eu já estava abrindo a página da Ufes, mas falei para ele que não iria olhar, mas não teve como esconder: fui, tomei coragem e comecei a procurar pelo meu nome [...] e, com muito alívio, olhei, olhei novamente e vi na lista dos aprovados da Ufes [cita o próprio nome]. Fiquei muito extasiada e não pude esconder tal alegria de uma grande conquista. Comecei a chorar de emoção, e todos os clientes presentes na ótica começaram a vibrar comigo. (M-6)

Esse reconhecimento do esforço pessoal se associa à ideia de uma conquista relacionada a apoio na trajetória, em especial dos parceiros de jornada e dos projetos institucionais. Em consequência, uma conquista partilhada, implicando um sucesso também endereçado aos outros:

A confirmação de que uma das muitas vagas deste grande universo pertencia a nós trouxe muita alegria, choro e emoção. A notícia foi recebida com muita empolgação, compartilhada com nossa família, nossos(as) amigos(as), companheiros e filhos(as). [...] a Universidade veio para nós como uma oportunidade de crescimento, muitas foram as primeiras da família a conseguir uma vaga na Universidade. (Soares *et al.*, 2011, p. 6).

Uma conquista que, de partida, já apresenta novos desafios, novas pedras no caminho a mobilizar outros saltos. Além das aprendizagens de inserção no espaço, temos demandas que requerem novas bases para lidar com as circunstâncias:

Passei muitas dificuldades [com a necessidade de mudança de cidade para frequentar a universidade] quanto a dinheiro e moradia. Fiquei um mês na casa de uma prima quarta de meu pai e depois arrumei um emprego de doméstica para morar no emprego e trabalhar. Ganhava R\$ 200,00 por mês. (M-4)

[...]. Apesar de a universidade federal ser pública, o aluno de classe popular encontra uma série de gastos com passagens, alimentação e transporte, tendo que trabalhar para se manter aqui, o que atrapalha o tempo de dedicação aos estudos. (Soares *et al.*, 2011, p. 9).

Adentrar a universidade demanda novas apropriações desse território (Coulon, 2008). Conhecemos as expectativas, os medos iniciais, as experiências desastrosas e engraçadas e como foram se encontrando nesse novo lugar. Também foram mobilizando novos diálogos com a comunidade de origem e com os projetos em que foram se integrando. Nos endereçamentos, a reflexão de que “já não somos os mesmos e não esperamos viver como nossos pais”, a partir do percurso, acena o investimento na possibilidade de “uma nova história” (Soares *et al.*, 2011, p. 7), que aponta para a extensão do direito de estar na universidade para um público mais ampliado:

Até hoje nos sentimos responsáveis por honrar nosso nome, nossa escolha e batalhar por nossas metas, buscando sempre incentivar quem quer que seja a lutar por uma vaga no ensino superior [...]. Hoje, estudantes da Ufes, percebemos o quanto é importante o ingresso no ensino superior. Entendemos que essa formação passa por além do âmbito profissional, nos estimula a buscar pelo bem estar do outro, a nos importarmos com o modo de vida da comunidade em geral, trabalhando nossa consciência crítica, propiciando experiências novas e muitos momentos prazerosos [...]. (Soares *et al.*, 2011, p. 8).

Destacamos que, com os percursos apresentados, os jovens de origem popular “vivem mais amargamente a condição juvenil e se encontram em situação de maior vulnerabilidade social” (Scheinvar, Cordeiro,

2007, p. 56). Nesse quadro, integram a dinâmica ativa na inserção social, visibilizando suas demandas e desejos, que convidam à (re)discussão das “oportunidades escolares” (Dubet, 2003, 2006, 2008) na teia negociativa da produção social da realidade.

Considerando que cada um constrói sua trajetória de um modo particular, vivendo várias experiências que integram diferentes universos que constituem a totalidade da vida, a configuração das trajetórias dos estudantes até a chegada à universidade indica os desafios que emergem para o avanço da escolarização, desafios que não são eliminados com o ingresso na universidade, apontando a necessidade de investimentos institucionais para a continuidade do percurso. Com isso, programas de apoio são necessários e se mostram atrativos para os estudantes.

Nas experiências de início da vida universitária, o encontro com o PET: Conexões/Projeto Educação

Na pesquisa educacional, o ingresso e a permanência no ensino universitário constituem um campo fecundo de produção de estudos. O cenário brasileiro vem agregando novas nuances à vida universitária, associadas à ampliação dos anos de escolarização e à expansão da oferta de vagas, mobilizando a focalização da dialogia desse cenário com estudantes das camadas populares, bem como a implementação de programas de apoio a esse segmento. Piotto (2010, p. 2) aponta o seguinte itinerário de produção de pesquisas nesse foco:

Pesquisas sobre a adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior no Brasil são relativamente recentes. Debates [em temáticas vinculadas] têm se intensificado a partir do ano de 2002 [...], como atestam, por exemplo, os trabalhos de Moehlecke (2002, 2004), Tragtenberg et al. (2006), Bittar e Almeida (2006), Guarnieri e Melo-Silva (2007). Já pesquisas sobre o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares no ensino superior começam a surgir, no Brasil, a partir da década de 1990. Trabalhos como os de Portes (1993, 2001), Viana (1998) e Silva (1999) [...] permitem compreender condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. Mais recentemente [...], outras pesquisas, como as de Barbosa (2004), Almeida (2006), Zago (2006), Souza (2009a), Souza (2009b), continuam a se debruçar sobre a presença de estudantes pobres em universidades públicas.

No campo de produção, os referenciais propostos por Coulon (2008, p. 21) articulam a discussão da democratização do acesso ao ensino superior com a necessária democratização do acesso ao saber, em face dos desafios que se apresentam ao ingressante na vida universitária para “desenvolver um novo *habitus* escolar” requerido por esse espaço. Nesse processo, o autor propõe três tempos distintos na vivência dos estudantes: do estranhamento, da aprendizagem e da afiliação. O tempo do estranhamento refere-se ao momento inicial de insegurança e desestabilidade das primeiras semanas; o tempo de aprendizagem está associado à adaptação

ao novo contexto, no primeiro ano do curso, considerando as demandas que se descortinam para o estudante; o tempo de afiliação, finalmente, é o do domínio das exigências requeridas.

Na pesquisa, estamos trabalhando com dados de estudantes que, em sua maioria, estão no primeiro ano do curso, vivenciando, pois, a demanda de apropriação desse espaço em meio a outras necessidades do conjunto da vida. A continuidade do trabalho permitirá avançar na compreensão das dinâmicas de apropriação desse espaço. Nesse contexto, o ingresso dos jovens de origem popular participantes do Programa na universidade é marcado pela busca de incentivos financeiros que possibilitem sua permanência em associação a uma inserção progressiva na cultura acadêmica, com suas demandas e desafios.

Os dados indicam que as ações empreendidas até então pelos estudantes para a garantia das condições materiais de sua existência já não se mostram eficazes, uma vez que muitos empregos não permitem um equacionamento com as demandas e rotinas dos estudos universitários. Para evitar a desistência, os estudantes são instigados a procurar novas opções, podendo chegar aos projetos de apoio presentes na universidade. Assim, acessar o edital, preencher os formulários e encaminhá-los aos setores competentes consiste num primeiro movimento de aprendizagem que se deu no encontro com outro processo de aprendizagem na cultura institucional: o diálogo entre o PET e o PET Conexões que ora se iniciava, trazendo uma experiência prévia do Programa Conexões de Saberes, que, segundo o informe de divulgação,

[...] oferece a jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem. Além disso, o programa possibilita o monitoramento e a avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares. Os participantes do programa recebem apoio financeiro e metodológico. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>)

Assim, novas aprendizagens se efetivam numa teia de negociação e conhecimentos mútuos:

Na assembleia estavam sendo votados vários itens. Alguns tópicos geraram muita polêmica, como o assunto "Novos PETs", pois indagaram que, apesar de estarmos chegando agora, deveríamos ser tratados igualmente. (DC-2 – 24/02/11)

Nessas novas apropriações, os estudantes chegavam a um cenário que sofria transformações, requerendo algumas adaptações no trabalho:

Em nossa primeira socialização enquanto grupo, recebemos de todos ali presentes muita compreensão no sentido de buscarmos juntos a ponta da linha por detrás do emaranhado que iríamos nos envolver [...]. Por se tratar de uma nova ideia, o PET Conexões também conta com plataformas, como dito, recém-criadas que vão sendo modificadas na medida em que aparecem as dificuldades, tornando a utilização muito

mais elaborada e paciente. Neste contexto também lidamos com a ansiedade em conhecer [...]. (Alves *et al.*, 2011, p. 11).

Nesse momento inaugural do Projeto Educação, temos, então, um movimento de aprendizagem que integra tanto a instituição quanto os alunos na necessidade de conhecer, gerando algumas instabilidades, visto que as respostas até então construídas passam a gerar novas perguntas:

Para mim foi tudo muito confuso: a formalidade, as apresentações de trabalho que não sabia nem o porquê estavam sendo apresentadas para nós. No dia seguinte, fiquei mais perdida ainda – são muitas apresentações, datas, relatórios, reuniões... me senti em outro mundo. E pensei até que não iria me acostumar e que alguém logo iria me desvincular por falta de entendimento. (DC-4 – 28/02/11)

Nesse contexto, novos encontros se efetivam e novos espaços se mostram aos estudantes:

[Na reunião sobre a feira de cursos] a princípio me deparei com uma enorme sala, repleta de quadros em honra a homens que de alguma forma contribuíram para a construção e permanência da universidade. Ainda não havia tido a oportunidade de participar de uma reunião tão formal e em local tão prestigiado [sala da reitoria]. (DC-9 – 14/03/11)

Fui a duas reuniões no Interpet. Foram discutidos alguns assuntos importantes, como, por exemplo, o acontecimento PET. Saí da reunião um pouco desapontada, pois ainda não me sentia adaptada ao grupo, mas acredito que isto é questão de tempo. (DC-6 – 14/03/11)

Não podemos desconsiderar que o movimento dos alunos em direção ao Programa se efetiva mobilizado substancialmente pelas necessidades anunciadas simultaneamente à “alegria da aprovação no vestibular”.

[...] a ideia de recebermos, financeiramente falando, por nossa formação foi muito bem aceita. Aliás, esta é uma contribuição importantíssima para a nossa sobrevivência acadêmica [...]. (Alves *et al.*, 2011, p. 11).

Quando cheguei à primeira reunião coletiva, logo minha mente fora tomada por inquietações. Quando de fato começaríamos? Afinal queria o ingresso o mais rápido possível, pois, além de querer o envolvimento com os trabalhos, precisava de dinheiro para sanar minhas despesas acumuladas. (DC-9 – 16/02/11)

Tivemos um encontro coletivo. Estávamos discutindo sobre como poderíamos começar a trabalhar. A tensão nos invadiu, pois todos estavam no aguardo da liberação das bolsas. (DC-2 – 16/02/11)

Destacamos, em meio às aprendizagens oportunizadas no fazer coletivo, o imperativo desse estímulo financeiro e a importância de associá-lo a outros mecanismos de apoio, uma vez que as demandas próprias de alunos de origem popular agregam diferentes necessidades. No grupo recém-criado, já tivemos um “autodesligamento” em função de adversidades que determinaram um retorno ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, o trancamento da matrícula. Também observamos

o movimento dos integrantes para, cumprindo as ações do projeto e as demandas dos estudos, executarem outros afazeres que agreguem algum ganho financeiro.

Aqui a docência se mostra como um espaço de possibilidades, porque, mesmo no início do curso, permite a atuação em projetos esporádicos de instituições comunitárias, em atividades de apoio a eventos escolares, em pequenas substituições, etc. Se podemos aventar que esse movimento rouba o tempo do processo de escolarização, ele também agrega conhecimentos ao processo formativo. O grupo vai se aproximando do mundo do trabalho na área de formação, acumulando a inserção em lugares diferenciados que dialogam com o curso que frequentam e com as atividades do projeto, em especial com as atividades de extensão que se voltam para o contexto das instituições educativas.

Observamos que a condição de necessidade fortalece uma adesão ao Projeto, marcando a discursividade com a afirmação da importância da proposta:

[...] estamos começando a integrar um programa fantástico, pois tem colocado em voga o espírito pesquisador que temos em nós, explorando nosso trabalho de equipe e aprendendo sempre mais, compartilhando nossas experiências. (Soares *et al.*, 2011, p. 9).

[...] o Encontro como PET Conexistas teve uma representação muito importante em nossas vidas, pois a proposta PET é encantadora à formação acadêmica [...]. (Alves *et al.*, 2011, p. 11).

Para mim, tudo isso se resume em uma nova oportunidade de continuar me formando como uma profissional cidadã, absorvendo todas as experiências que o projeto puder me proporcionar. (M-8)

Cabe lembrar que os endereçamentos da discursividade (encontro com outros grupos iniciantes, integração com grupos mais experientes, informes junto à coordenação dos grupos, reuniões com tutores, etc.) também favorecem um primeiro posicionamento de maior adesão em função dessa vinculação institucional. Nas interações, o discurso de valorização do projeto não pode ser desvinculado da delimitação da *presença do outro*, de modo a aventar também um discurso reivindicatório de condições de aprendizados que possibilitem a permanência nesse espaço acadêmico, mantendo viva a visibilidade de suas demandas nos destaques das oportunidades buscadas. Esse jogo demonstra que os discursos se constroem sobre discursos, num jogo polifônico entrelaçado aos lugares sociais.

Nas réplicas possíveis, essa afirmação inicial da proposta passa a agregar elementos mais consistentes para o conhecimento do trabalho delineado:

Através do PET (Programa de Educação Tutorial), para o qual fui selecionada, imagino poder potencializar o tripé da universidade, além de fortalecer os campos da educação infantil, da diversidade e de meu desenvolvimento acadêmico e de outros profissionais, reconhecendo sempre os saberes e as ações presentes nos contextos populares. (DC-3 – 15/03/11)

O conhecimento progressivo das ações do projeto vai fortalecendo a compreensão dos critérios postos para a configuração do grupo, voltado para os estudantes de origem popular. Se a observação desses critérios inicialmente se restringe ao atendimento de um perfil pessoal, posteriormente é possível observar o estabelecimento de aproximações entre esse perfil e o coletivo do grupo:

O convite à participação no PET Conexões no Projeto Educação [enviado após resultado do processo seletivo] foi recebido por todas nós com grande euforia. São várias as razões que nos levaram a este sentimento; apesar de sermos, até o período de inserção ao projeto, desconhecidas, encontramos em nós uma proximidade muito grande, sentimentos de igualdade e de objetivos. (Alves *et al.*, 2011, p. 1).

Uma aproximação também mobilizada nas atividades em função do propósito de reconhecimento dos percursos e de mobilização do fortalecimento do grupo, de modo que, cada vez mais, seus integrantes possam se apropriar do projeto numa autoria coletiva, é assim expressa:

Foi um momento único: pude conhecer melhor meu grupo de trabalho, suas lutas, alegrias, frustrações e a familiaridade de cada história. Não poderia deixar de mencionar as muitas lágrimas que rolaram ao redor daquela mesa... incontáveis. (DC-9 – 02/03/11)

Com as aproximações, as instabilidades e inseguranças são aplainadas e, com isso, vão ganhando destaque o investimento no trabalho e o reconhecimento das parcerias:

[...] aproximação se deu de forma bem harmônica, nos permitindo maior interação com a tutora e entre nós mesmos. Afinal de contas, todas nós estávamos desvelando as coisas e nos constituindo como coautoras do projeto. (Alves *et al.*, 2011, p. 2).

Hoje iniciamos mais uma etapa de nossos trabalhos. Foi uma reunião muito tranquila. Adorei! Motivou-me a estar engajada no PET. (DC-3 – 01/03/11)

Gostei do jeito como nos articulamos e percebi que a maioria dos integrantes está se envolvendo bastante. Li alguns diários de campo e os comparei com meus relatos. Percebi que estamos cada vez mais íntimas e que estamos nos socializando muito bem. (DC-5 – 14/03/11)

Sinto-me mais segura no grupo. Estou conhecendo mais as pessoas, e posso dizer que me encontrei mais neste grupo [...]. Acho que é um grupo que tem tudo para crescer. (DC-7 – 14/03/11)

As aproximações na constituição do grupo permitem avançar, então, para a reflexão sobre a formação:

[...] talvez mais importante, participar do Projeto Educação nos proporciona espaço para discutirmos sobre nossas práticas e formações, uma vez que todas nós estamos de alguma forma ligadas à área. Muito mais que preencher nosso lugar, estamos dando fomento ao tipo de profissionais que queremos ser, qual é o profissional que nossa

sociedade necessita e qual a realidade que devemos superar para responder aos questionamentos anteriores. (Alves *et al.*, p. 1).

Estudei o projeto enviado pela professora e vi que os alunos têm muitas oportunidades de mostrar suas habilidades, pois haverá as reuniões para podermos discutir nossas ideias. E envolvidas com as outras áreas, também poderemos trocar opiniões. Em suma, achei muito interessante. (DC-2 – 11/02/11)

Assim, na interface com os investimentos institucionais para a continuidade do percurso, marca-se a mobilização dos sujeitos em face das novas exigências que se apresentam, instigando a construção do pertencimento ao grupo de trabalho, um pertencimento em diálogo com as experiências acumuladas, dirigindo-se progressivamente para os focos do projeto. No espaço universitário, o projeto mobiliza atividades autoformadoras, atividades de formação em parceria com a comunidade e atividades coletivas com os outros grupos PETs, além da inserção em eventos que dialoguem com as temáticas envolvidas nos trabalhos do grupo.

Com a proposta, objetiva-se, numa tríade, fortalecer a aprendizagem dos graduandos, estimular o diálogo desses saberes com as comunidades e contribuir com a universidade na abordagem da formação de professores. As primeiras atividades desenvolvidas vão mostrando os investimentos, as necessidades de apoio e, também, as realizações:

[...] estava ansiosa para apresentar o projeto... Nos organizamos e a apresentação fluiu muito bem! Conseguimos alcançar nossos objetivos. As dúvidas dos ouvintes eram muitas, e bem animadas íamos respondendo e contribuindo para o andamento da apresentação. [A tutora] nos auxiliava quando necessário, e dessa forma conseguimos passar nossa apresentação. (DC-3 – 26/02/11)

[Com os planejamentos] Estou criando bastantes expectativas quanto ao projeto de extensão; não vejo a hora de ir para as escolas. Participar desse grupo foi a melhor coisa que fiz até agora, vai me dar uma boa carga de conhecimento prático e teórico. O que escrevi até agora tenho certeza que não escreveria num semestre inteiro [...]. (DC-4 – 15/03/11)

Na inserção nas atividades vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, em diálogo com o acolhimento dos estudantes, expande-se a dialogia incorporando a possibilidade de novas perspectivas para o futuro:

[...] então me perguntei: Este trabalho que estamos desenvolvendo terá importância para um mestrado? Até que ponto poderemos aproveitar disso tudo que viveremos? [...]. (DC-1 – 04/03/11)

[...] Já fazemos muitos sonhos e planos e cremos que, como foi possível chegar até aqui, esta história não para aqui. Este projeto vem contribuir em todos os aspectos: disciplina de estudo, conhecimento, companheirismo, dedicação, financeiro, entre diversos. E temos certeza que breve continuaremos essa história... (Alves *et al.*, 2011, p. 6).

O diálogo com a docência no horizonte de atuação profissional toma diferentes configurações, reunindo aqueles que já acalentavam “o sonho

de ser professora” (M-2), resgatando dos universos infantis uma referência a essa possibilidade:

Quando brincávamos, por volta de meus quatro anos, minha irmã, que já estava na escola, era minha “professora”; o muro de nossa casa – feito de madeirite –, nosso quadro; as filhas da vizinha, nossas colegas de classe; nosso café da tarde, a merenda; pedaços de carvão ou restos de gesso de construção, nosso giz, etc. Era assim que funcionava a “nossa escola”. (M-7)

A esses que destacam uma proximidade com a docência integram-se os que “não pensavam em trabalhar com educação”, num diálogo favorecido pelas experiências prévias de escolarização e pelos processos de inserção nos contextos institucionais de trabalho com a participação no projeto. Esse diálogo também se articula às demandas do curso:

Como pretendo fundamentar meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) na área de Educação Infantil, tenho certeza de que a prática em pesquisas nesse sentido contribuirá muito. Além disso, esse trabalho extracurricular favorece uma formação de professores mais preparados [...]. (DC-5 – 11/02/11)

Nesse contexto, se determinados cursos ligados à licenciatura mostram-se mais próximos às experiências dos estudantes, evidencia-se a demanda de investir nos processos de formação inicial, numa parceria entre a necessidade de programas de apoio a esses estudantes e o fortalecimento da docência como campo de trabalho, de modo a, no “empoderamento” (Candau, 2005, p. 35) dos estudantes, fortalecer a área de atuação.

No jogo social dos tensionamentos, que reúnem os investimentos institucionais e os investimentos dos alunos, destacamos a “satisfação pela oportunidade”, a expectativa de aprendizagem e os investimentos nos processos formativos. A aproximação ao projeto de trabalho efetiva-se de forma progressiva com algumas surpresas no percurso, especialmente quanto à integração do ensino, pesquisa e extensão nas ações do Programa e à vinculação com a educação infantil.

Marca-se uma instabilidade inicial relativa ao gerenciamento do sistema, à inserção no coletivo dos grupos PETs da universidade e à integração ao grupo de trabalho, mobilizando o posicionamento ativo nas demandas, a avaliação de possibilidades e a realização de processos organizativos que situam os sujeitos no início da vida universitária e dos trabalhos do grupo. Com isso, o fazer junto e dirigir-se ao outro balizam esse momento inicial, favorecendo as avaliações ante os desafios e expectativas situados no conjunto das políticas públicas voltados a esse segmento.

Considerações finais

Na totalidade da vida, mantendo as relações entre os planos macro e microssocial na abordagem das conquistas sociais, indicamos que a

focalização das trajetórias que culminaram no ingresso na universidade e das experiências marcantes nos momentos iniciais da vida universitária com a inserção no PET não pode ignorar “as questões estruturais da sociedade e as políticas educacionais que ainda não deram conta de garantir a democratização do acesso ao ensino em todos os seus níveis e ao saber escolar” (Zago, 2003, p. 289). Assim, se destacamos o movimento interativo dos sujeitos e as aprendizagens desenvolvidas – que demonstram os mecanismos de “sobrevivência” motivadores da atuação (Souza, 2003) –, também não podemos desconsiderar, na continuidade do projeto, que os investimentos institucionais precisam reconhecer o conjunto de demandas que caracterizam o público do Programa.

Trazer os estudantes com seu conjunto de experiências e demandas implica tomar a ideia de conexões de vidas, vidas que parecem em “desalinho”, se tomarmos os modelos de alunos até então imaginados para a universidade. Na potência da diversidade, da possibilidade de se descolar de modelos prévios e se abrir para a experiência do outro, ampliar a rede interlocutora, sem desconsiderar as tensões, implica agregar saberes de diferentes fontes e origens, fomentando novas possibilidades de se comunicar com a comunidade. Consideramos que essa é uma experiência geradora de (trans)formações, tanto nos jovens que estão chegando quanto na instituição que os recebe. Na mediação coletiva, consideramos tanto as singularidades de cada um quanto a mobilização institucional que evidencia o projeto de trabalho. Nesse movimento, sabemos do risco de se pautar numa lógica de já ter experiência no ensino universitário, desqualificando a presença de novas demandas e as possibilidades de experimentações que os estudantes de origem popular trazem para o cotidiano da universidade. Nessa complexidade, muitas coisas vão passar e muitas outras vão afetar os sujeitos e a instituição, estimulando a busca por compreensão e por alternativas de atuação (Coulon, 2008).

Os projetos em desenvolvimento não podem abdicar da análise das *formas de investimento* que são empreendidas no curso das ações, bem como dos mecanismos interativos efetivados pelos estudantes na inserção à universidade. As políticas públicas não se dissociam dos processos de governabilidade da população, ecoando em indicativos de conformação de *modos de ser* (jovens, estudantes, participantes de determinados grupos, etc.) constituidores dos padrões que não se descolam da produção dos estigmas e da marginalização. Na problematização do discurso monológico das prescrições (Bakhtin, 1992), enfatizamos a importância do investimento na produção compartilhada dos modos de agir, de modo a marcar a diversidade e o protagonismo dos integrantes no curso das ações (Charlot, 2005).

Finalizamos resgatando a visão profundamente relacional de Bakhtin, associando a polifonia celebratória à heteroglosia na compreensão de que os atos de troca deixam os interlocutores modificados. Reconhecendo a polifonia, destacamos os encontros e as aprendizagens do grupo com a inserção na vida universitária e no Programa, bem como sua contribuição na promoção de novas dinâmicas no contexto da instituição e da comunidade de origem. Remetendo esse movimento à heteroglosia em suas “sugestões de conflito social, enraizado não nas dissonâncias individuais

aleatórias, mas nas profundas clivagens estruturais da vida social” (Stam, 1993, p. 167), destacamos as tensões inerentes às disputas negociativas dos direitos sociais. No duplo movimento de celebração e de crítica, as conquistas alcançadas com os projetos vinculados às ações afirmativas não podem justificar o arrefecimento da luta por novas conquistas com vista ao reconhecimento da educação como um direito na sua plenitude para todos os estudantes, incluindo os jovens universitários de origem popular.

Com esse referencial, acreditamos que entramos numa cadeia dialógica nas temáticas que tomamos como pauta nas lutas de nosso tempo, isto é, que já há um percurso construído e que passamos a dialogar e contribuir com esse percurso, que acumula experiências indicadoras para a continuidade das ações. Em resumo, a pauta das ações afirmativas tem uma história que pode ser contada e atualizada. Integrando essa cadeia de conversação, no convite às contrapalavras, esperamos que este texto contribua com a manutenção dessa cadeia dialógica, fortalecendo a visibilidade da temática com vista a problematizar as ações, fortalecer espaços de trocas de saberes, suscitar novos estudos e estimular novas iniciativas, no diálogo sem fim da existência humana.

Referências bibliográficas

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*, São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ALVES, K. K. et al. *Movimento inicial dos estudantes no Programa de Educação Tutorial: Conexões/Projeto Educação*. Vitória: 2011. [Circulação restrita].

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza – circulação restrita).

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBIER, R. *L'approche transversal: l'écoute sensible em sciences humaines*. Paris: Anthropos, 1996. (Coll. Science Sociale et Exploration Interculturelle).

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.

BOSI, A. Alfredo Bosi decifra enigmas de Machado de Assis (fragmento do livro "O enigma do olhar", São Paulo: Ática, 1999). *Revista Brasileira de Literatura CULT*, São Paulo, p. 41, abr. 1999.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. et al. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, L. et al. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 1997.

CHARLOT, B. *Jovens de Sergipe: como são eles, como vivem, o que pensam*. Aracaju: Governo de Sergipe, 2006. [Relatório de pesquisa].

_____. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUBET, F. *Que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Sobre a violência e os jovens. *Cadernos de Ciências Humanas*, v. 9, n. 15, p. 11-31, jan./jun. 2006. Disponível em <www.unesc.br/revistas>. Acesso em 20/08/2010.

_____. *Desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, C. de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 41-47.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*: Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Edusp, 2008.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, n. 105/106, p. 139-165, 1990.

PIOTTO, Débora. C. *Subjetividade e ações afirmativas: experiência universitária de egressos de escolas públicas na USP*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt14>>. Acesso em 10 fev. 2011.

RUA, M. das G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: _____. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. 2 v. p. 731-752.

SCHEINVAR, E.; CORDEIRO, D. Juventude em "risco social"? Dilemas e perspectivas por entre as pedras das políticas públicas dirigidas aos jovens. *Informativo Técnico-Científico Espaço Ines*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 55-63, jan./jul. 2007.

SOARES L. C. et al. *As trajetórias que constituem o grupo PET Conexões: Educação na Universidade Federal do Espírito Santo*. Vitória: Ufes, 2011. [Circulação restrita].

SOUZA, M. I. P. de. Fronteiras do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 245-262.

SPOSITO, M. P. (Coord). *Estado do conhecimento: juventude e escolarização*. 2000a. Disponível em <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_escolarizacao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre os movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, jan./abr. 2000b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

SPOSITO, M. P.; CERRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE24/RBDE24_05_MARILIA_PONTES_SPOSITO_E_PAULO_CESAR_RODRIGUES_CAR.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

STAM, R. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. In: KAPLAN, E. A. (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VELHO, G. Observando o familiar. In: _____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 121-132.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Valdete Côco, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e integrante da Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação (PPGE/CE/Ufes).

valdetecoco@hotmail.com

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 23 de janeiro de 2012.

A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa *UFGInclui*

Anita Cristina Azevedo Resende,
Edna Mendonça Oliveira Queiroz,
Gina Glaydes Guimarães Faria

Resumo

Apresenta uma análise dos dados da pesquisa “As contas da dialética inclusão/exclusão: a experiência das cotas na UFG”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o objetivo de apreender as mediações e os processos implicados nessa dialética a partir da experiência dos alunos ingressantes em 2009 pelo Programa *UFGInclui*. A pesquisa revela tendências que apontam – por dentro do próprio grupo dos estudantes ingressantes pelo Programa *UFGInclui* – que a desigualdade socioeconômica e suas consequências se recolocam, acentuando-se e expressando novos patamares de exclusão. Assim, entre os “excluídos”, a exclusão se reproduz e a inclusão se efetiva de maneira desigual.

Palavras-chave: ações afirmativas; dialética inclusão/exclusão; Programa *UFGInclui*.

Abstract

The dialectic inclusion/exclusion in experience of the UFGInclui Program

This article presents an analysis of the data from the research "The accounts of dialectic inclusion/exclusion: the experience of the quotas in UFG" undergoing in the Education College at the Federal University of Goiás (UFG), with the purpose of understanding the mediations and the processes involved in this dialectic, from the experience of students entering, in 2009, through the UFGInclui Program. The research revealed trends that suggest that – within the group of students who were admitted through the UFGInclui Program – the socio-economic inequality and its consequences reset themselves, aggravating and expressing new levels of exclusion. Therefore, among the "excluded", the exclusion reproduces itself, and the inclusion is achieved unevenly.

Keywords: affirmative action; inclusion/exclusion dialectic; UFGInclui Program.

Ainda recentes no Brasil, as políticas de ação afirmativa se estabelecem no diapasão entre o reconhecimento de processos excludentes que constituem a sociedade brasileira e a busca de compensação/reparação desses processos. A compreensão das determinações materiais e históricas da desigualdade social, as possibilidades de superação dessas determinações, os objetivos da educação, entre outros, são desafios que se recolocam quando estão em causa relações, processos e estruturas inerentes e fundantes do modo de produção capitalista. Dessa perspectiva, pode-se considerar então que as políticas afirmativas, ao partirem do reconhecimento e da busca de compensação de modos estruturais de exclusão e desigualdade, encontram entraves ao seu desenvolvimento dentro de suas próprias regulações.

No Brasil, a discussão acerca das ações afirmativas, principalmente no âmbito acadêmico e no político, se generalizou e ganhou destaque a partir de 1990. O estabelecimento da cota mínima de mulheres para as candidaturas nos partidos políticos e a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização e Promoção da População Negra em 1995, ou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996, que objetivava "formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra" (Brasil, 1996, p. 30, apud Moehlecke, 2002, p. 207), podem ser tomados como emblemas dos marcos legais iniciais destinados ao estabelecimento dessas políticas compensatórias.

A partir deles, tornou-se cada vez mais pública a necessidade de o governo federal, a sociedade civil e o setor privado combaterem a

discriminação e a desigualdade racial, impulsionando a discussão acerca de políticas de ações afirmativas; assim, do acirrado debate entre defensores e opositores, resultou um escopo reducionista dessas ações afirmativas, tomadas quase que exclusivamente como política de cotas (Pinto, 2006). Foi principalmente dessa perspectiva que as universidades brasileiras implantaram cotas raciais.

Desde 2002, com a atuação inicial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade do Estado do Norte Fluminense (UENF), tornou-se cada vez mais frequente nas universidades públicas brasileiras a adoção de alguma modalidade de reserva de vagas que privilegiam grupos diferenciados, como afrodescendentes, índios, quilombolas, estudantes egressos de escolas públicas, entre outros, para o ingresso nos cursos de graduação.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Goiás (UFG) aprovou em 2008 e implantou no concurso vestibular de 2009/1 o Programa *UFGInclui*,¹ apresentado como “uma proposta de inclusão” assim justificada:

a Universidade é uma instituição plenamente inserida nos contextos sociais, político e econômico do local onde ela se instalou. Enquanto tal, ela reflete as condições da configuração da existência humana que são produzidas nesses contextos. No caso brasileiro, essas condições são marcadas por profundas desigualdades sociais quanto ao acesso e usufruto dos bens materiais e culturais que são produzidos socialmente. No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade ou sofreram historicamente alguma forma de exclusão social, como os negros (pretos e pardos), índios e negros quilombolas [...] Estes estudantes ficam, então, em desigualdade perante o processo seletivo e estes são os jovens que estudaram o ensino básico em escolas públicas ou que pertencem aos recortes étnicos e raciais que envolvem os negros, índios e negros quilombolas. (UFG, 2008a, p. 5).

O Programa considerava ainda que a “exclusão social” ou a “desigualdade” seriam tanto mais graves em Goiás porque apenas 14,71% dos 775.000 jovens com idades entre 18 e 24 anos teriam acesso ao ensino superior. E mais: que, na Região Centro-Oeste, 72,6% dos jovens realizavam o ensino médio em escola pública e constituíam um contingente predominantemente situado nas classes C, D e E; que as informações fornecidas pelo Centro de Seleção acerca dos inscritos e classificados nos processos seletivos no período de 2004 a 2008 apontavam para “uma predominância dos estudantes negros (pretos e pardos) como oriundos das classes de menores rendimentos”; que os negros (pretos e pardos) “têm mais dificuldade para se classificarem nos cursos da UFG”; que haveria “correlação entre anos de estudos e o aumento do rendimento mensal”; que “aqueles que estudaram nas escolas públicas de ensino médio possuem mais dificuldade para se classificarem nos cursos da UFG” (UFG, 2008a, p. 13-20).

A partir do reconhecimento desses processos, a UFG propôs-se “amenizar, no momento do processo seletivo, a desigualdade existente no processo de formação cultural entre os estudantes que fazem parte

¹ Cf. Seminário UFGInclui (2011).

de agrupamentos sociais desfavorecidos e aqueles que não enfrentaram as dificuldades inerentes a esses jovens” (UFG, 2008a, p. 3). Para tanto, implantou o Programa *UFGInclui* para promover “a inclusão de estudantes de escolas públicas, negros que estudaram em escolas públicas, indígenas e negros quilombolas, por um tempo determinado” (UFG, 2008a, p. 1) de 10 anos, na proporção de 10% das vagas destinadas a estudantes oriundos de escola pública, 10% para negros oriundos de escola pública, uma vaga para negros quilombolas e uma vaga para indígenas (essas últimas acrescidas no quantitativo de vagas de cada curso onde houvesse demanda para os casos) (UFG, 2008a, p. 8), de modo que o programa teve início em 2009, e, aprovados no processo seletivo do vestibular, em março desse mesmo ano, ingressaram na UFG os primeiros estudantes contemplados com cotas. Ao tempo, na Faculdade de Educação da UFG também tinha início em 2009 a pesquisa intitulada “As contas da dialética inclusão/exclusão: a experiência das cotas na UFG”,² com o objetivo de investigar o desenvolvimento e os entraves desse Programa, privilegiando a dialética inclusão/exclusão na experiência dos estudantes que ingressaram na universidade nessa modalidade de ação afirmativa. Esse ponto de partida considerava a inclusão/exclusão enquanto expressão estrutural da igualdade/desigualdade referida a processos sociais reciprocamente determinados e contraditoriamente relacionados.

As cotas na UFG: para quem?

Originados na realidade material e estabelecidos a partir da contradição fundamental entre trabalho e capital, os processos sociais de exclusão e inclusão se produzem e reproduzem com uma complexidade cada vez maior tanto do ponto de vista objetivo quanto do subjetivo.

Os processos e estruturas que produzem a inclusão/exclusão são materiais e objetivos, no entanto, quando internalizados, podem parecer naturais, alcançando a consciência do indivíduo e minando sua resistência. Assim, tais processos não estão referidos somente aos objetos produzidos socialmente, mas também aos valores, às formas de relação social, aos sentidos e aos significados, isto é, aos sujeitos sociais e à sua subjetividade.

² Trata-se de um estudo longitudinal dos alunos que ingressaram na Universidade Federal de Goiás (UFG) pelo Programa *UFGInclui*. A este projeto estão vinculados três subprojetos: “Programa *UFGInclui*: mediações familiares e formação dos jovens”, “Estudo do sucesso/fracasso escolar na trajetória acadêmica dos estudantes que ingressaram na UFG por meio do Programa *UFGInclui*” e “O espetáculo das cotas e a imprensa: as ideias e debates sobre as políticas afirmativas nas universidades públicas (2009-2015)”.

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado [...]. (Sawaia, 2006, p. 9).

Desse ponto de vista, caso se tome por base a análise do questionário socioeconômico aplicado pelo Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás a todos os inscritos e aprovados no vestibular 2009/1 pelo sistema

universal e pelo Programa *UFGInclui*, já se pode antever essa intrincada dialética inclusão/exclusão caracterizada no perfil dos jovens candidatos a serem “incluídos” em razão do reconhecimento de sua “exclusão”.

Os estudantes aprovados no vestibular pelo Programa *UFGInclui* apresentam um perfil socioeconômico e racial substantivamente desigual se comparado com o perfil dos aprovados pelo sistema universal. A renda familiar da maioria dos estudantes aprovados pelo sistema universal (58,4%) fica entre R\$ 1.660,01 e R\$ 8.300,00, sendo que 10,8% do total têm renda acima de R\$ 8.300,00. Entre os convocados pelo Programa *UFGInclui*, 65,4% têm renda de até R\$ 1.660,01, chegando esse percentual a 90,8%, considerando-se o limite de R\$ 3.320,00. Com renda familiar acima dessa faixa estão situados apenas 9,3% desses estudantes.

Essa mesma tendência pode ser observada quando se considera a cor declarada pelos estudantes. Daqueles que ingressaram pelo sistema universal, a maioria (56,8%) declarou-se branca e 33,1%, pardos; os pretos somaram apenas 4,1%. Em relação aos estudantes que ingressaram pelo Programa *UFGInclui*, apenas 12,7% declararam-se brancos, sendo que 37,3% declararam-se pardos e 47,3%, pretos. Independentemente dos processos objetivos e subjetivos implicados no critério de autonomização, a vinculação entre classe e etnia no Brasil é por demais evidente nas suas imbricações com a classe social.

Essa desigualdade evidencia-se também quando se considera a escolaridade dos pais. Ou seja, 35,2% dos pais ou responsáveis e 26,5% das mães ou substitutas dos estudantes que ingressaram pelo sistema universal têm curso superior completo ou de pós-graduação. Em relação aos que ingressaram pelo Programa *UFGInclui*, esse índice altera-se de maneira substantiva: apenas 10,0% dos pais ou responsáveis e 15,4% das mães ou substitutas acessaram esse nível de ensino. Da mesma forma, quando se considera a ordem de prioridades no orçamento doméstico nas famílias dos estudantes aprovados pelo sistema universal, a instrução se apresenta em segundo lugar (28,9%), antecedida somente pela alimentação (44,9%); nas famílias dos estudantes ingressos pelo Programa *UFGInclui*, ela está relacionada em terceiro lugar, com a alimentação aparecendo em primeiro na maior parte das famílias (66,2%) e a moradia (14,2%) em segundo. Tendencialmente, aqui se entrecruzam, na priorização da educação dos filhos, duas ordens de determinações: a renda familiar e as possibilidades educacionais às quais os próprios pais tiveram acesso.

É importante observar que o acesso dos jovens estudantes pelo Programa *UFGInclui* comporta algumas especificidades. Pelos critérios estabelecidos pelo programa e em razão da relação candidato/vaga, o preenchimento das vagas disponíveis de cursos diferentes se dá de maneira específica. Desse modo, em alguns cursos não foi necessário acionar o sistema de cotas, visto que os alunos inscritos alcançaram o ponto de corte necessário para ingressar pelo sistema universal (Ciências Contábeis, Zootecnia, Engenharia Florestal, Biblioteconomia, Estatística, Educação Musical, Filosofia, Licenciatura em Física, Bacharelado em Química). De outra parte, em cursos cuja concorrência no ingresso é maior (Medicina,

Odontologia, Direito e Engenharia Civil), o percentual de 20% previsto no Programa foi integralmente acionado.

Essas especificidades elucidam processos que merecem ser considerados. Já de início, tomando em consideração os estratos anteriormente elencados (renda familiar, cor/raça, escolaridade dos pais, gastos com a escolaridade), no grupo dos estudantes ingressos nos cursos mais concorridos (que utilizaram o percentual de 20% de vagas previsto no programa) e no grupo dos estudantes que ingressaram nos cursos menos concorridos (que não utilizaram este percentual), ficam evidenciados processos de desigualdade e exclusão que se produzem e reproduzem entre os dois grupos e dentro do mesmo grupo de estudantes.

A renda familiar da maioria dos estudantes aprovada pelo sistema universal dos cursos mais concorridos (74,6%) fica entre R\$ 1.660,01 e R\$ 8.300,00, sendo que 29,8% do total desse grupo têm renda familiar acima de R\$ 8.300,00. Contudo, entre os convocados para os mesmos cursos pelo Programa *UFGInclui*, 42,4% têm renda de até R\$ 1.660,01, chegando a 75,7% considerando-se a faixa de R\$ 3.320,00; com renda familiar acima desse patamar estão 21,1% dos estudantes. De outra parte, analisando a renda familiar dos que ingressaram pelo sistema universal nos cursos menos concorridos, 68% têm renda de até R\$ 3.320,00, com 29,3% apresentando renda superior a essa faixa. Já a renda máxima de 100% dos estudantes que ingressaram pelo Programa *UFGInclui* é de R\$ 3.320,00, observando-se que 84,7% apresentam renda de até R\$ 1.660,00.

Nota-se então que, comparadas com o perfil do conjunto dos estudantes independentemente do curso referido, as porcentagens variam de maneira substantiva e apontam uma estratificação entre os que ingressaram pelo Programa *UFGInclui* e pelo sistema universal e, dentro dos que ingressaram pelo sistema de cotas, entre aprovados em cursos mais ou menos concorridos. E essas estratificações não se limitam à renda familiar.

Em relação à cor dos estudantes, entre aqueles que ingressaram pelo sistema universal nos cursos mais concorridos, a maioria (66%) declarou-se branca e 25,7%, pardos; os pretos somam apenas 2,6%. Em relação aos que ingressaram nos mesmos cursos pelo Programa *UFGInclui*, apenas 16,7% declararam-se brancos, 53%, pardos e 27,3%, pretos. Esse quadro se modifica diante dos dados relativos aos cursos mais concorridos: 50,2% dos aprovados pelo sistema universal declararam-se brancos e 37,7%, pardos; os pretos somaram apenas 4%. Nos cursos menos concorridos, os pretos são a grande maioria, com 92,3%, os pardos 7,7%, sem ter sido constatada a presença de brancos.

Quando se analisa a escolaridade dos pais ou responsáveis, a tendência se confirma: os pais dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos têm maior escolaridade se comparados aos dos cursos menos concorridos. Assim, 57,4% dos pais ou responsáveis e 59,7% das mães ou substitutas dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos pelo sistema universal têm curso superior completo ou de

pós-graduação. Em relação aos que ingressaram pelo Programa *UFGInclui* este índice se altera: apenas 21,2% dos pais ou responsáveis e 24,3% das mães ou substitutas têm esse nível de escolaridade. Ainda, tomando os percentuais dos estudantes que ingressaram em cursos menos concorridos pelo sistema universal, 27,4% dos pais ou responsáveis e 31,5% das mães ou substitutas têm escolaridade superior completa ou pós-graduação. Já para os que ingressaram pelo Programa *UFGInclui*, este quantitativo cai acentuadamente, pois nenhum pai ou responsável apresenta esse nível de escolaridade e somente 15,4% das mães ou substitutas o apresentam.

Em relação às prioridades de gasto no orçamento familiar, a maioria das famílias dos estudantes aprovados pelo sistema universal nos cursos mais concorridos (53%) posiciona a instrução em primeiro lugar em relação a outros itens, como alimentação, médicos/dentistas, lazer/viagens e outros. Nas famílias dos estudantes ingressos nesses mesmos cursos pelo Programa *UFGInclui*, a instrução fica em segundo lugar, pois a maior parte das famílias (59,1%) coloca a alimentação em primeiro. Em relação aos cursos menos concorridos, a maior parte das famílias dos aprovados pelo sistema universal (53,9%) coloca a alimentação em primeiro lugar, e a instrução aparece em segundo. Nos convocados pelo Programa *UFGInclui*, a instrução aparece em terceiro lugar, após alimentação e moradia..

Esses indicativos reafirmam tendências que apontam a evidente desigualdade entre os estudantes aprovados pelo sistema universal e os que ingressam pelo Programa *UFGInclui* e confirmam as desigualdades de classes e de oportunidades. Mas, para além disso, merece ainda destaque o fato de que, por dentro do próprio grupo dos estudantes ingressantes na UFG pelo Programa *UFGInclui*, a desigualdade socioeconômica e suas consequências se recolocam. Desse modo, por exemplo, a renda familiar dos convocados pelo Programa *UFGInclui* dos cursos mais concorridos apresenta-se bem mais elevada do que a renda dos convocados para os cursos menos concorridos dentro do mesmo programa. Observada a cor, nota-se que, entre os ingressantes pelo sistema de cotas dos cursos mais concorridos, somente 2,6% são pretos; nos cursos menos concorridos, esse percentual é de 92,3%. Quanto à escolaridade, entre os ingressantes pelo sistema de cotas nos cursos mais concorridos, o ensino dos pais encontra-se na faixa dos 50%, contra 20% entre os ingressantes dos cursos menos concorridos. É importante também observar que a alimentação é listada, entre os estudantes do Programa *UFGInclui* que ingressaram nos cursos menos concorridos, antes da instrução, ao contrário dos ingressantes nos cursos mais concorridos do programa, de maneira que, em sentido amplo, é possível afirmar que as tendências que se colocam no interior dos dois grupos se mantêm quando contrastadas com os cursos mais ou menos concorridos. Contudo, elas se acentuam e expressam novos patamares de exclusão por dentro do mesmo grupo de jovens aos quais são oferecidas oportunidades compensatórias dos processos de exclusão que marcaram suas vidas. Entre os “excluídos”, a exclusão se estabelece e a inclusão se efetiva de maneira desigual.

Com a palavra, os alunos do Programa *UFGInclui*

As entrevistas realizadas com alunos participantes do Programa *UFGInclui* provenientes de escolas públicas e que ingressaram nos cursos de maior competitividade na UFG no ano de 2009, utilizando portanto o maior número de cotas (Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Civil), permitem relevar a construção material da desigualdade e as formas de atualização da exclusão na experiência de “cotista” da UFG.

Estudante do curso de Odontologia, Lucas³ sempre frequentou escola pública. Seus pais não cursaram universidade, porém, sempre tiveram essa meta para os filhos. Morava em uma cidade do interior bem próxima à capital, transferindo-se para um colégio público de Goiânia. Todos os dias, percorria de ônibus um longo trajeto para estudar. Tem uma ótima relação com a mãe e a considera responsável por ter conseguido estar hoje na faculdade.

Considera-se uma pessoa com poucas amizades, quase todas ainda da infância. Não é de sair muito, é mais caseiro. Tem mais facilidade de se relacionar com pessoas mais velhas. Assim, tem amigos de mais idade, pois sair com a turma à noite, ir a barzinhos não são programas que goste de fazer, não porque ache errado, mas porque se sente constrangido em alguns lugares, considera-se tímido. É religioso e gosta muito de ir à igreja.

Depois do ensino médio, fez um ano de cursinho em um colégio particular. Sobre seu processo de aprendizagem no ensino médio, diz que não teve bom aproveitamento. Quando foi para o cursinho, percebeu a enorme defasagem que havia entre a escola pública e a particular:

[...] quando eu cheguei no cursinho, tinha um monte de coisa que eu não sabia. Por exemplo, eram coisas que eu tinha que revisar, eu não sabia, entendeu? Eu não sabia. Assim, acaba que tem coisas que a gente deixa um pouco pra trás e de vez em quando vai estudar lá, a bioquímica, ainda tem que ir lá na química pra tentar aprender aquele negócio lá atrás que eu não tinha aprendido.

No cursinho, já percebia as “piadinhas” dos colegas sobre as cotas:

é cota pra negro, é cota pra num sei o quê, é cota pra isso, é cota pra escola pública. Aí, tinha as cotas pra quem morava perto da UnB, não tinha? [...] e é cota mais pra corintiano e cota mais pra aquilo (risos) e daí assim, às vezes, a gente percebia essas piadinhas, mais, assim, eu sempre fiquei calado – fiquei na minha. Às vezes eu percebia, assim, que os alunos da escola particular... porque, assim, o menino está ali no cursinho e aí ele quer passar, ele num está nem aí se o Brasil está crescendo, ele num está nem aí se a classe dominante está na faculdade ou não, ele num está nem aí se a maioria dos negros estão na classe baixa, não consegue entrar na universidade porque não tem escola boa e acessível – a escola pública muitas vezes não é de boa qualidade –, ele num está nem aí, ele quer é passar, ele num está nem aí pro resto. Ele está ali pra ele, porque ele está ali dois anos, três anos, tentando cursinho pra medicina e odontologia e ele num está nem aí pra cotas. Então ele cria um certo sentimento de raiva das cotas por causa disso, né? Começa a criticar as cotas, tem um sentimento de raiva assim por causa das cotas!

³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

Considera as cotas de grande importância porque é possível que, com a entrada de alunos diferenciados, alguma mudança possa acontecer: eles poderão “fazer alguma diferença”. Para ele, não dá para esperar que as escolas públicas melhorem. Relata:

Eu acho assim: [...] o ensino público não tem qualidade. Então, como que ele vai entrar numa universidade? Eles estudam a vida inteira numa escola pública, aí, depois, ele tem que entrar numa universidade particular porque ele não consegue entrar na faculdade pública; e o menino da particular estuda na particular a vida inteira e vem fazer na pública. Então, assim, pra não ter cotas nas faculdades federais, nas estaduais, eu acho que o governo, a educação pública teria que melhorar muito. Enquanto não tiver essa condição, de melhorar essa educação – talvez tenham condição, mas não façam, né? –, enquanto não melhorar essa educação, eu acho que as cotas são justas.

Jackson, aluno do curso de Engenharia Civil, também morava em uma pequena cidade próxima de Goiânia. Seus pais estudaram até a 5ª série e se empenharam muito para que os dois filhos pudessem ter uma formação melhor do que a deles. De sua família, apenas um tio e uma tia cursaram o ensino superior. Sempre estudou em escola pública e, quando morava na sua cidade, conciliava trabalho e estudo. Agora dedica-se apenas aos estudos, mas não gosta de depender do seu pai para tudo. Reconhece as dificuldades dos pais para manter a família.

No entanto, o projeto familiar previa uma vida diferente dos pais para os filhos e, para isso, os pais estavam dispostos a investir. Jackson relata:

Eles [os pais] diziam: “olha a gente nunca teve e a gente não quer essa vida que a gente tem [para vocês]; a gente vai apoiar no que for preciso. Se você não passar na universidade federal e quiser uma particular a gente vai pagar, a gente vai dar um jeito, mas você vai continuar seus estudos, você não vai parar, não!”.

Nunca foi reprovado na escola e sempre se considerou um bom aluno. No ensino médio, transferiu-se para uma boa escola pública de Goiânia. Não tem grandes dificuldades na universidade, mas reconhece que é preciso “correr atrás”. Diz que é diferente para quem sempre teve uma boa escola. Sua primeira reprovação na escola foi no primeiro semestre do primeiro ano do curso superior.

Como Jackson e Lucas, José também é de uma pequena cidade próxima a Goiânia e cursa Medicina. Filho de família evangélica, nasceu e sempre morou em um bairro “humilde” da cidade. Sempre manteve boa relação com os professores na sua vida escolar, nunca teve maiores dificuldades em relação às disciplinas e sempre teve inclinação para Ciências e Matemática. Acredita que o Programa *UFGInclui* foi um instrumento que Deus colocou em sua vida para realizar seu sonho de cursar Medicina, que ele achava impossível. Referiu-se aos sinais de Deus que indicaram sua inscrição ao vestibular (“tudo aconteceu em uma semana”).

Expõe que o estudo é muito valorizado por sua família e que seus pais sempre orientaram os filhos no sentido de se esforçarem para ter

sucesso na escola. Algumas vezes é obrigado a faltar às aulas devido ao trabalho, que considera muito importante para sua vida. Quando tem dificuldades, conversa com os professores, que, até o momento, têm se mostrado compreensivos e colaboradores.

Relata que o Programa *UFGInclui* é necessário, porque, de fato, “pela história do negro no Brasil, não há outro jeito de se fazer justiça”. E complementa: “um escravo não deixa nada pros seus filhos”. Afirmou mais de uma vez que, há apenas quatro gerações, os negros eram escravos; colocou seu bisavô na condição de escravo, indagando: “o que ele teria deixado para seus filhos?” Considera a escola no Brasil elitista e que a escola pública não oferece bom ensino, sobretudo na área de Ciências e Matemática, exatamente as disciplinas que considera mais importantes. Ele próprio estava estudando matérias do ensino médio “por fora” para dar conta de acompanhar o curso, embora tenha afirmado não ter maiores dificuldades para acompanhar as matérias.

Disse que sua turma é muito boa, menos “arrogante” do que turmas anteriores. Ilustra isso ao referir-se a uma disciplina na qual os alunos desenvolvem projetos junto às “pessoas mais carentes”, e todos se sentem muito à vontade, entusiasmados. Segundo José, esta é a avaliação do professor da disciplina que tem trabalhado com outras turmas e não havia constatado tal envolvimento. José afirma que muitos fazem o curso apenas para ganhar dinheiro, o que não é o seu caso (faz “para ajudar”). Para ele, isso pode estar ocorrendo por causa da presença de estudantes oriundos dos meios “mais humildes”, que passam por “certas situações” e entendem melhor a realidade (refere-se aos estudantes do *UFGInclui*).

Aluna do curso de Direito, Samanta mora, há três anos, em Goiânia, longe de sua família. Sua mãe, que não sabia ler, agora está sendo alfabetizada; seu pai é trabalhador de serviços de manutenção. Diz que sua relação com a mãe influiu e influi fortemente em sua vida – o fato de sua mãe ser de outra etnia é algo marcante para ela, que, por várias vezes, expressou o “interesse pelas causas das minorias étnicas”.

Desde que veio para Goiânia, trabalha para se manter. Hoje, trabalha no setor de serviços no horário comercial. Em sua família, seus irmãos não se interessaram pelos estudos, que para ela são importantes. Até a oitava série, considerava-se uma ótima aluna; depois, no ensino médio, passou a estudar à noite e mudou seu comportamento, dedicando-se menos aos estudos. Começou um curso superior e estava muito satisfeita. Quando saiu o Programa *UFGInclui*, decidiu-se por fazer Direito. Não foi uma decisão fácil, desde que, para ela, as “possibilidades eram mínimas”.

Tem enfrentado dificuldades na universidade. No primeiro semestre, não conseguiu aprovação em nenhuma disciplina, porque chegava atrasada por causa do trabalho. Muitas vezes, prefere faltar às aulas, pois os professores não gostam de atraso dos alunos. Matriculou-se, posteriormente, em apenas duas disciplinas e, ainda assim, tem tido problemas para acompanhar o curso. Não consegue conversar com os professores e, ao tratar com eles, “gostam de conversar

alto para todos ouvirem”. Enfim, não consegue se relacionar com os professores.

Samanta afirma que o Programa *UFGInclui* é muito bom e válido, e usa o mecanismo da culpa ao refletir sobre sua situação. Diz: “Só isso já é um grande passo para ajudar a gente, e acho que a gente tem que segurar mais, porque... é a gente mesmo que não tá dando conta disso, porque a instituição está dando. [...] Acho que é falta de incentivo da minha parte, mas eu gosto de vir pra faculdade.”

Negro, casado, Paulo cursa Direito. Trabalha como funcionário público. É originário de família pobre, família grande. Nenhum membro de sua família tem curso superior – seus pais são semianalfabetos –, mas relata que sempre se interessou pelos estudos. Seus pais sempre “inculcaram” nele, desde criança, a importância de estudar “para se conseguir alguma coisa na vida”. Sonhava seguir a carreira militar. Começou a trabalhar muito cedo (quando criança vendia salgados nas obras e foi “contínuo” em um banco).

Sempre estudou em escola pública. Após algumas tentativas frustradas de cursar o ensino superior (não conseguia se manter no curso por não ter dinheiro para pagar), conseguiu se formar. Considera-se “viciado em banco de universidade”. Sempre teve interesse no curso de Direito e prestou várias vezes vestibular para esse curso, mas “nunca conseguiu passar”. Em 2009, decidiu fazer novamente o exame, “só para ver como estava o vestibular” e optou pelo Programa *UFGInclui*. Para sua surpresa, foi aprovado.

Em um ano, acha que o curso já o transformou. Interessa-se muito pelos Direitos Humanos (em especial pela disciplina Sociologia). Reconhece-se como negro e sempre percebeu a discriminação de que foi vítima, desde criança. Sempre se viu isolado, especialmente à medida que ascendeu socialmente. Na universidade, sempre foi o único aluno negro na sala. No trabalho, também são “raríssimos” os negros: “quanto mais eu consigo uma ascensão, quanto mais eu subo um degrau, é menor a possibilidade de encontrar alguém como eu...”

porque antes, pra mim, era algo que... mesmo você vivendo desde criança, você vivendo... é...– como se diz? –, viver chacota, viver tudo aquilo ali, você tachado de uma coisa, de outra, parece que, quando você é criança, você convive com aquilo, porque é seu mundo. E ali você pega [...], a partir do momento que você cria consciência, que você vê as diferenças na sociedade, aí você começa a estranhar. [...] Porque todo lugar que eu fui, eu era o único, se eu não era, eu era um dos únicos. Na minha graduação, eu era o único aluno negro da sala. Acabei pegando uma matéria ou outra... então, tinha pessoas que eram negros, mais um conceito social de negro mais ameno, porque eram morenos, não tinham todas as características de negro. Eu não tenho todas elas, mais eu tenho características muito fortes e a principal, como nosso negro, a nossa característica negritude, ela é social, é como as pessoas te veem, então o fato de ter um cabelo “carapichado” essa eu considero a mais forte, o tom da pele é aliado ao cabelo. Se eu fosse a mesma pessoa e o tom de pele e o meu cabelo fosse liso, eu não era negro, eu era moreno. Então assim, na faculdade, eu acabei vendo algumas pessoas “morenas”. A mais negra era eu.

Considera o Programa *UFGInclui* de grande importância e pensa que deve ser ampliado.

Na verdade, é o mínimo que a sociedade pode fazer. Eu sei que cotas não resolvem o problema, né? Mais eu vejo a política de cotas na sua essência, como uma coisa de longo prazo, né? Eu acho muito interessante as pessoas que atuam nessa parte aí de falar que nós, negros, nós precisamos ter exemplos, precisamos ter referências sociais na sociedade. [...] Então, da mesma forma eu preciso ter exemplos. Eu preciso ter vários Joaquins Barbosas aí no topo do poder, né? Até mesmo pra ter essa representatividade e mostrar para os demais que é possível chegar lá, né? E estar naquele lugar, também, buscando incluir mais pessoas. [...] Então não tem porque eu me calar, né? Ficar neutro numa discussão dessas é algo que eu julgo injusto.

Ainda que apresentem particularidades em razão de diferentes trajetórias de vida, alguns aspectos comuns podem ser apontados nos relatos de Lucas, Jackson, José, Samanta e Paulo.

Dos cinco alunos entrevistados, quatro moravam em cidades do interior do Estado e mudaram-se para a capital (Goiânia) para estudar. De acordo com os dados do questionário socioeconômico da UFG, cerca de 30% dos alunos que ingressaram no primeiro vestibular de 2009 pelo Programa *UFGInclui* eram provenientes de cidades do interior e egressos de famílias trabalhadoras em atividades de baixa remuneração que investiram esforços para conseguir uma formação escolar satisfatória para os filhos. Ainda que não pudessem arcar com os custos de uma escolarização particular, buscaram formas de compensar os “prejuízos” por meio de bolsas de estudo ou escolas públicas de melhor qualidade ou, ainda, uma educação familiar centrada na intensa valorização da escola como meio de ascensão social.

Estudos têm discutido a importância atribuída pelas famílias de diferentes classes sociais à escola como meio de ascensão social e, mais especificamente, têm tratado a longevidade de estudantes pobres nas universidades (Romanelli, 1986, 1995; Sposito, 1989; Nogueira, Romanelli, Zago, 2000; Viana, 2005; Zago, 2006). A maioria deles apresenta como objetivos dos jovens e de suas famílias melhores condições de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, obtenção de salários mais elevados. Esse tem sido um empenho de famílias e estudantes pertencentes à classe empobrecida da população,⁴ que não dispõe de condições para custear uma trajetória de ensino básico em escolas particulares.

A configuração socioeconômica dos entrevistados é semelhante à dos demais estudantes do Programa *UFGInclui* que ingressaram em 2009. São sujeitos egressos de famílias trabalhadoras, cujos pais não tiveram oportunidade de realizar estudos prolongados. Dos cinco alunos entrevistados, apenas Lucas nunca trabalhou; os demais tentam conciliar o trabalho com os estudos na universidade, que não lhes oferece auxílio financeiro específico. Apenas Lucas pode contar com sua família, em especial com o empenho da mãe, para custear seus estudos. Desse modo, manter o propósito de realizar uma formação superior para os alunos entrevistados parece ser um desafio permanente. Essa condição impõe barreiras muitas

⁴ Não se pode dizer que esse seja um objetivo apenas da classe empobrecida. Nogueira (2000) examina a condição de estudantes filhos de pais intelectualizados que buscam garantir a melhor formação dos seus filhos na perspectiva de que assegurem determinado padrão de vida.

vezes insuperáveis, principalmente em se tratando de jovens que, em suas vidas, dependeram e dependem do trabalho para se manter na escola.

Os alunos entrevistados, em muitos momentos da entrevista, expressaram a condição desfavorável de sua formação escolar. Todos se consideraram bons alunos no ensino básico, e esse é um aspecto que certamente os "autorizou" a prestar o vestibular de um curso concorrido em uma universidade pública. No entanto, foram unânimes em dizer da necessidade de retomar conteúdos que não foram trabalhados no ensino básico e de recuperar a frágil formação obtida. O "correr atrás" é um termo utilizado pelos alunos para dizer da necessidade de superar as lacunas existentes em sua formação. Mas, na verdade, esse termo diz mais: revela que a competição acirrada continua no cotidiano desses estudantes, que enfrentam, no seu dia a dia, dificuldades concretas para apresentar o desempenho requerido e se manter no curso.

Como afirma Zago (2006, p. 227), "a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos". Ex-alunos de escolas públicas trazem a marca de uma educação básica que não contribuiu para garantir uma formação de qualidade. Assim, a decisão de prestar um vestibular competitivo em uma universidade federal, ainda que beneficiados por uma política de reserva de vagas, não é algo natural: configura-se um fato incomum, como um percurso antagônico, visto que a trajetória realizada não resulta em formação que os habilite a competir pelas vagas existentes com aqueles que cursaram escolas particulares, em sua maioria direcionadas à preparação para o vestibular.

Lucas relata que, quando chegou ao cursinho, foi uma surpresa perceber a precariedade da sua formação: "tinha um monte de coisa que eu não sabia". Jackson e Samanta, pela primeira vez em suas vidas escolares, tiveram reprovações. Quanto a José, ao analisar a condição elitista da escola brasileira, destaca a debilidade do ensino público, sobretudo nas áreas que são mais cobradas no exame vestibular dos cursos mais concorridos, como Ciências e Matemática, e reconhece que teve que estudar "por fora", como ele mesmo disse, para conseguir bons resultados no curso de Medicina.

Um traço marcante de todos os alunos entrevistados foi a análise crítica de suas chances objetivas de obterem a aprovação, mesmo que por meio do programa de inclusão. Com um histórico escolar que não possibilitava uma competição com os estudantes bem preparados pelos colégios de "tradição" na aprovação em vestibulares, todos tinham clareza dos limites que lhes eram impostos. Por isso, ao considerar a aprovação para o curso de Medicina quase uma "realização divina", José expressa o que Nogueira (2000) chama de "interiorização do improvável", que leva a maioria dos alunos de escolas públicas a não considerar a possibilidade de entrar na universidade pública antes mesmo de prestar o vestibular.

A surpresa da aprovação revela que o vestibular foi uma "tentativa" que não representou, de forma alguma, uma ação segura. Como relata Paulo, que prestou várias vezes o vestibular para Direito e nunca foi aprovado: decidiu

fazer novamente “só para ver como estava o vestibular”. E, para sua “surpresa total”, foi aprovado. Para Samanta, a decisão foi difícil, pois não pensava ter chance alguma. Assim, ao se colocarem na posição de desvantagem, esses alunos consideraram uma realidade objetiva que constitui suas vidas.

Oriundos de escolas públicas e de famílias cujos pais não cursaram ensino superior, mas cultivaram valores familiares que enfatizaram a importância dos estudos, esses estudantes constataram a fragilidade da formação que tiveram, mas indicaram também as condições de superar as dificuldades que enfrentam. Sob uma trajetória de sucesso na escola pública e reconhecendo os limites dessa formação, concomitantemente, e sob as promessas da inclusão e enfrentando cotidianamente os desafios para a permanência na universidade, os estudantes expõem as condições desiguais a que são submetidos em sua história. Entre os “excluídos”, a exclusão se reproduz e a inclusão se efetiva de maneira desigual. Assim, os mecanismos de exclusão se repõem dentro das propostas das ações afirmativas que sugerem incluir todos.

Referências bibliográficas

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da R. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na Uerj. In: FERES JUNIOR, João; ZONISZEIN, Jonas (Orgs.). *Ações afirmativas e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006.

ROMANELLI, Geraldo. *Família de camadas médias: a trajetória da modernidade*. 1986. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

SAWAIA, Bader (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SEMINÁRIO UFGInclui, 2011, Goiânia. *Apresentações do...* Goiânia: UFG/Prograd, 2011. Disponível em: <<http://www.prograd.ufg.br/sites/prograd/pages/16214>>.

SPOSITO, Marília P. (Org.). *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Programa UFGInclui*: proposta aprovada no Conselho Universitário. 2008a. Disponível em: <<http://www.ufg.br/uploads/files/UFG-Inclui-01-08-08.pdf>>. Acesso em: 10/2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Universitário (Consuni). *Resolução Consuni nº 29/2008, de 1º de agosto de 2008*. Cria o Programa UFGInclui na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <<http://www.prograd.ufg.br/sites/prograd/pages/16214>>.

VIANNA, Maria José B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Anita Cristina Azevedo Resende, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

aazeres@uol.com.br

Edna Mendonça Oliveira Queiroz, doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é professora adjunto da Faculdade de Educação dessa Universidade.

ednamqueiroz@gmail.com

Gina Glaydes Guimarães Faria, doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é professora adjunto da Faculdade de Educação dessa Universidade.

guima.fa@uol.com.br

Recebido em 21 de abril de 2011.

Aprovado em 8 de fevereiro de 2012.

O “Jovem ProUni” e as tecnologias de informação e comunicação

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Maria Aparecida Campos Mamede-Neves

Resumo

Discute a relação do jovem que ingressa na universidade pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) na apropriação do uso das tecnologias de informação e comunicação, baseando-se em pesquisa realizada com jovens que terminaram o ensino médio, ouvindo-os no momento de sua entrada na universidade em relação ao uso e às representações que fazem da internet, tendo como contraponto as representações do livro, da TV e do computador. Os passos metodológicos são descritos e os resultados, analisados. A pesquisa demonstra que os jovens que ingressaram pelo ProUni na universidade particular onde foi realizada a pesquisa acompanham os avanços tecnológicos de forma diferente da que é apontada pelo senso comum.

Palavras-chave: educação superior; instituições de ensino superior; política da educação; tecnologia educacional.

Abstract

The "ProUni Youth" and the information and communication technologies

The present article discusses relation of the youngster who entered the university through the "University for All Program" (ProUni) in the appropriation in the use of the information and communication technologies, based on a research conducted with young people who have completed high school, listening to them at the moment they entered the university, concerning the use and representations they make of internet, having as a counterpoint the representations of the book, the TV, and the computer. The methodological steps are described and the results are analyzed. The research shows that the population of young subjects who were admitted through the ProUni program in private colleges where the research was conducted, follow the technological advances in a different way than indicated by common sense.

Keywords: high education; higher education institutions; education policy; education technology.

Este artigo tem como foco o perfil do jovem que ingressa na universidade com o apoio do Programa Universidade para Todos (ProUni), enfatizando a relação, o uso e o valor que ele atribui às tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Nos últimos anos tem sido intensa a discussão sobre ações afirmativas, dentre as quais emergem questões relativas ao ProUni. Por ter sido desenvolvida exatamente dentro deste cenário, pesquisa realizada em uma universidade particular do Rio de Janeiro é peça fundamental deste estudo. A investigação em apreço explorou e analisou criticamente as relações dos jovens recém-entrados na universidade pelo sistema ProUni e pelo vestibular convencional com as TICs, bem como se deteve posteriormente no estudo das representações que os jovens faziam da internet.

Pela grande abrangência da investigação e pelo fato de que aqui nos interessa particularmente a relação dos alunos ProUni com a cultura digital, trazemos apenas alguns resultados e as discussões entre os que a pesquisa levantou.

Ações afirmativas e ProUni

De que tratamos quando nos referimos a ações afirmativas?

As ações afirmativas são políticas sociais que tentam concretizar a igualdade material, possíveis somente numa conjuntura de superação

dos postulados do Estado moderno, de ideologia liberal, onde a igualdade formal é dogma, quando em verdade, em sociedades como a nossa, é ficção, de acordo com os dados econômicos, sociológicos e antropológicos que a caracterizam (Valentim, 2006, p. 226).

Para a redução da desigualdade entre estudantes negros e brancos na entrada no ensino superior, bem como entre os das escolas públicas e particulares, são apontadas algumas alternativas qualificadas como ações afirmativas. Portanto, as ações afirmativas são consideradas instrumentos implementados para que as camadas mais pobres da população tenham acesso à educação superior. Neste sentido, o sistema de cotas nas universidades públicas e a implantação do ProUni nas particulares se delineiam como políticas de ação afirmativa.

O ProUni é uma política pública, ou seja, uma iniciativa de Estado que desencadeia um conjunto de ações visando a garantia do exercício de direitos sociais; foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. É oriundo de convênio realizado entre Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de viabilizar o ingresso no ensino superior privado a jovens que não podem arcar com o pagamento das mensalidades destas instituições mediante a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais.

Para se beneficiar do ProUni, os jovens devem ser ex-alunos da rede pública do ensino médio ou bolsistas integrais das escolas particulares. Portanto, esta política tem por finalidade contribuir para que esses jovens tenham maior acesso aos cursos de graduação ou aos sequenciais de formação específica oferecidos em instituições privadas de educação superior.

A seleção realizada pelo ProUni contempla o mérito dos candidatos, pois considera as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); portanto, a situação socioeconômica do candidato por si só não é fator único para ingresso no ensino superior.

Mas, para que um jovem obtenha bolsa integral em instituição privada de educação superior, a renda *per capita* de sua família deve ser inferior a 1,5 salário mínimo, e, para a obtenção de bolsa parcial, esta renda não poderá ultrapassar três salários mínimos; considera-se que esta ação redistribui benefícios sociais e contribui para a redução da desigualdade no acesso à educação superior. Em contrapartida, as instituições privadas recebem incentivos fiscais, como a isenção de impostos.

Cabe ressaltar que as políticas públicas destinadas às universidades particulares são distintas das políticas destinadas às universidades públicas. Nas universidades públicas, vem sendo adotado – com base na Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 (Rio de Janeiro, 2001) – o sistema de cotas, medida governamental que instituiu uma reserva de vagas para determinados segmentos sociais.

Embora distintos, ambos – sistema de cotas e ProUni – poderiam ser considerados semelhantes na democratização do acesso ao ensino superior,

sobretudo nos cursos mais competitivos, porém algumas especificidades são ponto focal de uma discussão em torno do real significado do ProUni para a democratização.

O ProUni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente. (Catani; Hey; Gilioli, 2006, p. 136).

Entretanto, a oportunidade de entrada no mundo acadêmico de instituições de ensino, que de outra forma estaria fora de seu alcance, torna possível, para esses jovens, vivenciar ambientes e experiências diferentes daquelas de seu cotidiano. Porém, o ingresso pela reserva de vagas não afiança a permanência na universidade, pois, para um bom aproveitamento, são necessárias outras condições, muitas vezes fora do alcance desses estudantes.

Uma crítica frequente é a de que o acesso ao ensino superior é priorizado em detrimento da permanência desses alunos nas IES. Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 131) consideraram que, "assim, a possibilidade de evasão aumenta. Por isso, o ProUni institui uma política de acesso, mas não de permanência, na educação superior, na qual o estudante é tratado como consumidor e não como cidadão".

Sob este ponto de vista, o ProUni se torna apenas um programa assistencialista, pois é a permanência – e não o ingresso – o elemento fundamental da democratização. Mas, se garantidos a assistência estudantil e o acesso aos livros e outros instrumentos necessários, bem como o adequado apoio pedagógico, não há dissonância entre o rendimento dos alunos em função da forma de ingresso (Queiroz; Santos, 2006).

Em virtude das condições socioeconômicas – pré-requisito para a entrada de um jovem na universidade pelo ProUni – frequentemente considera-se que o acesso e a familiaridade desses jovens com as TICs sejam marcadamente reduzidos em comparação com os daqueles que ingressam por outros meios de acesso (vestibular e Enem). Nesse contexto, não raro algumas questões vem à tona: Os jovens que ingressam na universidade pelo ProUni estão – em comparação com seus futuros colegas – igualmente imersos na cultura digital? Quais entre as recentes TICs já foram incorporadas por eles? As escolas e os telecentros contribuem para a inclusão tecnológica desses jovens? Que espaços eles utilizam (se utilizam) para acesso à internet? Quais usos eles fazem das TICs?

Foram questões semelhantes que provocaram e conduziram uma reflexão com base nos resultados da pesquisa, especialmente no que se refere à afinidade desses jovens com as TICs, bem como as suas práticas e representações.

O perfil do aluno ProUni na relação com a internet

A pesquisa que serve de apoio empírico às considerações que estão sendo feitas neste artigo e analisou as condições, o uso e as representações que jovens recém-chegados à universidade tinham da internet foi a culminância de uma série de investigações sobre a juventude e os meios de comunicação que contataram forte relação entre o material veiculado por esses meios e a construção de valores e problemas apontados por jovens urbanos.

A pesquisa analisou as falas desse grupo de jovens por meio de um questionário, não obrigatório, sobre o uso que faziam da internet. Foram ouvidos 965 alunos – 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino, com idade de 17 a 19 anos – com moradia em diversos bairros do Rio de Janeiro e diferenças significativas de classe.

Foram considerados dois grupos, de acordo com a forma de acesso à universidade: o *Grupo T*, com entrada pelo vestibular tradicional ou pelo Enem,¹ e o *Grupo P*, com entrada pelo ProUni.

O fato de o *Grupo P* estar na mesma faixa etária dos demais já fornecia um dado que se opõe ao senso comum, que considera que jovens de classe menos favorecida ingressam mais tarde na universidade. Portanto, assim como os jovens do *Grupo T*, eles nasceram junto com o surgimento da internet comercial, a difusão do uso do computador e dos *video games*.

Todos declararam saber usar o computador há vários anos, havendo porém uma diferença pequena para menos do *Grupo P* em relação aos jovens do *Grupo T*. Foi levantada a hipótese de essa discrepância ser provavelmente devida às desigualdades financeiras entre os dois grupos. Porém, no que concerne a este artigo, o que se faz importante ressaltar é que o analfabetismo digital, suposto para as classes menos favorecidas, não foi constatado.²

No *Grupo P*, entre rádio, livros, revista, televisão e computador, predominava como lazer o uso da televisão (43%), seguido do computador (18%); já no *Grupo T*, 46,3% preferiam o computador, enquanto a televisão, mídia considerada de massa e a mais popular, ficou aquém do computador (25%).

Foi interessante relacionar estes dados com a questão sobre ter ou não computador em casa. De fato, no *Grupo T*, 97% possuíam computador em casa, enquanto no *Grupo P* apenas 64% o tinham, fato que, provavelmente, tornava-os mais telespectadores.

Acredita-se que essa pesquisa, se realizada hoje, talvez pudesse trazer resultados diferentes em ambos os grupos. É possível que o avanço tecnológico amplie a cada dia a capacidade hipermediática e disponibilize atividades outrora restritas à televisão e hoje muito mais atraentes no computador. Se também forem considerados a convergência das mídias e o barateamento dos celulares multifuncionais, que trazem a TV como uma das possibilidades, portanto muito mais ao alcance do grupo de menores posses, esse panorama tenha maiores modificações no *Grupo P*. Corroborando a ideia de que os jovens estão cada vez mais em busca de meios que aglutinem

¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova criada em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), utilizada como exame de acesso ao ensino superior em universidades brasileiras e como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no País.

² Parte desses dados foram apresentados na International Conference Education, Economy & Society, Paris, julho de 2010.

outras mídias, verificamos que eles também convivem com elas de maneira integrada.

Em termos gerais, quantos jovens da pesquisa usavam a internet? Vistos na sua totalidade, 98% navegavam na internet diariamente ou pelo menos de duas a três vezes por semana. Nisso o *Grupo P* não apresentou diferenças.

Não ter computador não impedia o jovem do ProUni de navegar na internet, ter *e-mail*, participar de *sites* sociais, ter *blogs* e *fotologs*, utilizar o *MSN* e *Skype* ou, ainda, procurar informações em *sites* de busca em igual proporção que os alunos que compunham o *Grupo T*.

E como os jovens do *Grupo P* acessavam a internet? Da casa de amigos, da escola, do trabalho e em espaços como as *lan houses*, muito mais disseminadas nas comunidades de baixa renda que nos espaços urbanos mais privilegiados, fato comprovado por pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

Em trabalho de 2008, o CGI.br indicava crescimento de mais de 100% no uso de espaços públicos para o acesso à internet, sendo as *lan houses*, no momento da pesquisa, responsáveis por quase 50% dos acessos, contra 43,39% de acessos em casa, 25,3% no trabalho, 16,69% na casa de outra pessoa e apenas 18,48% na escola. O levantamento apresentado pelo CGI.br sobre uso das TICs no Brasil, ano base 2009, mostra o panorama quanto ao uso de espaços públicos pagos: 36% no SE, 31% no Sul e, respectivamente, 60% no NE, 53% no Norte e 44% no Centro-Oeste, sendo que, da amostra ouvida, 64% pertencem às classes D e E.

Daí talvez o uso significativo do computador pelo *Grupo P* na casa de amigos e nas *lan houses*. Não se alonga mais a discussão dessa questão, ainda que muito interessante, porque ela se distancia do cerne deste artigo; o importante aqui é reforçar a ideia de que não há somente diversificação de consumo de mídia pelo jovem, mas uma nova cultura em formação, na qual a convergência midiática vem transformando o modo de viver a informação e a comunicação.

No seu tempo livre, a maioria desses jovens integra as novas mídias na programação da sua jornada sem exageros (*Posso viver tranquilamente sem internet*). Mais do que ficarem à frente da tela do computador, eles preferem sair e encontrar os amigos (*É melhor sair, jogar futebol de verdade do que jogar playstation*); as mídias de uso pessoal lhes interessam porque consentem prolongar as relações reais para além dos limites de espaço e tempo.

É verdade que ele também é usado para o consumo de informações, o que ratifica a ideia da naturalização da conexão do computador, já que, para obter informações, ela é indispensável. Eles obtêm a informação pelo jornal da TV, completam-na indo ao jornal *on-line*, problematizando as notícias nas rodas de amigos, colegas ou familiares. Mas cabe ressaltar que, apesar de não lerem continuamente, mas sim como que zapeando, conferem ao jornal impresso um mais alto grau de idoneidade como fonte abalizada e confiável.

Os dados coletados mostraram que o conceito de contexto não pode ser expresso apenas como demarcação geográfica, restrito ao universo

escolar, ignorando a continuidade do processo educativo que se estabelece, intencionalmente ou não, em inúmeras relações presentes em outros espaços, entre os quais o espaço midiático.

Para estudar, os jovens do ProUni preferiam que fossem usados "sites da internet". Curiosamente, no *Grupo T*, encontramos a predominância da preferência "livro didático tradicional" como melhor suporte para estudar. A imensa maioria dos dois grupos rechaça a possibilidade de usar fotocópias, embora seja uma prática muito difundida.

Os jovens do ProUni demonstraram ter uma atitude de curiosidade diante do computador e uma valorização prévia em relação à eficiência desta tecnologia para lazer, pesquisa, estudo, informação; não está presente pessimismo quanto à capacidade de manejar esse artefato computadores. Têm bastante claro quanto às condições ideais para a compreensão do conteúdo de um *site*. O *orkut*, o *MSN*, mais do que o *facebook*, são usados como espaço de socialização; como *site* de busca é usado predominantemente o *google*.

Destacou-se o fato de que, de modo geral, os jovens não adquirem o conhecimento para o manejo do computador e tampouco aprendem a navegar na *internet* de modo formal.

Mais da metade do grupo aprendeu a usar o computador e a *internet* sozinha –, o que reforça a ideia de que a era do computador e da *internet* se assenta na exploração do novo sem receios –, e cerca de um quinto do *Grupo P* aprendeu com amigos, com base na possibilidade de contar com amigos que sabem. Portanto, estas aprendizagens estão inseridas no espectro de socialização que ela própria oferece. Particularmente, os jovens ingressos pelo ProUni apresentaram um perfil que se destacou pelo maior índice quanto à aprendizagem colaborativa e também pela significativa proporção daqueles que tiveram na escola, especialmente no ensino médio, a possibilidade de adquirir conhecimentos relacionados ao uso do computador.

Essas diferenças merecem ser exploradas em novos estudos, particularmente porque as políticas públicas ampliaram – qualitativa e quantitativamente – o oferecimento de espaços digitais, estão investindo na formação de professores para o uso educacional das tecnologias e, ainda, realizam projetos que oferecem aos alunos um computador³ com vista a disseminar seu uso não apenas por eles, mas também por suas famílias e a comunidade do entorno das escolas.

Os jovens ouvidos, em sua maioria, são atraídos pelas tecnologias e demonstraram "forte expectativa" no seu uso para a resolução de problemas em diferentes áreas, demonstrando uma forte valorização prévia em relação à eficiência da tecnologia na realização das mais variadas atividades de sua experiência cotidiana: lazer, pesquisa, estudo, informação.

Pela experiência advinda de toda esta investigação, consideramos que estas respostas são decorrentes das diferenças de poder aquisitivo e da falta de oportunidades enfrentadas por estes jovens, mas destacamos que este quadro vem aceleradamente se modificando e as tecnologias estão cada vez mais se disseminando em todas as classes sociais.

³ Um bom exemplo é o Programa Um Computador por Aluno (ProUca).

O grande potencial do computador no auxílio para tarefas vinculadas ao estudo, à pesquisa e ao trabalho é destacado, e quase unanimemente os recém-ingressos esperam que a universidade lhes ofereça melhores condições do uso das TICs, inclusive nas aulas.

Portanto, os dados coletados e tratados estatisticamente apontaram não haver diferença de significação, valor ou formas de representação e de uso da *internet* entre os jovens que tinham chegado à universidade mediante o ProUni e os que ingressaram por outros meios de acesso (vestibular e Enem). As diferenças encontradas repousaram muito mais nas condições socioeconômicas dos grupos, mas nunca em relação a um possível analfabetismo digital por parte daqueles que vinham de vestibulares comunitários.

Isso reforça nossa ideia de que o jovem urbano, ao chegar à universidade, qualquer que seja a sua procedência econômica e cultural, traz em sua bagagem a escolha crítica do que lhe é oferecido.

Na universidade em que os estudos foram realizados, o acesso à *internet* durante o curso é garantido para todos os seus alunos; também lhes são assegurados um número fixo de folhas impressas para cada período e a possibilidade de compra, a baixo custo, de outros lotes para impressão.

Finalmente, destacamos que, da análise crítica do material da pesquisa a partir dos dados coletados e tratados estatisticamente, os resultados apontaram não haver diferença de significação, valor ou formas de representação e de uso da *internet* entre os jovens que ingressaram pelo ProUni e os demais jovens. As diferenças observadas são muito mais relacionadas ao maior ou menor número de computadores por família, à qualidade da máquina ou à maior ou menor atualidade de programas e aplicativos usados do que em relação a um possível analfabetismo digital.

Também ressaltamos que esses dados surpreenderam um considerável grupo de professores cuja convicção era a de haver uma relevante diferença de conhecimento, manejo e inserção no mundo digital entre os que ingressavam pela via convencional e os que provinham do ProUni.

Podemos adiantar que os resultados deste estudo são profícuos a partir do momento em que, conhecendo-se o perfil do aluno ProUni, se torna possível melhor satisfazer a suas possíveis necessidades.

Considerar a *internet* como uma tecnologia da informação com grande potencial de auxiliá-los nas tarefas vinculadas ao estudo, à pesquisa e ao trabalho é um pensamento de todo o *Grupo P*; infelizmente, 25% ainda a usam muito pouco e 4%, raramente. Pela nossa experiência, este fato se enquadra perfeitamente na questão das diferenças de poder aquisitivo e na falta de oportunidades que a classe menos favorecida sempre enfrenta.

A mais importante constatação da pesquisa foi, assim, não haver diferença de significação, valor da *internet* entre os jovens das classes A e B e os provenientes de classes de baixa renda. As diferenças encontradas repousaram muito mais nas condições socioeconômicas dos grupos, mas nunca em relação a um possível analfabetismo digital por parte daqueles menos assistidos.

Considerações finais

A universidade que serviu de base à pesquisa, além da incessante preocupação com a formação do cidadão, com a qualidade de seus cursos visando a excelência da formação de seus alunos, já vinha se esforçando em abrir e ampliar as oportunidades para jovens. É uma universidade de cunho filantrópico que, anteriormente à implantação do ProUni, já sustentava bolsas de estudo para estudantes de camadas populares, além de disponibilizar incentivos que favorecessem a permanência desses estudantes no curso superior. Assim sendo, desde 1994 existia um programa de ação afirmativa para alunos oriundos dos Cursos Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), implementando uma política de ação afirmativa. Ao ser aprovado no vestibular, o aluno recebia uma bolsa de estudos integral. Com a idealização do ProUni, acompanhando as orientações oficiais, desde 2004 a universidade preparou-se para aderir ao programa.

Quando, em 2005, as universidades começaram ou tiveram que começar a adotar ações com vista à democratização do acesso às suas vagas em consonância com as diretrizes governamentais, veio à tona uma ampla reflexão sobre práticas institucionais associadas à implementação das políticas de inclusão. A universidade em apreço, seguindo as diretrizes oficiais, deu continuidade aos programas de inclusão que já desenvolvia anteriormente, pois, por suas características institucionais, já considerava como missão o apoio ao ingresso de estudantes. A partir de então, o ingresso dos alunos oriundos dos citados pré-vestibulares passaram a ocorrer com base no ProUni e não mais pelos convênios antes estabelecidos com entidades de movimentos sociais (Guimarães, 2007).

[...] passou, assim, a receber alunos moradores das periferias do município do Rio de Janeiro ou de outros municípios, moradores de favela, lideranças políticas, representantes de associações de moradores e ativistas de movimentos populares, a maioria alunos do PVNC – uma nova conjuntura que alterou o perfil dos estudantes universitários e a dinâmica institucional (Salvador, 2009, p. 127).

Ressaltamos que, embora as bolsas de ação social tenham surgido para atender os alunos do PVNC, outras organizações sociais também eram beneficiadas.

Em 2008, os primeiros bolsistas do ProUni concluíram o curso superior, avaliando positivamente o programa (Silva, 2009). A ampliação das oportunidades de continuidade educacional contribuiu para a diminuição das desigualdades sociais e a formação, em bases sólidas, de profissionais em diferentes áreas.

Em fevereiro de 2009, um encontro no *campus* da universidade reuniu futuros alunos: 71 jovens que ingressavam na universidade pelo ProUni e que iniciariam seus cursos em março do mesmo ano. Eles apontaram como o primeiro grande obstáculo para o acesso ao ensino superior a concorrência dos vestibulares; em segundo lugar foi citado o

preço das universidades privadas; e o terceiro ponto levantado foi o custo da permanência e o transporte (Silva, 2009).

Essas colocações confirmavam que não basta aos jovens ingressar na universidade; também é fundamental dar-lhes apoio e condições para que nela permaneçam com proveito e tenham, todos, uma trajetória universitária em pé de igualdade com os demais alunos.

O ProUni permitiu o acesso a universidades que, anteriormente, eram "inacessíveis" para esses alunos, e os resultados obtidos por eles são muito próximos aos dos demais estudantes, mas, ao final dos quatro anos de implementação do programa, o índice de evasão do *Grupo Painda* é maior se comparado ao dos demais alunos (Romeu, 2009). Esta é uma questão muitíssimo séria, mas que foge ao âmbito deste artigo.

O que podemos afirmar é que, do que se levantou e analisou da pesquisa, no que se refere ao grupo de jovens que ingressaram na universidade pelo ProUni quanto ao seu pretense não letramento digital e incapacidade de usufruir as possibilidades da cibercultura, viu-se muito diferente. Esse grupo apresentou expectativas acadêmicas muito bem articuladas e demonstrou esperar do acesso à internet e à maior facilidade que ela proporciona a obtenção de informações, por vezes preciosas, principalmente para quem não teve boas bibliotecas a seu dispor.

Mas ter acesso aos dados sem uma orientação adequada não basta; como e o que melhor pesquisar é algo que se constrói, não surge com o simples uso da ferramenta em si.

O percurso acadêmico se faz pela aprendizagem colaborativa e pelo zelo da universidade por seus alunos. Se eles caem a meio do caminho, é imprescindível que se vá a sua procura, que se resgate e, principalmente, que se busque saber em que e onde a universidade, em todos os segmentos, falhou e onde precisa haver ajustes. O aluno que ingressa pelo ProUni não quer protecionismo; quer ações realmente proativas. E talvez o ProUni ainda tenha que provar a que veio: se realmente é para valer, a universidade que o adote precisa incorporá-lo como efetivamente seu, independentemente das benesses que receba dos órgãos governamentais.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> .

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino

Superior? *Educar em Revista [on-line]*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Relatório de pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no Brasil*. 2008. Disponível em: <<http://www.cgi.br>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

_____. *Relatório de Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no Brasil*. 2009. Disponível em: <<http://www.cgi.br>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. *Educação superior, trabalho e cidadania da população negra*. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2007.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei n° 3.708, de 9 de novembro de 2001*. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj>>.

ROMEU, Artur. Quatro anos de ProUni na PUC-Rio. Portal PUC-Rio Digital. 05 de abril de 2009. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?&sid=41&inford=3067>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

SALVADOR, Andréia Clapp. A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio. Uma parceria entre Universidade e Movimento Social. *Desigualdade & Diversidade* – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 5, p. 125-148, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://publique.rdc.puc-rio.br/desigualdadediversidade/media/Desigualdade5_AndreiaClapp.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

SILVA, Ivanuze Gomes da. Direito social à educação: acesso ao ensino superior. PUC-Rio: Orientadora: Departamento de Direito 2009. XVII Seminário de Iniciação Científica da PUC-Rio. De 31 de agosto a 3 de

setembro 2009. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/dir/ivanuze.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. A experiência das ações afirmativas na Uerj: problematizando a questão do mérito. In CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é coordenadora de Projetos da Coordenação Central de Educação a Distância da PUC-Rio e professora do curso de especialização *lato sensu* Mídia, Tecnologia e Novas Práticas Educacionais, oferecido pelo Departamento de Educação da mesma universidade.

smpedrosa@gmail.com

Maria Aparecida Campos Mamede-Neves, doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Dedicase principalmente ao desenvolvimento de pesquisas dentro dos seguintes campos: os processos de pensamento, as relações da juventude com a mídia, a EaD, o ciberespaço e a cultura midiática.

apmamede@gmail.com

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 17 de janeiro de 2012.

Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC*

Sidney Jard da Silva
Ana Keila Mosca Pinezi
Artur Zimmerman

Resumo

Pretende contribuir para uma reflexão coletiva sobre o tema das ações afirmativas e das cotas no ensino superior brasileiro. A partir do estudo de caso da recém-criada Universidade Federal do ABC (UFABC), o trabalho procura responder se houve, de fato, ampliação e diversificação da base social da educação superior na região metropolitana do ABC Paulista; se houve mudanças institucionais para o recebimento desses novos grupos de estudantes; e se tais mudanças se expressaram no projeto pedagógico da instituição. A curta experiência da UFABC demonstra que a mera adoção do sistema de reserva de vagas (sociais e raciais) não é suficiente para a diversificação da base social do ensino superior, mas pode contribuir para a efetiva promoção de mudanças na estrutura institucional e organizacional das universidades brasileiras.

Palavras-chave: ensino superior; UFABC; ações afirmativas; sistema de cotas; perfil socioeconômico.

* Este artigo apresenta dados e análises preliminares referentes a uma agenda de pesquisa em andamento sobre a trajetória acadêmica dos alunos da Universidade Federal do ABC (UFABC). Agradecemos a colaboração da equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (CDI/Propladi) da UFABC.

Trabalho apresentado com o título "Políticas de inclusão na UFABC: expectativas e resultados" no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades, realizado em Salvador, Estado da Bahia, de 7 a 10 de agosto de 2011.

Abstract

Affirmative action and regional inclusion: the UFABC experience

This paper contribution focuses on the collective reflection about the affirmative action theme and the higher education quota system in Brazil. Starting with a case study of the newly created Federal University of the ABC (UFABC), this article tries to answer whether there was an effective increase on the number of students and their diversification on a social basis in São Paulo's Greater ABC region; if there were institutional changes for the new students; and if those changes did reflect in the institutional pedagogic project. The short experience at the UFABC demonstrates that the simple adoption of the (social and racial) quota system isn't enough for the diversification of the Higher Education social basis, but that it could contribute to the effective promotion of changes in the institutional and organizational structure of the Brazilian universities.

Keywords: higher education; UFABC; affirmative action; quota system; socio-economic profile.

Introdução

Em 2001, os professores Rita Segato e José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), lançaram uma proposta de política de cotas para negros e vagas para índios para a referida universidade. Esse episódio gerou uma forte discussão, atravessada por conflitos, no meio acadêmico e nos meios de comunicação, que perdura até os dias de hoje.

Em 6 de junho de 2003, a UnB aprovava um Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, que previa cotas para negros e vagas para índios (Carvalho, 2006). Assim, um grupo constituído por 15 indígenas pode, pela primeira vez na história brasileira, ingressar em uma universidade pública. No mês de agosto do mesmo ano, 378 negros ingressaram na universidade por meio das cotas.

Segundo Carvalho (2006), há quatro motivos fundamentais que justificam a urgência e a legitimidade do estabelecimento de políticas de cotas nas universidades públicas. São eles:

- o da reparação: os mais de 300 anos de escravidão dos negros no Brasil trouxeram consequências negativas inegáveis à população negra ao longo da história. Isso seria, então, compensado por uma política de cotas para negros nas universidades;

- o da cobrança de um direito: segundo a Constituição da República de 1988, todos os cidadãos têm direito a um tratamento igual no que tange a serviços públicos, inclusive o que diz respeito ao acesso ao ensino gratuito. Como há um percentual extremamente baixo de negros que estudam em universidades públicas, as cotas seriam uma forma de garantia do mínimo de direito à participação dos negros aos benefícios do Estado;
- o da participação de negros e indígenas no meio universitário: isso possibilitaria um enriquecimento da produção de saberes a partir da diversidade cultural presente no nosso País, trazendo, ainda, a oportunidade de repensar o preconceito e o etnocentrismo e, assim, combatê-lo;
- o da intensificação do combate ao racismo e à discriminação no Brasil: a presença dos negros no meio acadêmico propiciaria a abertura do debate do racismo e o seu enfrentamento.

A defesa das políticas de cotas também trouxe à tona o debate sobre o próprio “racismo acadêmico brasileiro”, implícito no discurso em defesa do universalismo dos critérios de acesso à universidade e subestimado pela comunidade científica. Segundo Carvalho (2006), o racismo acadêmico “tem sido estável, constante, intenso e generalizado”, o que exige uma crítica vigorosa do grupo que o reproduz.

Os defensores das políticas afirmativas observam que as políticas universalistas, em si mesmas, não são capazes de propiciar acesso às minorias excluídas, porque deixam de lado a diversidade de grupos e culturas.¹ Segundo esses autores, num país como o Brasil, multiétnico e multiculturalista, o universalismo torna-se, na prática, uma política de segregação e de exclusão social. É preciso, portanto, que sejam respeitadas as trajetórias peculiares dos grupos sociais (étnicos, de gênero, de sexo etc.), assim como seu repertório cultural e suas especificidades na formulação de políticas de ação afirmativa e de políticas públicas em geral.²

Não se pode, no entanto, pensar a inclusão de grupos excluídos do acesso à educação no Brasil reduzindo o debate à questão das cotas sociais e/ou raciais. As políticas de ações afirmativas no campo da educação, para além das cotas, devem centrar-se em propostas mais amplas que ultrapassem as políticas de caráter emergencial (Gonçalves, 2006). Políticas públicas no campo da educação só podem ter maior chance de êxito se pensadas em contextos gerais, em termos de sociedade, em que os diferentes elementos que compõem a identidade social e cultural da população de um país sejam valorizados, sem deixar de lado as peculiaridades regionais e locais dos grupos que serão por elas atendidos.

O presente artigo analisa a experiência empírica das políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela Universidade Federal do ABC (UFABC), motivado pelas seguintes questões propostas por este número especial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep): I) houve ampliação da base social da educação superior, teria ela se diversificado?; II) houve

¹ O grupo mais proeminente na defesa das “políticas universalistas” concentrou-se nas universidades públicas de maior prestígio do País: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP) (Carvalho, 2006).

² Vale a pena notar os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de 1999, sobre a taxa de analfabetismo da população de 25 anos, que aponta as diferenças entre os diversos grupos da população brasileira: “Verificando os dados do Ipea, constatamos que a taxa nacional de analfabetismo dos brancos é de 10,4%, no Brasil; dos pardos, 25,2%; dos negros, 25,9%. Se somarmos negros e pardos, encontraremos um percentual de 50% da população negra que é analfabeta” (Brito, 2006, p. 115).

mudanças institucionais para o recebimento desses novos grupos?; III) tais mudanças se cingiram à organização administrativa ou se expressaram também em projetos pedagógicos?

Ações afirmativas na UFABC

Este espaço seria pequeno para eu lhe contar a história de mais de 25 anos de lutas da população do Estado de São Paulo, em geral, e dos municípios das 7 cidades que compõem o Grande ABC, em particular, para a criação, aqui nesta região, desta nova universidade.

Hermano de Medeiros Ferreira Tavares
Mensagem do Reitor – Vestibular 2007.

Em 11 de setembro de 2011, a UFABC celebrou seus primeiros cinco anos. O projeto de lei de criação da nova universidade foi apresentado ao Congresso Nacional em julho de 2004 e sancionado pelo Presidente da República em julho de 2005 (Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005). Um ano depois, a universidade entrou em atividade em um prédio alugado na cidade de Santo André, região metropolitana do ABC Paulista.³

A celeridade na sanção do projeto de lei de criação da nova universidade e a decisão de iniciar suas atividades em instalações provisórias são indicativas do sentido de urgência impresso na criação da primeira universidade pública da região do Grande ABC.⁴

Por ocasião do início das atividades da UFABC, o ABC Paulista contava com a oferta de 45.000 vagas de ensino superior para uma população de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes. Entre os matriculados nas instituições de ensino superior existentes na região, 65% estavam em instituições privadas, 20% em instituições municipais e 15% na rede comunitária filantrópica. (UFABC, 2007).

A criação da nova universidade teve como um dos seus principais objetivos preencher essa “lacuna de oferta de educação superior pública na região” (UFABC, 2007). Destaca-se, nesse caso, a política ousada de oferta de vagas praticada pela instituição já nos seus primeiros anos de atividade: 1.500 vagas anuais, das quais 50% foram reservadas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.⁵ A expectativa era que de, em pleno funcionamento, a UFABC seria responsável por aproximadamente 15% da oferta de vagas da região.⁶

O primeiro vestibular da UFABC, organizado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), foi realizado em julho de 2006 em duas fases, nos dias 16 e 30. Entre as 1.500 vagas oferecidas no processo seletivo, 750 foram reservadas para alunos que haviam cursado o ensino médio integralmente em escola pública ou o ensino médio supletivo com o ensino fundamental em escola pública. Desse contingente, foram destinadas 204 vagas (27,3%) para negros e 2 (0,1%) para índios.⁷

³ O ABC Paulista compreende os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

⁴ “Durante a construção de seu primeiro *campus*, a UFABC alugou dois prédios em Santo André, um para abrigar as atividades administrativas e parte dos professores e outro para a realização das atividades acadêmicas.” (UFABC, 2007, p. 12).

⁵ A partir de 2010, com a criação do Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H), a oferta foi incrementada em 200 vagas, sendo reservadas 850 (50%) para egressos de escolas públicas.

⁶ Em 2008, o Relatório de Gestão assinalava que “há de atentar que o ingresso anual de 1.500 alunos em um único curso, Bacharelado em Ciência e Tecnologia, é uma inédita e significativa distinção da UFABC em relação às demais Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)” (UFABC, 2008, p. 11). As previsões iniciais eram de que a universidade responderia por 25% das matrículas de alunos de baixa renda nas instituições públicas de ensino superior paulista. (Pinezi; Zimmerman; Silva, 2010). Em 2006, a UFABC já seria responsável por mais da metade das vagas ofertadas pelas universidades federais no Estado de São Paulo.

⁷ O critério adotado para as cotas foi a participação desses dois grupos na população da Grande São Paulo, segundo aferição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A primeira fase do vestibular contou com 12.508 candidatos inscritos, dos quais 8.784 cursaram o ensino médio em escolas públicas e 3.724 em escolas particulares. Na segunda fase, foram convocados 4.403 candidatos, dos quais 2.341 haviam concluído integralmente os estudos em instituições públicas e 1.972 em instituições privadas. No que se refere à autodeclaração de cor dos participantes da segunda fase do vestibular, 1.595 candidatos se declararam brancos (ou amarelos), 666 pardos, 155 negros e 15 indígenas (UFABC, 2007, p. 27).

A reparação de uma injustiça histórica com o “coração da indústria brasileira” foi uma das principais justificativas para a criação da UFABC. Conforme salientamos em trabalhos anteriores, “tratava-se de oferecer à população do ABC oportunidade de acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade à altura da importância econômica, política e social da região” (Pinezi; Zimmerman; Silva, 2010).

As motivações políticas e sociais que inspiraram a proposta de criação da nova universidade não encontraram igual ressonância nos documentos oficiais da instituição. Nos seus primeiros anos de atividade, as referências à inclusão social e à parceria com setores da sociedade civil (empresários, trabalhadores e poder público) ocupam papel secundário nos textos produzidos pela UFABC. No tocante às ações afirmativas, há apenas uma breve menção ao sistema de cotas no seu projeto pedagógico:

A UFABC está comprometida com ações voltadas para a inclusão social, que tenham por objetivo assegurar que todos os segmentos da sociedade estejam nela representados. Essas ações não se esgotam no âmbito do processo de admissão com sistema de cotas de recorte socioeconômico e racial, que está em discussão no Congresso Nacional. O processo pedagógico deve repudiar a postura elitizante em favor da integração social do estudante, levando-o a se debruçar sobre a História para compreender o mundo em que vivemos numa perspectiva pluralista. (UFABC, 2006b).

Afora a referência ao comprometimento da universidade com ações voltadas para a inclusão social, não há no projeto pedagógico da UFABC nenhuma menção explícita às ações afirmativas a serem praticadas para assegurar a efetiva representação dos diversos segmentos da sociedade brasileira no seu quadro discente. Tampouco há uma elaboração conceitual das políticas afirmativas a serem desenvolvidas pela universidade.

Essa notória ausência também é sentida em outros “Textos de Referência”, como é o caso do Estatuto e do Regimento geral. No primeiro caso, há apenas uma indicação genérica à integração de “grupos étnicos e sociais na UFABC”. No segundo, o tema sequer é mencionado (UFABC, 2006c).

A ausência de uma formulação mais elaborada das políticas de ação afirmativa teve como uma de suas principais consequências a não inserção de critérios que considerem o sistema de cotas sociais e raciais nos programas de assistência estudantil e de iniciação científica da universidade.

A UFABC conta com três programas básicos de assistência estudantil: I) a Bolsa-Auxílio Socioeconômica, II) o Auxílio Moradia e III) o Auxílio

Alimentação. Os dois primeiros foram regulamentados no segundo semestre de 2008 e o último no segundo semestre de 2009. Em nenhum dos casos, há ações específicas para os alunos que ingressaram por meio do sistema de cotas sociais e raciais.

O Programa Bolsa-Auxílio Socioeconômica tem como principal objetivo assegurar a permanência de alunos carentes na universidade. Foi originalmente implantado em 1º de outubro de 2007 e regulamentado em 7 de outubro de 2008. Em dezembro de 2010, atendia 778 alunos (18% dos matriculados) com renda *per capita* de até R\$ 600,00 por responsável financeiro (UFABC, 2006d).

O Programa Bolsa Moradia tem como público alvo os estudantes que tiveram que sair da sua moradia de origem para estudar na UFABC. Foi regulamentado em 29 de setembro de 2008 e, em dezembro de 2010, atendia 562 estudantes (13% dos matriculados) com renda *per capita* de até dois salários mínimos (UFABC, 2006d).

O Auxílio Alimentação é o mais universal dos programas de assistência implementados pela UFABC. Nesse caso, a universidade optou por oferecer um subsídio de R\$ 3,00 para todos os estudantes, 60% sobre o valor cobrado pela alimentação no Restaurante Universitário (RU). O Auxílio Alimentação foi regulamentado em 26 de novembro de 2009, sem nenhuma restrição socioeconômica em sua concessão.

Tabela 1 – Evolução dos Programas de Bolsas Assistenciais na UFABC

Programa	2007	2008	2009	2010
Bolsa-Auxílio Socioeconômica	70	247	422	700
Bolsa Moradia	–	164	580	506
Total	70	411	1.002	1.206

Fonte: CDI/Propladi (UFABC, 2006d).

Em três anos de atividade, os programas de bolsas assistências da UFABC experimentaram um rápido crescimento. A Bolsa-Auxílio Socioeconômica saltou de 70 em 2007 para 700 em 2010, enquanto a Bolsa Moradia foi de 164 em 2008 para 506 em 2010. No mesmo período, o número de alunos matriculados saltou de 934 em 2007 para 4.184 em 2010. Nesse último ano, aproximadamente 30% dos estudantes eram contemplados com as bolsas assistenciais.

Além dos assistenciais, a UFABC oferece diversos programas de iniciação científica: I) Programa Pesquisando desde o Primeiro Dia (PDPD); II) Programa de Iniciação Científica (PIC); III) Programa Institucional de Iniciação Científica (Pibic); IV) Programa Pibic – Ações afirmativas; e V) Programa Voluntário (PV).

Em todos esses casos, nenhum programa mantido integralmente pela UFABC leva em consideração o sistema de cotas adotado no vestibular da instituição. O critério é considerado apenas no Programa Pibic – Ações Afirmativas, devido à própria natureza institucional do programa

financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).⁸

O PDPD foi o primeiro programa de iniciação científica desenvolvido pela UFABC e tem como público-alvo os alunos ingressantes na universidade. É digno de nota que, em sua primeira versão, teve como principal objetivo assegurar a permanência na UFABC dos melhores classificados no vestibular e não dos alunos carentes, ao menos que estes estivessem entre os melhores classificados.

O PIC é um programa de iniciação científica mantido por recursos próprios da universidade, destinado aos alunos ingressantes ou aos veteranos. Para candidatar-se a ele, o aluno deve apresentar um projeto de pesquisa sob supervisão de um professor-orientador ou candidatar-se a um projeto de pesquisa previamente aprovado na Carteira de Ofertas de Iniciação Científica.

O Pibic é o programa de concessão de bolsas do CNPq, do qual a UFABC obtém uma quota institucional. Os critérios de concessão são definidos internamente pela universidade e são igualmente destinados a alunos ingressantes e veteranos. As inscrições para o PIC e para o Pibic são realizadas em edital único. Na definição dos candidatos aprovados, os melhores classificados têm preferência pela bolsa Pibic.

O Pibic – Ações Afirmativas é o único que considera o sistema de ingresso dos alunos, por exigência da própria natureza do programa financiado pelo CNPq. O edital para participação é anual e exclusivo para os alunos cotistas da universidade.

O PV é destinado a alunos que trabalham ou que possuam outras modalidades de bolsas da UFABC ou de outra agência de fomento à pesquisa. Nesse caso, o aluno não recebe uma bolsa da instituição. A oferta de vagas para esse programa é igualmente universal e publicada conjuntamente com os editais PDPD, PIC e Pibic.

A Tabela 2 representa o número de bolsas ofertadas e concedidas pela universidade no ano de 2009, excluídas as bolsas voluntárias.

Tabela 2 – Programas de Iniciação Científica na UFABC – 2009

Programa	Bolsas Disponíveis (Ofertadas)	Bolsas utilizadas (Concedidas)
PIC	300	200
PDPD	80	76
Pibic	60	58
Pibic – Ações Afirmativas	13	10
Total	453	344

Fonte: Watarai (2010).

⁸ A descrição a seguir foi baseada nos trabalhos desenvolvidos por Watarai (2010) e Brandão (2010).

Em média, são utilizados 76% do total das bolsas de iniciação científica ofertadas pela universidade: 97% das bolsas Pibic, 95% das

bolsas PDPD, 77% das bolsas Pibic – Ações Afirmativas e 67% das bolsas PIC. Os números indicam, no caso das bolsas PIC, mantidas integralmente pela universidade, um percentual de 33% de bolsas ociosas.⁹ Essa situação foi agravada pela desistência dos bolsistas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Para o mesmo ano de 2009, houve 47 desistências no programa PIC, 19 no PDPD e 7 no Pibic (Brandão, 2010, p. 34).¹⁰

Contudo, para fins deste trabalho, mais do que registrar o número de vagas ociosas e de desistências nos programas de iniciação científica da UFABC, o que realmente importa é registrar o divórcio entre os programas de assistência estudantil e de iniciação científica da universidade e o sistema de cotas sociais e raciais desenvolvido pela instituição.

Nenhum dos programas assistenciais ou de iniciação científicas, cujos critérios são definidos internamente pela universidade, considera o sistema de ingresso dos alunos como um elemento importante na concessão de auxílios assistências e de bolsas acadêmicas.¹¹ Em parte, essa ausência de critérios de acesso sociais e raciais aos programas de assistência e de iniciação científica da universidade é o reflexo da carência de um debate mais aprofundado sobre as políticas de ações afirmativas na UFABC.

Ao contrário do que ocorreu em outras universidades brasileiras, a UFABC nunca foi palco de um debate sistemático sobre a política de ações afirmativas. A reserva de vagas sociais e raciais foi inserida no edital do primeiro vestibular da instituição sem passar por um debate público na comunidade universitária recém-constituída. Desde então, prevalece certa inércia no que se refere a esse tema e não houve, até o momento, nenhuma grande manifestação contrária ou favorável às ações afirmativas praticadas pela universidade.

No que diz respeito às mudanças institucionais relativas ao recebimento dos novos grupos sociais, notadamente dos beneficiários da política de cotas da UFABC, a principal mudança organizacional foi a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap).

A criação de uma pró-reitoria de ações afirmativas foi inicialmente proposta pela UFABC ao Ministério da Educação (MEC) na assinatura da proposta de Pactuação da Revisão da Estrutura Organizacional das Universidades Federais (Brasil, 2008). Na ocasião, propôs-se a criação de duas novas pró-reitorias: a Pró-Reitoria de Planejamento e a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.¹²

A proposta de criação de uma pró-reitoria de ações afirmativas foi retomada por ocasião da consulta à comunidade para eleição do primeiro reitor¹³ e foi bem recebida pela comunidade acadêmica, especialmente por alunos e servidores técnico-administrativos.

Com a confirmação do nome do professor Hélio Waldman como primeiro reitor eleito da UFABC, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas retornou para agenda das mudanças organizacionais a serem realizadas pela universidade. Em 10 de dezembro de 2010, o Conselho Universitário (Consuni) criou a Proap.¹⁴

A criação da Proap marca um momento importante no desenvolvimento das políticas de ações afirmativas na UFABC. Aquilo que, até muito

⁹ Em 2010, todas as bolsas Pibic e PDPD foram utilizadas, 70 no primeiro programa e 90 no segundo. No caso das bolsas PIC, foram utilizadas 260 das 300 ofertadas e no caso das bolsas Pibic – Ações Afirmativas foram concedidas 12, em um total de 14 disponibilizadas.

¹⁰ A autora não registrou desistência no programa Pibic – Ações Afirmativas.

¹¹ Exceto, como já foi notado anteriormente, o programa Pibic – Ações Afirmativas.

¹² A Propladi foi criada em 6 de abril de 2009.

¹³ Até 8 de fevereiro de 2010, a UFABC tinha sido dirigida por reitores *pro tempore*: Hermano Tavares (2005-2006), Luiz Bevilacqua (2006-2008) e Adalberto Fazzio (2008-2010).

¹⁴ A Proap foi criada pelo Consuni em 17 de dezembro de 2010.

recentemente, era um “não problema” passa agora ao *status* privilegiado de temática específica de uma das sete pró-reitorias da instituição. Até o momento, a Proap não apresentou nenhuma proposta específica de políticas afirmativas para a comunidade acadêmica, mas com o seu surgimento é de se esperar que, em breve, esse tema venha ocupar um papel de maior relevância na agenda política da UFABC.¹⁵

Considerando o curto espaço de tempo transcorrido desde o início das atividades da nova pró-reitoria, ainda é cedo para desenvolvermos uma análise exaustiva sobre as suas principais realizações. No entanto, para fins deste artigo, mais do que um balanço das atividades desenvolvidas pela Proap, o que realmente importa é registrar essa importante mudança na estrutura organizacional diretamente relacionada ao tema das ações afirmativas e das cotas.

Na próxima seção do trabalho, demonstramos que, no tocante à ampliação e à diversificação da base social da educação superior na região metropolitana do Grande ABC Paulista, a mera adoção do sistema de cotas revelou-se insuficiente para atrair de forma continuada novos segmentos sociais e raciais aos processos seletivos (vestibulares) realizados pela UFABC. Observou-se, ao contrário, uma tendência de elitização do perfil socioeconômico dos seus primeiros vestibulandos.

Fonte de dados e variáveis selecionadas

Durante os três primeiros processos seletivos da UFABC, foram coletados dados socioeconômicos de 30.328 candidatos (12.508 para o primeiro vestibular, em 2007; 9.392 para o segundo, em 2008; e 8.428 para o terceiro, em 2009). O questionário aplicado pela Vunesp, em cada um dos três anos em que foi responsável pela seleção dos candidatos, contou com 46 questões que visavam identificar o perfil socioeconômico dos vestibulandos.¹⁶

Devido às limitações de espaço do presente artigo, as variáveis analisadas neste trabalho são: local de residência, origem escolar (pública ou privada) e autoidentificação de raça/cor.¹⁷ Essas variáveis estão diretamente associadas às principais políticas de inclusão definidas pela universidade: oferta de novas vagas públicas para os jovens da região do Grande ABC Paulista, reserva de vagas (50%) para egressos das escolas públicas e cotas para negros (pretos e pardos) e indígenas.

Há relativa escassez de informações estatísticas sobre os jovens egressos do ensino médio brasileiro.¹⁸ Em geral, não são divulgados dados sistemáticos sobre o perfil socioeconômico dos candidatos ao ensino superior, tanto os candidatos às vagas nas novas instituições de ensino criadas nos últimos anos quanto os candidatos às universidades tradicionais. Dessa forma, as políticas públicas praticadas tendem a não levar em consideração as necessidades materiais e as características sociais dos que deveriam ser beneficiados por elas. Daí a importância de se conhecer dados empíricos sobre os potenciais beneficiários das políticas de inclusão no ensino superior.¹⁹

¹⁵ É importante registrar que o primeiro Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas da UFABC foi indicado apenas mais recentemente em 10 de fevereiro de 2011, o professor Joel Felipe, que ocupava o cargo de Assessor de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas desde 13 de julho de 2010.

¹⁶ Todos os candidatos inscritos deveriam responder às perguntas. Portanto, as informações compreendem toda a população estatística e não apenas uma amostra dos vestibulandos, o que aumenta a confiabilidade dos dados analisados.

¹⁷ Os dados completos da pesquisa incluem mais de 21 variáveis selecionadas do total de 46 questões aplicadas aos primeiros vestibulandos.

¹⁸ É digna de nota a análise comparativa do perfil dos ingressantes da UFABC (Santo André), Unifesp (Guarulhos) e USP (Leste) realizada por Barreyro e Aureliano (2009).

¹⁹ Nesse sentido, a proposta deste trabalho é também oferecer um diagnóstico inicial sobre os dados que se apresentam e, dessa forma, contribuir para o preenchimento de parte dessa lacuna na produção acadêmica e na formulação de políticas educacionais que possam utilizá-los.

A experiência da UFABC, embora devam ser levadas em conta suas peculiaridades, pode servir como uma referência para a reflexão da maneira pela qual políticas públicas de acesso ao ensino superior foram recentemente implantadas no Brasil, em particular já associadas à criação de novas universidades, fruto da expansão universitária implementada pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Ainda há de se chamar a atenção para o fato de que a UFABC encontra-se em uma região não só de uma expressiva densidade demográfica, mas também de uma notável efervescência no âmbito da política institucionalizada, contando com a ampla e vigorosa militância política de parte da população por meio de partidos políticos e de sindicatos, cuja agência é conhecida historicamente.²⁰ Essas são questões importantes para se avaliar esse tipo de política social de inclusão educacional sobre o qual este trabalho se debruça.

Perfil socioeconômico dos vestibulandos

Como vimos nas seções anteriores, o primeiro processo seletivo de ingresso em forma de vestibular da UFABC foi realizado em duas etapas: a primeira fase no dia 16 de julho de 2006 e a segunda no dia 30 de julho de 2006. Neste ano, participaram do processo seletivo 12.508 candidatos.²¹

Esses candidatos concorreram a uma das 1.500 vagas do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), único curso de ingresso na UFABC. Trata-se de um bacharelado interdisciplinar de três anos de duração que tem como principal objetivo oferecer aos estudantes uma formação “extensa” e em “profundidade”, a qual os qualificará para futuramente ingressarem em uma das engenharias, licenciaturas ou bacharelados oferecidos pela universidade.²² Caso desejem, também podem optar por finalizar seus estudos e parar nessa fase (BCT), recebendo um diploma de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

Como observamos anteriormente, o sistema de cotas adotado pela UFABC estabelece que metade das vagas (750) seja reservada para os alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública; dessas vagas, 27,3% são reservadas para alunos de cor negra (pretos e pardos) e 0,1% para indígenas. Nesse ponto, cumpre ressaltar que o sistema adotado pela instituição antecipou-se ao projeto de lei de cotas para as universidades públicas em análise no Senado Federal (Projeto de Lei da Câmara 180/08).

Não obstante o pioneirismo do sistema de cotas da recém-criada universidade, que atraiu um grande número de egressos das escolas públicas para o seu primeiro vestibular, o perfil socioeconômico dos vestibulandos da UFABC mudou rapidamente em três anos de processos seletivos (2007, 2008 e 2009), apresentando uma tendência de desregionalização e elitização dos candidatos.

A análise desta seção do trabalho está concentrada nas variáveis mais diretamente relacionadas às políticas de inclusão regional e social

²⁰ Ver, por exemplo, os trabalhos de Arbix (1996), Boito Jr. (1991; 1999), Keck (1991), Meneguello (1989), Rodrigues (1997; 1999).

²¹ Os selecionados foram divididos em três turmas de ingresso: setembro de 2006, fevereiro de 2007 e maio de 2007. Para fins deste trabalho, identificaremos este primeiro vestibular como 2007, ano de matrícula do maior contingente de alunos.

²² No total, são oferecidos oito engenharias, cinco bacharelados e quatro licenciaturas.

praticadas pela universidade, quais sejam: I) a oferta de novas vagas públicas na região do ABC Paulista; II) a reserva de vagas para os estudantes das escolas públicas; e III) as ações afirmativas para negros e indígenas.

A pesquisa revela que, ao contrário do que seria esperado, ao longo dos seus primeiros anos de atividade, não obstante as ações afirmativas adotadas, a UFABC apresentou tendência decrescente de atração dos candidatos originários do Grande ABC, de egressos das escolas públicas e de negros e indígenas.

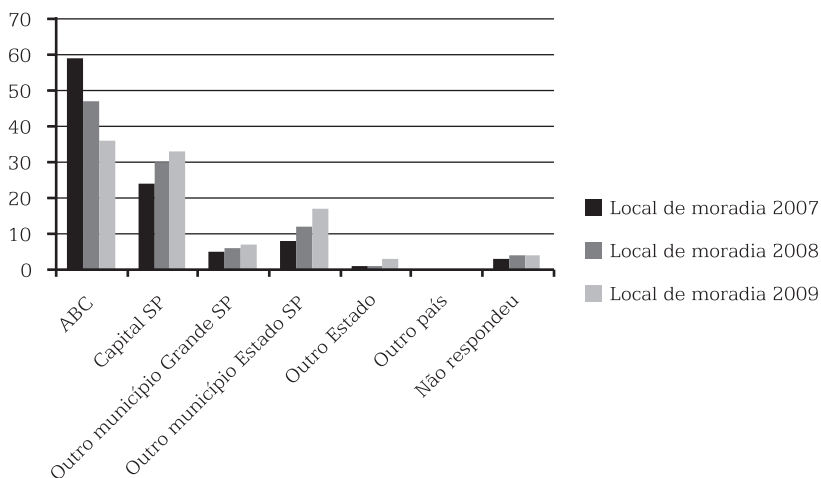


Gráfico 1 – Local de Moradia dos Candidatos

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural (UFABC/Munesp 2007, 2008, 2009).

O primeiro vestibular realizado pela UFABC atraiu um grande número de candidatos da região metropolitana do ABC, aproximadamente 60% dos vestibulandos, seguidos pelos candidatos da cidade de São Paulo, com 25%. Em parte, a grande participação regional no primeiro processo seletivo é explicada pela “demanda reprimida” em uma região que, até o momento, não contava com nenhuma instituição pública gratuita de ensino superior.

Contudo, no decorrer dos seus primeiros três anos de atividade, houve uma tendência de redução da participação dos candidatos oriundos da região do ABC e aumento dos candidatos de outros municípios do Estado de São Paulo, em especial, da capital paulista (situada a menos de 15 quilômetros do *campus-sede* da universidade). Enquanto a participação dos candidatos da região caiu de aproximadamente 60% para pouco mais de 35%, a dos candidatos da capital aumentou de 25%, aproximadamente, para mais de 30%, quase se igualando à de candidatos do ABC Paulista.

Os dados coletados na pesquisa também indicaram uma redução do percentual de candidatos que nasceram no ABC Paulista: de 47% em 2007 para 38% em 2008 e 32% em 2009. Os nascidos na capital paulista, por sua vez, aumentaram sua participação de 25% em 2007 para 30% em 2008 e 34% em 2009. A participação de candidatos de outros municípios

da Grande São Paulo e do Estado de São Paulo também aumentou nesse período.

Ambas as tendências apontam que, muito embora uma das principais justificativas para a criação da UFABC tenha sido a reparação de uma “injustiça histórica” com a região, a universidade tem apresentado uma tendência decrescente de atrair candidatos originários (moradores ou nascidos) do ABC Paulista.

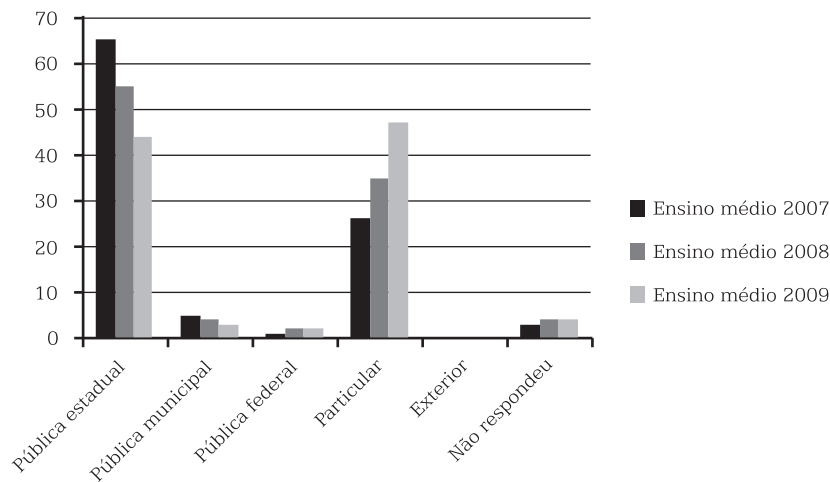


Gráfico 2 – Origem do Candidato por Categoria da Instituição de Ensino

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural (UFABC/Vunesp, 2007, 2008, 2009).

Apesar da reserva de vagas para os alunos de escolas públicas (50%), pode-se notar que há uma queda substancial no número de candidatos oriundos de instituições públicas de ensino (de aproximadamente 65% para 45%) e um aumento significativo de alunos provenientes de escolas particulares (de 25% para mais de 45%). Esse fato evidencia que uma política efetiva de inclusão de alunos que estudaram em escolas públicas não se sustenta apenas com a reserva de vagas por meio do sistema de cotas.

Nesse ponto, cumpre observar que, ao contrário do que ocorreu no primeiro vestibular – cuja inspiração foi o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no qual são requeridas mais as habilidades de raciocínio e interpretação –, nos vestibulares posteriores, a UFABC optou pela cobrança de conhecimento em termos de conteúdo adquirido no ensino médio, por considerar que o nível de seus primeiros ingressantes não era satisfatório em termos desses conteúdos. Além disso, conforme observa Oliveira (2010, p. 81):

Sensível a pressões, a Comissão de Processos Seletivos (2007/2009) inventou uma fórmula que acabou dificultando o acesso dos alunos-trabalhadores: inverteu a prioridade entre a classificação por nota e a opção de turno. Assim, entre os ingressantes de 2009 houve mais alunos de 17 ou 18 anos no período noturno e a porcentagem de ingressantes moradores da região do ABC caiu drasticamente.

No mesmo período, também se verificou uma queda abrupta na proporção de vestibulandos que cursaram o ensino médio no período noturno: de 40% no primeiro vestibular (2007) para 4% no segundo (2008) e 3% no terceiro (2009). Esses dados corroboram a tese de que o perfil do candidato, a partir do segundo vestibular, mudou significativamente, apontando para um processo de elitização, em especial, no que se refere à origem escolar dos vestibulandos, predominantemente de escolas particulares e do período diurno.

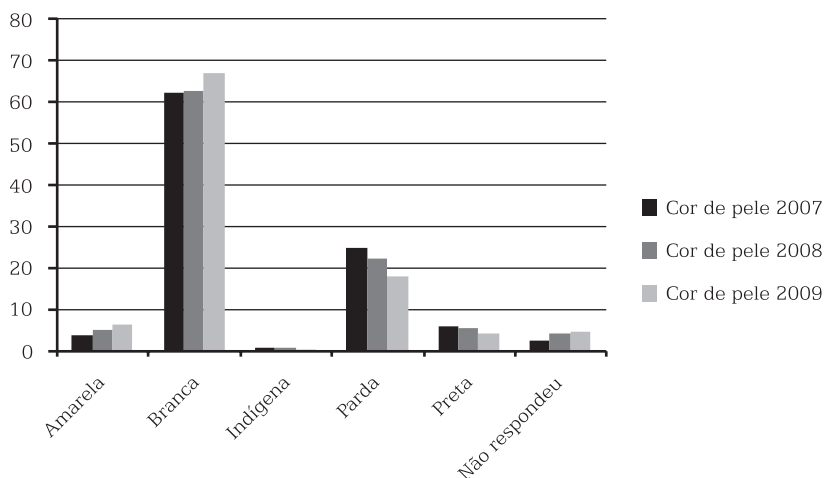


Gráfico 3 – Percentual de Candidatos por Cor de Pele

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural (UFABC/Vunesp 2007, 2008 e 2009).

Podemos notar, no Gráfico 3, que também houve decréscimo de pretos e pardos candidatos ao ingresso na UFABC. No primeiro processo seletivo, 30,7% dos candidatos se identificaram como negros (pretos e pardos), 27,6% no segundo e 22% no terceiro. Inversamente, ocorreu aumento de candidatos brancos aspirantes ao ingresso nessa instituição: 62,3% no primeiro processo seletivo, 62,7% no segundo e 67,1% no terceiro. O percentual dos candidatos autoidentificados como amarelos também aumentou: 3,8%, 5,1% e 6,1%, respectivamente.

Esses dados indicam que as políticas de inclusão adotadas, cotas para negros e indígenas, foram relativamente atrativas no primeiro processo seletivo da UFABC. No entanto, os vestibulares posteriores mostram que o perfil do candidato está mudando e que a universidade tem atraído um número maior de candidatos oriundos de camadas mais abastadas da sociedade, predominantemente brancos.

Essa tese é confirmada pelos dados relativos à renda familiar dos candidatos, coletados durante a pesquisa. No primeiro processo seletivo, preponderaram candidatos com renda entre R\$ 500,00 e R\$ 2.999,00. Há, no entanto, especialmente no terceiro vestibular, um aumento bastante elevado de vestibulandos que apresentam renda mensal entre R\$ 3.000,00 e R\$ 9.999,00. Os candidatos nessa faixa de renda mais do que dobraram a

sua participação no vestibular, de 15% no primeiro para 34% no terceiro. Pode-se, então, aferir que a tendência de elitização dos candidatos ao ingresso na UFABC aparece como um processo contínuo nos três primeiros processos seletivos organizados pela universidade.

Nesses termos, as análises preliminares sobre os candidatos aos primeiros vestibulares indicam que, muito embora tenha havido uma ampliação da base social dos egressos do ensino médio, notadamente no primeiro vestibular (2007), não é possível afirmar que houve uma diversificação dessa mesma base social. Com efeito, os vestibulares posteriores (2008 e 2009) mostram um processo de elitização entre os vestibulandos da UFABC: predominantemente paulistanos brancos de classe média.

Esses achados também alertam para a ineficiência do uso de velhos métodos de seleção (vestibular) para a inclusão de novas camadas sociais no ensino superior. Se, por um lado, as ações afirmativas praticadas pelas universidades brasileiras buscam incluir novas camadas sociais, por outro, instrumentos tradicionais de seleção, como o vestibular, acabam por atrair os candidatos mais abastados para os processos seletivos dessas instituições.²³

Considerações finais

Os dados apresentados apontam para duas questões essenciais. Uma delas é a de que “ações afirmativas solitárias”, isto é, ações elaboradas e implementadas sem que haja imbricação com outras políticas públicas, revelam fragilidades e limitações. Assim, políticas de ação afirmativa precisam ser vistas dentro de um contexto mais amplo em que outras políticas públicas se coadjuvam para que haja, de fato, mudanças no que tange à inclusão educacional. Além disso, é necessário que essas ações afirmativas sejam suportadas e legitimadas pela comunidade universitária. Sobre essa questão, a afirmação de Zoninsein (2006, p. 75) é bastante propícia:

(...) as AA [ações afirmativas], por si só, não fornecem nenhum mecanismo automático para transformar os ganhos diretos das elites em ganhos para as minorias como um todo. Os efeitos líquidos das AA dependem da força das organizações civis da sociedade e do capital social dos grupos minoritários.

Como vimos no caso da UFABC, as políticas de ações afirmativas, notadamente o sistema de cotas, foram criadas juntamente com a universidade e não passaram por um processo de debate e reflexão por parte da comunidade acadêmica. Assim, se por um lado não há publicamente opositores às políticas praticadas pela instituição, por outro também não há defensores de sua ampliação e legitimação.

A desconexão entre o sistema de cotas e os programas de assistência social e de iniciação científica também aponta para a necessidade da implementação de políticas afirmativas “complementares” na instituição, isto é, que deem suporte para que o público alvo de uma determinada ação

²³ É importante registrar que a partir de 2010 a UFABC adotou o novo Enem como critério único de entrada para a universidade. Assim, novas pesquisas estão em andamento para avaliar se houve mudanças no perfil socioeconômico dos ingressantes.

afirmativa, como é o caso aqui apresentado, possa não só ultrapassar as barreiras de acesso, mas seguir e manter-se no caminho proposto: o da realização e da conclusão de um curso universitário.²⁴

A outra questão essencial diz respeito à maneira pela qual se articulam velhas formas de acesso à universidade, como o vestibular, e a introdução de novas maneiras de promover a inclusão educacional. As ações afirmativas, por exemplo, são obstaculizadas pelo formato de acesso à universidade via vestibular, pois tradicionalmente essa é a via pela qual aqueles que fazem parte das elites brasileiras acessam o ensino superior. Portanto, é bastante contraditória a mescla de dois instrumentos de acesso que, em essência, possibilitam a entrada de públicos tão diferentes. Essa contradição pode ser vista nos resultados apresentados neste trabalho.

O caso da UFABC é paradigmático. Muito embora a universidade tenha adotado uma política pioneira de reserva de vagas (50%) para egressos de escolas públicas e, dentro deste contingente, cotas para negros (27,3%) e indígenas (0,1%); a tendência verificada no perfil socioeconômico dos candidatos ao vestibular foi de elitização, ao contrário do que era esperado pela prática das ações afirmativas.

Os três processos seletivos realizados pela universidade apresentaram tendência decrescente de participação de candidatos da região do ABC, de egressos de escolas públicas e de negros e indígenas, bem como de estudantes de famílias de baixa renda e oriundos dos cursos noturnos. Inversamente, os vestibulares da UFABC têm atraído um maior número de candidatos da capital paulista, egressos de escolas particulares, brancos, oriundos de cursos diurnos e de maior renda familiar.

A experiência particular da UFABC parece indicar as seguintes respostas para as questões propostas por este número da Rbep que motivaram a realização deste trabalho:

- 1) Sim, houve ampliação da base social dos egressos de ensino médio, em especial no primeiro vestibular da universidade, mas a diversificação dessa base social foi efêmera. Ao longo dos seus primeiros vestibulares, verificou-se um processo de elitização e desregionalização dos vestibulandos.
- 2) A principal mudança institucional verificada na estrutura administrativa da UFABC foi a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas, a qual tem como principal tarefa desenvolver uma política sistemática de ações afirmativas na universidade.
- 3) A julgar pela análise dos principais textos de referência da UFABC (Projeto Pedagógico, Estatuto, Regimento Geral) bem como dos editais de concessão de bolsas assistenciais e de iniciação científica, a adoção do sistema de cotas no vestibular não foi suficiente para promover uma reformulação do projeto pedagógico da universidade, no sentido de incluir as políticas de ações afirmativas como um dos seus principais pilares.

²⁴ Está em andamento a segunda fase desta pesquisa: análise dos dados socioeconômicos dos alunos efetivamente matriculados na UFABC. Durante o período de matrícula para o terceiro quadrimestre de 2009, foi aplicado um *survey* eletrônico de 61 questões para a totalidade da população de estudantes da universidade. O preenchimento atingiu a marca de 2.599 formulários com quase todas as perguntas respondidas (menos de 1% dos questionários foram enviados em branco). Em agosto de 2010, foi aplicado um *survey* de mesma natureza que teve a participação de 3.812 alunos de um total de 4.184 (91% dos matriculados).

Diante desses achados preliminares, este texto apresenta-se como uma provocação que reporta ao desafio de uma contínua investigação, a fim de compreendermos, mais apurada e claramente, o cenário que se arma neste momento histórico no campo da inclusão social, especialmente no campo da educação superior, com a intervenção de políticas públicas que, a despeito de seus méritos e intenções, precisam ser avaliadas, revistas e, possivelmente, refinadas e reelaboradas.

Referências bibliográficas

ARBIX, G. *Uma aposta no futuro: os primeiros anos da câmara setorial da indústria automobilística*. São Paulo: Scritta, 1996.

BARREYRO, G. B.; AURELIANO, A. F. *Perfil dos estudantes de universidades públicas do Estado de São Paulo: novos campi, velhas desigualdades?* Trabalho apresentado no Meeting of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brazil, June 11-15, 2009.

BLANES, D. Formulação de indicadores de acompanhamento e avaliação de programas sócio-assistenciais. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JR., A. *O sindicalismo de Estado no Brasil*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, Hucitec, 1991.

_____. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRANDÃO, D. M. *Principais motivos da evasão de alunos dos programas de iniciação científica da UFABC*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005*. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pactuação da revisão da estrutura organizacional das universidades federais (convênio de cooperação técnica)*. Brasília, 2008.

BRITO, B. R. P. A experiência de ações afirmativas da PUC/Minas. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Org.). *Afirmando direitos: acesso*

e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAPRIGLIONE, L.; TAKAHASHI, F. Um em quatro aprovados desiste da USP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 mar. 2011. Cotidiano, p. 1-2.

CARVALHO, J. J. Ações Afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, L. A. O. Ações Afirmativas no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KENNEDY, P. *A Guide to Econometrics*. 5th ed. Cambridge, MA: The MIT Press, 2003.

KECK, M. E. *A lógica da diferença: o partido dos trabalhadores na construção da democracia brasileira*. São Paulo: Ática, 1991.

MARCHELLI, P. S. O novo projeto universitário no Brasil e o foco no currículo interdisciplinar. *Revista e-Curriculum, PUC/SP*, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007.

MENEGUELLO, Rachel. *PT: a formação de um partido (1979-1982)*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

OLIVEIRA, G. A. G. de. *Interdisciplinaridade e inclusão social no processo de implantação da Universidade Federal do ABC: da proposta à prática*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINEZI, A. K. M.; ZIMERMAN, A.; SILVA, S. J. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: velhos instrumentos para novos projetos. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional de Educación Superior, realizado em Havana, Cuba, de 8 a 12 de fevereiro de 2010.

RODRIGUES, I. J. *Sindicalismo e política: a trajetória da CUT*. São Paulo: Scritta, 1997.

_____. *O novo sindicalismo vinte anos depois*. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). *Manual do candidato*: 2006. Santo André, 2006a. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/>>

index.php?option=com_content&view=article&id=547&Itemid=224>.
Acesso em: 18 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). *Projeto pedagógico*. Santo André, 2006b. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/institucional/projetopedagogico.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. *Estatuto*. Santo André, 2006c. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=397&Itemid=73>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. *UFABC em números*. Santo André, 2006d. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1013&Itemid=243>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. *Relatório de gestão: 2006*. Santo André, 2007. Relatório.

_____. *Relatório de gestão: 2007*. Santo André, 2008. Relatório.

WATARI, L. *Iniciação científica na UFABC: motivos que levam a procura ser menor do que a quantidade de bolsas ofertadas*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do ABC, 2010.

ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (Org.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006.

ZONINSEIN, J. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (Org.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006.

Sidney Jard da Silva, doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto III da Universidade Federal do ABC (UFABC), desempenhando docência, pesquisa e extensão.

sidney.jard@ufabc.edu.br

Ana Keila Mosca Pinezi, doutora em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta III da Universidade Federal do ABC (UFABC), desempenhando docência, pesquisa e extensão. É coordenadora do programa de pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFABC.

ana.pinezi@ufabc.edu.br

Artur Zimmerman, doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto II da UFABC, desempenhando docência, pesquisa, extensão. É coordenador do bacharelado em Políticas Públicas da UFABC.

artur@ufabc.edu.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 21 de dezembro de 2011.

Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Mauro Mendes Braga

Resumo

Aborda as ações afirmativas na perspectiva da inclusão social e étnico-racial na educação superior. Analisa os dois primeiros anos da implantação, pela Universidade Federal de Minas Gerais, de um programa de bônus para escola pública e para declaração de cor ou raça no acesso aos seus cursos de graduação. São analisados os resultados dos vestibulares e os questionários socioeconômicos preenchidos pelos candidatos, verificando-se as alterações que se deram na composição de candidatos e aprovados, bem como os efeitos produzidos pelo programa para o aumento da inclusão na Universidade. Embora a inclusão promovida seja apenas parte de um caminho a ser trilhado para a efetividade dessa ação afirmativa, os resultados indicam que o programa de bônus propiciou alterações importantes no perfil dos aprovados no vestibular.

Palavras-chave: ação afirmativa; inclusão social; acesso ao ensino superior; inclusão racial.

Abstract

Affirmative actions in higher education and the bonus program for the admission in UFMG's graduation courses

This paper addresses the affirmative action program under the perspective of social and ethno-racial inclusion in higher education. It analyzes the first two years of implementation, by the Federal University of Minas Gerais (UFMG), of a bonus program for admittance in public schools, and for the declaration of color or race, in its graduation courses. Results of the admittance exam and the socioeconomic forms filled out by applicants are evaluated, verifying the changes occurred in the composition of applicants and those admitted, as well as the effects generated by the program in the increase of the inclusion in the University. Despite the fact that the promoted inclusion is only part of the pathway to be covered verify the effectiveness of this affirmative action, the results indicate that the bonus program allowed important changes in the profile of those admitted to the University.

Keywords: affirmative action; social inclusion; higher education access; racial group inclusion.

Introdução

A abordagem do direito à diferença envolve um conjunto diversificado de questões que têm sido objeto do debate no campo intelectual e na sociedade. Focalizada numa perspectiva que complementa a noção de igualdade com a de equidade, sua operacionalização exige mais do que o estabelecimento de um padrão homogêneo de acesso aos direitos sociais, pois leva à avaliação do patamar de exclusão social dos indivíduos, com a análise das condições de igualdade, equidade e cidadania.

Respalhada em afirmações de Norberto Bobbio no livro *Igualdade e liberdade*, Moehlecke (2004) observa que não é a igualdade que atribui uma conotação positiva à enunciação de que todos os homens são ou nascem iguais, mas a sua extensão a todos os entes com os quais se está tratando e com relação a que eles são iguais, isto é, trata-se da igualdade em que e entre quem. Nesses termos, a implementação de políticas universalistas seria insuficiente para promover a inclusão, enquanto a sua focalização sobre grupos específicos seria um modo de tornar possível que seja dado mais a quem mais precisa e compensar ou reparar sequelas do passado. A equidade não seria apenas uma forma mais suave da igualdade, mas instrumento para estabelecer uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo, para a busca de um equilíbrio

em que, com o objetivo de eliminar discriminações, se consideram tanto diferenças individuais de mérito quanto diferenças sociais.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas se constituem um modo de focalização das políticas sociais voltadas para a promoção da inclusão social e compreendem

qualquer medida que aloca bens – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes (Feres, Zoninsein, 2006, p. 21).

Na avaliação que faz de políticas brasileiras para a redução da desigualdade, Zoninsein (2006) destaca que as ações afirmativas não podem ser concebidas como mero processo burocrático de realocação de recursos disponíveis, com investimentos de baixo custo e a expectativa de resultados automáticos. Para serem efetivas, é necessário considerar a gestão das instituições envolvidas, bem como a proposição de mecanismos institucionais destinados a maximizar seus benefícios potenciais. Para este autor, essas ações devem ser desenhadas para combater especificamente as desigualdades herdadas, que resultam não só da falta de recursos econômicos do indivíduo, mas também de sua identidade étnico/racial; exigem o investimento de quantidade significativa de diversas ordens de recursos, estando a maximização dos seus benefícios limitada pela extensão das desvantagens socioeconômicas e educacionais, pelo grau de resistência das comunidades acadêmicas, pelo volume de investimento desejado e possível que o governo e a sociedade civil mobilizam e pelos procedimentos institucionais aplicados para a implementação dessas políticas.¹

Deve ser observado, ainda, que a implementação de políticas sociais na educação superior não se restringe à mera ampliação de oportunidades de acesso nem é instrumento suficiente para resolver a situação de desigualdade existente. Moehlecke (2004) destaca, com propriedade, que como raça e classe social se relacionam de modo complexo em diversos países, gerando uma combinação de discriminação racial e social, torna-se necessária a aplicação de medidas complementares às políticas de ação afirmativa, entre as quais se destaca a expansão e melhoria de qualidade da educação básica, tendo em vista que a democratização do acesso e a maior equidade na oferta da educação superior dependem também da associação entre a elevação da escolarização da população e a melhoria da qualidade da educação oferecida.

A implantação de políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil se intensificou a partir do início deste século, após ter sido aprovada em 28 de dezembro de 2000 a Lei estadual nº 3.524, que determinou a introdução de cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Wanderley, 2008). Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) fez em 2003 a proposição de intensificar a criação de cursos e a ampliação de vagas no

¹ Uma discussão acerca da evolução da abordagem das ações afirmativas como políticas educacionais pode ser encontrada em Peixoto (2010).

turno noturno, mas, por uma série de circunstâncias, essa proposta não teve êxito em atingir seus objetivos (Braga, Peixoto, 2008). Mais adiante, a Universidade aprovou em caráter experimental, por quatro anos, a aplicação de bônus adicionais ao desempenho no vestibular para estudantes oriundos de escolas públicas e que se declarem pretos ou pardos, política implantada para vigorar a partir de 2009.

A análise que será realizada neste artigo tem por objetivo apresentar os resultados das duas primeiras aplicações desse programa de bônus nos vestibulares da UFMG realizados em 2009 e 2010 para selecionar candidatos que iriam ingressar nos anos de 2010 e 2011. A implementação desse programa ocorreu concomitantemente com acentuada expansão de vagas decorrente da implantação, pelo Governo Federal, do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ambas as propostas com potencial para produzir alterações na composição socioeconômica e étnica do corpo discente da Universidade. Neste artigo não serão avaliadas as alterações nessa composição que resultaram do Reuni, limitando-se a discussão dessas alterações às eventuais mudanças observadas na concorrência entre candidatos e aprovados que podem ser associadas ao programa de bônus.

O artigo inicia com a caracterização do programa de bônus, para, a seguir, analisar as alterações ocorridas na composição socioeconômica e étnica de candidatos e aprovados. Os efeitos que o programa produziu para a inclusão na Universidade de maior proporção de estudantes procedentes de famílias situadas em faixas inferiores de renda familiar e que fizeram o ensino médio em escolas públicas, bem como de estudantes que se declararam como pretos ou pardos, são discutidos na última parte do texto.

O programa de bônus da UFMG

Após análise cuidadosa dos resultados dos vestibulares da UFMG de anos anteriores, o Conselho Universitário aprovou a adoção do programa de bônus. Nesse estudo, evidenciava-se a existência de candidatos oriundos de escolas públicas com bom desempenho na seleção, mas que deixavam de ser aprovados em razão de pequenas diferenças de notas. A esse fato se conjugava a presença de grande desequilíbrio, em diversos aspectos, quando se comparava o perfil dos candidatos inscritos com o dos aprovados; entre eles destacavam-se itens como a dependência administrativa da escola de ensino médio, renda familiar declarada, cor ou raça declarada e classe social.² No vestibular de 2008, por exemplo, o grupo dos candidatos inscritos era composto por, aproximadamente, 49% de egressos de escolas públicas e 39% de negros,³ enquanto no de aprovados, os percentuais foram 33% e 30%, respectivamente. Em cursos de prestígio social elevado, como Medicina, Odontologia, Ciências Econômicas, Arquitetura, Veterinária e em alguns ramos da Engenharia, esse desequilíbrio era ainda mais acentuado.

A formulação do programa de bônus partiu da explicitação de três premissas: em primeiro lugar, aumentar a proporção de estudantes

² O termo classe social aqui denomina a posição dos indivíduos numa escala de consumo, conforme os itens da classificação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (Abipeme).

³ O conjunto dos estudantes que se identificam como pretos e pardos será referido como negros. Os percentuais relativos à declaração de cor ou raça, salvo quando se mencionar em contrário, será sempre calculado excluindo-se aqueles que fizeram a opção de não declarar essa sua condição.

aprovados egressos de escolas públicas e que se declaram como pretos ou pardos, de tal forma a, pelo menos, aproximá-los do observado no universo dos candidatos; em segundo lugar, produzir efeitos expressivos de inclusão social e étnico/racial sobre os cursos de elevado prestígio social, onde o alunado da UFMG é mais elitizado; em terceiro lugar, reverter a tendência de queda do número de candidatos oriundos da rede pública do ensino médio, observada a partir de 2002. Nesse ano, mais de 51 mil egressos de escola pública demandaram acesso aos cursos de graduação da UFMG, número que caiu para pouco mais de 32 mil em 2008.

Para atingir esses objetivos, foi aprovado o acréscimo dos percentuais de 10% ou de 15% à nota dos estudantes que, tendo requerido o benefício, comprovassem haver cursado todo o ensino médio e pelo menos as quatro últimas séries do ensino fundamental em escolas públicas. O percentual de 15% é atribuído àqueles que requereram o bônus e se autodeclararam pretos ou pardos quando da inscrição, declaração esta considerada suficiente para a atribuição do bônus; o tempo de escolaridade exigido, no entanto, deve ser comprovado após a aprovação no vestibular. Esses percentuais são aplicados às notas de ambas as etapas do vestibular.

O programa de bônus e a demanda pelo vestibular

Como a introdução do bônus no processo de seleção na UFMG visava contribuir para o aumento das chances de aprovação dos estudantes oriundos de escolas públicas, seria de se esperar que ele tivesse repercussão positiva sobre a demanda por vagas por parte desses candidatos. Essa expectativa se baseava na constatação de que, independentemente do ano de conclusão do ensino médio, o número de inscritos no vestibular da UFMG que fizeram o ensino médio em escolas públicas se situava em torno de 20% do total daqueles que concluíram esse nível de ensino em Minas Gerais no ano anterior ao da realização do exame. No caso da escola privada, essa proporção era superior a 100%.

Ou seja, havia um enorme contingente de estudantes de escola pública do Estado de Minas Gerais que não se candidatavam à UFMG, talvez por considerarem a grande dificuldade para superar um nível de competição elevado, característico de uma seleção em que as vagas totais oferecidas se situavam em torno de 10%, ou até menos, do número de candidatos. Com o acréscimo de pontos do bônus, esperava-se que pelo menos parte deles se sentisse estimulada a concorrer.

Para analisar as questões envolvidas nessa suposição, adotou-se um procedimento metodológico especial em função da disponibilidade dos dados que seriam trabalhados. Conquanto o bônus seja atribuído somente àqueles candidatos que requeiram o benefício e comprovem o tempo de escolaridade em escolas públicas, nos bancos de dados dos vestibulares da UFMG anteriores a 2009 não constavam informações relativas ao número de anos cursados no ensino fundamental. Por isso, na avaliação dos resultados do programa, será considerado apenas o tempo cursado

no ensino médio, sendo que, para efeito das comparações com os anos anteriores, será considerado como egresso de escola pública o candidato que informou ter cursado o ensino médio em escola pública na totalidade ou em sua maior parte, pois este é o dado disponível. Essa decisão introduz certo grau de limitação à análise, mas, certamente, não a invalida.

A concorrência conforme ensino médio em escola pública

Os dados apresentados no Gráfico 1 tornam evidente que nem o bônus nem a expressiva expansão de vagas associada ao Reuni foram capazes de reverter as tendências que se observavam em relação à demanda por vagas na UFMG a partir de 2002. A tendência de queda anual do número de candidatos da rede pública é contínua, com algumas exceções, atingindo em 2010 pouco mais da metade daquela de 2002. Ao mesmo tempo, a demanda oriunda de estudantes das escolas privadas permaneceu praticamente constante ao longo do período, com média anual em torno de 32,5 mil candidatos.

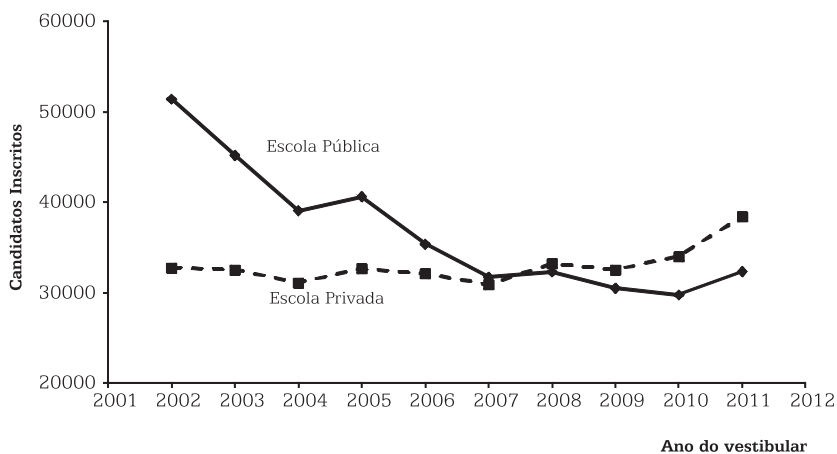


Gráfico 1 – Candidatos Inscritos no Vestibular da UFMG, conforme Dependência Administrativa da Escola do Ensino Médio

Esse decréscimo de demanda proveniente da rede pública ocorreu de forma generalizada, independentemente da organização administrativa da escola, fosse ela federal, estadual ou municipal, embora tenha sido mais pronunciado nas duas últimas, cujo número de inscritos em 2010 foi inferior à metade do verificado em 2002. Nas escolas federais, o total de inscritos em 2010 correspondeu a 4/5 do observado naquele ano. Em termos absolutos, no entanto, a grande redução de demanda se deu nas escolas estaduais, pois, se em 2002 quase 40 mil dos estudantes dessas escolas se inscreveram no vestibular da UFMG, em 2010 esse número não atingiu 24 mil.

As variações da demanda, contudo, não podem ser atribuídas às modificações no número de concluintes do ensino médio em Minas Gerais,⁴

⁴ A demanda pelos cursos da UFMG tem forte predominância (superior a 90%) da população residente no Estado de Minas Gerais (Braga, Peixoto, 2006).

que se deram em termos numéricos e, também, em relação ao total dos que concluíram esse nível de ensino em escolas públicas do Estado no ano anterior ao concurso. Em contrapartida, essa proporção tem aumentado continuamente no setor privado, com eventuais oscilações a partir de 2002. Esses dados são mostrados na Tabela 1, que compara, nos anos de 2002 e 2010, o número de candidatos inscritos no vestibular da UFMG, conforme o tipo de escola, em relação ao número dos que concluíram o ensino médio em Minas Gerais no ano anterior.

Tabela 1 – Comparação do Número de Candidatos ao Vestibular da UFMG em 2002 e 2010 com o Número de Concluintes do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais nos Anos Respectivamente Anteriores

Tipo de escola	2002			2010		
	UFMG (A)	Concluintes MG (B)	A/B (%)	UFMG (A)	Concluintes MG (B)	A/B (%)
Federal	3.640	2.553	143	2.890	2.224	130
Estadual	39.376	156.580	25	23.562	159.265	15
Municipal	8.413	6.614	127	3.338	5.607	59
Privada	32.747	32.556	101	34.010	26.128	130

Algumas explicações ajudam a entender esse comportamento da demanda, entre elas o papel que a formação em nível técnico e tecnológico para acesso ao mercado de trabalho passou a despertar nos estudantes em função da ampliação e diversificação da oferta dessas modalidades. Pode ter também contribuído a ampliação e diversificação da oferta de educação superior pública e privada no Estado de Minas Gerais, principalmente a partir do final da década de 1990. A implantação do programa de bônus pela UFMG nesse cenário, como se verificou, não resultou na alteração do comportamento da demanda na direção esperada.

Como será observado mais adiante, no período de 2002 a 2009, políticas foram adotadas pela UFMG visando ampliar a inclusão social no acesso aos cursos de graduação e que produziram efeitos sobre o perfil dos estudantes aprovados. O que se observa a partir dos dados apresentados nessa tabela, no entanto, é que elas não foram eficazes no sentido de reverter essa tendência de queda na concorrência de candidatos do ensino médio público.

A concorrência conforme a cor ou raça declarada

No que se refere à cor ou raça declarada pelos candidatos a situação é diferente. Somente a partir de 2003 a UFMG incluiu esse item no questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos quando da inscrição no exame.⁵ Os resultados dessas declarações permitiram observar que, nos primeiros anos, registrou-se aumento do percentual dos que se declaravam pretos ou pardos e redução da proporção dos que se identificavam

⁵ Os candidatos respondem à pergunta "Qual é sua cor ou raça?" com as seguintes opções de resposta: branco, preto, pardo, amarelo, indígena, não desejo declarar.

como brancos. Até 2008 esse perfil da concorrência se manteve estável e, como nos anos de 2009 e 2010 não se registraram alterações expressivas no que se refere à origem social dos candidatos,⁶ seria de se esperar que essa estabilidade do perfil se mantivesse também em relação à opção de cor ou raça.

Conforme ilustrado no Gráfico 2, entretanto, houve em 2009 pronunciado acréscimo percentual dos que se declararam pardos, enquanto na proporção de pretos o crescimento foi menos expressivo e decresceu o percentual de brancos em proporção correspondente ao aumento observado no somatório de pretos e pardos.⁷ Essas tendências se mantiveram quando do vestibular de 2010.

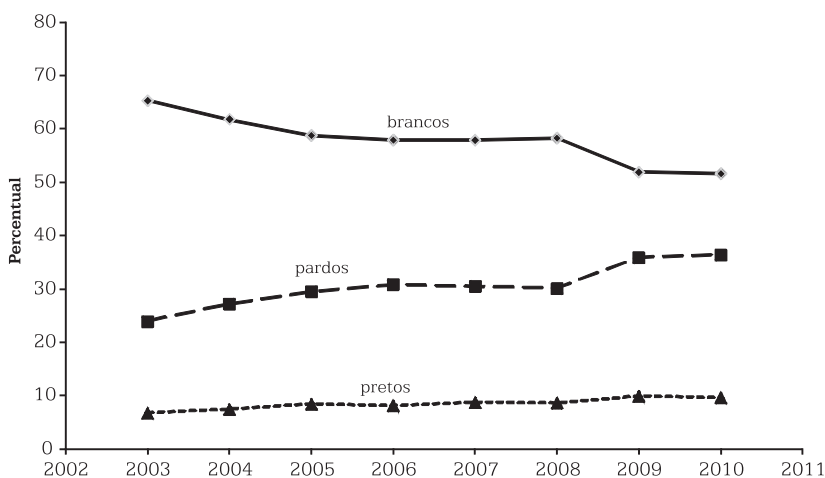


Gráfico 2 – Declaração de Cor ou Raça dos Candidatos ao Vestibular da UFMG

Obs.: Percentuais calculados excluindo os que optaram por não declarar a cor ou raça.

Essas observações sugerem que a existência do programa de bônus talvez tenha sido responsável por induzir alterações no perfil da declaração de cor ou raça dos candidatos ao vestibular sem que estas estivessem respaldadas por mudanças efetivas na situação dos candidatos. Outras evidências corroboram essa suposição e serão apresentadas a seguir.

Desde 2003 há registro de que cerca de um terço dos concorrentes ao vestibular da UFMG de um determinado ano também prestou o concurso no ano anterior, de tal forma que há cerca de 20 mil estudantes com declaração de cor ou raça feita em dois anos subsequentes (Braga, Peixoto, 2006). Assim sendo, buscou-se verificar se e como teria variado a declaração que foi prestada por um mesmo estudante nesses dois anos e analisaram-se os dados registrados nos períodos anterior e posterior à implantação do bônus. Para tanto, foi cotejado o mosaico de mudança de declaração de cor ou raça dos candidatos inscritos nos vestibulares de 2007 e de 2008 com aquele verificado para o grupo que se inscreveu em 2008 e em 2009.

O resultado desse confronto mostrou que, mesmo na ausência do bônus, foi expressivo o número de candidatos que, em 2008, mudaram

⁶ Essa afirmativa se sustenta não só nos dados referentes à escola de ensino médio anteriormente apresentados, mas também nas informações abrangendo renda familiar, classificação Abipeme, cidade e Estado do candidato e nível de instrução dos pais, entre outras.

⁷ Para maior concisão e clareza da exposição, não estão apresentadas as informações referentes a amarelos e indígenas, cuja participação entre os candidatos é bastante reduzida.

a declaração prestada em 2007, em percentual que atingiu quase 20% daqueles que se inscreveram nesses dois anos. Essa mudança, no entanto, parece ter sido aleatória, sem aparentemente expressar uma direção, de tal forma que o perfil do grupo nesse aspecto resultou praticamente o mesmo nesses dois anos, conforme registra a Tabela 2. Além disso, essa mudança de declaração ocorreu em percentual idêntico, 19%, tanto entre os egressos da rede pública do ensino médio como entre os da rede privada.

Tabela 2 – Comparação Percentual das Declarações de Cor ou Raça Feitas pelas Mesmas Pessoas em Anos Subsequentes

	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Índios
Vestibular em 2007 e 2008					
Resultado em 2007	56,2	7,4	26,8	1,9	0,4
Resultado em 2008	55,4	7,7	26,7	1,9	0,4
Vestibular em 2008 e 2009					
Resultado em 2008	56,8	7,3	26,5	1,8	0,4
Resultado em 2009	48,1	9,5	34,3	1,5	0,2

Obs.: Os valores da tabela não totalizam 100% porque, em média, anualmente, 7% dos candidatos escolhem a opção "não desejo declarar" neste item do questionário.

Já no grupo que se inscreveu em 2008 e em 2009, o percentual de mudança da declaração foi maior, 25%, mais acentuado, aparentemente, entre os concluintes da rede pública (30%) do que entre os da rede privada (22%). Além disso, essa mudança se fez de tal forma que imprimiu uma possível direção ao perfil da declaração, registrando-se o aumento na proporção de pardos e pretos e a redução na de brancos, resultando num perfil de cor ou raça completamente diferente nesses dois anos.⁸ Esses resultados podem ser indícios de que a alteração de comportamento dos candidatos teria ocorrido em razão da existência do programa de bônus. Serão analisados a seguir os resultados do programa de bônus nos vestibulares de 2009 e 2010.

O programa de bônus e os resultados do vestibular

Na Tabela 3 estão sumariados os bônus que foram concedidos em 2009 e 2010, verificando-se haver grande similaridade nos totais que foram atribuídos, correspondendo a pouco mais de 1/4 do conjunto dos candidatos e a 55% daqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Este último percentual ter sido praticamente o mesmo nos dois anos é indicador do exame criterioso – feito pela Universidade – da documentação apresentada pelos que requereram o benefício para comprovar a escolaridade.

⁸ Apurações complementares indicam que entre os candidatos que prestaram vestibular em 2008 e em 2009, 2.509 podem ter alterado a declaração de cor ou raça que haviam prestado em 2008, provavelmente visando o bônus de 15%. Desses, apenas 38 lograram aprovação em 2009 em razão desse adicional de 5% nos pontos.

Tabela 3 – Súmula dos Bônus Concedidos nos Vestibulares da UFMG de 2009 e 2010

Ano	Vagas	Candidatos		Bônus concedidos / candidatos escola pública		
		Total	Escola pública	10%	15%	Total (%)
2009	5.911	63.281	30.538	21,6	33,7	55,3
2010	6.598	63.980	29.790	20,7	35,0	55,7

Também foi muito próxima, nos dois anos, a distribuição nas duas categorias do bônus: a de 15%, aplicada àqueles que se identificaram como negros, e a de 10%, aplicada àqueles que fizeram outras opções na declaração de cor ou raça. Entre os egressos das escolas públicas, os das escolas federais é que foram menos contemplados, totalizando 42% no biênio, enquanto nas escolas estaduais e municipais os percentuais correspondentes foram, respectivamente, 57% e 56%. O bônus de 15% predominou nos três tipos de escolas em 2010, com frequência de 64% nas federais, 62% nas estaduais e 67% nas municipais. Considerando-se as faixas de renda familiar, a diferença foi acentuada tanto entre os não bonistas como entre os bonistas. Para os primeiros, mais de 80% apresentavam renda mensal familiar de até 15 salários mínimos (SM) e, para os segundos, mais de 80% declararam possuir uma renda mensal familiar de até 5 SM, valores observados tanto em 2009 como em 2010. Entre os que receberam o bônus, no entanto, a distribuição dessa renda foi similar em ambos os anos, pois, tanto no grupo que obteve 10% como no que obteve 15% de acréscimo, ela se limitou a 5 salários mínimos para mais de 80%.

Mais importante que averiguar como se deu a concessão do bônus é saber os efeitos que ele produziu nos resultados do concurso. Isto é, entre os aprovados, quantos foram os beneficiados e, especialmente, quantos e como se distribuíram aqueles que só foram aprovados devido ao bônus.

Esses efeitos estão sintetizados nas Tabelas 4 e 5, sendo na primeira delas informada a participação de candidatos aprovados que receberam o bônus e a daqueles que dependeram dele para a aprovação. Na segunda estão os dados relativos a esses últimos, conforme a escola de ensino médio e a cor/raça declarada.

Tabela 4 – Bônus Concedidos e Aprovação no Vestibular

Período	Vagas	Bonistas aprovados	Percentual/Vagas	Dependeram do bônus	Percentual/Vagas
2009-2010	12.509	4.224	33,8	1.424*	11,4

*Neste dado não estão incluídos os aprovados do curso de Música na modalidade bacharelado.

Entre os bonistas aprovados, apenas 1/3 dependeu do bônus para a aprovação, estando os demais habilitados ao ingresso na UFMG mesmo na ausência do benefício. O provimento de vagas determinado pelo bônus

foi de pouco mais de 10%, sendo a grande maioria egressa de escolas estaduais.

Tabela 5 – Bonistas que Dependem do Benefício para a Aprovação

2009-2010	Total	Escola de Origem			Cor ou Raça Declarada		
		Federal	Estadual	Municipal	Preta	Parda	Outra
Número	1.424	273	997	154	212	906	308
%	100,0	19,2	70,0	10,8	14,9	63,6	21,6

No que concerne à declaração de cor ou raça, a maior parte dos candidatos que dependeram do benefício para aprovação foram os que se declararam pardos; em conjunto com os pretos, eles correspondem a mais de 3/4 dos candidatos aprovados em razão do programa, ou seja, mais de 3/4 dos que necessitaram do bônus para a aprovação receberam acréscimo de 15% nos pontos obtidos. Desse grupo, contudo, mais de 2/3 também teriam sido aprovados se tivessem recebido apenas o bônus de 10%. Pode-se concluir que, entre os candidatos que dependeram do benefício para serem aprovados, cerca de 3/4 teriam sido (ou foram) aprovados apenas com o acréscimo de 10%. Convém observar ainda que 18% dos candidatos que dependeram do bônus para o ingresso fizeram sua declaração como brancos, percentual maior do que o de candidatos negros.

Alterações no perfil de renda familiar

A despeito de diversas evidências de que as variáveis organização administrativa da escola e cor ou raça declarada, com base nas quais foi formatado o programa de bônus, guardam correlação com a situação socioeconômica do estudante e de sua família, persistem dúvidas sobre a efetividade desse tipo de política. Considerando-se que são aprovados apenas 1/4 dos que foram beneficiados pelo bônus, a renda familiar desse grupo poderia ser mais elevada em relação aos que foram beneficiados e não foram classificados no vestibular.

Para sanar essa dúvida, comparou-se o histograma de renda familiar desses dois grupos. Com o objetivo de facilitar a apresentação dos dados, os bonistas aprovados em razão do bônus foram denominados Incluídos e os não bonistas que deixaram de ser aprovados devido ao bônus foram denominados Excluídos. Tal comparação foi feita com os dados desagregados por ano do concurso, sem atualização monetária das faixas de renda, conforme a variação do salário mínimo entre os dois anos considerados (Gráfico 3).

Os dados de 2009 e 2010 apresentados no Gráfico 3 apontam para uma possível diferença de renda familiar entre os grupos de estudantes bonistas classificados e não classificados na lista de aprovados. Essa diferença leva a observar que: a) para mais de 70% dos Incluídos, a renda

familiar é inferior a 5 SM, enquanto que no grupo Excluídos a percentagem correspondente é de 30%; e b) menos de 1% dos Incluídos informaram renda familiar superior a 20 SM, enquanto no outro grupo esse percentual é superior a 10%.

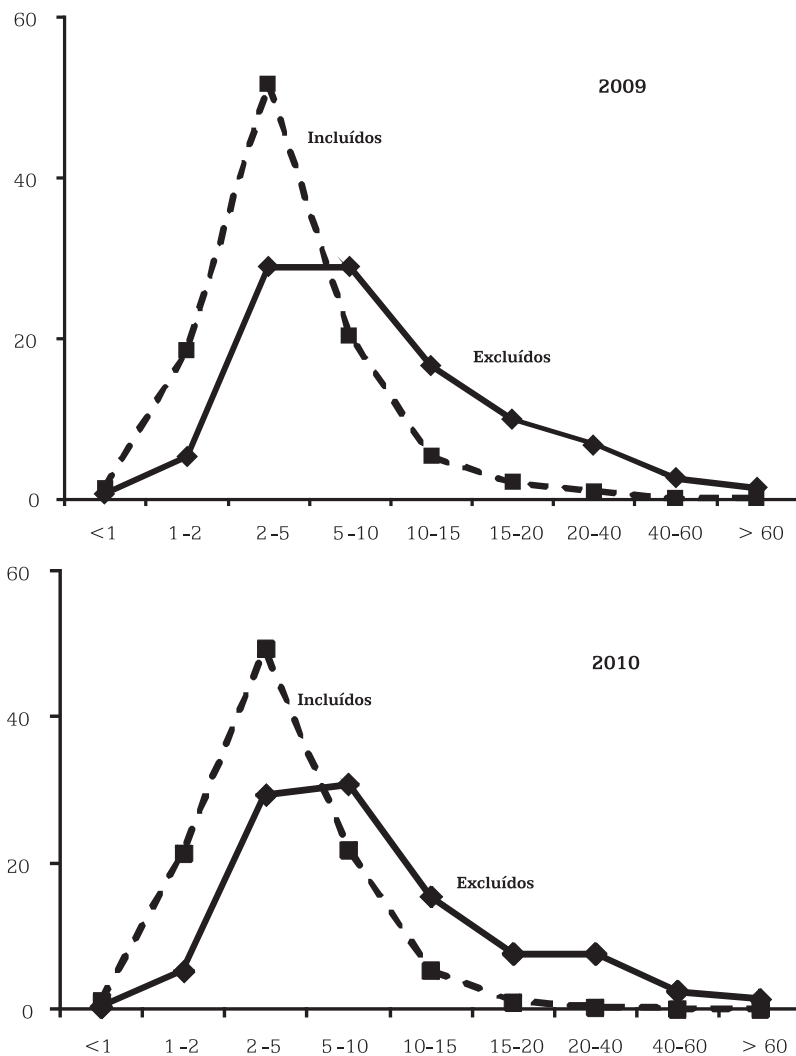


Gráfico 3 – Comparação da Renda Familiar, em Salários Mínimos, dos Grupos de Candidatos Bonistas Classificados e Não Classificados na Lista de Aprovados – 2009 e 2010

As diferenças citadas também estão presentes quando se consideram os cursos, sendo ainda maiores naqueles de elevado prestígio social, a exemplo do de Medicina, que nos dois anos considerados admitiu 155 candidatos bonistas para o total de 640 vagas. Nesse curso, a renda familiar média do grupo Incluídos é três vezes menor que a do Excluídos e mais de 60% deles declararam renda familiar de até 5 SM, enquanto que o percentual correspondente no grupo Excluídos é pouco maior que 10%. Do mesmo modo,

apenas 1% dos estudantes do grupo Incluídos informaram renda familiar superior a 20 SM, percentual que atingiu 20% no outro grupo. Esses resultados podem ser indícios de que a Universidade foi bem sucedida em atingir o objetivo de, com o programa de bônus, produzir alteração na combinação das variáveis escola pública e declaração de cor ou raça, com a situação socioeconômica do estudante na composição do corpo discente.

Alterações na composição socioeconômica dos cursos ofertados pela UFMG

No debate suscitado ao longo do processo de aprovação do programa de bônus, a proposta foi alvo de algumas objeções, entre elas a de que o efeito de inclusão social que o programa poderia promover seria justamente naquelas áreas do conhecimento em que a Universidade já admitia uma proporção elevada de estudantes com nível de renda familiar mais baixo. Assim sendo, o efeito do programa seria apenas marginal em cursos de elevado prestígio social, como Medicina, Engenharia, Direito e Odontologia.

Para averiguar a veracidade dessa proposição, serão denominados de carreiras cursos que levam à mesma habilitação profissional, independentemente do turno oferecido. Apesar de a abordagem dos turnos em conjunto implicar o tratamento de perfis diferenciados de estudantes sob uma mesma denominação, esse recurso analítico não reduz a sua contribuição para explicitar o tema ora em estudo. Do mesmo modo, para maior concisão da análise, o conjunto dos cursos de Engenharia oferecidos pela UFMG será considerado como uma única carreira, denominada Engenharias. O fato de haver bastante homogeneidade na composição socioeconômica dos estudantes desse grupo de cursos contribui para essa decisão.

A Tabela 6 apresenta as oito carreiras que receberam 51% dos bonistas. O que se verifica é que, ao contrário da hipótese surgida no debate, grande parte dos bonistas ingressaram em carreiras “tradicionais” e de elevado prestígio social, excetuando-se Letras nesse segundo caso.

Tabela 6 – Carreiras em que foi Maior o Número de Vagas Providas por Aprovados Classificados pelo Bônus no Período 2009-2010

Carreira	Vagas		Carreira	Vagas	
	Ofertadas	Bônus		Ofertadas	Bônus*
Engenharias	2.160	211	Ciências Biológicas	400	49
Medicina	640	155	Farmácia	344	47
Direito	800	111	Veterinária	240	37
Letras	840	79	Odontologia	288	34

* Vagas preenchidas por candidatos que dependeram do acréscimo do bônus.

Não se deve concluir que o efeito do bônus causou alterações profundas no conjunto dessas carreiras, dado que esses bonistas

representam apenas 13% do total das vagas oferecidas. O que se pode dizer é que, em números absolutos, há mais bonistas aprovados nessas carreiras, em razão do programa, do que nas demais. O efeito do benefício foi particularmente expressivo em Medicina, onde quase 25% das vagas tiveram o provimento determinado pelo bônus, percentual que em nenhuma outra alcançou 20%.

Em algumas carreiras o efeito do bônus foi muito pequeno. Isso ocorreu de forma genérica na área de artes, onde Artes Visuais, Música e Teatro foram pouquíssimo afetadas. Deve ser observado, contudo, que em todas essas carreiras a proporção de estudantes admitidos oriundos de escolas públicas já se situa em proporção quase sempre superior a ou próxima de 50%.

Além da área de artes, o bônus teve impacto muito reduzido nas carreiras de Geologia, Arquitetura e Ciências Econômicas, com características que merecem comentários. Na primeira delas, a composição socioeconômica dos alunos vem progressivamente se tornando mais elitizada, mas ainda se registra cerca de 30% deles provenientes de escola pública no ensino médio. Arquitetura, por sua vez, tem sua trajetória na Universidade caracterizada como uma das carreiras que menos recebem estudantes de escolas públicas. Essa trajetória é própria da sua oferta diurna, e, com a abertura do turno noturno em 2010, essa característica vem assumindo matizes um pouco diferentes, uma vez que mais da metade dos estudantes admitidos nesse turno fizeram o ensino médio em escolas públicas. Já a carreira de Ciências Econômicas vem se transformando, ao longo do tempo, na mais elitizada da UFMG. Ela admite menos de 20% de estudantes oriundos de escolas públicas e é onde se concentram, em maior número, estudantes provenientes das faixas de renda elevadas.

Efeitos do programa de bônus para a inclusão social e de cor ou raça

Um dos propósitos do programa de bônus, como já foi mencionado, era aproximar o perfil socioeconômico dos aprovados no vestibular ao dos candidatos. Para descrever sinteticamente as alterações nesses perfis, serão analisadas as duas variáveis nas quais se baseia o programa. Quanto à cor ou raça declarada pelos estudantes, os negros (pretos e pardos) serão contrapostos ao conjunto das demais opções de declaração, o que significa que essa comparação se faz, na prática, entre brancos e negros, dado que aqueles que se identificam como amarelos ou indígenas geralmente não alcançam, juntos, 3% do total. O aumento de estudantes egressos de escolas públicas entre os aprovados será identificado como sendo efeito de inclusão social, e o aumento de estudantes que se identificam como negros será considerado como sendo efeito de inclusão de cor ou raça. Ressalve-se que o termo inclusão está referenciado exclusivamente ao aumento das proporções em que se deu o ingresso de membros desses dois grupos nos cursos de graduação da UFMG.

Como já foi dito, a Universidade tinha implementado políticas de inclusão focalizadas na ampliação de vagas no turno da noite e mais concentradas na oferta de cursos de licenciatura. Essa política mostrou que, à medida em que aumentava a proporção de egressos da rede pública do ensino médio e de estudantes que se identificavam como negros, crescia também a proporção daqueles oriundos de camadas populares da sociedade, os quais, até então, enfrentavam dificuldades maiores no acesso à educação superior.

As variáveis analisadas a seguir permitem identificar expressivas diferenças socioeconômicas entre os dois grupos de estudantes. Na comparação entre egressos de escolas públicas e privadas, mais de 3/4 dos candidatos ao vestibular da UFMG que fizeram o ensino médio em escolas públicas declararam renda familiar de até 5 SM e apenas cerca de 1% informou renda superior a 20 SM, enquanto nos da rede privada os números correspondentes são 1/4 e 15%. As diferenças observadas no item declaração de cor ou raça são um pouco menores, mas também expressivas. Entre os que se declararam brancos, 40% têm renda familiar inferior a 5 SM e 10%, superior a 20 SM, percentuais estes que, entre os negros, são, respectivamente, 65% e 3%.⁹

Anteriormente a 2009, observava-se uma diferença acentuada na distribuição dos egressos de escolas públicas em relação aos das escolas privadas, quando se comparava o universo dos candidatos com a lista de aprovados. Os concluintes do ensino médio privado superavam os do público em cerca de 20 pontos percentuais, ocorrendo o inverso com os que concluíram o ensino público. Situação similar ocorria na comparação entre brancos e negros, sendo que, nesse caso, a sobrerrepresentação dos primeiros na lista de aprovados era de cerca de 10 pontos percentuais. Os dados pertinentes estão apresentados nas Tabelas 7, 8, 9, 10 e 11, que serão comentadas mais adiante.

Avaliar o impacto do bônus na redução dessas diferenças não se restringe a comparar os resultados observados em 2009 e 2010 com os dos anos anteriores, dado que ele foi implementado concomitantemente a um amplo programa de expansão de vagas, onde a maior parte da expansão ocorreu no turno da noite. Como esses são dois componentes com potencial para proporcionar maior inclusão social e de cor ou raça, por essa razão, além de comparar os resultados de anos anteriores e posteriores à implantação do programa de bônus, será necessário simular, também, aqueles que poderiam ser observados em 2009 e 2010 caso o programa não existisse. Essa simulação implica, porém, uma limitação.

O vestibular da UFMG ocorre em duas etapas, sendo selecionados para a segunda os candidatos com melhor classificação na primeira, o que resulta, em média, na indicação, a cada ano, de um total de candidatos correspondente a cerca de 2,5 vezes o número de vagas oferecidas. No período considerado, isso implicou selecionar para a segunda etapa entre 17% e 25% dos candidatos, sendo tanto maior esse percentual quanto maior for o número de vagas. Por ser aplicado nesses dois momentos, o bônus afeta ambos os resultados. Assim, a simulação mencionada

⁹ Os valores mencionados nesse parágrafo são aproximados e se aplicam a, pelo menos, cinco vestibulares anteriores à implantação do bônus, ou seja, aos anos de 2003 a 2008.

alcançará apenas os resultados dos candidatos que foram selecionados para a segunda etapa, porque, na ausência do bônus, a lista dos aprovados para este segundo momento não seria a mesma, impossibilitando simular o desempenho de um candidato que não prestou essas provas. Os dados referentes a essas simulações, com a limitação apontada, também estão registrados nas Tabelas 7 e 10, analisadas a seguir.

Efeitos de inclusão social

A Tabela 7 mostra que, após a implantação do bônus e a expansão de vagas do Reuni, a sub-representação dos egressos de escolas públicas na relação dos aprovados foi reduzida em 14 pontos percentuais em 2009, quando comparada à média dos cinco anos anteriores, redução que atingiu 16,3 pontos percentuais em 2010.¹⁰ Esses valores são bastante expressivos, destacando-se ainda que, em 2010, o percentual dos egressos da rede pública na lista de aprovados aproximou-se bastante daquele que estava presente entre os inscritos.

Tabela 7 – Percentuais Observados entre Candidatos e Aprovados, conforme o Tipo de Escola do Ensino Médio

	Escola Pública			Escola Privada		
	Aprovados	Inscritos	Diferença	Aprovados	Inscritos	Diferença
2004 a 2008						
Média de resultados	34,7	52,4	-17,7	65,1	47,1	17,9
2009						
Resultado	44,6	48,3	-3,7	55,2	51,4	3,8
Simulação	35,2	48,3	-13,1	64,6	51,4	13,2
2010						
Resultado	45,2	46,6	-1,4	54,6	53,2	1,4
Simulação	36,5	46,6	-10,1	63,3	53,2	10,1

Os resultados aqui simulados para uma situação de inexistência do bônus permitem supor que a contribuição desse programa teria sido bem maior para o efeito de inclusão social do que foi a da expansão de vagas. Em 2009, o número de egressos de escolas públicas aprovados no vestibular foi de 9,9 pontos percentuais, valor superior ao observado na média dos anos 2004–2008. Esse aumento teria sido de apenas 0,5 ponto percentual caso não existisse o bônus, tendo a contribuição exclusiva do programa para esse acréscimo atingido 9,4 pontos percentuais. Em 2010 o efeito se repetiu, sendo agora esses valores 10,5, 1,8 e 8,7 pontos percentuais.

Nos diferentes tipos de dependências administrativas das escolas públicas, as características em relação a esses resultados são diversas.

¹⁰ Nessa tabela, a soma dos percentuais das colunas *Diferença* de uma mesma linha nem sempre resulta em zero, em razão da existência dos assim chamados estudantes de *cursos livres*, que concluem o ensino médio em cursos supletivos.

Os dados pertinentes são apresentados na Tabela 8, não estando nela incluídos aqueles referentes às simulações, desnecessários à discussão que se fará.

Tabela 8 – Percentuais Observados entre Inscritos e Aprovados, conforme a Dependência Administrativa da Escola Pública

Período	Federal			Estadual			Municipal		
	Aprov.	Inscr.	Diferença	Aprov.	Inscr.	Diferença	Aprov.	Inscr.	Diferença
2004-2008	10,9	4,2	6,7	19,2	40,8	-21,6	4,5	7,4	-2,9
2009	11,0	4,5	6,5	28,6	38,0	-9,4	5,0	5,8	-0,8
2010	9,9	4,5	5,4	29,8	36,8	-7,0	5,5	5,3	0,2

Os egressos do ensino médio das escolas federais sempre estiveram sobrerrepresentados na relação de aprovados em comparação com a dos inscritos. Como a regulamentação do programa de bônus não restringe o acesso ao benefício por tipo de escola pública, seria possível prognosticar que essa sobrerrepresentação iria ser ampliada; ocorreu o contrário, contudo, ainda que persista presença mais acentuada. Por sua vez, o conjunto das ações de inclusão adotado pela UFMG em 2010 pôs fim à sub-representação dos egressos de escolas municipais entre os aprovados, mas os alunos das escolas estaduais mantiveram sub-representação elevada, embora sua força tenha sido atenuada.

Dados esses resultados, seria adequado pretender que o bônus não deveria ser aplicado para os egressos das escolas federais? Para tomar uma decisão desse tipo, seria preciso analisar os efeitos que ela produziria na distribuição dos bônus entre os demais candidatos. Poder-se-ia imaginar, a princípio, que tal decisão iria resultar em maior favorecimento dos estudantes das escolas estaduais e municipais, porque apenas eles seriam beneficiários do programa. Análises preliminares sugerem, contudo, que isso não iria ocorrer, dado que os maiores beneficiados de uma eventual exclusão do programa de bônus dos estudantes das escolas federais talvez fossem os egressos das escolas privadas. A título de exemplo, um exercício foi feito para os resultados do curso de Medicina em 2010, ano em que foram aprovados para ele 37 egressos de escolas federais que dependeram do bônus para a aprovação. Na hipótese em análise, esses 37 estudantes viriam a ser substituídos na lista de aprovados por quatro outros estudantes de escolas federais, por três de escolas estaduais e por 30 de escolas privadas.

Tendo em vista esses números, é interessante proceder a uma comparação entre os indicadores socioeconômicos dos estudantes oriundos de escolas privadas com os dos seus colegas das escolas federais aprovados para esse curso em 2010. Esses indicadores estão sintetizados na Tabela 9.

Tabela 9 – Indicadores Socioeconômicos de Aprovados do Curso de Medicina Egressos de Escolas Públicas Federais e Privadas – 2010

Variável	Tipo de Escola de Ensino Médio	
	Pública Federal	Privada
Renda familiar até 5 SM	43%	25%
Renda familiar superior a 20 SM	5%	14%
Classe Abipeme A ou B	49%	67%

Como se observa, são grandes as diferenças na composição socioeconômica dos dois grupos. No que seria excluído da lista de aprovados, 17 estudantes têm renda familiar de até 5 SM, enquanto no grupo que seria incluído ela é de 7 SM. Desse modo, em lugar de proporcionar o ingresso de mais alunos de escola pública e com renda familiar mais baixa, retirar o acesso ao bônus dos estudantes das escolas federais iria cancelar parte dos efeitos de inclusão social que o programa atingiu.

Efeitos de inclusão de cor ou raça

A Tabela 10 apresenta uma síntese das informações relativas à inclusão de cor ou raça, que se deu em consequência do programa de bônus.

Tabela 10 – Percentuais Observados entre Candidatos e Aprovados, conforme a Declaração de Raça ou Cor

Período	Negros			Branco		
	Aprovados	Inscritos	Diferença	Aprovados	Inscritos	Diferença
De 2004 a 2008						
Resultados Médios	28,9	37,9	-9,0	69,2	58,9	10,3
2009						
Resultado	46,0	45,8	0,2	52,4	51,9	0,5
Simulação	40,6	45,8	-5,2	57,7	51,9	5,8
2010						
Resultado	49,6	46,0	3,6	48,7	51,6	-2,9
Simulação	40,5	46,0	-5,5	53,7	51,6	2,1

Nessa análise é preciso certa cautela, considerando o efeito de indução, mencionado anteriormente, que o programa poderia ter gerado sobre a declaração de cor ou raça, isso porque não é possível, nesse caso, determinar se o candidato que se identificou como negro de fato assim se considera ou se tal declaração foi motivada pela possibilidade de obter o bônus de 15%.

O fato é que a sub-representação dos negros na relação de aprovados, próxima de 10 pontos percentuais, sem grande oscilação anual no período 2004-2008, transformou-se, em 2010, em uma aparente sobrerrepresentação de quase 4 pontos percentuais. Por sua vez, os brancos, cuja maior proporção estava na faixa de 10 pontos percentuais, passaram, em 2010, a uma possível sub-representação de cerca de 3 pontos percentuais. Considerando a hipótese de que tais resultados correspondam à realidade dos fatos, esses dados indicariam que as políticas adotadas pela UFMG foram capazes de produzir inclusão de cor ou raça para o conjunto de seus cursos em proporção aparentemente superior à esperada.

Procedendo novamente à simulação do que teria ocorrido no caso de não existir o bônus, constata-se uma indicação de que, ao contrário do verificado quando da análise da inclusão de alunos da escola pública, o papel desempenhado pela expansão de vagas teria sido mais importante do que o do programa de bônus. Em comparação com o período 2004-2008, a proporção de negros que ingressaram em 2009 aumentou em 17,1 pontos percentuais, valor que seria de 11,7 pontos percentuais caso o bônus não tivesse existido. Esse programa contribuiu, portanto, com 5,4 pontos percentuais para o acréscimo verificado. Em 2010, esses mesmos valores são 20,7, 11,6 e 9,1 pontos percentuais.

Considerando-se os efeitos produzidos no âmbito dos cursos, verifica-se que o programa de bônus e a expansão de vagas acarretaram pronunciado aumento, na maioria das carreiras, na proporção de estudantes que se identificam como negros, quando se comparam os dois anos anteriores com os dois posteriores à adoção do bônus. No biênio 2007/2008, 18 das carreiras ofertadas no vestibular registraram, entre os aprovados, percentual de negros inferior a 30%.

Como mostra a Tabela 11, no biênio 2009/2010, muitas das carreiras registraram aumento na proporção de negros, aumento que se aproximou de ou até mesmo foi superior a 20 pontos percentuais.

Tabela 11 – Carreiras com Percentuais mais Elevados de Vagas Providas pelo Acréscimo do Bônus de 15%

Carreiras	2007-2008	2009-2010
Administração	26	47
Farmácia	21	51
Medicina	27	46
Odontologia	23	47
Biblioteconomia	46	63
Enfermagem	40	58
Pedagogia	43	67

O expressivo aumento na proporção de estudantes que se identificaram como negros fez com que sua presença em algumas

carreiras tradicionais e de elevado prestígio social se aproximasse de ou superasse os 50%. Apenas na carreira de Ciências Econômicas a proporção de negros aprovados foi inferior a 30%, com aumento de apenas 6 pontos percentuais, o que confirma o já mencionado efeito muito reduzido que o programa de bônus produziu sobre ela. Outras três carreiras registraram proporção de negros entre 30% e 40%: Arquitetura (35%), Ciência da Computação (32%) e Geologia (35%). Na Arquitetura, cuja proporção de negros aumentou 16 pontos percentuais, quase todo esse aumento deve ser creditado à criação do curso noturno, no qual ingressaram mais de 50% dos autodeclarados negros. No diurno, no período 2009-2010, o percentual de negros foi de 21%, valor que foi apenas 2 pontos percentuais a mais que o registrado no biênio anterior. Na Ciência da Computação, que não expandiu vagas, o resultado do bônus não produziu alteração na proporção de negros admitidos. Geologia, finalmente, foi a única carreira em que se registrou diminuição na proporção de negros admitidos, embora de apenas 2 pontos percentuais.

O efeito de inclusão de cor ou raça foi mais pronunciado no turno da noite, já caracterizado pela maior concentração de estudantes negros. Em 2007-2008 foram admitidos 28% desses alunos nos cursos diurnos e 37%, nos noturnos, percentuais que em 2009 e 2010 foram, respectivamente, 43% e 56%, aumentando de 9 para 13 pontos percentuais a diferença na presença de negros entre os cursos noturnos e os diurnos.

Por ser relevante ao debate do tema da inclusão de cor ou raça, são apresentadas na Tabela 12 as informações desagregadas para pretos e pardos.

Tabela 12 – Percentuais Observados entre Candidatos e Aprovados cuja Declaração de Cor ou Raça foi como Pretos ou Pardos

Período	Pretos			Pardos		
	Aprovados	Inscritos	Diferença	Aprovados	Inscritos	Diferença
2004-2008	4,0	8,2	-4,2	24,9	29,6	-4,7
2009	8,4	9,9	-1,5	37,6	35,9	1,7
2010	8,8	9,6	-0,8	40,8	36,4	4,4

Os dados da tabela indicam que, anteriormente ao programa de bônus, pretos e pardos se encontravam sub-representados, em proporções similares, na relação de aprovados. Com o advento do bônus, a sub-representação dos pretos foi atenuada, contudo, a situação dos pardos se alterou bastante, dado que eles passaram a estar em maior proporção na lista de aprovados, atingindo em 2010 valor superior a 4 pontos percentuais. Esse resultado sugere novamente a suposição de que o bônus teria estimulado candidatos que, mesmo não se sentindo como pardos, assim se declararam quando da inscrição no vestibular.

Conclusão

A análise da inclusão social e de cor ou raça realizada neste artigo compreende apenas o estudo dos efeitos do programa de bônus para ampliar o acesso de estudantes de escola pública e de negros na UFMG, o que sinaliza para apenas parte do problema. O programa de bônus buscou preservar o princípio do mérito na seleção, de modo a assegurar que o estudante aprovado no vestibular pudesse ter bom desempenho no curso e obter, ao final, formação similar à de seus colegas não bonistas. É preciso ressaltar, contudo, que uma série de variáveis não abordadas neste artigo interfere nesse desempenho ao longo da graduação, e, por isso, demandam análise mais aprofundada.

Diante do que foi aqui tratado, algumas conclusões podem ser relacionadas, como se segue.

- Conforme ilustrado no Gráfico 1, as ações desenvolvidas pela UFMG no período 2009-2010 não foram capazes de reverter a tendência de diminuição do número de concorrentes ao vestibular oriundos de escolas públicas.
- O preenchimento de vagas por meio da concessão de bônus atingiu em torno de 35% das que foram oferecidas no período analisado, mas para apenas 1/3 desse percentual a concessão do benefício foi decisiva para a aprovação.
- Entre os estudantes que dependeram do bônus para serem aprovados, a maior proporção foi observada, de um lado, nos egressos de escolas estaduais e, de outro, nos que se declararam pardos. Os que se declararam brancos, por sua vez, foram beneficiados em maior proporção do que os que se declararam pretos.
- A implantação do programa de bônus parece ter propiciado alteração no perfil dos aprovados no vestibular. O número de estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas aumentou, bem como o dos que se declararam pretos e pardos e daqueles com renda familiar média de até 5 SM. Isso ocorreu inclusive em carreiras tradicionais e de maior prestígio social.
- A implantação do programa de bônus teria aparentemente contribuído mais do que a expansão de vagas para a inclusão de estudantes de escolas públicas. O contrário parece ter ocorrido com aqueles que foram incluídos em razão de sua declaração de cor ou raça.

Cabe observar existirem indicações de que o programa de bônus estaria induzindo os candidatos a mudarem o perfil da declaração de cor ou raça, fato que já ocorria anteriormente sem a existência do bônus. Essas mudanças não encontram respaldo nos dados produzidos por eles em relação a outras variáveis informadas no questionário do vestibular, não sendo possível afirmar, por isso, serem essas alterações efetivas.

Ou seja, os estudantes podem estar mudando a declaração devido ao bônus, mas isso pode estar ocorrendo também por outras razões ainda não totalmente esclarecidas.

Por fim, o sucesso das ações afirmativas como mecanismos de promoção da inclusão na sociedade depende não apenas do oferecimento de oportunidades educacionais pelas instituições, havendo questões que dependem diretamente da atuação dos próprios beneficiários dessas ações. Não pode ser desconsiderado o importante papel a ser cumprido nesse processo pela

habilidade dos beneficiários em aproveitar eficazmente as oportunidades educacionais criadas para desempenhar bem suas atividades acadêmicas e, eventualmente, trabalhos de elevada produtividade e salário que poderiam alcançar após a graduação. (Zoninsein, 2006, p. 71).

Este é um ponto crucial do processo, mas que escapa à esfera das ações coletivas e institucionais. Do ponto de vista institucional, precisam ser implementadas ações de assistência estudantil, indispensáveis para apoiar o desempenho do estudante beneficiado durante sua permanência na universidade. No caso da UFMG, pelo menos parte dessas questões poderá ser atendida por meio das ações que são conduzidas pelos seus programas de assistência estudantil. A Universidade conta com uma fundação, criada nos primórdios de sua existência, voltada para esse atendimento. Cabe avaliar até que ponto ações do tipo das que são disponibilizadas pela UFMG cumprem, de fato, o papel que delas é esperado dentro do leque amplo de necessidades financeiras e pedagógicas compreendidas no problema aqui analisado.

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do Carmo L. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. Expansão dos cursos noturnos na UFMG: uma política efetiva de inclusão social? In: PEIXOTO, Maria do Carmo L.; ARANHA, Antônia (Orgs.). *Universidade pública e inclusão social, experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 92-118.

FERES JR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade, experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 9-45.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25 n. 88, especial, p. 757-776, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>.

PEIXOTO, Maria do Carmo. Inclusão social na educação superior. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 1-34, jul./dez. 2010.

WANDERLEY, Sônia. Aprendendo a conviver com as diferenças, a introdução do sistema de cotas na Uerj. In: PEIXOTO, Maria do Carmo L.; ARANHA, Antônia (Orgs.). *Universidade pública e inclusão social, experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 169-201.

ZONISEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: FERES JR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade, experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 63-78.

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

mcarmo@ufmg.br

Mauro Mendes Braga, doutor em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

braga@ufmg.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 8 de fevereiro de 2012.

Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão*

Regimeire Oliveira Maciel

Resumo

Objetiva discutir alguns aspectos do processo de implantação de políticas de ação afirmativa, por meio do sistema de cotas para estudantes negros aprovado no ano de 2006, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para o desenvolvimento da pesquisa, além de levantamento bibliográfico e coleta de dados quantitativos, foram realizadas entrevistas abertas com dois dos principais sujeitos envolvidos na aprovação do sistema: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) e a Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. As noções de racismo, raça e ações afirmativas são centrais nas reflexões aqui apresentadas. Ao final, sinaliza que a adoção de políticas de ação afirmativa requer inúmeras transformações nos ambientes em que se instalam, pois a sua aprovação, por mais “consensual” que seja, não garante a efetivação dos seus objetivos.

Palavras-chave: ação afirmativa; negros; universidade; cotas.

* Este artigo, com algumas modificações, é parte integrante da dissertação de mestrado ‘Ações afirmativas e universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA’, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009.

Abstract

Affirmative action program in the Federal University of Maranhão (UFMA)

The present article aims to discuss some aspects of the process of affirmative action program policies at the Maranhão State Federal University (UFMA), which culminated with the implementation of racial quotas for black students approved in 2006. In the development of the research, besides the bibliographical search and quantitative data collection, were performed open interviews with two of the main players involved in the system's approval: the Afro-Brazilian Studies Centre (NEAB), and the Undergraduate Studies Council/UFMA members. The notion of race, racism and affirmative actions are key concepts in this study. The conclusion seems to be that the implementation of affirmative action programs requires several changes in the environment where they are to be implemented because their approval, however consensual they may be, does not ensure the effectiveness of their intended goals.

Keywords: affirmative action; black people; college; quotas.

Os debates sobre políticas de ação afirmativa são intensificados no contexto brasileiro a partir da década de 1990: por mais que suas bases tenham sido lançadas por muitas ações do movimento negro brasileiro ao longo da sua trajetória, é decisivamente nessa década que se concentra grande parte dos aspectos norteadores da elaboração e da implementação de políticas específicas em benefício da população negra.¹

No Brasil, as ações afirmativas podem ser caracterizadas a partir de dois aspectos: o primeiro localiza essas políticas enquanto elemento integrante da pauta de reivindicações das diversas organizações do movimento negro nacional; e o segundo situa tais medidas enquanto mecanismo que potencialmente pode contribuir na transformação das relações étnico-raciais no seio da sociedade brasileira. As ações afirmativas adquirem esse caráter quando garantem a ampliação dos debates sobre as condições nas quais se encontra a população negra e, nesse sentido, propõem-se a combater os efeitos do racismo, elemento fundamental na definição de oportunidades e no acesso a bens e direitos por parte dessa população.

Nessa perspectiva, duas noções são fundamentais: a de racismo e a de ações afirmativas. A primeira abrange todas as dimensões das manifestações racistas na sociedade brasileira, referindo-se principalmente à atuação das instituições na criação, reprodução e manutenção de práticas

¹ O deputado federal Abdias Nascimento, em 1983, propôs o projeto de Lei nº 1.332, que previa uma "ação compensatória" para o afro-brasileiro (Moehlecke, 2002).

e valores capazes de expor a população negra a graves desigualdades. Segundo Munanga (2000, p. 24), o racismo é

[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Dessa forma, o racismo não toma negativamente apenas as diferenças, mas principalmente mantém-se como mecanismo de exposição das suas vítimas a desvantagens no mundo social. A noção de ações afirmativas, por sua vez, relaciona-se à explicitação dos efeitos do racismo e dos caminhos necessários à sua alteração. Neste artigo, fizemos opção pela definição de Joaquim Barbosa Gomes (2003, p. 27), que as compreende como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Quando pensadas para o contexto acadêmico, tais políticas têm suscitado inúmeros debates, e sua modalidade denominada cotas raciais tem questionado discursos e práticas dentro e fora das universidades brasileiras no que tange aos indicadores e às formas de participação da população negra nessas instituições.

Aqui nos propomos a discutir alguns dos aspectos relativos a essa questão a partir da experiência da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A intenção é analisar a disputa entre os sujeitos envolvidos na implementação do programa de ações afirmativas da UFMA, as articulações e concessões necessárias à sua aprovação e os elementos que contribuíram para a configuração atual do sistema de cotas na instituição mencionada. Iniciaremos essa discussão pela exposição de alguns dados relativos à presença de estudantes negros na UFMA, seguida da apresentação do contexto em que surge a proposta para a implantação das ações afirmativas, e chegaremos às repercussões da aprovação e da implantação dessas políticas.

A presença negra na Universidade Federal do Maranhão

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, o Estado do Maranhão tinha uma população estimada

em 6.118.995 habitantes e possuía uma taxa de analfabetismo de 21,5% na faixa etária de 15 anos ou mais. Na população considerada branca, nessa mesma faixa etária, essa taxa era de 14,8%; já para os pretos e pardos os percentuais eram de 27,9% e 22,7%, respectivamente (IBGE, 2008). No âmbito do ensino superior, havia 71.898 matrículas distribuídas em 28 escolas de nível superior, sendo duas estaduais, uma federal e 25 pertencentes à iniciativa privada.²

Ao apresentar tais dados, não temos a intenção de aprofundar as inúmeras questões por eles suscitadas; nosso objetivo é apenas tomá-los com a finalidade de chamar a atenção para a reduzida oferta de ensino superior público e o alto índice de analfabetismo da população negra. Podemos aludir que a elevada taxa de analfabetismo representa, entre outros aspectos, uma acentuada precarização do ensino público sob o ponto de vista da expansão e da melhoria das escolas em todas as regiões do Estado, da própria qualidade do ensino oferecido e da falta de valorização dos profissionais da área. Da mesma forma que as altas taxas de analfabetismo podem estar relacionadas às questões citadas anteriormente, os indicadores sobre a educação superior no Estado pautam a abrangência reduzida da iniciativa pública, retomando também o debate acerca das condições sob as quais as instituições privadas de ensino superior se instalam, permanecem e disponibilizam serviços educacionais.³

A UFMA é a maior instituição pública federal de ensino superior do Estado: tem aproximadamente 10.438 estudantes matriculados em 46 cursos de graduação, conta com 375 alunos em 11 cursos de mestrado e um de doutorado e a grande maioria dos cursos está concentrada no *campus* da capital – São Luís. A questão da interiorização é uma constante nos debates sobre a necessidade de expansão dessa instituição para outras localidades do Estado. A ampliação da sua presença nos diversos municípios é vista pela administração como uma condição essencial para a efetivação dos seus objetivos enquanto instituição financiada por toda a população. No texto do projeto da UFMA de adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do Ministério da Educação, a universidade faz alusão à recente política de inclusão sociorracial adotada enquanto mecanismo de expansão:⁴

[...] propomos que os investimentos no sistema público de ensino superior devem prever tanto políticas de ampliação do acesso quanto o fomento da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade. Nosso Programa mostra que as IES, ao implementarem políticas e ações afirmativas consistentes, habilitam-se para enfrentar o secular sistema de desigualdades sócio-raciais, começando a combater sua reprodução já na dimensão do acesso à Universidade, mas ampliando o combate, correspondentemente, a todos os espaços acadêmicos. (UFMA, 2007, p. 39).

A partir dessa referência, podemos considerar que a UFMA reconhece no programa de ações afirmativas, adotado a partir de 2007, a possibilidade de expansão de seus *campi* e cursos com o intuito de atender aos diversos setores da sociedade maranhense. Entretanto, mesmo diante da

² Dados do IBGE a partir dos números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2007.

³ Não pretendemos entrar na questão da qualidade da formação nas universidades privadas, mas é preciso frisar que a lógica que orienta algumas dessas instituições parece desconsiderar a necessidade de formação universitária para além de formação profissional. Esse é um tema que também está presente nas discussões sobre a reestruturação das instituições públicas.

⁴ Dados do ano de 2006 encontrados no texto *Reuni UFMA* (UFMA, 2007). Atualmente, a universidade conta com 13 cursos de mestrado, três de mestrado e doutorado e um de doutorado em rede.

possibilidade de seu crescimento, acreditamos que se tornam necessários alguns questionamentos acerca da forma adquirida pelo programa após sua aprovação. Voltaremos a essa questão na última seção deste artigo, antes, porém, apresentaremos alguns dados relativos à presença negra na UFMA.

No que diz respeito à sua composição racial, essa universidade apresentava em 2002 42,8% de estudantes negros e 47% de brancos; a população negra no Estado, na época, estava em torno de 75,1%. Esses dados são parte de uma pesquisa realizada pelo programa "A Cor da Bahia", da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2002, e foram recolhidos nas Universidades Federais da Bahia, do Rio de Janeiro, do Maranhão, do Paraná e de Brasília. A análise da distribuição dos estudantes segundo a cor e a universidade (Tabela 1) demonstrou que os brancos representavam em 2002 mais da metade dos estudantes na grande maioria das universidades investigadas, enquanto o segmento populacional negro estava sub-representado, considerando seu percentual no conjunto da população em cada Estado (Queiroz, 2004).⁵

Tabela 1 – Distribuição Percentual de Estudantes segundo a Cor e a Universidade

Cor	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB
Branca	76,8	86,8	47,0	50,8	63,7
Parda	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
Preta	3,2	0,9	10,4	8,0	2,5
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta (Queiroz, 2004).

Apenas na UFMA os estudantes brancos não constituem a metade do corpo discente, no entanto ultrapassam o seu percentual de representação na população geral do Estado (Tabela 2).

Tabela 2 – Participação dos Brancos no Conjunto da População do Estado e sua Presença na Universidade

Estado	1. População (%)	Universidade	2. População (%)
Rio de Janeiro	61,7	UFRJ	76,8
Paraná	76,2	UFPR	86,8
Maranhão	24,8	UFMA	47,0
Bahia	22,1	UFBA	50,0
Distrito Federal	45,9	UnB	63,7

Fonte: IBGE/Pesquisa direta (Queiroz, 2004).

⁵ Utilizamos os dados do ano de 2002 devido à inexistência de dados mais recentes sobre a presença de estudantes negros na UFMA. A população negra do Maranhão hoje é de 73,4%, segundo o IBGE (2008).

Tabela 3 – Participação de Negros no Conjunto da População do Estado e sua Presença na Universidade

Estado	1. População (%)	Universidade	2. População (%)
Rio de Janeiro	38,2	UFRJ	20,3
Paraná	22,4	UFPR	8,6
Maranhão	75,1	UFMA	42,8
Bahia	77,5	UFBA	42,6
Distrito Federal	53,6	UnB	32,3

Fonte: IBGE/Pesquisa direta (Queiroz, 2004).

Observando a Tabela 3, verificamos que é significativa a distância na representatividade dos brancos em relação aos negros no conjunto geral da população em cada Estado e sua participação na instituição de ensino superior. Em síntese, nas universidades pesquisadas, os estudantes negros representam um número bem menor se levarmos em conta a sua participação na população de cada Estado.

Apesar da inexistência de dados quantitativos e qualitativos atualizados que demonstrem os níveis de participação da população negra na UFMA, identificando, por exemplo, em quais áreas de conhecimento ela está mais representada nos últimos anos, é necessário levar em conta que a participação dessa população continua inferior à sua proporção na população do Estado e está concentrada nas áreas consideradas de baixo prestígio social e de mais rápido acesso ao mercado de trabalho.⁶

Os dados anteriormente mencionados serviram para subsidiar a discussão das políticas de ação afirmativa na UFMA, por isso, nesta reflexão, levaremos em consideração suas contribuições para a implantação dessas políticas na referida instituição.

De maneira geral, para a compreensão da dinâmica das ações afirmativas na UFMA, partimos da hipótese de que foi estabelecida uma disputa entre os principais atores envolvidos e que é preciso apreender o grau de “investimento” de cada um na condução dos debates e no encaminhamento final da proposta. Assim, discutiremos, de um lado, a forma e o caráter de algumas ações empreendidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) enquanto proponente das políticas de ação afirmativa e, de outro, os desdobramentos da reação dos vários setores da administração universitária à proposta apresentada. A intenção é, portanto, verificar o resultado dessa disputa na caracterização final do projeto aprovado e implementado.

O contexto das ações afirmativas na UFMA

Em 2004, a exemplo de outras universidades públicas, iniciou-se na UFMA o processo de discussão para a adoção de medidas que

⁶ Esta suposição tem por base o trabalho de Queiroz (2004).

contribuíssem, de forma geral, para a alteração de desigualdades raciais no interior da instituição e permitissem, entre outros aspectos, o aumento do percentual de estudantes negros nos seus cursos de graduação.⁷ A elaboração da proposta foi conduzida por pesquisadores que integram o Neab, núcleo formado, em sua maioria, por professores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMA e que se caracteriza como um grupo que desenvolve pesquisas acadêmicas voltadas para os estudos das populações afro-brasileiras em suas diversas perspectivas. A dinâmica dos estudos desenvolvidos pelo Neab e o papel político por ele assumido na referida universidade o aproximou dos debates sobre políticas focalizadas para a população negra e contribuiu para a definição dos eixos do programa de ações afirmativas da UFMA.

Os pressupostos para elaboração da proposta do programa de ações afirmativas para a UFMA estão, na nossa avaliação, em dois fatores que sustentam os principais argumentos favoráveis e as justificativas para implantação dessas políticas na sociedade brasileira: o primeiro envolve a noção de compensação, referindo-se aos prejuízos causados à população negra no decorrer da história do País, e o segundo chama a atenção para a necessidade de enfrentar as diversas facetas do racismo cotidianamente experimentado por essa população.

No primeiro, temos as discussões sobre o papel do *passado* na configuração *atual* da sociedade brasileira; trata-se da compreensão do período escravocrata enquanto processo que subjugou amplamente a população negra. A escravidão e os demais processos desencadeados por ela seriam, dessa forma, responsáveis pelos danos materiais e simbólicos causados a essa população. Esse aspecto faz referência, sobretudo, à dinâmica adquirida por esse passado nas condições atuais de vida da população brasileira. Todavia, passa a considerar também outros prejuízos causados no presente não necessariamente atrelados ao passado escravocrata.

O segundo fator apresenta-se como um desdobramento do primeiro. A compreensão do racismo tomado como foco para análise das condições de vida da população negra não pode ignorar as repercussões do passado para essa população, entretanto é preciso identificar as condições que permitem ao racismo atuar cotidianamente na definição das trajetórias dos sujeitos negros. Não se trata de uma relação simples de causa e efeito, mas de um fenômeno que tem nos aspectos que definem o pertencimento racial a principal razão para se desenvolver. As políticas de ação afirmativa, nesse caso, tomam como ponto de referência a necessidade de minimizar a atuação do racismo na definição de oportunidades, como no acesso ao ensino superior, por exemplo.

Dessa forma, as discussões que abarcam os dois fatores apresentados localizam as desigualdades e passam a relacioná-las à conotação negativa atribuída aos elementos que referenciam o pertencimento racial. O que justificaria a adoção de ações afirmativas, em diversas instâncias, seria a existência de uma estrutura de poder que produz e alimenta o racismo, provocando desigualdades que não podem ser amenizadas por meio das chamadas políticas universalistas ou de medidas que apenas proíbam a

⁷ A Universidade do Estado da Bahia, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade do Norte Fluminense foram as primeiras a adotar políticas de ação afirmativa para estudantes negros.

discriminação racial. Podemos encontrar parte desse raciocínio em Gomes (2003, p. 29), quando considera que:

Em regra geral, justifica-se a adoção das medidas de ação afirmativa com o argumento de que esse tipo de política social seria apta a atingir uma série de objetivos que restariam normalmente inalcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação.

As ações afirmativas têm sua validade atestada, assim, pela necessidade de desmantelamento ou pelo menos de enfrentamento de uma estrutura que impõe a um importante segmento da sociedade brasileira oportunidades desiguais de todas as ordens. A formalização jurídica da proibição do racismo não impediu a sua manifestação e, principalmente, não impediu a produção de resultados desvantajosos para esse segmento.

Há, ainda, um fator, com alguns desdobramentos, que se soma aos anteriores na caracterização das ações afirmativas na sociedade brasileira: a intensificação da luta antirracista no País (Carvalho, 2003, 2006). Essa intensificação pode ocorrer na medida em que o debate sobre a importância das políticas de ação afirmativa retoma alguns elementos sobre o entendimento do caráter das relações entre negros e brancos no Brasil, recolocando os seus aspectos, na maioria das vezes, a partir de dois questionamentos: a abrangência do racismo e as possibilidades de identificação dos beneficiários dos programas de ação afirmativa.

De forma geral, a frequência com que essas questões têm sido tratadas confirma que o reconhecimento da existência do racismo enquanto fenômeno que estrutura relações ainda é problemático. Nesse debate, dois pontos devem ser considerados: primeiro, questionar a existência do racismo é não admitir que foram designados aos negros os piores lugares na esfera social, como têm apontado, inclusive, diversos indicadores socioeconômicos; depois, alegar dificuldade para identificar os beneficiários das ações afirmativas é ignorar os aspectos nos quais a discriminação racial se inscreve. Porém, esses questionamentos têm dado novo vigor às lutas empreendidas para superação do racismo à medida que as ações afirmativas forçaram a explicitação e o enfrentamento de tais questões.

Essas motivações, argumentações e questionamentos compuseram os debates instaurados internamente no Neab acerca da necessidade de ações afirmativas na UFMA. Além dos aspectos apresentados, que se tornaram referências importantes para esse processo, há ainda marcos específicos para a discussão, a elaboração e a implantação dessas políticas no interior da UFMA, entre eles a discussão das experiências acumuladas por algumas instituições ao implantarem programas de ação afirmativa para estudantes negros e os debates desencadeados pelo III Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene), realizado em São Luís em 2004.

Em relação ao primeiro aspecto, há pelo menos duas experiências de ações afirmativas em universidades que estimularam o Neab a fomentar os debates na UFMA: as experiências da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e as da Universidade de Brasília (UnB).⁸

⁸ Os(as) professores(as) José Jorge de Carvalho (UnB), Jocélio Santos (UFBA), Valter Silvério (UFSCar), Andréia Lisboa (Secad-MEC), Ana Lucia Valente (UnB), Wilson Matos (Uneb), entre outros(as), estiveram em atividades organizadas pelo Neab a respeito das políticas de ação afirmativa na UFMA.

A Uneb, juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade do Norte Fluminense, é considerada pioneira na discussão e aprovação de um sistema de reservas de vagas para estudantes negros. Em 18 de julho de 2002, o Conselho Universitário aprovou um percentual mínimo de 40% das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação da Uneb para candidatos afrodescendentes oriundos de escola pública, e o primeiro vestibular com cotas foi realizado no ano de 2003. Mattos (2004, p. 191), tomando como referência esse processo seletivo e na tentativa de discutir os argumentos que questionam a capacidade dos estudantes cotistas para acompanhar as atividades acadêmicas, informa-nos que:

Com exceção do Departamento de Tecnologia e Ciências – Campus III, departamento em que, no cômputo geral, os estudantes que ingressaram através do Sistema de Cotas obtiveram um rendimento médio 0,3 pontos abaixo de 7,0 (sete) – nota mínima exigida individualmente para a aprovação nas disciplinas –, em todos os demais departamentos as médias das notas obtidas pelos estudantes em todos os cursos e respectivas disciplinas posicionaram-se ligeiramente acima da nota mínima.

A realização de um levantamento ratificando que os estudantes cotistas atendem às condições para fazer um curso de nível superior integra um conjunto de indicadores para programas de ação afirmativa em outras instituições, possibilita a avaliação do desenvolvimento dessas políticas na Uneb, além de sinalizar o quanto as cotas podem alterar as distorções no acesso à universidade pública: “[...] o mais importante é a possibilidade de confirmarmos através de dados objetivos que o sistema de cotas tem se demonstrado acertado como um eficaz corretor da desigualdade racial de acesso ao ensino superior” (Mattos, 2004, p. 193).

Na UnB, o processo de discussão acerca da necessidade de políticas especiais para a população negra na universidade foi intenso, contudo a instituição decidiu em 2003, e passou a adotar a partir de 2004, que 20% das suas vagas seriam destinadas a estudantes negros por meio do *Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial da UnB*, definido como

[...] um conjunto de medidas que pretendem gerar na UnB uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo. O fundamento supremo do Plano de Metas é o propósito de promover a inclusão social de negros e indígenas por meio do acesso ao ensino superior, em um contexto de Políticas de Ação Afirmativa. (Unb, [2003]).

A UnB foi a primeira universidade federal a adotar políticas desse cunho. O processo de discussão e aprovação das ações afirmativas ganhou repercussão nacional e estimulou o debate para além da esfera acadêmica, chamando a atenção para os índices elevados de desigualdade entre negros e brancos no ensino superior brasileiro. No texto submetido à aprovação do conselho essas questões estão amplamente colocadas, com a argumentação de que

[...] não é mais possível, em 2002, continuar discutindo a questão da ausência dos negros do ensino superior como se o assunto girasse exclusivamente em torno de qualificação e mérito pessoal. Nós, membros da comunidade acadêmica que nos guiamos pelas evidências da pesquisa empírica, possuímos agora conhecimento objetivo de que os negros estão ausentes da universidade como consequência de um mecanismo estrutural de privilegiar os brancos. E onde há privilégio racial não há universalismo. Diante disso, ou modificamos nossos critérios de acesso para inverter esse mecanismo automático de favorecimento aos brancos ou contribuiremos - agora sem a desculpa do desconhecimento - para a perpetuação da exclusão secular do negro do ensino superior no Brasil. (Carvalho, Segato, 2002, p. 17).

Outro aspecto que marcou a implantação das ações afirmativas na UFMA foi a organização e realização do III Copene. Na fala do professor doutor Carlos Benedito Rodrigues da Silva, coordenador do Neab, observamos a referência ao congresso como importante marco para as discussões das ações afirmativas na UFMA:

[...] aqui, em 2003, nós começamos a discutir a organização do III Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene. [...] em 2000, começam a acontecer os Congressos de Pesquisadores(as) Negros(as) e aí as propostas. Uma das propostas do Copene era exatamente de ampliar a presença negra, de intelectuais negros nas universidades através de um programa de ação afirmativa, e as discussões giravam não só em torno da graduação, mas também da pós-graduação, dos concursos para professores, etc. Então algumas universidades começam a elaborar programas pra implementação de cotas nas graduações [...].⁹

Portanto, além da análise das repercussões das ações afirmativas nas primeiras universidades a adotá-las, as discussões que envolveram a organização e a realização dos Congressos de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene) a partir de 2000 impulsionaram os primeiros passos dos debates sobre ações afirmativas na UFMA. Mais precisamente, é a realização do III Copene em São Luís, de 5 a 8 de setembro de 2004, com o tema *Pesquisa social e políticas de ação afirmativa para afrodescendentes*, que passa a responsabilizar o Neab pelo processo de intensificação das discussões internas sobre tais políticas. A mobilização para a organização do III Copene e as atividades transcorridas durante o evento possibilitaram aos pesquisadores do Neab contato com outros estudiosos das relações étnico-raciais, além do aprofundamento de questões relativas à necessidade e às justificativas das ações afirmativas no contexto brasileiro.

Após o III Copene, o Neab passou a desenvolver ações internas e externas com a finalidade de expor as razões e os objetivos das ações afirmativas na UFMA. Nesse processo, o núcleo realizou seminários, propôs mini-cursos e mesas-redondas nos eventos locais, além de solicitar reuniões setoriais com a finalidade de apresentar à universidade a estrutura geral do programa de ação afirmativa.¹⁰

Entre essas ações destaca-se o seminário realizado para apresentação da versão final da proposta de ação afirmativa. O evento, intitulado *Ações afirmativas para além das cotas: seminário para implantação de*

⁹ Entrevista concedida em 6 de fevereiro de 2009, na sede do Neab/UFMA, em São Luís, Estado do Maranhão.

¹⁰ Além de realizar mesas envolvendo os segmentos docente, discente e administrativo da universidade, o Neab apresentou a proposta em alguns órgãos colegiados dos Centros de Ciências Humanas, Sociais, Exatas e da Saúde.

um programa de ação afirmativa na UFMA, realizado com o apoio do Departamento de Sociologia e Antropologia dessa instituição, ocorreu de 29 a 31 de agosto de 2006 e teve como objetivo a apresentação do conteúdo geral da proposta já debatida em alguns setores da universidade. Para a exposição das questões relativas ao projeto, foram escolhidos palestrantes representando o Neab, a administração superior e o sindicato de professores da UFMA. O evento também contou com as contribuições do professor Jocélio Santos, da Universidade Federal da Bahia, e da professora Andréia Lisboa, à época representando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação. O seminário teve cerca de 600 participantes e, do ponto de vista da quantidade de ouvintes, foi considerado o maior.

[...] nós organizamos esse seminário, *Ações Afirmativas para além das cotas*, com a intenção de elaborar um programa que não fosse só as cotas percentuais; que fosse um programa de ação afirmativa com acesso e permanência, com melhorias no sistema de transporte, na alimentação, com bolsas para pesquisa. Enfim, que os estudantes que entrassem pelo sistema de cotas tivessem possibilidade de permanecer na universidade e sair dela com qualificação, com uma formação qualificada.¹¹

Paralelamente a esse processo e de forma mais intensa após o seminário do mês de agosto de 2006, o Neab passou a dialogar diretamente com a administração da universidade na preparação para a votação do projeto no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). É nesse momento que a administração da UFMA apresenta a intenção de incluir no programa de ação afirmativa vagas específicas para indígenas e para pessoas portadoras de necessidades especiais. Essa inclusão ocorreu após alguns ajustes no texto do projeto.¹²

Em geral, a proposição de ações afirmativas na UFMA orientou-se pelo teor do debate em âmbito nacional, que parte do reconhecimento dessas iniciativas como mecanismos de correção de distorções históricas – as referências que marcaram o processo da UFMA sintetizam essa perspectiva. O Neab, ao levantar e defender os principais aspectos que justificaram a formulação do programa de ações afirmativas, precisou lidar, ao mesmo tempo, com a necessidade de contemplar essas motivações mais amplas e com os desafios de escolher estratégias que garantissem a efetivação dos objetivos desse tipo de política, respeitando as especificidades da UFMA e do Estado do Maranhão.

A aprovação das cotas na UFMA

Após quase três anos de intenso debate nas esferas administrativa e acadêmica, o Neab sistematizou, na segunda metade do ano de 2006, uma proposta de programa de ações afirmativas caracterizada por “[...] um conjunto de ações necessárias ao acesso, permanência e convivência de alunos egressos de escola pública, negros, indígenas e portadores de

¹¹ Professor Carlos Benedito Rodrigues da Silva, entrevista concedida em 6 de fevereiro de 2009.

¹² Nessa fase de mobilização para aprovação de um programa de ação afirmativa para a UFMA, um aspecto se sobressai: a quase ausência das organizações do movimento negro do Estado no referido processo. Apenas a Organização Consciência Negra (Cnegra) participou de forma mais direta das discussões e depois passou a constituir a comissão encarregada do desenvolvimento das etapas necessárias à implementação do programa.

necessidades especiais na Universidade Federal do Maranhão”. Nessa perspectiva, os objetivos do programa foram assim estabelecidos:

- I - promover as condições institucionais necessárias ao acesso, permanência e convivência dos estudantes de escola pública, negros, indígenas e portadores de necessidades especiais por meio do ingresso pelo sistema de cotas, além de otimizar as condições socioeconômicas e acadêmicas que lhes permitam o aproveitamento integral do espaço universitário.
- II - fornecer critérios objetivos de avaliação e acompanhamento do Programa instituído e, sobretudo, oferecer condições concretas à construção de cultura universitária democrática e pluralista no Estado do Maranhão.¹³

Em outubro de 2006, a UFMA aprovou, no seu processo seletivo, percentuais específicos para as seguintes categorias: negros, indígenas, portadores de necessidades especiais e oriundos de escola pública. Do total de vagas disponíveis em cada processo, 50% deveriam ser destinadas à modalidade cotas, sendo 25% para alunos que se autodeclarem negros, sem considerar a sua origem escolar, e 25% para os egressos de escolas públicas, independentemente do seu pertencimento racial.¹⁴ Para os indígenas e para os portadores de necessidades especiais foi reservada uma vaga por curso e por semestre em cada vestibular. Essa foi a configuração do sistema de cotas aprovado unanimemente pelo Consepe em 31 de outubro de 2006.¹⁵ Entretanto, ao analisar essa etapa do processo de aprovação, o professor Carlos Benedito Rodrigues da Silva considera que,

[...] pelo fato de existir uma predisposição, pelo menos uma sensibilização maior do reitor Fernando Ramos, que defendia o programa, acho que isso mexeu muito com os outros conselheiros; a votação se deu um pouco por conta do Fernando Ramos, acho que por uma leitura equivocada dele de que a gente estava muito apoiado pelo movimento negro [...] Eles tinham a temeridade de que, caso não aprovassem, acontecesse uma reação muito grande do movimento negro contra a universidade. Era uma leitura equivocada, porque a gente não tinha esse apoio, mas foi com o que a gente jogou. Na verdade o movimento negro não estava presente, a gente estava sozinho como continuamos até agora. Enfim, o que estamos vivendo agora é o reflexo daí; o pessoal aprovou talvez por constrangimento, com certeza não por concordar com o programa, especialmente na área da saúde, lá a reação sempre foi maior. [...] o fato de ter sido aprovado a gente considerou um fato muito importante [...] sem dúvida foi uma vitória da gente, mas que ficou pela metade porque o programa, a proposta não era cota percentual, os percentuais foram aprovados, mas não era só isso que a gente queria, nós queríamos a aprovação de um programa e nós elaboramos um programa detalhado com ampliação das bibliotecas, de discussão e reformulação curricular, de inclusão da discussão sobre relações raciais nos currículos, nas licenciaturas principalmente, enfim a gente fez uma proposta bastante ampla. Mas a não aprovação [...] refletiu nos encaminhamentos do processo que até hoje está emperrado. Nós já tivemos várias discussões sobre a minuta de resolução e essa resolução não foi reformulada, avaliada [...] A gente já respondeu a várias questões e ela nunca foi submetida à aprovação nos conselhos.¹⁶

Assim, na etapa de aprovação das cotas na UFMA, um elemento se destaca: a forma, já anunciada desde o momento de discussão, como a

¹³ Trecho retirado da proposta de minuta que ainda hoje tramita pela universidade.

¹⁴ No texto da proposta do Neab e no edital do primeiro vestibular, o percentual deveria ser destinado aos negros passíveis de sofrerem discriminação racial. A partir do terceiro vestibular, a universidade passou a exigir que os candidatos às vagas da categoria negro tivessem cursado os três anos do ensino médio em escola pública ou tivessem estudado ou fossem estudantes de escola privada com mensalidade de até R\$ 150,00.

¹⁵ Nessa mesma sessão, a UFMA extinguiu o Processo Seletivo Gradual (PSG) e aprovou três novos cursos, além da ampliação do número de vagas para todos os cursos de graduação oferecidos.

¹⁶ Entrevista concedida em 6 de fevereiro de 2009.

universidade negociou o encaminhamento da proposta. As discussões foram intencionalmente conduzidas pela administração superior para que resultassem na aprovação parcial do projeto original. Com a votação unânime no conselho, aprovou-se somente o acesso, ficando assegurado que, no vestibular seguinte, no ano de 2007, os percentuais ali definidos seriam aplicados de maneira a permitir o acesso dos estudantes mencionados anteriormente. Mesmo considerando que na seção de aprovação do acesso tenha sido criada uma comissão para estudar a aprovação do programa na sua totalidade, a avaliação era de que não se avançou exatamente nas outras ações que, em tese, garantiriam o “sucesso” das ações afirmativas.

Porém, antes de seguir analisando os primeiros rumos da implementação das ações afirmativas na UFMA, gostaríamos de discutir duas questões a partir das informações já explicitadas enquanto marcos e subsídios para a definição do conteúdo da proposta apresentada.

O Copene, como já demonstramos, torna-se um marco importante para o processo acima descrito. Todavia, mesmo reconhecendo a importância dos desdobramentos desse congresso – reunião política e científica composta por pesquisadores de todo o País –, é necessário avaliar que a aprovação das cotas raciais na UFMA, na forma exposta, representou o esforço de um grupo restrito de professores e estudantes em torno de uma questão que deveria interessar à comunidade acadêmica em geral – esse é o primeiro ponto. Nesse sentido, parece interessar às instituições de ensino superior – mesmo com contribuições, numa perspectiva contrária, prestadas por intelectuais negros e brancos ao longo de décadas – um distanciamento dos principais elementos que configuram os conflitos e as demandas relacionadas à formação da sociedade brasileira. Permitir o acesso de um determinado número de estudantes negros às instituições públicas de ensino superior, marcadas pela quase ausência desses e produtoras de um conhecimento científico indiferente aos aspectos sociorraciais responsáveis pela formação do País, significa dar um passo mínimo para a alteração dessas condições.

As políticas de ação afirmativa são atacadas, portanto, principalmente por contestarem uma *história* que “incentiva” o País a tornar-se indiferente aos seus próprios construtores. De forma mais profunda, é a negação do racismo, dos seus efeitos e dos elementos que o produzem que devemos tomar para analisar a resistência às ações afirmativas e, conseqüentemente, essa indiferença à necessidade de repensar, de modo específico, a estruturação da universidade no Brasil. As cotas raciais, desse modo, vão contra uma composição acadêmica que legitima a existência apenas de uma versão da história brasileira.

Uma outra questão, enquanto marco para a definição do conteúdo da proposta de ações afirmativas na UFMA, diz respeito à forma adotada na discussão das políticas de ação afirmativa nessa universidade. Seguindo o caminho de outras instituições, esse processo foi orientado principalmente pelas justificativas históricas para a sua implantação. Nesse sentido, observamos que os debates sobre tais medidas quase sempre assumem um

caráter explicativo. Os expositores tomam a responsabilidade de apresentar os elementos que justificam a necessidade das políticas e de discutir os argumentos favoráveis e contrários à sua implementação. A forma de lidar com essa complexa discussão parece uma resposta antecipada aos vários ataques enfrentados por tais iniciativas. Reconhecemos que, considerando o curto espaço de tempo em que se intensificaram os debates e certo grau de alheamento por parte da grande maioria da população em relação às ações afirmativas no Brasil, torna-se necessária tal dinâmica. Notamos, porém, a partir da experiência da UFMA, que a decisão de discutir política de cotas para estudantes negros, por exemplo, seguindo essa orientação, pode resultar num efeito distinto do esperado pelos seus agentes – há de se considerar a necessidade de discussão minuciosa nesses casos.

Entretanto, a insistência por parte de alguns setores para a compreensão de determinados aspectos da política proposta pode ser tomada como uma tentativa de protelar um processo que pode seguir mais rapidamente. Assim, argumentar contrariamente às políticas de ação afirmativa pode ser um caminho encontrado, inclusive pelas direções das universidades públicas, para adiar o cumprimento de uma responsabilidade historicamente colocada. O que argumentamos é que algumas das dificuldades encontradas nos processos de adoção de cotas no ensino superior têm a ver com esse adiamento intencionalmente construído. A necessidade de discussão das motivações para adoção de políticas de ação afirmativa não deve ser confundida com a intenção de comprovar exaustivamente que a população negra está exposta a um quadro de injustiças e de desigualdades.

Não queremos, no entanto, com essas observações, julgar desnecessárias as várias investidas para a divulgação e discussão das justificativas e dos argumentos relativos às ações afirmativas, mas apenas chamar a atenção para o fato de nos encontrarmos numa fase decisiva para a implantação e o pleno desenvolvimento dessa política, inclusive avaliando seus primeiros impactos. Porém, muitas vezes, empreendemos esforços para responder aos sujeitos interessados apenas no atraso da implantação dessas medidas.

Ainda tomando como referência essa segunda questão, podemos dizer que nos encontramos num momento de intensificação da discussão acerca dos efeitos das ações afirmativas a partir da seguinte pergunta: Quais são as principais transformações do contexto acadêmico, a partir das experiências já implementadas, possibilitadas pela política de cotas para estudantes negros? Mais ainda: Em quais limites essas experiências têm esbarrado do ponto de vista orçamentário, curricular, etc.? Essas são questões fundamentais para pensar a efetivação da ação afirmativa enquanto iniciativa fortemente compromissada com a revisão das bases do saber acadêmico e com a produção de saberes voltados à minimização dos efeitos do racismo existente no País.

Essas indagações, portanto, ilustram os principais desafios a serem enfrentados no atual contexto dos estudos das relações raciais no Brasil e, especificamente, na adoção de ações afirmativas. Para Zoninsein (2006, p. 72-73),

a maximização dos benefícios líquidos das AA será restringida pela magnitude das preferências dadas aos afrodescendentes (o tamanho das cotas, por exemplo), pela extensão das suas desvantagens socioeconômicas e educacionais, pelo grau de resistência das comunidades acadêmicas, pelo volume do investimento que o governo e a sociedade civil querem e são capazes de mobilizar, assim como pela natureza dos procedimentos institucionais usados para implementar tais políticas.

Nesse sentido, as estratégias utilizadas para discussão e implantação de ações afirmativas devem fazer frente às resistências que se antecipam na forma de argumentações teóricas e políticas e às tentativas de desqualificação pela negação dos meios necessários à efetivação dessas políticas. No contexto acadêmico, por exemplo, a sua adoção deve ser encarada como um mecanismo que possibilite a alteração desse ambiente, pois parece não fazer sentido implantar ações afirmativas nas universidades e manter estruturas financeiras, curriculares, etc., incompatíveis com os seus objetivos e as demandas.

A implantação das cotas na UFMA

O conteúdo do sistema de cotas adotado pela UFMA, de forma geral, ficou restrito às alterações no vestibular. Os percentuais de 25% para negros, outros 25% para oriundos de escola pública e as vagas por curso e por semestre para indígenas e portadores de necessidades especiais são resultados da disputa entre os proponentes e a administração da universidade. O então reitor, declarando-se favorável à adoção das ações afirmativas, assumiu o papel de conciliador entre os interesses do Neab e as resistências dos demais membros da administração superior – o resultado dessa disputa atendeu, em certo sentido, aos dois lados. A incorporação das cotas para negros no vestibular simbolizou para os defensores das ações afirmativas um avanço no processo de democratização da UFMA; por outro lado, a não aprovação do programa de ação afirmativa proposto representou para a universidade, na nossa avaliação, a possibilidade de redirecionamento dos principais eixos do projeto a partir dos seus interesses.

Assim, para o Neab, o vestibular com cotas passou a simbolizar, em parte, um dos aspectos da chamada expansão do ensino superior: o aumento do percentual de estudantes social, étnico e racialmente desfavorecidos em uma universidade pública. Outra leitura aceitável é a de que a atuação da administração da UFMA nesse processo resultou na “concessão” apenas de parte do que era indispensável; o possível parece ter sido obtido por constrangimento, apenas com o objetivo de inserir a universidade no contexto da chamada inclusão sociorracial. Entretanto, em entrevista, o pró-reitor de ensino, professor Aldir Araújo Carvalho Filho, respondendo sobre os significados das cotas na UFMA, assegura que essas iniciativas

significam identificar e proclamar publicamente que a universidade valoriza a diversidade. Ela reconhece as injustiças sociais e se empenha em alterar esse estado de coisas. Resgata as dívidas históricas da sociedade brasileira com os desfavorecimentos, seja por razões de etnia, de cor de pele, seja por origem étnica, no caso indígena, seja desfavorecimento por deficiência física ou de qualquer outra natureza, e, principalmente o desfavorecimento econômico. Então a universidade federal proclama republicaneamente o direito universal à educação e que, portanto, todos têm que ter igualdade de oportunidades no acesso. Então políticas de cotas na universidade são fundamentalmente uma afirmação inequívoca nessa crença no direito à igualdade de oportunidade de acesso à educação, não só no ingresso, mas também na permanência.¹⁷

Com essa referência, queremos destacar a forma como o pró-reitor de ensino, representante da UFMA, trata a questão das ações afirmativas e os aspectos que contribuíram para sua aprovação parcial. No trecho anterior da entrevista parece não existir dúvida quanto à necessidade de medidas específicas para determinados segmentos da sociedade brasileira. Porém, observada a trajetória das ações afirmativas na UFMA, concluímos que não se efetivaram as impressões a respeito dessas iniciativas enquanto políticas que podem nivelar oportunidades.

À luz desses aspectos, passemos à apresentação das características do sistema de cotas aprovado pela UFMA. Da seção de aprovação saiu uma comissão formada por representantes do Neab, da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), da Organização Consciência Negra (Cnegra), da Associação de Professores da UFMA (Apruma), do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) para elaborar uma proposta de resolução a partir daquela apresentada pelo Neab. Essa comissão foi oficialmente instituída pela reitoria da universidade, e das discussões travadas resultou uma minuta que, por diversas razões, ainda não foi posta em votação.¹⁸

Na ausência de uma norma permanente – como consta na proposta de minuta não aprovada – que oriente a etapa do ingresso, a cada ano a universidade tem acrescentado ou retirado elementos quase sempre sem qualquer discussão prévia com os segmentos interessados no acompanhamento do sistema.¹⁹

De maneira geral, os vestibulares têm ocorrido com as seguintes orientações: no ato da inscrição, o candidato indica em qual categoria deseja concorrer; caso indique que deseja concorrer a vagas destinadas aos estudantes negros, deve declarar-se enquanto tal e apresentar fotografia, além de concordar em participar de uma entrevista com a Comissão Especial de Validação de Opção, a fim de efetivar a sua inscrição. Essa comissão é, no que diz respeito à avaliação dos candidatos negros, geralmente composta por representantes do Neab, do movimento negro e do Núcleo de Eventos e Concursos (NEC), órgão responsável pela execução do vestibular, averiguação da documentação enviada pelo candidato e sua convocação para entrevista, que tem por objetivo expor aos candidatos convocados o caráter das ações afirmativas na UFMA, bem como suas motivações e objetivos.

¹⁷ Entrevista concedida em 4 de fevereiro de 2009. No período de aprovação do sistema de cotas, o professor Aldir ainda não era o pró-reitor de ensino da UFMA.

¹⁸ A mudança na administração da UFMA, associada ao fato da aprovação parcial do projeto inicial, parece ter comprometido o processo de aprovação da minuta.

¹⁹ No primeiro vestibular, por exemplo, a universidade se sentiu autorizada a exigir dos candidatos negros uma suposta declaração escrita que comprovasse a experiência de discriminação racial. Tendo nos anos seguintes rendido inúmeros problemas, essa declaração, sob a pressão do Neab, deixou de ser uma exigência. Na descrição da forma como ocorre o acesso, nos determos aos aspectos que envolvem o acesso dos estudantes que se declaram negros.

Nesse contexto reside a argumentação de que as ações afirmativas, no caso da UFMA, são políticas voltadas para as vítimas da discriminação racial. A entrevista, dessa forma, não cumpre a função de examinar se o candidato é negro ou não, mas de assegurar que os estudantes negros vítimas da discriminação racial sejam os beneficiários das cotas no vestibular. O papel da comissão, portanto, é o de tentar conciliar auto e heteroclassificação, levando em conta, por exemplo, os elementos a partir dos quais a discriminação racial se manifesta.²⁰

Com a finalidade de discutir alguns elementos relativos ao perfil dos estudantes negros ingressantes pelo sistema de cotas, tomaremos alguns dados do vestibular do ano de 2008.²¹ A intenção não é avaliar as repercussões provocadas pelo vestibular com um percentual destinado a estudantes negros, mas apenas indagar alguns itens que orientaram as reivindicações por cotas na universidade em questão.

No processo seletivo dos alunos ingressantes em 2008, conforme a Tabela 4, de um total de 13.208 candidatos para todas as categorias, 3.041 se inscreveram para concorrer às vagas destinadas aos estudantes negros nesse mesmo ano. No entanto, apenas 1.995 tiveram suas inscrições efetivadas, de acordo com as exigências do edital que orientou o processo, e 444 foram aprovados para um total de 313 vagas disponíveis em todos os *campi* da universidade.²²

Tabela 4 – Origem Escolar dos Estudantes Cotistas Negros

Candidatos inscritos	Candidatos efetivados	Candidatos aprovados	Origem Escolar		
			Escola	Inscritos	Aprovados
3.041	1.995	444	Pública	1.118	238
			Privada	848	199

Fonte: Universidade Federal do Maranhão – Núcleo de Eventos e Concursos – 2009.

²⁰ Com a adesão da UFMA ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, esse processo passou por alterações.

²¹ Fizemos opção por esse processo considerando uma significativa sobra de vagas no primeiro vestibular por conta, entre outros aspectos, da divulgação incipiente do novo formato do vestibular.

²² Dados disponibilizados pelo Núcleo de Eventos e Concursos (NEC) após solicitação. Há uma divergência nos dados: o total de aprovados para o percentual destinado aos estudantes negros (444) não coincide com o total de aprovados considerando a discriminação por renda e origem escolar. Segundo o NEC, “esses números foram tirados do questionário socioeconômico e consistem em uma aproximação, pois nem todos os registros dos candidatos inscritos foram armazenados com sucesso no processo de inscrição”.

No que diz respeito à origem escolar, há uma ligeira maioria de inscritos e aprovados provenientes da escola pública. Entre os aprovados, cerca de 54,46% são oriundos de escola pública, e, na verificação de sua renda familiar, observamos que 53,09% possuem renda na faixa de 1 a 3 salários mínimos (Tabela 5).

Tabela 5 – Renda Familiar dos Estudantes Cotistas Negros

Faixa (salários mínimos)	Renda	
	Inscritos	Aprovados
De 1 a 3	1.140	232
De 3 a 5	465	118
De 5 a 10	256	62
De 10 a 20	74	19
Acima de 20	31	06

Fonte: Universidade Federal do Maranhão – Núcleo de Eventos e Concursos – 2009

A partir dos dados apresentados, levantamos algumas questões. Em primeiro lugar, o número de inscritos pode ser considerado baixo se verificarmos o percentual da população negra no Estado e o número de matriculados do ensino médio no Maranhão no período analisado – 327.197 matrículas (IBGE, 2008). Temos, aparentemente, uma ampla demanda e uma procura pouco expressiva. Sobre este aspecto, podemos elaborar duas considerações: a dificuldade de alguns potenciais candidatos em identificar-se ao sistema enquanto negros e a falta de divulgação e esclarecimento acerca da existência e do funcionamento do sistema de cotas.

Ao tomar as duas tabelas e observar que mais da metade dos aprovados são oriundos de escola pública e estão na faixa de renda de 1 a 3 salários mínimos, supomos, mesmo desconhecendo os dados dos outros processos, que o sistema de cotas para negros está absorvendo, entre os estudantes negros, aqueles que se encontram na zona considerada mais precarizada do ponto de vista das oportunidades educacionais e do acesso à renda.²³

De forma geral, a implantação de um recorte étnico-racial no vestibular da UFMA na forma apresentada retoma um importante tema: a dificuldade de institucionalização da questão racial por parte da sociedade brasileira. Alguns dados apresentados na Tabela 5 revelam elementos dessa questão (o número de inscritos, por exemplo), mais nitidamente colocada nas estratégias utilizadas no processo de discussão e negociação para aprovação do sistema, que, na nossa compreensão, contribuiu para a sua atual configuração. A não aprovação do programa de ações afirmativas em sua totalidade caracteriza o principal aspecto dessa resistência à institucionalização da questão racial, traduzida na ausência de projetos relacionados à permanência dos estudantes cotistas.

O processo de institucionalização a que nos referimos se relaciona, inicialmente, ao reconhecimento da presença negra no Brasil com todas as suas contribuições e, principalmente, ao reconhecimento da exposição da população negra ao racismo e às suas consequências. Nesse sentido, no contexto acadêmico, essa questão deve significar mais do que o estabelecimento de um recorte racial nos processos seletivos. A instituição universitária deve passar por uma imprescindível discussão acerca das formas que a constituíram e a sustentam; é necessário, sobretudo, pensar que princípios constituem a sua base, que prerrogativas têm acumulado, sob quais referenciais atua e produz conhecimento e para quais segmentos está voltada. As ações afirmativas devem estimular esse processo enquanto elemento indispensável à concretização dos seus objetivos. Dito isso, a adoção de ações afirmativas nesse ambiente não pode efetivamente acontecer sem:

- [...] Garantir a permanência física dos(as) alunos(as) ingressos(as) através do sistema de cotas.
- Institucionalizar a autonomia orçamentária do programa, isto é, garantir a destinação específica de recursos para o programa, dentro do quadro orçamentário da Universidade Federal do Maranhão [...]
- Promover a reformulação dos currículos incluindo elementos que façam referências à história da África e das contribuições

²³ Essa questão refere-se, de forma específica, a uma inquietação da fase de discussão do sistema: argumentava-se que, se definidos percentuais específicos para negros sem recorte de renda, entrariam na universidade os estudantes negros provenientes de escola privada e com renda mais elevada.

dos negros para a formação social brasileira, de acordo com a Lei nº 10.639/03 [...].²⁴

O não cumprimento de exigências mínimas para a implantação de ações afirmativas nas instituições universitárias implica ter um número significativo de estudantes negros e pobres sem condições de nelas permanecerem por meio de seus próprios recursos. Aqui o foco do debate deve ser quanto cada universidade está disposta a investir, em todos os aspectos, para garantir a sustentabilidade dos programas de ação afirmativa. Segundo Zoninsein (2006, p. 64), os “patrocinadores e promotores” de políticas desse tipo

[...] conceberam equivocadamente as AA [ações afirmativas] como um mero processo burocrático de realocação dos recursos disponíveis, em que os resultados das oportunidades educacionais e as realizações acadêmicas são supostamente automáticos e os custos dos investimentos são insignificantes; [...] esses agentes não analisaram a gestão das instituições nem propuseram mecanismos institucionais específicos para maximizar os benefícios líquidos potenciais das AA para seus beneficiários e para a sociedade brasileira como um todo.

Em síntese, o debate central instaurado nos processos de adoção de ações afirmativas no ensino superior deve assentar-se em seu potencial transformador. Essas iniciativas isoladas não podem responder a um conjunto de desigualdades historicamente estruturadas em função do racismo, mas passam a enfrentá-lo quando produzem ou estimulam a criação de mecanismos que deem conta desse desafio. Por conta dessa prerrogativa, as cotas, como modalidade de ação afirmativa, devem não só integrar um esforço para permitir a ampliação do percentual de estudantes negros nas universidades públicas, mas também possibilitar uma formação adequada a esses estudantes. Essa discussão parte do princípio de que essas instituições já não possuem mecanismos voltados a esse fim, e, com as cotas, a demanda por essas condições aumentará. Assim, ao tomarem a decisão de incluir quantitativamente estudantes discriminados social e racialmente, as universidades passam também a incluir novas demandas por assistência acadêmica, financeira, etc., que reclamam mais que reorientações orçamentárias e exigem redefinição de prioridades.

No caso da UFMA, como adiantamos, os desafios se ampliam pela inexistência de novas iniciativas de apoio aos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas nos três vestibulares já realizados. Questionado sobre os primeiros impactos das cotas na UFMA, o professor Aldir Araújo Carvalho Filho afirma que:

Do ponto de vista do custo para realização dessa política, para o ingresso ela não altera fundamentalmente muita coisa; o custo, um custo maior exige, por exemplo, a questão da acessibilidade, não é? Na medida em que nós, a instituição, não nos encontramos ainda razoavelmente estruturados para atender com qualidade a acessibilidade, a necessidade da acessibilidade. Mas tudo isso tá sendo equacionado, [...] mas causa um impacto, causa um impacto também do ponto de vista da assistência

²⁴ Trecho retirado da proposta de minuta apresentada à universidade.

estudantil, mas para isso a universidade tem recebido algum apoio do governo federal, dos órgãos de fomento, no sentido de fornecimento de alimentação através do restaurante universitário, de outras ações de assistência específica [...].²⁵

O apoio do governo federal, mencionado pelo pró-reitor de ensino, materializa-se na disponibilização de verbas para o Plano Nacional de Assistência Estudantil nas universidades federais. Na UFMA, por exemplo, os recursos são direcionados para ações como alimentação, moradia, programas de estágio, etc., conforme a Tabela 6, relativa ao ano de 2008.

Tabela 6 - Programas e Projetos Realizados pelo Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) - 2008

Programas/Projetos	Atendidos/mês
Programa de Residência Universitária	80 estudantes
Programa Bolsa Alimentação	528 estudantes (em média)
Programa de Encaminhamento Médico/Odontológico	116 encaminhamentos
Programa de Apoio Psicológico	306 atendimentos
Projeto Psicopedagógico "Oficinas de Motivação"	94 estudantes atendidos
Programa Bolsa Trabalho	204 estudantes (em média)
Programa de Bolsa de Língua Estrangeira do NCL	44 estudantes
Projeto INCLUIR de Acesso a Língua Estrangeira	1.800 estudantes
Programa de Bolsas, Recurso Reuni	46 estudantes (em média)
Programa de Apoio e Assessoramento a Eventos Estudantis de Caráter Acadêmico-Científicos e ao Movimento Estudantil	260 estudantes
Programa de Estágio Não Obrigatório	450 estudantes (em média)

Fonte: Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE), 2009.

Mesmo reconhecendo a importância e a abrangência das ações desenvolvidas e catalogadas pelo NAE, consideramos que não é possível observar uma relação entre os serviços oferecidos e a procura por parte dos discentes. Sabemos quantos estudantes foram atendidos nos programas encaminhados pelo núcleo no ano de 2008, por exemplo, mas não visualizamos quantos efetivamente precisaram desse tipo de apoio.

A partir dessas considerações, podemos inferir que a UFMA aprovou, mas não institucionalizou os aspectos que integram as ações afirmativas na sua dimensão política, isto é, a possibilidade de alteração do contexto acadêmico a partir da inclusão de novos sujeitos e, principalmente, a necessidade de recursos financeiros para assegurar tais alterações.

Dessa forma, a resistência em aprovar os projetos complementares ao sistema de cotas, a ausência de avaliações sobre os vestibulares já

²⁵ Entrevista concedida em 4 de fevereiro de 2009.

realizados e a “invisibilidade” imposta aos cotistas por meio da inexistência de um sistema de acompanhamento que aponte os aspectos da sua trajetória acadêmica revelam as dificuldades da UFMA para sustentar e ampliar as políticas de ação afirmativa internamente aprovadas, mas ainda voltadas exclusivamente para a ampliação quantitativa do acesso dos grupos beneficiários do sistema de cotas.

Os desafios estão, portanto, para além da urgência na adoção de medidas que garantam a sustentabilidade das ações afirmativas nas universidades, também na necessidade de construção de referenciais que permitam a análise da atuação de tais políticas por meio da avaliação dos principais impactos para os seus beneficiários e para as instituições nas quais têm sido implantadas.

Referências bibliográficas

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notícias*. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news09_08.htm>. Acesso em: 4 jun. 2009.

_____. *Notícias*: Censo da Educação Superior. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm>. Acesso em: 4 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 14 jan. 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 4 jun. 2009

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Inclusão étnica e racial no Brasil: questão das cotas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Altar Editorial, 2006.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília:

Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2002. (Série Antropologia, n. 314).

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. 400p.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Otávio. *Florestan Fernandes: sociologia militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Renato. *O mapa das ações afirmativas na educação superior*. Disponível em: <www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=2252>. Acesso em: 04 jun. 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques: Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 45-79.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda

(Org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

_____. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 2004.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Traduzido por Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais. 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/default.shtm>. Acesso em: 02 out. 2009.

_____. Estados: tema educação. 2008. Disponível em: www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=educacao2008. Acesso em: 28 set. 2009

MACIEL, Regimeire Oliveira. *Ações afirmativas e universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA*. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 189-216.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo. Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996. p. 79-94.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (Neab). *Programa de ações afirmativas para a UFMA*. 2006.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luis Marcelo (Orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. Disponível em: <www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp>. Acesso em: 04 jun. 2009.

PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNADINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.137-156.

_____. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro, 2004.

RAMPINELLI, José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ, Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da Uerj. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves;

SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2003. p. 55-77.

_____. Ação afirmativa: percepções da "casa grande" e da "senzala". In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. (Orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 321-341.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira. 3. ed., Brasília, 2003. (Cadernos Andes-SN, n. 2).

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Col. Anísio Teixeira, v.10).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Plano de metas de integração social, étnica e racial da UnB*. [2003]. Disponível em: <www.unb.br/admissao/sistema_cotas>. Acesso em: 23 set. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). *Reuni UFMA*. 2007. Disponível em: <www.proen.ufma.br/sigs/admin/fotos/410/reuniUfma.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como

gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UnB), 2006.

Regimeire Oliveira Maciel é doutoranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).
regimeiremaciell@yahoo.com.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 21 de dezembro de 2011.

A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors

Jorge Paiva da Silva

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Resumo

Discute acerca do programa de expansão universitária implementada no Governo Lula (2003-2010) na tentativa de qualificar o debate sobre um acesso sustentável à educação superior. Para isso, empreende-se uma abordagem hermenêutica e crítica sobre os processos de transformação e expansão das universidades brasileiras, centrando o foco, de modo especial, na criação do Centro de Educação Superior Norte (Cesnors), ligado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. O fortalecimento de laços entre a comunidade e a universidade é, pois, o que segue às ações de democratização do acesso, no sentido de enraizar a qualidade da educação superior nos processos político-culturais da sociedade mais ampla.

Palavras-chave: universidade; expansão; acesso; qualidade.

Abstract

Expansion of college education in Brazil: a study of the Cesnors case

This article discusses the university expansion program implemented during Lula's Administration (2003-2010) with the intent to qualify the debate on sustainable access to higher education. In order to achieve this, it is used an critical and hermeneutic approach on the processes of transformation and expansion of brazilian universities, focusing, specially, in the creation of the Centro de Educação Superior Norte (Cesnors), connected to the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Therefore, the central argument to democratize access is the strengthening of ties between community and university in order to anchor the quality of higher education in the political-cultural processes of a wider society.

Keywords: university; expansion; access; quality.

Considerações iniciais

Para além de instrumento político e ideológico de abertura a novos mercados, a educação superior é um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar. Ela incorpora a missão notável de produzir e difundir ciência, arte, tecnologia e cultura, materializando, assim, a "ideia de universidade" pensada por Humboldt há dois séculos. Esta ideia agregadora de diferentes elementos sociais, que carrega o próprio espírito da formação humana (*Bildung*), remete "para uma instância universal anterior ao pluralismo das formas de vida sociais. A ideia da universidade remete para os princípios culturais segundo os quais se constituem *todas* as configurações do espírito objectivo" (Habermas, 1993, p. 112).

Sabemos que, com a alta diferenciação dos sistemas organizacionais, as universidades, conforme lembra Habermas, já não encarnam ideias, mas buscam cada vez mais sustentarem-se na acolhida das demandas sociais. Deste modo, nosso estudo empenha-se em construir uma discussão mais aprofundada sobre as propostas de expansão universitária, especialmente aquelas implementadas no Governo Lula (2003-2010), visando compreender o significado que a universidade adquire no contemporâneo, bem como suas possibilidades de contribuir na formação do sujeito e da sociedade. Neste sentido, trazemos ao debate o contexto do Centro de Educação Superior Norte (Cesnors), cuja criação está inserida neste programa expansionista, para refletirmos os caminhos e percalços de um acesso sustentável à educação superior.

Neste contexto de transformação e expansão das instituições universitárias, perguntamos: Em que sentido a ideia de universidade ainda pode contribuir para uma crítica hermenêutica sobre sua reforma? E qual racionalidade permeia a expansão da universidade brasileira deste início de século?

No debate sobre os processos de reforma e expansão da universidade, o modelo do idealismo alemão atualiza-se agora como critério para compreendermos a construção das identificações na/com a instituição universitária em uma sociedade plural. Em outras palavras, se a ideologia dos mandarins alemães proporcionou à universidade uma forte consciência de si enquanto corpo, pode, por hipótese, também contribuir nos processos de fortalecimento de laços entre as comunidades e as unidades descentralizadas criadas em diferentes locais do Brasil, por exemplo, através de mecanismos comunicativos e/ou culturais característicos.

Por um lado, as estruturas institucionais da universidade foram formadas por um espírito objetivo que balizou a constituição da diversidade de corporações profissionais, no sentido de compreender cientificamente a pluralidade das manifestações naturais e sociais; por outro, sua consciência corporativa advém justamente da forma como organiza os processos de aprendizagem científicos e os insere nos modos de vida. Esta dialética imanente entre o campo científico e o campo social que configura a universidade é o ponto de partida para qualquer processo de avaliação e/ou transformação da educação superior, seja sob o critério da sustentabilidade, seja sob o da responsabilidade ou da pertinência social.

Para não afunilarmos o debate em uma perspectiva maniqueísta ou objetivista acerca dos resultados até agora alcançados, buscamos, num primeiro momento, compreender o sentido que a instituição universitária adquiriu na modernidade, para, então, hermeneuticamente, situá-la no atual contexto político-cultural. Neste segundo momento, focamos a discussão sobre algumas dificuldades e precariedades da proposta expansionista da universidade para concretizar o direito à educação como direito social. Tendo a democratização do acesso à universidade como um dos eixos de sua reforma, o número de vagas nas instituições públicas e privadas do País cresceu expressivamente, restando ainda para o debate público a discussão sobre a qualidade da educação superior. Por fim, no terceiro momento, apresentamos aspectos relevantes da realidade do programa expansionista por meio de um estudo do caso Cesnors, cujo papel estratégico que ocupa possibilita uma avaliação mais apurada de seus impactos no desenvolvimento econômico e cultural da Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. As expectativas sociais constituídas com a criação deste centro proporcionaram processos de identificação com a instituição de forma a refletir sobre as relações possíveis entre a ideia de universidade e seus impactos na dinâmica social.

A ideia de universidade

Sabemos que a universidade brasileira estruturou-se a partir dos modelos napoleônico (monopólio estatal, laicização, divisão em faculdades compartmentadas, importância atribuída à colação de grau e ao diploma como requisito para o exercício da profissão) e alemão (centralidade no poder intelectual e na autonomia da ciência), recebendo a partir da década de 1968 também a influência do modelo americano, agregando às ações de ensino e pesquisa a utilidade da produção universitária para o mercado. A partir daí, o forte interesse na expansão da educação superior mediante a ampliação do número de vagas em universidades públicas e a proliferação de instituições privadas contribuiu para a sua massificação. Apesar da pressão da dimensão econômica pela racionalização do sistema universitário, a discussão acerca da importância da formação humana (*Bildung*) no interior das universidades permanece viva e justificável, uma vez que o cidadão socialmente desejável articula o aspecto epistêmico (da ciência, da profissão) ao humano (dos valores éticos e culturais) para a compreensão do mundo e das experiências vividas. Este caráter filosófico da universidade remonta a Wilhelm Von Humboldt, que fundou em Berlim uma instituição – hoje com seu nome – em 1810. Para se ter uma ideia de sua forte influência sobre outras universidades europeias e ocidentais, por lá passaram, entre outros, pensadores como Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Arthur Schopenhauer, Friedrich Schelling, Albert Einstein, Karl Marx e Friedrich Engels. Para Humboldt, todo o investimento no interesse moral, político e cultural da ciência reverte em contribuições sociais, bem como em formação individual. Como exigência importante para este desenvolvimento está a ideia da autonomia da universidade na busca do conhecimento e na condução dos processos que subsidiam a ampliação deste, cabendo às forças sociais, especialmente ao Estado, o provimento dos meios, da estrutura.

Cabe salientar que Humboldt tinha uma concepção bastante aberta da ciência, em que os resultados da pesquisa não são fixados de antemão e os caminhos do conhecimento são tomados conforme as possibilidades que se apresentam. Por sua parte, a individualidade do cientista não se refere a uma ação solipsista, mas pressupõe um nexu atuante (*tätiger Zusammenhang*), uma inserção na coletividade, uma experiência compreensiva na cultura – daí a importância da autonomia tanto da universidade quanto do cientista diante do conhecimento que está sendo produzido. Além disso,

Aos olhos de Humboldt, é um fato histórico que as universidades que se retraem em si mesmas podem, por um lado, esbaldar-se em tradições, mas perdem toda e qualquer significância para o presente e o futuro. Precisamente esta é a realidade das universidades alemãs na transição do séc. 18 para o séc. 19. Mas os exemplos das universidades de Göttingen e Jena mostraram que o intercâmbio com academias, os projetos práticos, o desafio do contato com poetas e tradutores, bem como a ligação com outras línguas e culturas, podem liberar impulsos

científicos de longo alcance. Por isso está provado para Humboldt que a universidade chega a uma vitalidade efetiva *somente na relação com as instituições circundantes*. Assim, ela deve conseguir atuar *no seu entorno* e empenhar-se ao máximo em *transcender as suas fronteiras*. Ela deve estimular, absorver e fazer tudo o que fomenta o intercâmbio de indivíduos extraordinários, justamente também além das barreiras convencionais. Uma universidade necessita – se possível bem no centro político do país – de uma *posição excêntrica*, a fim de assegurar para si a mobilidade da qual carece para ser intelectualmente produtiva. (Gerhardt, 2002, p. 22-23 – grifos do autor).

No modelo humboldtiano de universidade, a construção de conhecimento está intimamente relacionada com a produção cultural da comunidade em que se localiza, uma vez que o sentido expressivo da ciência se dá em função das experiências significativas dos cientistas – alunos, professores –, e os efeitos sociais desse conhecimento tocam, em última instância, os processos formativos de todos ao entorno. Como lembra Gerhardt (2002, p. 31), para Humboldt, a ciência teria por princípio uma organização social do espírito humano.

No entanto, esta idealização da universidade, marcada por um forte caráter inverossímil e incorporando em si todas as possibilidades de formação do homem, desviou-se para a efetivação de um modelo elitista e isolado que acreditou na institucionalização da ciência como forma de garantir a unidade entre ensino e pesquisa, entre ciência e esclarecimento crítico (*Alfklärung*), além da unidade da própria ciência em suas diferentes áreas. Ou seja, esta aglutinação de campos “sobrecarregou a autonomia da ciência com a expectativa de que a universidade pudesse, intramuros e como que numa espécie de microcosmos, antecipar uma sociedade de homens livres e iguais” (Habermas, 1993, p. 118). Atualmente, não apenas o modelo de universidade se multifacetou, mas o próprio estatuto da ciência se modificou:

A ciência antiga definia-se como teoria, isto é, para usarmos a expressão de Aristóteles, estudada aquela situação que independe de toda ação e intervenção humanas. A ciência moderna, ao contrário, afirmou que a teoria tinha como finalidade abrir o caminho para que os humanos se tornassem senhores da realidade natural e social. Todavia, a ciência moderna ainda acreditava que a realidade existia por si mesma, separada do sujeito do conhecimento e que este apenas podia descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio das técnicas. A ciência contemporânea, porém, acredita que não contempla nem descreve realidades, mas as constrói intelectual e experimentalmente nos laboratórios. Esta visão pós-moderna da ciência como *engenharia* e não como conhecimento, desprezando a opacidade do real e as difíceis condições para instituir as relações entre o subjetivo e o objetivo, leva à ilusão de que os humanos realizariam, hoje, o sonho dos magos da Renascença, isto é, serem deuses porque capazes de criar a própria realidade e, agora, a própria vida. (Chauí, 2001, p. 23-24).

Se por um lado, de modo geral, a ciência tem adotado uma postura autossuficiente, retroalimentando-se de suas próprias descobertas, por outro, tem aberto espaço para críticas sobre sua autoridade na

organização da vida cotidiana. Assim, vivemos uma outra relação com a produção do conhecimento, cujas implicações sociais – de cunho ético e estético – precisam ficar mais explícitas, de modo a não ratificar os rótulos atribuídos à universidade, como “improdutiva”, “rebelde”, “alienada”, entre outros. Contudo, esta exigência pela efetividade da educação superior não necessariamente a libera de uma compreensão secular de universidade, especialmente porque não estamos nos referindo ao sentido econômico, pura e simplesmente, que a universidade assumiu a partir de sua reforma nos anos de 1960, mas de seu papel estratégico na formação de uma sociedade voltada para os valores humanos e culturais mais caros. Por isso, na tentativa de dissolver a noção quase hegemônica da universidade operacional, administrada para a obtenção de resultados, Marilena Chauí, em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura, lembra o importante papel que a filosofia e as ciências sociais exercem no interior das universidades:

Então, eu diria que a filosofia tem um papel dentro da política universitária, que é de lembrar, primeiro: a universidade que se propõe hoje não precisa ser assim e não deve ser assim, e que há alternativas. A filosofia pode repor a ideia de formação, no sentido amplo da formação cultural, e ela pode recolocar o sentido profundo da noção de pesquisa. Ao invés da pesquisa ser entendida como achar uma resposta pontual a um problema pontual, é repor a ideia da pesquisa como uma investigação e uma interrogação que abrange toda uma experiência contemporânea. (Chauí, 1999).

Este sentido cultural da pesquisa e do conhecimento, caro ao modelo humboldtiano de universidade, amplia, portanto, a compreensão da educação superior para além da lógica de mercado – da perspectiva econômica do saber – e rompe com os laços criados entre pesquisa e produtividade. Assim, a produção na universidade não está ligada aos resultados esperados pelo mercado nem pode ser mensurada tendo este como indicador. Tanto o olhar sobre a produção universitária quanto sua função de formação técnico-profissional do cidadão carregam em sua imanência a ideia da compreensão do “espírito do tempo” vivido, ou seja, a localização do sujeito nas discussões contemporâneas acerca do desenvolvimento sustentável, do convívio na/com a diferença, da transculturalidade, da tolerância, da paz, entre outras temáticas urgentes em nossa sociedade.

Enfim, se a relação entre universidade e sociedade tem assumido matizes mais interativos, exigindo uma reforma no pensamento e na postura de ambas, a “pertinência” e o “sentido social” da universidade se referem à perspectiva interpretativa e crítica que a educação superior deve manter em todas as suas ações e discussões:

Noutras palavras, responsabilidade ou pertinência social implicam sempre um posicionamento crítico com relação à realidade na perspectiva dos ideais humanitários de justiça social, liberdade, paz e desenvolvimento sustentado com tudo o que isso representa em termos de organização social, de desenvolvimento científico-tecnológico, de acesso aos bens culturais e materiais, de respeito e desenvolvimento cultural para todos os cidadãos. (Goergen, 2008, p. 811).

Tendo em vista o alerta de Goergen de que discursos altruístas ou pragmaticamente afunilados não bastam para contribuir efetivamente no tratamento das problemáticas das instituições de educação superior, vamos abordar, no próximo item, as transformações por que passam as universidades na atualidade e as possibilidades apontadas até então.

Reforma, expansão e renovação da universidade

No cenário contemporâneo, especialmente a partir dos anos de 1970 com o acirramento da crise do capitalismo, o projeto neoliberal assume uma condição vigorosa como processo que repercute nas universidades através da tentativa constante de regular a educação superior pelo mercado globalizado, visto que seus diversos dispositivos ideológicos influenciam o processo decisório das políticas públicas:

As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas pelo governo de "improdutivas", sendo permanentemente impelidas a prestarem conta de sua "produtividade", no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tal, desenvolvem-se mecanismos de avaliação da "produtividade" docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação; tenta-se inserir as universidades na lógica do capital, vinculando-as ao setor produtivo, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento da pesquisa nestas instituições; procura-se transformar as universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado; privatiza-se o público, via pesquisas encomendadas por empresas, cursos "autofinanciáveis" que cobram mensalidades dos alunos, projetos de extensão realizados meramente com fins lucrativos, dentre outros., (Paula, 2002, p. 15-16).

Esta configuração influenciou diretamente a universidade pública a entrar em uma crise institucional, conforme Santos e Almeida Filho (2008); se esta existia antes, aprofundou-se. Essa crise institucional da universidade, na grande maioria dos países, foi provocada ou induzida pela perda de prioridade enquanto bem público nas políticas governamentais e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. De todo modo, tratada como um fenômeno estrutural, o fato da crise institucional ter sofrido influência da crise financeira não significa que as suas causas se reduzam a esta.

De modo a superar a crise institucional, Santos e Almeida Filho apontam a necessidade de uma reforma da universidade pública que proponha uma transformação profunda e completa; isso implica rever e atualizar a arquitetura acadêmica, a estrutura organizacional, entre outros fatores. Assim, essa urgência por uma reforma da universidade pública configura também a renovação de sua proposta formativa, uma vez que a efetividade da educação superior não cessa no ensino de habilidades para a execução de uma determinada atividade profissional, mas se localiza no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos para um entendimento profundo do sentido do fazer humano e uma interferência comprometida

com a coletividade. Ou seja, qualquer tentativa de reforma na universidade precisa sempre ratificá-la como espaço de reflexão e exercício de valores e direitos sociais, dissipando, assim, a possibilidade de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia se converta em conformismo científico ou em assepsia miserável.

Por isso, o processo de transnacionalização da educação superior, em que pesem as fortes pressões para incluí-la nos acordos multilaterais da Organização Mundial do Comércio (OMC), justifica-se, em última instância, como medida para promover a qualificação das instituições mediante a inserção de sua produção no cenário mundial. Essa publicização do conhecimento, além de marcar o campo científico com as cores da cultura local, reflete diretamente nos processos de democratização da universidade, pois abre caminho para que grupos até então segregados se sintam motivados a contribuir na produção e na organização das aprendizagens do campo científico.

Neste sentido, a maré mercantilista perdeu significativa força na educação superior com o fim do Governo FHC. Embora a orientação dos ditames de organismos internacionais ainda persistisse, a compreensão da universidade pública por novas perspectivas no Governo Lula fez crescer expressivamente o número de vagas nas instituições públicas e privadas do País, isto porque a partir de 2003, já no Governo Lula, a universidade pública, de modo especial, passou por um novo projeto de expansão e de reforma que a sensibilizou para os grandes impasses e dilemas a serem superados pelo Brasil nas próximas décadas. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu metas para a expansão da universidade pública por meio do programa Expansão das Universidades Federais: o Sonho se Torna Realidade, cujo objetivo geral se refere a “expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à Universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” (Brasil. MEC, 2003, p. VI). Uma das mais importantes metas do programa diz respeito a chegar em 2008 com um ingresso anual de mais de 30.000 novos estudantes nos diversos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). O compromisso de governo assumido foi o de garantir o acesso de jovens entre 20 e 24 anos de idade à universidade, visto que esse contingente, na época, somava uma população de menos de 8% nos bancos universitários.

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), a reforma da universidade pública brasileira implica aprofundar a sua reestruturação visando torná-la instrumento de emancipação de sujeitos e promotora de equidade e criando condições para a construção de um projeto viável de nação. É preciso lembrar aqui que, depois da primeira expansão resultante da reforma universitária de 1968, o crescimento do sistema federal de educação superior no final dos anos de 1990 foi iniciativa das próprias universidades públicas. Nesse momento, “a universidade abria cursos novos ou ampliava a oferta de vagas em cursos existentes sem contar com docentes, instalações, recursos financeiros; só depois se buscava criar as condições mínimas para tanto” (Santos, Almeida Filho, 2008,

p. 190) – a esse tipo de crescimento, Santos e Almeida Filho chamam de “autonomia-sem-apoio”. A segunda expansão – que está no foco de nossa atenção – ocorreu no primeiro Governo Lula e carregou a marca da interiorização da universidade brasileira, de forma a atender demandas históricas de lideranças político-partidárias. Nesta segunda etapa, as iniciativas eram tomadas pelo governo federal com pouco diálogo com as Ifes e precário reconhecimento de sua autonomia. Por esse motivo, Santos e Almeida Filho (2008, p. 191) consideram tratar-se de um crescimento do tipo “apoio-sem-autonomia”.

A estratégia predominante baseava-se na implantação de cursos simultaneamente à contratação de docentes e realização dos investimentos necessários. Nessa fase, o financiamento era realizado durante a expansão de atividades da universidade. Os resultados dessa ampliação compreendem iniciativas patrimoniais ou institucionais, com 48 novos *campi* ou extensões, além de 10 universidades instituídas. (Santos, Almeida Filho, 2008, p. 191)

Contudo, a expansão foi mais além, atingindo também a esfera privada. Como lembram Michelotto, Coelho e Zainko (2006), tanto em função de demandas históricas quanto de novas, a ampliação do acesso também ocorreu por meio de concessão de bolsas para cursos de instituições privadas – trata-se do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.906/05 (Brasil, 2005). O ProUni, entretanto, tem sido alvo de críticas de diversos autores, pois, em sua concepção, permeia a ideia de que basta o acesso do aluno à educação superior para configurar sua democratização, desconsiderando a necessidade de construção de mecanismos para garantir a permanência desse estudante na instituição. Ante a impossibilidade de a população arcar diretamente com os custos da educação superior privada, o aumento da oferta de vagas não coincidiu com o incremento de matrículas, conforme dados do Inep (Brasil. Inep, 2007).

Uma reforma na universidade pública, considerando sua realidade jurídica, passa necessariamente por modificações nas políticas públicas, de forma a melhor explicitar o papel do Estado e dos governos no que se refere ao acesso dos estudantes à educação superior e à sustentabilidade pedagógica e estrutural do sistema universitário. No Brasil, historicamente, o setor privado se fortaleceu na promoção do ensino, em que pese o Estado, paulatinamente, ter diminuído sua atuação no âmbito da educação institucionalizada e, mais que isso, ter atuado frequentemente na esfera educacional por meio da iniciativa privada. Como Michelotto, Coelho e Zainko (2006) pontuam, existem discussões importantes a serem feitas sobre qualidade, relação entre formação universal e profissional e demandas da sociedade contemporânea, além do questionamento sobre a pertinência da redução da ociosidade nas instituições privadas mediante a destinação de vagas pelo ProUni.

Na mesma medida em que a reforma universitária ainda suscita debates e encaminhamentos para trâmite nas instâncias reguladoras,

o Governo Lula empenhou-se na efetivação do projeto expansionista da universidade inaugurando um terceiro momento de expansão, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que surge no cenário brasileiro pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com investimento previsto de sete bilhões de reais até 2012, tendo o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior mediante a reestruturação física e incremento de recursos humanos e financeiros (Brasil, 2007). Toda instituição universitária que desejasse aderir ao Reuni deveria antes passar pelo crivo de suas próprias instâncias, o que significa, em certa perspectiva, uma relativa autonomia em relação ao programa. Para Santos e Almeida Filho (2008, p. 191), este modelo de desenvolvimento caracteriza-se como "apoio-com-autonomia":

Agora temos um modelo induzido de crescimento das instituições públicas de educação superior que, por um lado, respeita a autonomia universitária, acolhendo propostas específicas, elaboradas por cada uma das instituições participantes do programa. Por outro lado, pela primeira vez, os investimentos em obras e instalações, a aplicação de recursos de custeio, a modelagem pedagógica, a contratação dos quadros docentes e de servidores, faz-se antes da expansão de atividades e de vagas.

O Reuni é um programa muito recente e com pontos sendo ainda discutidos por diversas comunidades acadêmicas, muito embora nenhuma instituição tenha se negado a participar do projeto, implementado mediante a aceitação dos conselhos máximos de cada universidade. Para Santos e Almeida Filho (2008, p. 191), o programa pode representar eficiência institucional e qualificação pedagógica, já que auxilia na redução de uma histórica dívida da educação superior com a sociedade. De qualquer modo, considerando-se que seja um programa de apoio à reestruturação e expansão muito recente, ainda carece de discussões para qualificar a construção de uma opinião pública crítica. A adesão de todas as Ifes em um curto espaço de tempo fez-se diante de discussões e críticas institucionais de modo superficial, limitando a responsabilidade das instâncias democráticas, assim como as possibilidades de efetivação das propostas de cada universidade. Cabe salientar ainda os riscos que o Reuni oferece para a dinâmica orçamentária das instituições, uma vez que "introduz no sistema federal de educação superior um modelo de gestão semelhante aos que regulam o repasse de recursos públicos do Sistema Único de Saúde" (Santos, Almeida Filho, 2008, p. 191). Esta configuração implica um plano de gestão a curto e médio prazo, imputando à universidade uma avaliação contínua em função da pertinência de seus resultados em ensino e pesquisa, bem como de seu impacto no desenvolvimento socioeconômico da região.

Enfim, do mesmo modo que no contemporâneo já não é mais possível argumentar em favor de uma "ideia de universidade" descolada das demandas sociais e avessa aos mecanismos de planejamento e avaliação, também se tornam uma temeridade as tentativas de apreender

os processos educacionais por critérios exclusivamente quantitativos e racionalistas, isto porque qualquer tentativa externa de interferir na estrutura universitária carrega a tendência de sistematizar as ações de aprendizagem, pedagogizando-as no sentido de simplificar suas etapas, o que, por consequência, rompe com os elos entre a ciência e a vida, qualidade e desenvolvimento sustentável.

Expansão universitária: o caso Cesnors

Na tentativa de compreender criticamente o programa de expansão da universidade brasileira na última década, trazemos para o debate o contexto de criação do Centro de Educação Superior Norte (Cesnors), cujos *campi* se localizam nos municípios de Frederico Westphalen e de Palmeira das Missões. Ambos no Estado do Rio Grande do Sul, ficam a uma distância aproximada de 320 km de sua unidade sede, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que o criou em 20 de julho de 2005 pelo Parecer nº 031/05. As atividades acadêmicas propriamente ditas tiveram início em 16 de outubro de 2006 e, atualmente, são uma referência de acesso à educação superior no norte do Estado. Dessa forma, a presente análise configura uma oportunidade para acompanhar a situação atual da universidade pública no interior do País, fornecendo elementos para uma avaliação crítica dos impactos sociais que sua interiorização produz numa região específica.

O Cesnors apresenta algumas peculiaridades organizacionais que vão além da estruturação em uma região distante da unidade sede. Não se trata de um centro especializado em uma área do conhecimento – o que é relativamente comum à realidade das universidades federais –, pois oferece cursos de graduação em distintas áreas. No *campus* de Frederico Westphalen, além dos cursos de Engenharia Florestal e Agronomia, há o curso em Ciências da Comunicação – habilitação em jornalismo. Ainda nesse *campus*, no segundo semestre de 2009, com o Reuni, foram implementados os cursos de Relações Públicas (multimídia) e Engenharia Ambiental. Já no *campus* de Palmeira das Missões, enquanto se consolidava o curso de Enfermagem, implementaram-se os de Administração (diurno e noturno) e Zootecnia, e, no segundo semestre de 2009, por meio do Reuni, o curso de Nutrição e Ciências Biológicas (licenciatura).

Nesse estágio, apesar do sensível crescimento no número de vagas oferecidas (totalizando 1.295 alunos), é importante salientar que ainda se sentia um déficit de recursos humanos e materiais para efetivar o projeto de expansão da educação superior com qualidade, produzindo um impacto positivo no desenvolvimento social para a região, isto porque, por exemplo, houve uma redução no número de vagas dispostas para a docência nos cursos: dos 138 docentes previstos no projeto inicial de expansão, apenas 93 estavam em atividade, e o número total poderia chegar a 104 docentes. Quanto ao espaço físico, somente a partir de 2009 o Cesnors acomodou-se em suas instalações, embora ainda inacabadas, pois se aguardava o

gradativo cumprimento do cronograma de seu projeto de criação e do programa de adesão ao Reuni.

Na tentativa de melhorar o atendimento aos alunos carentes do Cesnors, foi realizado um mapeamento das informações dadas pelos alunos à Comissão Permanente de Vestibular (Coperves) no momento do ingresso à universidade. O perfil dos acadêmicos aprovados nos dois primeiros vestibulares do Cesnors (de 2006 e de 2007) mostrou que a maioria dos estudantes (73%) tinha entre 15 e 21 anos de idade, ou seja, estava dentro da faixa etária alvo do programa de expansão universitária do Governo Lula. Nessa fase, os estudantes estavam ainda dependentes financeiramente de seus pais, que precisavam arcar com os custos de transporte, moradia, alimentação e material didático. Além disso, os acadêmicos procedem de diversos municípios gaúchos e, também, de diferentes Estados, o que implica a necessidade de uma estrutura de moradia nos municípios onde estudam. Esses alunos, em grande parte (74%), são provenientes de escolas públicas, o que pode ser um indicativo da falta de recursos para custear o ensino em instituições particulares, além da própria democratização da educação superior pública. No levantamento da Coperves, 40% dos acadêmicos indicaram renda familiar mensal de até três salários mínimos. Perguntados sobre como pretendiam sustentar seu custo de vida durante a graduação, 38% dos ingressantes responderam que seria com recursos familiares, embora constatadas as dificuldades para isso.

A partir do levantamento desses dados, delineou-se o perfil socioeconômico dos universitários ingressantes no Cesnors até 2007, o que subsidiou também a UFSM no planejamento de políticas de assistência estudantil, indo ao encontro das necessidades dos acadêmicos na medida das possibilidades orçamentárias da universidade. Certamente, o fato de os *campi* do Cesnors se localizarem fora das zonas urbanas dos municípios sede – além da própria distância da unidade central da UFSM –, associado à falta de condições estruturais e ao alto custo de vida nas localidades, dificultou a implementação de ações de assistência (refeições subsidiadas em restaurantes universitários, prédios para moradia estudantil, bolsas de incentivo à pesquisa, etc.). O que fez crescer ainda mais a distância entre as possibilidades oferecidas pela instituição e as demandas dos estudantes foram as expectativas pessoais e familiares com o ingresso na universidade. Toda a comunidade acadêmica buscava constantemente informações sobre os investimentos no Cesnors, visto que a UFSM, em sua unidade central, dispõe de uma boa estrutura (material e de gestão) de assistência estudantil. Entretanto, tendo o acesso à universidade pública como diretriz principal para a implementação desse programa de expansão, foram desconsideradas essas questões da ordem do imaginário social, muito embora o Projeto Acadêmico de Criação do Centro de Educação Superior Norte (UFSM, 2005) previsse a construção de restaurante universitário e moradia estudantil, entre outros benefícios.

Um estudo realizado pela própria universidade, documentado no Relatório para Implantação do Programa de Assistência Estudantil

(UFSM, 2007), apontou para questões mais profundas a respeito dessa transformação promovida pela instalação dos *campi* nos dois municípios anteriormente citados. A estrutura universitária em si já representa um fator de fomento ao crescimento econômico regional, ampliando-se depois para outros aspectos sociais. Neste sentido, as atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão contribuem para o desenvolvimento regional não apenas através de ações diretas e pontuais, mas pelos processos de aprendizagem imanentes à investigação científica. Todavia, cabe aqui a ressalva de que não se trata de um tipo de autogestão das universidades, em que uma participação funcional na administração das instituições é o suficiente para manter sua sustentabilidade social. Longe desta perspectiva asséptica, a racionalidade social da universidade ampara-se no processo de retroalimentação da própria ciência, isto é, as problematizações sentidas no campo da prática são estudadas aos olhos do paradigma científico e retornam de forma reelaborada para a esfera das relações sociais. No entanto, ao localizarmos este círculo reflexivo diante das configurações plurais do contemporâneo para além do saber científico, sentimos a necessidade de marcar suas etapas com nuances éticas e estéticas, de modo que o conhecimento da universidade não seja hipostasiado interna ou externamente à acadêmica. Constantemente, questões sobre o trato da diversidade, da transculturalidade ou da tolerância invadem a esfera pública do debate, pondo à prova a suficiência do conhecimento científico na organização das práticas político-culturais – isso justifica a postura prudente que devemos alimentar acerca das expectativas sociais depositadas na universidade. Apesar de sua posição privilegiada de interferir nos caminhos do desenvolvimento da sociedade, nenhum segmento pode ser responsabilizado sozinho pelas transformações que se fazem necessárias (Goergen, 2008, p. 811).

Considerações finais

Compreender a abrangência da educação superior vai mais além do que somente entendê-la no escopo de uma atividade econômica; é uma função essencial, de interesse público, mas que não deve ser entendida como ação exclusiva do Estado, do mesmo modo que este, por não ter exclusividade no campo educacional, pode deixar de fazê-lo. Além disso, o Estado tem uma função irrenunciável na constituição e regulação de um sistema nacional de educação superior, que se configura no apoio e fomento às pesquisas, articulando de modo qualificado a instância local e global no sentido do desenvolvimento social sustentável e protegido dos processos de mercantilização.

Enfim, ao atual programa de expansão da universidade brasileira, que teve o acesso como princípio norteador, cabe agora tomar iniciativas mais efetivas para enraizar a qualidade da educação superior nos processos político-culturais do mundo vivido. Até o momento, os instrumentos avaliativos da qualidade da educação superior deram conta, em certa

medida, dos aspectos operacionais e da performatividade da relação pedagógica, o que corrobora diretamente os interesses economicistas do sistema produtivo. Diferente disso, uma racionalidade educativa pautada na formação do cidadão crítico e nos valores humanos e culturais mais caros não sublinha a adaptação às demandas imediatas, mas reforça a necessidade da totalidade do desenvolvimento ético, cultural, ecológico e econômico.

O Cesnors aderiu ao Reuni na tentativa de corrigir falhas de seu projeto inicial de expansão, visto que a oferta de mais cursos e a abertura de mais vagas seria uma oportunidade de reaver recursos materiais e humanos – previstos inicialmente e cortados depois – para implementar a unidade universitária com certa qualidade. De toda forma, a criação do Cesnors indica que o início de um processo de profunda democratização da educação superior já começou, embora não seja nada fácil uma reestruturação da universidade pública sob o critério da sustentabilidade ético-cultural.

Do ponto de vista da formação da opinião pública sobre o significado da expansão da universidade e da democratização do seu acesso, ainda persiste um diálogo distorcido que alimenta excessivas expectativas acerca do poder de transformação do saber científico e entende o espaço universitário exclusivamente por sua função de formar profissionais para o sistema produtivo. Embora de forma partilhada, entendemos que a universidade pode aproveitar seu espaço privilegiado na esfera pública para debater a ideia de universidade possível no contemporâneo, publicizando os processos de aprendizagem típicos à investigação científica e abrindo-se para uma escuta sincera – sem fins objetivistas – da diversidade cultural hoje vivida. É nesta perspectiva que apostamos na construção de uma consciência corporativa, firmando assim os laços entre universidade e sociedade e enraizando as identificações produzidas nesta relação nos processos formativos dos sujeitos cidadãos.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade* Período de 2003 a 2006. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reforma universitária*. [online]. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/default.asp>>. Acesso em: 10 abr.2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Entrevista ao Programa Roda Viva – TV Cultura*. 3 maio 1999. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/61/entrevistados/%20marilena_chau_i_1999.htm>. Acesso em: 25 mar. 2011.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

GERHARDT, Volker. A ideia de Humboldt: sobre a atualidade do programa de Wilhelm Von Humboldt. In: ROHDEN, Valério (Org.). *Ideias de universidade*. Canoas: Ed. Ulbra, 2002. p. 13-34. (Série Filosofia, 2).

GOERGEN, Pedro. Educação superior: entre formação e performance. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

HABERMAS, Jürgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do Governo Lula. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

PAULA, Maria de Fátima Costa. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2002. Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG, 2002. 1 CD-ROM.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Acadêmico de Criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM*. Santa Maria, nov. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação Superior Norte-RS. *Relatório para Implantação do Programa de Assistência Estudantil*. Frederico Westphalen, 2007.

Jorge Paiva da Silva, especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade, (Grupo Inovaval – CNPq/UFRGS).

malejorge@hotmail.com

Maiane Liana Hatschbach Ourique, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), é membro do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA – CNPq/UFSM).

maianeho@yahoo.com.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 17 de janeiro de 2012.

As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas

Joiciane Aparecida de Souza

Resumo

Tem como objetivo analisar em que medida as políticas de discriminação positiva contribuem para o acesso e para a permanência de jovens de classes populares no ensino superior francês. Aplicamos um questionário e realizamos entrevistas com os estudantes, a fim de analisar a experiência do Instituto de Estudos Políticos de Paris (Sciences Po), que possui um programa específico para selecionar alunos de origem popular: as Convenções Educação Prioritária (CEP). Verificamos que as CEP contribuíram para a diversidade étnica, social, cultural e territorial do Instituto, mas de forma limitada. As classes sociais favorecidas são ainda sobrerrepresentadas na seleção via CEP, mesmo que esse tipo de procedimento seja o que selecione a maior proporção de estudantes desfavorecidos do Instituto. Constatamos, também, que os alunos têm tendência a receber o “capital territorial” de sua zona geográfica.

Palavras-chave: ação afirmativa; acesso ao ensino superior; democratização.

Abstract

The positive discrimination policies and the democratization of the great french schools

This study has the purpose of analyzing to what extent the policies of "positive discrimination" contributes to the access and permanence of the working-class youth in the french higher education. We gave a questionnaire and conducted interviews with students, in order to analyze the experience of the Paris Institute of Political Studies (Sciences Po), which has a specific program to select students of these social classes – the Priority Education Conventions (CEP). We saw that the CEP contributed to the ethnic, social, cultural and territorial diversity of the Institute, but in a limited way. The favored social classes are still over-represented in the CEP selection, even if this type of procedure is the one that selects the highest proportion of disadvantaged students at the Institute. We also noticed that students tend to receive the "territorial capital" of their geographical area.

Keywords: positive action; access to higher education; democratization.

Introdução

Este estudo, que constitui uma parte de nossa tese de doutoramento em curso, possui como objetivo verificar em que medida as políticas de discriminação positiva¹ contribuem para o acesso e a permanência de jovens de classes populares no ensino superior francês.

As legislações do sistema de ensino na França privilegiam a igualdade de oportunidades para todos, mas a realidade é muito diferente: apesar dos grandes avanços no que concerne à consciência da necessidade de igualdade para todos, ela ainda está longe de se concretizar – as desigualdades, em seus aspectos educacionais, culturais, sociais ou territoriais, continuam fortes.

Ao contrário de oferecer oportunidade a todos, o sistema escolar parece funcionar como uma agência de recrutamento e seleção (Chauvel, 2004). A aristocracia escolar seleciona o mais cedo possível as crianças que têm maior facilidade diante do conhecimento e da aprendizagem, escolhendo assim suas futuras elites (Maurin, 2007), mas essas crianças são majoritariamente aquelas que tiveram a oportunidade de nascer em um ambiente cuja cultura é mais próxima daquela da escola. Assim, a seleção realizada é principalmente social, que é mais forte à medida que se eleva o nível de ensino. Dessa forma, o fato de pertencer a uma

¹ Termo utilizado na França para designar as políticas de ações afirmativas.

família de classe social favorecida é ainda um privilégio que os concursos transformam em mérito.

Isso é claramente visível quando analisamos a origem social dos estudantes das grandes escolas francesas, esses “templos do conhecimento” cujo papel é muito importante na formação das elites.

É importante ressaltar que o ensino superior francês é dividido em *universidades* e *grandes escolas*. No que se refere às universidades, elas são acessíveis a todos os que possuem o *baccalauréat (bac)*, um exame realizado ao final do ensino médio, e pouco seletivas, com exceção das áreas mais privilegiadas no mercado de trabalho, como medicina e farmácia. Paralelamente, existem as grandes escolas – de caráter não universitário –, que se caracterizam pelo elevado nível do diploma (no mínimo cinco anos de estudo), pelas formações muito seletivas e pelo alto valor das taxas de financiamento. Essas escolas visam formar profissionais de alto nível, como os executivos de empresas privadas e públicas ou pessoas que trabalham no setor da administração.

As grandes escolas foram criadas há mais de 200 anos, com o objetivo de formar a elite republicana pelo mérito e, assim, oferecer ao país suas elites administrativas e intelectuais. Inicialmente, elas atraíam, além dos filhos da elite, brilhantes estudantes de classes médias e de classes menos favorecidas, os quais podiam aproveitar os internatos gratuitos e as bolsas de estudo, mais numerosas que as oferecidas pelas universidades. Mas, ao longo dos anos, as desigualdades de acesso às grandes escolas aumentaram, principalmente devido ao fortalecimento do seu sistema de seleção, visando preservar a sua especificidade diante de uma maior abertura dos cursos universitários de doutoramento que oferecem mais possibilidades de formações (Albouy, Wanecq, 2003). Em decorrência desse fato, as grandes escolas contribuíram para separar as crianças das classes favorecidas daquelas de classes populares.

O acesso a essas instituições de prestígio exige o domínio de uma cultura bem especial, mais adaptada ao perfil dos jovens de classes sociais favorecidas, além do elevado valor necessário para o financiamento. Esses fatores fazem com que as grandes escolas sejam o local de formação de uma significativa fração da elite econômica e política francesa, onde a representação de jovens de classes populares é muito desigual.

Albouy e Wanecq (2003) demonstraram que as probabilidades de os filhos de professores e executivos terem acesso às grandes escolas são muito maiores do que as de alunos cujas famílias pertencem às classes populares. Segundo os autores, um filho de professor e um filho de executivo teriam, respectivamente, 17 e 14 vezes mais chances de ingressar que um aluno de origem popular. Os estudantes de classes intermediárias se intercalariam entre os dois extremos.

Como vimos, o sistema de educação das elites na França é composto por um pequeno grupo de instituições que têm características específicas, inclusive a excelência acadêmica. Elas formam um número reduzido de jovens destinados a desempenhar um papel central no âmbito da educação, do trabalho e da política e a chegar ao topo da hierarquia em todas as

esferas da vida social. Nesse sistema, a proporção de filhos de executivos e de professores universitários é muito forte, ao contrário da dos filhos de operários. Assim, desde muitos anos, o caráter democrático das grandes escolas gera problema.

Além disso, o universo no qual as elites são susceptíveis de evoluir está em plena transformação. A globalização aumentou fortemente a concorrência, gerando incerteza sobre o futuro profissional dos jovens, mesmo daqueles que pertencem às camadas mais privilegiadas socioeconômica e culturalmente (Dutercq, 2008). Por outro lado, a globalização permitiu a uma fração maior da população o acesso aos bens anteriormente destinados principalmente às elites e às classes favorecidas, como viagens internacionais.

Assim, diante das crescentes reivindicações por justiça escolar nos últimos anos, as grandes escolas, reservadas para as elites, assim como seus estudantes e suas famílias, tiveram que diversificar suas estratégias para aceder ou permanecer no sistema.

Dessa forma, a partir dos anos 2000, o universo das grandes escolas tem sido incentivado a diversificar suas políticas de acesso com vista a promover a igualdade de oportunidades para todos. No entanto, temos como hipótese que essa recente abertura social das grandes escolas, realizada principalmente por meio de políticas de discriminação positiva, seja uma consequência da forte pressão da globalização e da procura pela eficiência e, principalmente, uma condição para que as elites se mantenham. Desse modo, diversas medidas de flexibilização do acesso ao ensino superior foram implementadas nos últimos anos.

França: doente de seu elitismo? A abertura social do ensino superior a partir de políticas de discriminação positiva na França

As políticas de “discriminação positiva” francesas na área da educação se iniciaram implantando-se medidas no ensino básico. Elas começaram em 1982, com a criação das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), políticas de discriminação positiva territorial que têm como objetivo estabelecer uma verdadeira equidade entre os estabelecimentos escolares a partir do oferecimento de recursos suplementares às escolas e aos colégios situados nos bairros mais desfavorecidos, onde a proporção de alunos em dificuldade escolar e de origem modesta é relativamente forte. Como exemplos desses recursos suplementares implementados, podemos citar a diminuição do número de alunos nas classes, o aumento do número de professores e a ampliação dos recursos e da autonomia na gestão dos estabelecimentos.

Essas políticas têm, portanto, um caráter territorial, pois seu público-alvo são os habitantes de bairros de *banlieues*² considerados “difíceis”. Mas elas têm também indiretamente um caráter social, pois esse público é constituído principalmente por pessoas que mais sofrem problemas sociais na França, como os imigrantes e/ou seus descendentes.

² *Banlieue* poderia ser traduzido em português como periferia, ou seja, um espaço urbano situado na continuidade de uma grande cidade, mas na França é utilizado também tendo um caráter sociológico, designando os bairros populares que possuem muitos problemas. Por isso, preferimos utilizar o termo em francês.

No que se refere ao ensino superior, foi somente a partir do ano 2000 que algumas grandes escolas implementaram tentativas de abertura social, as quais se caracterizam principalmente como políticas de discriminação positiva. Essas políticas visam diminuir o impacto da situação socioeconômica dos indivíduos sobre seu percurso escolar, contribuindo para a introdução da diversidade social e geográfica nesses estabelecimentos. Assim, objetivam aumentar a representação dos grupos desfavorecidos, tornando mais igualitário o acesso às formações de maior prestígio a partir de mudanças nos processos de recrutamento. Essas políticas buscam, ainda, criar possibilidades de desenvolvimento do capital cultural de jovens de classes populares.

A primeira experiência de políticas de discriminação positiva no ensino superior foi realizada em 2001, no Instituto de Estudos Políticos de Paris (Sciences Po), sendo seguida por outras grandes escolas. Mas só recentemente, principalmente após 2008, foi que grande parte dessas escolas se engajou em criar processos de seleção que tenham parcerias diretas com os colégios de ensino médio. Atualmente, 30% das grandes escolas realizam programas similares e outra parte (60%) está envolvida em atividades indiretas nesses colégios, como conferências de depoimentos de antigos alunos, acolhimento de estudantes para visitar as grandes escolas, etc. (Conférence des grandes écoles, 2010). Tais medidas contam, também, com uma ampla aprovação do governo.

Sciences Po e seu programa: Convenções Educação Prioritária (CEP)

Sciences Po, que ocupa um lugar importante no mundo das elites e possui um sistema de seleção considerado como o mais discriminatório socialmente (Institut Montaigne, 2006), inaugurou pioneiramente no ano 2000 um programa específico para o recrutamento de estudantes de origem popular – as Convenções Educação Prioritária (CEP) – que segue as mesmas características da política de discriminação positiva territorial, não utilizando o sistema de cotas.

As CEP são um programa em que Sciences Po possui um acordo com as escolas de ensino médio de bairros populares com o objetivo de proporcionar acesso aos alunos provenientes dessas zonas desfavorecidas socioeconomicamente. Constituem um trabalho conjunto realizado entre os colégios de ensino médio e esse estabelecimento de ensino superior, uma vez que o processo seletivo ocorre em duas etapas: a elegibilidade nas escolas de ensino médio, às quais cabe total responsabilidade, e a admissão, decidida por um grande júri em Sciences Po.

Para o exame de elegibilidade, os alunos devem escolher um tema de uma revista de imprensa e construir uma síntese de duas páginas e uma nota reflexiva de três páginas; esse sistema exige dos candidatos um novo exercício, conduzindo-os a ler, a se questionarem e a se interessarem pelo mundo ao seu redor com base em uma pesquisa de várias horas de trabalho que se adiciona à preparação para o *bac*. O oral de elegibilidade

ocorre diante de um comitê presidido pelo diretor da escola, composto por professores que não tenham entre os candidatos seus próprios alunos e por pessoas convidadas. O aluno defende seu trabalho e suas motivações, sendo que as qualidades esperadas dos candidatos são: curiosidade intelectual, capacidade de adaptação e de trabalho, investimento pessoal/motivação e fluência na escrita. Segundo Delhay (2006), o júri de elegibilidade não avalia somente o nível escolar do último ano do ensino médio, mas procura compreender o indivíduo em todas as suas dimensões e identificar seu potencial.

Os estudantes elegíveis e que foram aprovados no *bac* desde a primeira tentativa podem participar do exame de admissão, o qual consiste em uma entrevista de 35 a 45 minutos a Sciences Po, perante um júri formado por professores universitários, funcionários reconhecidos, executivos e/ou personalidades. O candidato deve responder a uma série de questões sobre a sociedade, as notícias atuais, seu percurso, seus interesses, suas leituras e seus *hobbies*, fazer um trabalho de reflexão sobre o que aprendeu fora dos horários escolares e pode também ser solicitado a reagir sobre um documento de acesso rápido durante a entrevista. Essa fase é um teste oral de reflexão e de personalidade, que permite ao candidato valorizar suas qualidades de reflexão, argumentação e curiosidade intelectual. Uma cópia do *bac* é anexada ao dossiê do candidato, para que os jurados possam fazer uma avaliação objetiva da sua proficiência escrita.

É importante destacar também que, além das CEP, Sciences Po desenvolve importantes políticas sociais destinadas a contribuir para a permanência dos estudantes de origem popular e para o desenvolvimento de seus estudos em boas condições, como as políticas de bolsa e de financiamento.

Os alunos bolsistas de Sciences Po são favorecidos em comparação aos outros estudantes franceses, pois, além da bolsa do Centro Regional de Obras Universitárias e Escolares de Paris (Crous),³ o Instituto paga-lhes mais 75% do valor dela. Todos os alunos admitidos pelas CEP também recebem um apoio financeiro de 500€ para comprar livros.

No que concerne à sua política de financiamento, Sciences Po utiliza um sistema progressivo, de acordo com a renda familiar, que permite aos estudantes de famílias desfavorecidas pagarem seus estudos sem grandes problemas. Se Sciences Po utilizasse o modelo de outras grandes escolas, em que os valores são fixos, esses alunos não poderiam pagá-lo.

Assim, percebemos que o Instituto promove ações e medidas destinadas a apoiar seus estudantes pertencentes às classes populares.

Quem são os estudantes selecionados pelo programa CEP para Sciences Po?

As CEP são uma política para magrebinos, árabes e negros? Para os imigrantes? Várias representações estereotipadas foram construídas desde 2000, quando Sciences Po implementou esse procedimento de

³ O Crous é um estabelecimento público, sob a responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Pesquisa, cuja missão é promover a melhoria das condições de vida e de trabalho dos estudantes da Academia de Paris.

acesso. Mas, na realidade, quem são os alunos que se beneficiaram desse programa?

Para conhecer as características sociodemográficas e os capitais econômicos, culturais, educacionais e territoriais desses estudantes, devemos conhecer também quem são os que foram selecionados pelos outros processos (concurso tradicional, obtenção da menção “muito bem” no *bac*, o processo para alunos internacionais e o processo “formação anterior francesa”).

Para isso, primeiramente aplicamos um questionário (34 questões fechadas, incluindo 11 com a oportunidade de especificar informações, e 3 questões abertas) a 1.441 estudantes do ano acadêmico 2008-2009 admitidos pelos diferentes processos de seleção utilizados por Sciences Po. Em seguida, realizamos entrevistas com 31 alunos também selecionados pelas quatro vias de acesso existentes no Instituto. Desses, 16 foram admitidos pelo processo CEP⁴ e 15 por meio dos três procedimentos tradicionais.

Paralelamente a esses instrumentos de coleta de dados principais realizados com os alunos de Sciences Po, efetuamos também quatro entrevistas para aprofundar nosso conhecimento sobre as CEP: duas foram feitas com pessoas responsáveis por esse programa em Sciences Po – Hakim Hallouch e Richard Descoings, sendo este diretor do Instituto e idealizador das CEP – e duas com professoras de ensino médio muito envolvidas na preparação de seus alunos para esse processo de seleção.

Descendentes de imigrantes, bons alunos, com motivação elevada pelos estudos e à procura de conhecimento

Constatamos que a maioria dos estudantes admitidos pelo programa CEP são solteiros e jovens (idade entre 18 e 25 anos), sendo que 62% são mulheres, o que se assemelha aos demais alunos de Sciences Po.

Mas em relação às nacionalidades de familiares, os estudantes admitidos pelo processo CEP são os que mais possuem pais ou avós de origem estrangeira (64,8%), enquanto a média entre os alunos de Sciences Po é de 46,4%.

Tabela 1 – Origem dos Pais e/ou Avós dos Estudantes de Sciences Po. Questionário (N = 1.441)

Pais e/ou avós de origem estrangeira	Processo de seleção				Total geral
	Concurso	Internacional	Menção “muito bem”	CEP	
Não	58,6%	27,7%	62,5%	35,2%	53,6%
Sim	41,4%	72,6%	37,5%	64,8%	46,4%

⁴ O total da população envolvida corresponde a 603 estudantes admitidos em Sciences Po entre 2001 e 2009 por essa via específica, mas alguns alunos abandonaram os estudos, sendo que 11 desistiram durante as quatro primeiras seleções.

Fonte: Enquete pessoal.

As diferenças podem ser observadas também no que concerne aos países de proveniência dos familiares dos estudantes. Os pais e/ou avós estrangeiros dos alunos selecionados pelas CEP têm principalmente origens magrebina ou da África Subsaariana (Argélia, Camarões, Marrocos, Gabão, Guiné, Líbano, Mauritânia, Senegal), enquanto os pais e avós dos estudantes que ingressaram em Sciences Po pelo concurso ou pela menção “muito bem” têm procedências diversas, mais valorizadas, principalmente de países europeus, como a Espanha e a Bélgica.

As CEP são responsáveis por grande parte da diversidade do Instituto: elas representam 2/3 dos admitidos cujos pais ou avós nasceram fora da França. Mas, paralelamente, as outras vias de admissões também contribuem, selecionando estudantes cujos pais ou avós são de origem estrangeira, embora em menor número.

No entanto, mesmo constatando-se uma forte presença de filhos de imigrantes que ingressaram pelo procedimento CEP, há também outra parte significativa cujos pais são “realmente franceses”, como eles dizem.

Mas quando esses estudantes reconhecem “que não tinha muitos ‘franceses’ no período do ensino médio” ou que “muitas vezes são os magrebins ou negros que ingressam pelas Convenções Educação Prioritária”, eles corroboram os estereótipos de que as *banlieues* onde se encontram as escolas classificadas em ZEP, alvo do programa CEP, possuem uma alta concentração de pessoas de origem imigrante. Assim, concluímos que o elevado número de admissões pelas CEP de alunos que têm pais ou avós imigrantes é consequência de uma política territorial, e não uma regra, como salientou uma estudante ao dizer que “em geral, nas escolas ZEP, há muitos [filhos de imigrantes]. É por isso [que há muitos que são admitidos pelas CEP]”.

As CEP selecionam os estudantes não com base em sua etnia, e sim na área geográfica, com um objetivo social. Todos os alunos de escolas convencionadas podem participar independentemente de suas origens, como reconhece um dos estudantes: “Mas bom, é aberto a todos, assim todo mundo pode aproveitar, e eu aproveitei, mesmo se não sou filho de um imigrante.”

Mas isso não impede que o Instituto considere que os estudantes cujos pais são de origens estrangeiras tenham “um percurso de vida interessante. Isso não significa que outros não são interessantes, mas, em todos os casos, é um percurso de vida que é atípico, que não é o vivenciado pela maioria da população”. (Entrevista com Hakim Hallouch, responsável pelas CEP em Sciences Po).

Constatamos também que os estudantes selecionados pelas CEP são muitas vezes bons alunos, em diferentes níveis – por exemplo, embora “não brilhante”, Brigitte foi “uma boa aluna”, ao contrário de Abélard, que estava “entre os cinco primeiros o tempo todo”. Nenhum dos estudantes entrevistados teve a necessidade de repetir o ano escolar.

Esses alunos possuem um elevado interesse pelos estudos, procuram sempre o conhecimento e aproveitam ao máximo os recursos disponíveis.

Quatro deles escolheram a seção europeia no ensino médio, na qual, além das duas horas extras de cursos de língua estrangeira, adquirem, ainda, diversos conhecimentos sobre a história e a cultura da Europa, especialmente do país cuja língua é estudada.

Outras estratégias também foram utilizadas por esses alunos para “abrir portas”, como ficar em “boas classes”, com “bons alunos”, e escolher a opção da elite do *baccalauréat* francês, a opção científica.

Assim, “atrair para Sciences Po os melhores estudantes de ZEP” – um dos objetivos das CEP – não significa que eles recrutem aqueles que tiveram os melhores resultados escolares. O Instituto visa selecionar, em termos de personalidade e de motivação, “os alunos que têm capacidade de trabalho e são interessados em outras coisas além de estudar”, como enfatizam os estudantes. Conforme observou o diretor de Sciences Po, eles buscam “alunos interessantes”, e, por isso, é importante não “procurar um só tipo de aluno. Trata-se de buscar a diversidade”. (Entrevista com Richard Descoings, diretor do Instituto).

A partir dessas informações, constatamos que o Instituto visa recrutar não necessariamente estudantes cujo capital cultural é mais elevado entre os jovens de seu meio social e geográfico, mas aqueles que tenham maiores possibilidades de se adaptarem e de desenvolver mecanismos próprios à elite.

Como já mencionamos anteriormente, as grandes escolas, inclusive Sciences Po, propõem um ensino voltado para a cultura legítima, que é mais próxima dos valores das classes sociais mais favorecidas e conduz à homogeneização de seus estudantes. No entanto, tais princípios foram alterados pela criação do programa CEP, que introduz um tipo diferente de público nesse terreno sagrado das elites, com valores culturais e *habitus* muito variados.

Dessa forma, os alunos admitidos pelas CEP estão duplamente em desvantagem: em relação à propensão para adquirir a cultura legítima e à facilidade para assimilá-la; portanto, eles devem adotar determinadas estratégias, utilizando sua razão prática para compreender a lógica do ambiente no qual estão inseridos (Bourdieu, Passeron, 1964). Assim, esse novo público é submetido a um processo de aculturação – ou transculturação –, para não causar danos à instituição.

Os estudantes de novas classes sociais, ou pelo menos uma parte daqueles que aspiram ao *status* de elite, adquirem, com o auxílio das atuais medidas de abertura social, novas disposições que se adicionam a seu *habitus* de origem, produzindo, assim, um processo de reconversão, mas mantendo uma série de qualidades que são muito valorizadas no mercado de trabalho.

Capitais econômicos diversos, mas principalmente desfavorecidos

No que diz respeito às categorias profissionais dos pais dos alunos, de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Estatística e de

Estudos Econômicos (Insee), percebemos que há uma grande diferença entre os pais dos estudantes admitidos pelas CEP e os daqueles que foram selecionados pelos outros procedimentos, especialmente pelo concurso tradicional.

Tabela 2 – Grupos Socioprofissionais dos Pais dos Estudantes de Sciences Po segundo o Processo de Seleção. Questionário (N = 1.441)

Grupos socioprofissionais	Processo de Seleção						
	Concurso	Internacional	Menção "muito bem"	CEP	Total Sciences Po	Total ensino superior francês	População francesa
Agricultor, artesão, comerciante ou chefe de empresa	10,0%	18,1%	13,2%	12,9%	12,3%	9,7%	8,0%
Executivos ou professores universitários	67,2%	53,1%	58,4%	23,4%	58,4%	30,0%	11,0%
Profissão intermediária	8,5%	6,2%	10,1%	13,7%	9,3%	13,5%	16,0%
Funcionário	3,7%	8,2%	7,2%	15,3%	6,5%	13%	11,0%
Operário	2,3%	3,1%	3,1%	15,3%	3,9%	10,7%	25,0%
Aposentado ou inativo	8,2%	11,2%	8,0%	19,3%	9,5%	10,0%	29,0%
Não informado	-	-	-	-	-	12,2%	-

Fonte: Enquete pessoal e Repères & Statistiques Ministère de l'Éducation, 2009 (Ensino superior francês e população francesa).

A partir dos dados nacionais do ensino superior francês, a Tabela 2 mostra que as desigualdades sociais e econômicas, transformadas em desigualdades educacionais em Sciences Po, podem igualmente ser observadas em todos os outros tipos de formação do ensino superior francês, embora em menor proporção.

Se combinarmos as profissões da tabela para realizar uma análise segundo as classes sociais, observamos que as classes favorecidas são fortemente sobre-representadas em Sciences Po: 3,5 admitidos sobre 5. Se no Instituto elas representam 71% dos alunos, na população francesa seu número eleva-se a apenas 19%. Em contrapartida, os grupos populares representam 20% dos estudantes de Sciences Po, mas 65% da população francesa (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição do grupo socioprofissional dos pais segundo o processo de admissão dos filhos em Sciences Po. Questionário (N = 1.441)

Grupo socioprofissional do pai	Processo de admissão						
	Concurso	Internacional	Menção "muito bem"	CEP	Total Sciences Po	Total ensino superior francês	População francesa
Categorias favorecidas	77,2%	71,3%	71,6%	36,3%	71,0%	39,7%	19,0%
Categorias intermediárias	8,5%	6,2%	10,1%	13,7%	9,3%	13,5%	16,0%
Categorias populares	14,2%	22,5%	18,3%	50,0%	19,9%	34,6%	65,0%
Não informado	-	-	-	-	-	12,2%	-

Fonte: Enquete pessoal (CEP) e Repères & Statistiques, Ministère de l'Éducation, 2009 (Ensino superior francês e população francesa).

Como vimos, a composição social dos estudantes admitidos pelos processos tradicionais de seleção de Sciences Po é formada por uma grande proporção de jovens pertencentes às classes favorecidas. Isso mostra que, se garantem uma igualdade formal entre os candidatos, os concursos tradicionais não levam em consideração as desigualdades sociais e culturais diante da escola.

Em todos os processos de admissão, com exceção das CEP, a proporção de jovens de classes favorecidas se situa entre 70% e 80%, o que é quase quatro vezes sua proporção na população francesa (19%). Nas CEP, esse número é muito inferior (36,3%), mas é ainda quase duas vezes maior do que a representação dessas categorias na população francesa. Isto significa que, mesmo no caso das CEP, as classes favorecidas são sobrerrepresentadas.

Já as classes intermediárias representam a minoria em todas as vias de seleção: somente 13,7% dos estudantes são provenientes das CEP, 8,5% admitidos pelo concurso, 6,2% selecionados pelo processo internacional e 10,1% ingressantes pela menção "muito bem", o que faz com que elas tenham uma média de 9,3% entre os estudantes do Instituto. As categorias intermediárias não estão devidamente representadas em Sciences Po, se considerarmos sua proporção na população francesa. No entanto, essa diferença é muito menor se compararmos às categorias populares.

As categorias populares representam apenas 20% dos estudantes de Sciences Po, enquanto que constituem 35% dos de ensino superior e 65% da população francesa. O processo CEP é o que recruta proporcionalmente mais estudantes pertencentes a esses grupos sociais (50%). Este número é muito menor nas outras vias de acesso: 14,2% para alunos admitidos pelo concurso; 18,3% para os que entraram pela menção "muito bem"; e 22,5% para aqueles selecionados pelo processo internacional. Notemos, no entanto, que 50% é ainda menor do que a proporção desse grupo na população (65%).

Dessa maneira, as estatísticas mostram as poucas chances de jovens de classes populares e intermediárias ingressarem em Sciences Po. Os estudantes de classes superiores são 3,6 vezes mais representados do que os de classes populares e 7,7 vezes mais do que os de classes intermediárias.

Podemos verificar que, apesar da presença de filhos de operários e funcionários admitidos principalmente pelas CEP, a grande maioria dos estudantes selecionados para Sciences Po pertence a classes sociais favorecidas.

Se examinarmos as profissões de pais e mães, verificamos que as categorias profissionais têm tendência a se aproximarem no que se refere ao matrimônio – observamos principalmente relações de homogamia. Assim, mesmo se a profissão da mãe for adicionada à do pai, a possibilidade de mudanças sociais da família é muito fraca.

Ora, diferentemente do que pensa a sabedoria popular, que “gostos e cores não se discutem”, cada gosto é fundado em essência, quase substituindo o *habitus* e fazendo com que as pessoas manifestem uma rejeição, ou mesmo uma aversão, aos estilos de vida diferentes, o que explica a continuidade da homogamia. O gosto funciona como uma orientação social que norteia a avaliação e a conseqüente diferenciação entre as pessoas criadas em meios sociais diferentes, tanto de classes dominantes quanto de classes populares.

Analisando as profissões dos estudantes entrevistados que foram admitidos pelos processos de seleção diferentes do das CEP, verificamos que a maioria dos alunos também pertence principalmente às classes sociais favorecidas, como pai prefeito e mãe professora de francês; pai professor de história e mãe executiva da prefeitura de Paris; pai jornalista do jornal *Le Monde* e mãe enfermeira; pai e mãe dentistas; pai médico e mãe do lar; pai executivo no banco *BNP Paribas* e mãe do lar.

Outra parte dos estudantes pertence às classes intermediárias, como pai que trabalha com pesquisa e desenvolvimento em uma multinacional de petróleo francesa e mãe secretária administrativa em uma universidade; pai que faz comunicação com a imprensa e mãe jornalista; pai colaborador de uma universidade e artista e mãe diretora de um escritório na função pública; pai profissional liberal e mãe do lar.

Entre os entrevistados, somente dois estudantes admitidos por outros processos de seleção que não o das CEP pertencem às classes populares: uma cujo pai é policial e a mãe diretora de um programa de formação; e um que o pai é monitor-educador num alojamento para moças e a mãe secretária administrativa em uma universidade.

Ao contrário, grande número de pais dos estudantes entrevistados selecionados pelas CEP exerce trabalhos que pertencem às classes populares, como pai entregador de publicidades impressas em prédios e casas e mãe assistente num consultório de dentista; pai operário e mãe do lar; pai operário e mãe auxiliar de vida para pessoas idosas; pai operário aposentado e mãe do lar; pai que faz o depósito de objetos em prateleiras de um supermercado e mãe auxiliar de enfermagem;

pai operário e mãe auxiliar em creche; pai sem profissão e mãe falecida.

Mas entre os entrevistados selecionados pelo programa CEP existe também forte presença de alunos de classes favorecidas (36,3%) e alguns de classes intermediárias (13,7%). Por exemplo: alguns pais exercem funções que pertencem às classes favorecidas, como pai diretor de uma editora e mãe diretora de edição e escritora, pai e mãe donos de um laboratório de análises médicas; outros atuam em profissões ligadas às classes sociais intermediárias, como pai que trabalha com informática e mãe secretária, pai executivo de nível médio da câmara de comércio e indústria e mãe falecida ou pai e mãe que trabalham em um restaurante.

Isso significa que as CEP não só beneficiaram os jovens de classes populares, que têm maiores dificuldades de acesso às instituições de prestígio como Sciences Po, mas também alunos de classes intermediárias e favorecidas que estudaram em escolas de ensino médio classificadas em ZEP que assinaram um acordo com o Instituto.

Ora, ao contrário do senso comum, as “ZEP estão longe de serem sistematicamente áreas de relegação social” (Gurgand, Maurin, 2004, p. 18). Os bairros onde estão essas escolas acolhem igualmente, embora mais raramente, famílias de classes intermediárias e favorecidas. Assim, os estudantes dessas classes sociais “aproveitam”, como eles mesmos dizem, a oportunidade de participar das CEP para ingressar em Sciences Po mais facilmente, sem participar (e obter com sucesso) do concurso tradicional.

Mas esse fato não é bem aceito por todos. Se, por um lado, muitos estudantes, jornalistas e pesquisadores, entre os quais nós nos colocamos, consideram que as CEP deveriam contribuir apenas para o acesso de jovens de classes populares, por outro lado, Sciences Po acredita que é necessário valorizar também as pessoas envolvidas na diversidade social das escolas de bairros populares:

[...] por que recusaríamos a Science Po a esses estudantes (de classes intermediárias e favorecidas) que participam de uma diversidade social nas escolas (de bairros populares)? Isso seria uma forma de racismo, de discriminação invertida, e isso, naturalmente, num setor de igualdade de oportunidades, não podemos fazer. Somos contra a discriminação em todos os níveis. (Entrevista com Hakim Hallouch, responsável pelas CEP em Sciences Po).

No que concerne às rendas das famílias dos estudantes, constatamos as mesmas desigualdades. Observando-as, verificamos que as diferenças econômicas entre os alunos também são elevadas.

A faixa de renda familiar mais comum entre os estudantes de Sciences Po é situada em valores altos: entre 5.000€ e 9.999€ líquidos por mês. Essas rendas são recebidas principalmente pelas famílias dos estudantes admitidos pelo concurso (32,5%) e por aquelas cujo filho ingressou pela menção “muito bem” (30,1%) – totalizando 62,6%. Por outro lado, essas rendas são recebidas por apenas 19,3% (um quinto)

das famílias dos alunos que ingressaram via processo internacional, mas nesse caso a comparação torna-se difícil, pois a renda e o poder de compra nos países desses estudantes são muito diferentes entre eles e os existentes na França.

Tabela 4 – Renda da Família dos Estudantes de Sciences Po segundo o Processo de Ingresso. Questionário (N = 1.441)

	Processo de seleção				
	Concurso	Internacional	Menção "muito bem"	CEP	Total geral
Entre 0 e 999€	0,6%	14,1%	1,0%	5,0%	2,7%
Entre 1.000€ e 1.999€	6,5%	16,3%	7,0%	25,2%	9,7%
Entre 2.000€ e 2.999€	10,8%	11,8%	14,6%	26,0%	13,8%
Entre 3.000€ e 3.999€	12,9%	8,9%	11,4%	16,0%	12,3%
Entre 4.000€ e 4.999€	15,7%	11,1%	23,1%	11,8%	17,3%
Entre 5.000€ e 9.999€	32,5%	19,3%	30,1%	14,3%	28,4%
Entre 10.000€ e 14.999€	12,0%	12,6%	8,0%	0,8%	9,6%
Mais de 15.000€	8,9%	5,9%	4,7%	0,8%	6,4%

Fonte: Enquete pessoal.

Constatamos também que somente 14,3% das famílias dos estudantes admitidos pelo programa CEP recebem tais rendas mensalmente, um quarto das famílias (26% dos alunos) tem rendimentos entre 2.000€ e 2.999€ e outro quarto (25, 2%), entre 1.000€ e 1.999€ – isso significa que elas pertencem às categorias mais modestas da população. Uma grande parte dos estudantes admitidos pelo programa CEP possui baixa renda, portanto são eles que enfrentam *a priori* maiores obstáculos socioeconômicos para continuar a formação.

Devemos salientar ainda que as famílias dos estudantes de Sciences Po são compostas em média por cinco ou seis pessoas, mas existe uma pequena diferença se compararmos os processos de seleção pelos quais eles foram admitidos. Os alunos entrevistados que ingressaram pelas CEP têm tendência a possuir famílias mais numerosas, principalmente aqueles que são descendentes de imigrantes. Algumas famílias são constituídas por até nove pessoas, sendo sete filhos.

Pudemos observar a presença de estudantes de classes populares que ingressaram principalmente pelas CEP, mas também a forte presença de desigualdades no interior desse mesmo processo.

Evocamos esse assunto no momento da entrevista com a professora do Lycée Gaston Bachelard (uma escola de ensino médio). Ela disse que esse é um verdadeiro problema, pois os alunos de classes menos favorecidas que se preparam para a seleção do programa CEP são mais

confrontados com a falta de incentivo. Os professores notam que são “as categorias mais favorecidas da escola que vão ter, vamos dizer, a vontade e a ideia de participar desta Convenção” (entrevista com a professora do *Lycée Gaston Bachelard*). Os estudantes que abandonam a preparação para o processo CEP “são aqueles das seções tecnológicas, pessoas que não têm muita confiança nelas mesmas, que têm mais dificuldades de conciliar a escola e a preparação. Existe também um pouco de autocensura ou, então, o medo de não ser capaz de conciliar tudo” (entrevista com a professora do *Lycée Gaston Bachelard*).

As informações aqui analisadas correspondem às mesmas conclusões do estudo de Muxel *et al.* (2004) sobre a forte homogeneidade socioeconômica entre os estudantes de Sciences Po. A maioria possui perfis socioeconômicos semelhantes: eles pertencem às classes favorecidas, os pais ocupam profissões que estão entre as mais prestigiadas no mercado de trabalho e suas rendas familiares são, como consequência, elevadas.

Allouch e Van Zanten (2008, p. 54) ressaltaram igualmente que, dos estudantes de Sciences Po que elas entrevistaram,

[...] 80% possuem origens em categorias socioprofissionais favorecidas. Eles são filhos e filhas de executivos, de diretores de empresas, de médicos ou de professores universitários. Eles possuem um elevado capital cultural, escolar e não escolar não somente individual, mas também como descendentes de famílias com diploma e com uma cultura erudita. Eles são também numerosos a beneficiarem de um importante capital econômico e social.

Dessa forma, constatamos que Sciences Po não é uma exceção à regra. Assim como nas outras grandes escolas, a maioria dos estudantes desse Instituto também são “herdeiros”, no sentido bourdieusiano do termo, acumulando muitos tipos de capitais. Entretanto, uma pequena parcela da diversidade emerge nesse terreno sagrado das grandes escolas francesas – principalmente os estudantes selecionados pelas CEP –, um fenômeno que era quase impensável antes dos anos 2000.

Esses resultados nos levam a recordar a ideia caricatural de pane no elevador social republicano francês. Sciences Po tenta implantar medidas para fazê-lo funcionar, mas elas não são suficientemente potentes. Sem dúvida, mesmo com a presença de alguns estudantes de origem popular selecionados pelo programa CEP, Sciences Po não conseguiu mudar seu sistema caracterizado pela reprodução social.

Desigualdades presentes também no capital escolar dos estudantes

Existe uma forte correlação entre o capital socioeconômico e o escolar dos pais dos estudantes de Sciences Po. O nível educacional dos pais dos alunos que ingressaram via programa CEP é em geral menor do que aquele dos pais dos outros estudantes, como mostra a Tabela 5.

**Tabela 5 – Nível educacional dos pais segundo o processo de admissão.
Questionário (N = 1.441)**

Nível educacional dos pais	Processo de seleção				Total geral
	Concurso	Internacional	Menção "muito bem"	CEP	
Analfabeto	0,0%	0,0%	0,0%	5,4%	0,5%
Sabe ler e escrever	0,6%	0,7%	0,3%	17,2%	2,1%
Inferior ao bac	9,5%	11,3%	13,5%	25,8%	12,6%
Bac	7,9%	10,9%	9,0%	8,6%	8,7%
Curso tecnológico	3,6%	4,1%	5,5%	5,2%	4,5%
Deug ⁽¹⁾	3,8%	0,2%	5,2%	7,1%	4,2%
Licenciatura	11,8%	20,1%	11,7%	10,5%	12,7%
Mestrado	39,7%	38,5%	38,7%	14,4%	36,8%
Doutorado	23,1%	14,3%	16,0%	5,6%	17,9%

Fonte: Enquete pessoal.

Nota: ⁽¹⁾ Abreviação de "Diploma de estudos universitários gerais". Esse nível de estudo corresponde aos dois primeiros anos no ensino superior. Atualmente, ele é uma parte da licenciatura. Antes da reforma "Licenciatura, Mestrado, Doutorado (LMD)", ele correspondia ao primeiro ciclo de estudos universitários gerais.

O número de pais que têm um nível de escolaridade abaixo do *bac* é maior entre os alunos provenientes das CEP. Os pais analfabetos ou que mal conseguem ler e escrever quase não existem entre os estudantes dos outros processos, mas estão presentes significativamente entre os alunos que ingressaram pelo programa CEP. O número de pais de alunos provenientes das CEP que têm o *bac* e fizeram um curso superior é muitas vezes menor do que o dos pais dos outros estudantes, no entanto muitos realizaram um curso tecnológico, estudos que não são considerados como prestigiosos. Além disso, o mestrado e o doutorado, os mais altos níveis de formação, são menos acessíveis aos pais de alunos provenientes das CEP.

Ao contrário, a maioria dos pais de estudantes admitidos pelos três diferentes processos de seleção tradicionais possui ensino superior completo, e um grande número – acima da média – fez um mestrado. Devemos salientar igualmente que 23,1% dos pais dos estudantes que ingressaram via concurso fizeram um doutorado, quando a média é de 17,9%.

Observando os dados sobre o nível de escolaridade das mães, constatamos que não há mudanças significativas. A escolarização tanto das mães quanto dos pais reflete os efeitos perversos da reprodução social, pois os mais altos níveis de escolarização são acessíveis às famílias que possuem condições socioeconômicas mais elevadas.

Dessa forma, os níveis de escolarização de pais e mães juntos não mostram praticamente nenhuma mudança. Os pais com baixa escolaridade escolhem majoritariamente mulheres com escolaridade semelhante, e vice-versa, justificando a tendência à homogamia escolar e social denunciada por Pierre Bourdieu e outros sociólogos.

A mesma situação foi constatada a partir das entrevistas realizadas. Enquanto o nível de instrução dos pais dos estudantes selecionados pelas CEP é principalmente baixo (por exemplo, ambos os pais de três estudantes não fizeram nenhum tipo de estudo, e alguns são analfabetos; o nível de estudo dos pais de três outros alunos é inferior ao *bac*, ou seja, não terminaram o ensino médio; e outros cinco pais que terminaram o ensino médio não seguiram os estudos superiores), os pais (três pais e duas mães) pertencentes principalmente às classes intermediárias e favorecidas terminaram seus estudos superiores, como enfermagem, biologia, artes e estudos para Sciences Po.

Além do mais, os discursos dos estudantes mostram também uma forte correlação negativa entre a imigração e a baixa escolaridade dos pais. Com exceção de um aluno, todos os pais e mães cujo nível de escolaridade é inferior ao *bac* ou que não fizeram nenhum tipo de estudo são provenientes de famílias de imigrantes. Alguns começaram os estudos superiores, mas não terminaram; outros tiveram que abandonar a formação, porque suas condições sociais não lhes permitiam – eles precisavam trabalhar.

Pelo contrário, o nível de estudos dos pais dos estudantes admitidos pelos outros procedimentos de seleção é bem superior. Com exceção de dois pais e de uma mãe, todos os outros fizeram estudos superiores, como de engenharia comercial, medicina, enfermagem, odontologia, comércio internacional ou língua estrangeira aplicada, estudos para Sciences Po e École Nationale d'Administration (ENA).

Um forte apoio moral dos pais

Nossa pesquisa mostra que a maioria dos pais teve uma importante participação e influência sobre o processo de escolarização dos estudantes. O apoio oferecido pelos pais acontece de duas maneiras: moral ou moral e escolar.

O apoio moral é a participação dos pais na escolarização dos filhos, mas não sob a forma de assistência e ajuda escolar. Ele se limita à esfera moral e psicológica e pode se manifestar de diferentes formas: psicológica, sem pressão e pelo exemplo.

A maioria dos estudantes admitidos pelo processo CEP recebeu esse tipo de apoio, e ele é mais evidente nas famílias de classes sociais menos favorecidas, em que grande parte dos pais tem um baixo nível de escolarização. Outros pais têm nível escolar mais elevado, mas não ofereceram assistência aos filhos, pois acreditavam que seus conhecimentos já estavam desatualizados ou porque seus filhos não pediram.

Assim, verificamos que os pais desses estudantes são bastante envolvidos na escolarização dos seus filhos, oferecendo-lhes um importante apoio moral, de cuja importância os filhos estão conscientes. Paradoxalmente, alguns alunos não lamentam a falta de apoio escolar e consideram que a base moral desempenhou um papel importante no

desenvolvimento de sua autonomia e independência e até mesmo na coragem para superar obstáculos.

Essas qualidades citadas pelos estudantes fazem parte dos requisitos apreciados na seleção do programa CEP. Delhay (2006, p. 127), por exemplo, considera que os estudantes admitidos pelas CEP possuem maturidade, visão e determinação impressionantes e que “seus percursos e personalidade proporcionam-lhes uma força rara”, habilidades muito importantes “no exercício das funções superiores na empresa, na educação, na pesquisa, na alta administração e na política” (Delhay, 2006, p. 22-23), as principais áreas de trabalho destinadas aos futuros profissionais que cursaram Sciences Po.

Já o apoio moral e escolar se caracteriza por um engajamento dos pais no percurso estudantil dos filhos. Os alunos que receberam esse apoio são os que foram admitidos por procedimentos de seleção diferentes do das CEP ou por essa via de acesso, mas que pertencem principalmente às classes mais favorecidas socialmente.

Ao menos um dos pais possui o ensino superior completo. Os que se situam nesse grupo têm um maior capital cultural que os pais mencionados anteriormente e, também, possuem mais informações sobre o sistema educacional, o que lhes permite ajudar os filhos nas escolhas e nas estratégias escolares. Devido a essa situação privilegiada, eles podem transmitir aos filhos um capital cultural e escolar muito importante durante o percurso estudantil.

No entanto, constatamos igualmente que esses pais exercem uma maior pressão no que se refere às escolhas acadêmicas dos filhos. Três estudantes entrevistados afirmaram ter tido problemas e discussões com os pais em momentos de suas escolhas escolares e profissionais, alguns exercendo mesmo um efeito negativo.

Mas esses estudantes parecem ser exemplos do que dizia Galland (1995, p. 26) sobre os alunos de origem social intermediária e favorecida que se sentem mais ligados aos pais devido à ajuda financeira que recebem mais frequentemente e, também, porque eles têm uma dupla vantagem no processo de orientação: “são melhor informados e apoiados pelos seus pais, sentem-se mais próximos e se identificam mais facilmente em termos de sucesso escolar e social”.

Devemos destacar ainda o caso de pais que conseguiram oferecer uma assistência escolar aos filhos mesmo sem serem capazes eles próprios de auxiliar, solicitando aos filhos mais velhos, por exemplo, que ajudassem os irmãos mais novos.

Assim, vemos que, embora a maioria dos estudantes admitidos pelas CEP (11 alunos entrevistados) não obtivesse essa assistência em casa, a cultura escolar ocupava um lugar importante no interior dessas famílias, mesmo entre os pais que não tinham estudado. Todos acreditavam que a boa educação poderia contribuir para o futuro profissional de seus filhos.

Pudemos constatar também que, mesmo em menor proporção, alguns pais (dois entre os estudantes entrevistados) quase não ofereceram apoio durante o processo de escolarização do filho.

Originários de territórios geográficos desfavorecidos e a influência de seu capital territorial popular

O programa CEP foi sempre criticado pelo fato de selecionar principalmente os estudantes de bairros desfavorecidos da *banlieue* parisiense e não das outras regiões francesas onde existem também escolas classificadas em ZEP atingidas pelos problemas de desigualdades sociais.

É verdade que a grande maioria dos alunos entrevistados habitava a *banlieue* de Paris, mas outra parte deles é originária de diferentes regiões da França consideradas ou não "difíceis". Algumas são mais ricas, como Chelles, em Seine et Marne, mas outros estudantes vêm de regiões economicamente desfavorecidas, como Moselle, que possui uma elevada taxa de desemprego, pois suas numerosas indústrias de mineração de carvão fecharam.

Já os estudantes entrevistados selecionados por procedimentos diferentes dos das CEP possuem origens geográficas as mais diversas. Entre eles, três alunas são de Paris: uma que vive na *banlieue*, na região de Seine-Saint-Denis; outra espanhola; e outra cuja família é de Paris, mas morava anteriormente em Singapura. Os demais alunos são oriundos de diversas cidades da França.

Grande parte dos bairros de onde vêm os estudantes selecionados pelo programa CEP possui problemas sociais e de violência, mas os estudantes entrevistados tentam minimizá-los. É verdade porém que, além da falta de recursos socioeconômicos, certos bairros da *banlieue* enfrentam outros problemas, tais como: taxa de desemprego muito elevada; rendas familiares precárias, sendo que boa parte delas é constituída por benefícios sociais; fraca taxa de qualificação; crise de habitação; déficit de educação; falta de espaços verdes, de lazer e de equipamentos culturais; grande proporção de jovens; imagem indissolúvelmente ligada à imigração, devido à presença de um grande contingente de pessoas de origem estrangeira, contribuindo para o desenvolvimento de habitações precárias; e, mais recentemente, o surgimento de um clima islamofóbico.

Essas zonas geográficas não possuem realidades homogêneas, mas têm semelhanças sociais, culturais e geográficas, o que gera uma "identidade própria". Por exemplo, como explicou Castel (2007), existe uma "cultura das *cités*"⁵ constituída a partir de valores e aspirações da sociedade local, particularmente o gosto pelo consumo e o interesse pelo dinheiro e pelos sinais exteriores de riqueza. Essa cultura pode, naturalmente, misturar-se com outras, pois o indivíduo não frequenta somente o espaço territorial em que mora. Alguns territórios podem possuir uma cultura diferente e ter valores diferentes.

A professora de uma escola em Saint-Ouen, em Seine-Saint-Denis, que entrevistamos, diferencia a cultura da *cités* e da escola:

As crianças que são nossos alunos são crianças que vivem na *cité*. E na *cité*, o que foi construído de forma gradual é uma espécie de cultura paralela, porque quando você vive em grupo, nós a produzimos. Não é realmente uma cultura que é totalmente inspirada da cultura de origem,

⁵ Termo que designa atualmente uma zona urbana ou um "grand ensemble", conjunto de alojamentos coletivos criados nos anos 1960 na França, a fim de oferecer uma solução à crise de alojamento nas *banlieues* das grandes cidades. Desde os anos 1980, elas sofrem uma crise social.

porque nas *cités* existem numerosas origens culturais, mas se recria uma nova cultura das pessoas que vêm do estrangeiro [...] e nessa nova cultura, a escola não ocupava um lugar muito bom, há 15 anos, 20 anos. Aos poucos a escola foi ocupando um lugar. Ela lhes transmitia a cultura francesa, uma cultura que lhes parecia um pouco estrangeira... Parecia-lhes de toda forma, não necessariamente acolhedora ou não sempre acolhedora na *cité* de onde eles vieram. (Entrevista com uma professora do Lycée Saint-Ouen).

Assim, essa cultura particular, juntamente com as questões sociais e econômicas da área geográfica de onde os estudantes são originários, tem tendência a gerar uma identidade territorial que chamamos de “capital territorial”.

Observamos que cada indivíduo recebe como herança não apenas o capital social e cultural da família (a partir de fatores como o nível de qualificação dos pais, sua relação com a educação e práticas culturais) e contribuições da escola, da televisão, dos colegas, etc., mas também o capital territorial de sua comunidade de proveniência.

Em nosso trabalho, pudemos observar a existência de ambições distintas em nível individual e de acordo com as classes sociais ou com a zona geográfica de proveniência dos estudantes. Mesmo se pertencerem a diversas classes sociais, esses estudantes admitidos pelas CEP têm tendência a ter um capital territorial particular.

Dessa forma, o conceito de capital territorial nos ajuda a compreender, por exemplo, o sentimento de inferioridade de uma grande parcela dos estudantes admitidos pelas CEP. Isso acontece não apenas porque eles têm um *habitus* de classes sociais menos privilegiadas, mas, principalmente, porque são provenientes de bairros populares, muitas vezes considerados como “difíceis”. Além disso, alguns estudantes são vítimas de estigmatização e preconceito que frequentemente tem origem territorial, o que faz com que eles sejam mais próximos daqueles que são, como eles, originários de bairros populares. Esses preconceitos em relação às *banlieues* – tão vivos em uma parte do povo francês – são transferidos como consequência às pessoas que lá vivem, reduzindo-lhes a autoestima e a capacidade de autoafirmação, o que pode contribuir para o fracasso escolar.

Em geral, existe uma separação espacial de diversas classes sociais nos diferentes bairros mais ou menos chiques. Mas, mesmo se várias classes estão presentes no mesmo bairro, a sua diversidade pode ser relativa, dependendo dos círculos que frequentam, de seus modos de sociabilidade, de sua língua e de seus gostos.

Dessa forma, podemos explicar a construção do capital territorial de jovens de bairros populares, por exemplo, pela frequência às escolas ZEP. Esse foi o próprio critério da escolha: as ZEP deveriam ser selecionadas entre as áreas com alta proporção de fracassos escolares, mas também entre aquelas com elevada porcentagem de população operária.

Na época da implantação da política ZEP na França, o território foi apresentado como um recurso contra a impotência das grandes estruturas

a assumir os papéis organizadores e reguladores que lhes foram atribuídos. A dimensão local deveria permitir romper o mito da uniformidade do sistema de ensino francês – nacional, público, laico, igualitário e único – e apreender as mudanças e as especificidades de cada território.

No mesmo sentido, o discurso dos estudantes entrevistados revela as dificuldades suplementares das escolas de ensino médio classificadas em ZEP e as desigualdades em relação às escolas privilegiadas, como a diferença entre o nível dos professores que eles têm e o dos professores de escolas favorecidas. Se as escolas ZEP recrutam muitas vezes os docentes menos experientes é porque os que estão se aproximando da aposentadoria podem escolher seus locais de atuação e preferem as escolas em bairros mais favorecidos, onde terão menos trabalho.

Por outro lado, a maioria dos alunos entrevistados selecionados pelos procedimentos diferentes dos das CEP estudou em escolas consideradas as melhores, com exceção de duas alunas que estudaram em colégios classificados como ZEP, mas que não possuíam convenção com Sciences Po. Uma grande parte estudou em estabelecimentos privados ou católicos, que, segundo os alunos, lhes ofereceram certas vantagens, como cursos de música e preparação para o concurso de Sciences Po. Quatro dos estudantes entrevistados também fizeram uma preparação de verão de custo elevado, e outros dois, franceses, concluíram o ensino médio no exterior.

Observando essas diferenças, verificamos que as pessoas que vivem nos bairros considerados difíceis têm tendência a criar uma identidade territorial que pode até atingir paroxismos, como as revoltas de 2005, quando os “jovens das *banlieues*” se rebelaram contra suas condições de vida. Essas revoltas tiveram dupla referência: a classe e a origem. Esses jovens são quase sempre de origem popular e muitas vezes de uma origem étnica que os distingue dos “franceses nativos” – mesmo sendo, em sua maioria, nascidos na França. Além dos numerosos problemas sociais que eles acumulam, Castel (2007) acrescenta um profundo sentimento de injustiça e desigualdade que identifica bem o *slogan* utilizado durante os tumultos: “Liberdade, Igualdade, Fraternidade, mas não nas *cités*.” Essas discriminações ligadas às características fortemente territoriais se reproduzem frequentemente pelo fato de que seus *habitus* portam a marca do que chamamos “capital territorial”, que é bastante distante das normas legitimadas pela sociedade francesa como um todo.

O capital territorial é, de certa forma, o reflexo da sua área geográfica. Assim, os habitantes dos bairros populares enfrentam uma inferiorização do seu capital social territorial, pois a imagem que a sociedade tem desses bairros é plena de violência simbólica:

[...] a sociedade refere aos habitantes desses bairros uma imagem de si que é de uma grande violência simbólica. Ser constantemente designado como os habitantes de “bairros difíceis” ou “zonas sem lei” não ajuda a se sentir reconhecido: sente-se mais o desprezo. As revoltas de 2005 mostraram a intensidade desse sentimento, e também como esse sentimento pode ser destruidor. (Charmes, 2009, p. 13).

A análise que aqui fazemos merece uma explicação. Ao enfatizar o capital territorial popular, não legítimo, que os habitantes de bairros populares possuem, não temos nenhuma intenção de inferiorizá-lo ou contribuir para sua estigmatização; ao contrário, temos a intenção de mostrar que o capital territorial popular é um tipo entre outros. Mas como é necessário ter um capital territorial legítimo para ingressar e se integrar bem no sistema escolar, principalmente no ensino superior, os jovens desses bairros devem superar diversos obstáculos para obter sucesso, daí a importância de se construir passarelas que possam contribuir para o progresso social desses jovens enquanto não haja mudança real na estrutura da sociedade.

No entanto, devemos ressaltar que, se por um lado esse "rótulo" que as escolas classificadas em ZEP possuem não é bem visto pela sociedade, por outro, é ele que oferece a oportunidade a seus alunos de participarem dos atuais programas de discriminação positiva que visam à abertura social do ensino superior. Como dizem os estudantes, suas escolas participam de diversos programas em Sciences Po e em outras grandes escolas.

As dificuldades vivenciadas não impedem algumas escolas ZEP de terem uma influência positiva no sucesso escolar de seus alunos; a maioria delas apoia e incentiva seus estudantes a se preparem para o processo de seleção CEP. Isso ocorre principalmente por meio de uma equipe de professores comprometidos para que seus alunos se preparem bem para esses recentes processos específicos de seleção.

Assim, os diversos elementos de vizinhança dos bairros ditos difíceis na França têm um efeito inerentemente negativo, pois neles se encontram os fatores de fracasso escolar (Gurgand, Maurin, 2004), mas, por outro lado, esse mesmo território que tem uma escola ZEP é um elemento importante para o sucesso escolar de alguns alunos que lá habitam, mesmo para aqueles que possuem uma condição social favorecida, permitindo-lhes participar das CEP.

Conclusão

Ao analisar a experiência de Sciences Po, constatamos que os jovens que foram beneficiados pelo programa CEP são bons estudantes, procuram sempre o conhecimento e recebem um forte apoio moral dos pais. Entre eles, uma grande proporção é de descendentes de imigrantes.

Constatamos também que a zona geográfica, muitas vezes popular, desses alunos exerce uma importante influência sobre eles, os quais têm tendência a receber como herança não somente o capital social e cultural da família, mas também o capital territorial de sua área de proveniência.

Além disso, verificamos que o sucesso escolar de alguns estudantes foi influenciado por determinantes sociais e culturais. As escolhas feitas pelos alunos e/ou pelas famílias também desempenharam um papel importante nas estratégias para "abrir portas", o que pôde contribuir para o sucesso escolar e para a transformação de seus destinos.

Dessa forma, podemos concluir que as CEP foram responsáveis pela admissão em Sciences Po de um público estudante muito diferente do

habitual, no que se refere aos fatores sociais, econômicos, escolares, culturais, étnicos e territoriais, mas de forma limitada.

As classes sociais favorecidas são ainda sobrerrepresentadas em Sciences Po e mesmo entre os estudantes admitidos pelas CEP, ainda que esse processo de seleção seja o que recruta proporcionalmente mais alunos de classes populares.

Assim percebemos que, para responder à velha questão “selecionar as elites ou emancipar as massas?”, o governo e as grandes escolas francesas, assim como o governo e as universidades públicas brasileiras, escolheram a primeira opção, mas tendo como objetivo renová-las.

A segunda opção seria possível a partir de ações globais do sistema de ensino público, tornando-o democrático, capaz de oferecer boas condições para o acesso e a permanência de todos os que desejam, a fim de terminarem os estudos com sucesso. Seria necessária, também, a finalização das diferenças entre os diversos estabelecimentos e melhorias na formação e nas condições de trabalho dos professores. Mesmo reconhecendo que somente o sistema de ensino e a escola, em particular, não poderão acabar com as desigualdades sociais e culturais, consideramos que eles podem contribuir para diminuí-las.

Já a escolha de renovar as elites pouco contribui para a luta contra as desigualdades e para a emancipação das massas. Aumentar o número de estudantes de classes populares e de descendentes de imigrantes nas grandes escolas francesas contribuirá para diminuir o ciclo das elites pelas próprias elites, mas não mudará as desigualdades presentes na sociedade, como nos mostra o exemplo de Sciences Po.

Referências bibliográficas

ALBOUY, Valérie; WANECQ, Thomas. Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Economie et statistique*, Paris, n. 361, p. 27-47, 2003.

ALLOUCH, Annabelle; VAN ZANTEN, Agnès. Formateurs ou “grands frères”? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. *Education et sociétés*, Paris, v. 21, p. 49-65, jan. 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit, 1964.

CASTEL, Robert. *La discrimination négative: citoyens ou indigènes?* Paris: Seuil: La République des Idées, 2007.

CHARMES, Éric. *Pour une approche critique de la mixité sociale: redistribuer les populations ou les ressources?* Disponível em: <www.laviedesidees.fr>. Acesso em: 10 mar. 2009.

CHAUVEL, Louis. L'école et la déstabilisation des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, Paris, n. 14, p. 101-118, 2004.

CONFERENCE DES GRANDES ÉCOLES. *Ouverture sociale des grandes écoles*: livre blanc des pratiques – premiers résultats et perspectives. Paris, 2010.

DELHAY, Cyril. *Promotion ZEP*: des quartiers à Sciences Po. Paris: Hachette Littératures, 2006.

DUTERCQ, Yves. Introduction. *Éducation et Sociétés*, Paris, n. 21, p. 5-16, jan. 2008.

GALLAND, Olivier (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

GURGAND, Marc; MAURIN, Eric. *Pour une école plus juste*. 2004. Disponível em: <<http://conventioncitoyenne.com/documents/mauringurgand.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

INSTITUT MONTAIGNE. *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*. 2006. Disponível em: <http://www.campusresponsables.com/documents/InstitMontaigne_diversite.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.

MAURIN, Eric. *La nouvelle question scolaire*: les bénéfices de la démocratisation, Paris: Seuil, 2007.

MUXEL, Anne et al. *Les étudiants de Sciences Po*: leurs idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques. Paris: Presses de Sciences Po, 2004. (Collection Académique).

Joiciane Aparecida de Souza, doutoranda em Ciências da Educação na Université Paris Descartes-Sorbonne, França, integra o laboratório de pesquisa Centre de Recherches sur les Liens Sociaux (Cerlis). Suas pesquisas são realizadas na área de políticas públicas educacionais, especialmente relacionadas com a educação superior.

joiciane_souza@yahoo.com.br

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 21 de dezembro de 2011.

Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história

Lúcia Velloso Maurício

Resumo

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) vivenciou um projeto chamado Complexo Educacional de São Gonçalo (Cesg), que se desenvolveu no período da redemocratização brasileira, de 1984 a 1986. Deixou escassos documentos escritos, agravando seu desconhecimento. Este trabalho reuniu documentos e estudos disponíveis para contribuir com a reconstituição da história da faculdade, trazendo a versão dos implementadores do projeto. Na perspectiva da nova história cultural, entende-se que a história se constitui por organização de sentidos que se tornam hegemônicos. O projeto Cesg desvela concepção de formação que tem o professor como eixo para a construção do sistema público de ensino, apesar dos descaminhos que não podem ser atribuídos apenas a Darcy Ribeiro, idealizador do projeto.

Palavras-chave: história cultural; formação de professores; Escola de Demonstração; redemocratização.

Abstract

Teachers' education: an experience in the eighties

The College of Teachers Education (FFP) at UERJ, experienced a project named São Gonçalo Educational Complex (CESG) which was developed during the Brazilian re-democratization period, between 1984 and 1986. Few written documents remained, so it became an almost unknown time. This paper gathered documents and studies available to contribute to the reconstruction of the institutional history, bringing the version of project implementers. Under the perspective of the New Cultural History, it is understood that the history is told by the organization of the senses that become hegemonic. The CESG project reveals a conception in which the teacher formation is the axis for the construction of the public school system, despite the project mistakes that cannot be attributed only to Darcy Ribeiro, its creator.

Keywords: cultural history; teachers' education; demonstration school; re-democratization.

Uma história entre histórias

Tomando como referência teórica a nova história cultural, entende-se que a história se constitui por organização de sentidos que se tornam hegemônicos. A história é escrita no contexto de relações humanas, portanto, está ligada mais às práticas do que ao tempo (Nunes, 2004). Por outro lado, nem sempre é possível fazer a reconstituição histórica de uma instituição por meio de documentos, pois muitas vezes eles são insuficientes ou simplesmente não é possível acessá-los. Documentos como autobiografias, memórias e diários têm colaborado para a reconstituição de processos educativos de outras épocas ou lugares, mediante testemunhos de gerações ou grupos sociais, desde que foi alargada a compreensão do que constitui fonte histórica. O uso do espaço e do tempo consolidando diversas culturas escolares, a representação de professores sobre si mesmos ou sobre suas práticas são exemplos da riqueza destas fontes para o estudo do cotidiano da educação (Lopes, Galvão, 2005).

São as perguntas do presente que nos levam ao passado; então, estudá-lo pode trazer luz a problemas fundamentais da atualidade, como a chamada crise da escola. Para entender esta crise, é necessário rastrear a trajetória da instituição. Os arquivos de escolas ajudam a compreender problemas da produção da memória, inclusive pela evidência mesma de sua destruição. A própria utilização dos registros escolares, em geral

desfalcados, vai ajudando a espalhar a consciência da importância de sua preservação. Quando as instituições educacionais começam a organizar sua memória em pequenos museus, exposições, acervos fotográficos, por meio de testemunhos que preenchem lacunas de memória institucional, estão contribuindo para a construção da história e para o entendimento da permanência ou crise da forma escolar (Vincent, Lahire, Thin, 2001).

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, RJ, deixou escassos documentos escritos sobre uma experiência de formação em serviço da década de 80, permitindo que sobrevivesse apenas a memória de alguns participantes, costurada por interesses corporativos do passado. Este trabalho buscou apresentar a versão dos implementadores do projeto chamado Complexo Educacional de São Gonçalo (Cesg), que envolveu a FFP de 1984 a 1986, reunindo os escassos documentos de referência e fragmentos de informações antes que o esgarçamento das lembranças dos participantes dificultasse ainda mais a reconstituição da experiência. Assim, mesmo reconhecendo, como afirmam Lopes e Galvão (2005), que muitas pesquisas na área da educação enfocam mais o que deveria ter acontecido do que o que de fato se deu, aqui a contribuição restringe-se a elucidar a proposta que orientou as ações que se desenvolveram no período, inseridas no seu contexto; são relatados também os descaminhos do projeto que não podem ser atribuídos tão somente a vaidades ou personalismo do professor Darcy Ribeiro, idealizador do projeto.

Cenário da redemocratização

O Programa Especial de Educação (PEE), responsável pelo desenvolvimento do Cesg, foi gestado no período de retomada da democracia no Brasil. Foi uma época de intensa agitação política, com reorganização de entidades representativas da sociedade civil, por um lado, e atentados da direita, por outro: em 1978, houve o fim da censura prévia e do Ato Institucional nº 5, que deu amparo legal às arbitrariedades da ditadura militar; em 1979, a Lei da Anistia propiciou o retorno dos exilados; em 1980, assistiu-se à destruição de importante símbolo da luta contra a ditadura, a sede da União Nacional de Estudantes (UNE); no mesmo ano, presenciaram-se atentados a bomba e sequestros por grupos de militares contrários à redemocratização; em 1981, houve o atentado do Riocentro, culminância da impunidade dos grupos de extrema-direita; em 1982, finalmente, participamos da eleição direta para governador, após 18 anos, mas não se conseguiu ainda o pleito direto para presidente da República.

Na área específica da educação, entre 1978 e 1979, houve greve de professores da rede pública de ensino fundamental em todos os grandes Estados brasileiros. Foram criados nesse mesmo período a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande), que realizaram a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) em

1980, em São Paulo, com 1.400 participantes, lançando um manifesto. Nesse mesmo ano, a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no Rio de Janeiro, teve como tema *Ciência e educação na sociedade democrática*. Em 1981 foi aprovada Emenda Constitucional que garantiu aposentadoria especial para professores e professoras após 30 e 25 anos de serviço, respectivamente, com salário integral (Brasil, 1981); em 1982, a 2ª CBE reuniu 2.000 participantes em Belo Horizonte, onde discutiram *Educação: perspectiva na democratização da sociedade*.

Os governos estaduais empossados em março de 1983 tiveram seus programas influenciados pelos debates que se travaram nos anos de 1978 a 1982. As propostas de governo para a retomada da democracia não eram únicas; todos os partidos recém-criados tentavam consolidar sua linha política em diversas áreas, inclusive na de educação. No dia em que assumiu o governo do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, e integrada pelas secretárias de Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro, respectivamente, Iara Vargas e Maria Yedda Linhares. Esse foi o órgão máximo de decisão e executor do PEE.

O ano de 1984, em que foi publicado o orçamento e começaram as obras de construção dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps),¹ maior projeto desenvolvido pelo PEE, assistiu a rude debate nos jornais entre Darcy Ribeiro e Vanilda Paiva a respeito do programa dos Cieps, denominados “escolas-mamute”, o que foi revidado com “pedagogia vadia”. Vários educadores posicionaram-se de lado a lado, aprofundando-se o fosso entre academia e política de educação implementada. O tema da 3ª CBE, *Da crítica às propostas de ação*, que reuniu 5.000 participantes, deixa nas entrelinhas este acirramento de posições, porque tanto pode ser lido como partindo das críticas para a formulação de propostas de ação como discutindo a crítica às propostas de ação. A conferência, que ocorreu em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, onde se implantava a política dos Cieps, foi organizada por instituições de pesquisa (ANPEd/Cedes) e entidades sindicais (Andes/CEP²), com grande presença de militantes partidários e de estudantes. A proposta de educação de Darcy Ribeiro desenvolveu-se, continuamente, na tensão entre o que se realizava e a repercussão que viabilizaria a virtual candidatura de Leonel Brizola à presidência da República. O desenvolvimento do Cesp está inserido neste contexto de disputa político-partidária (Maurício, 1990).

Escola de Demonstração

O Cesp teve início com a nomeação de um grupo de trabalho, em dezembro de 1983, para avaliar a viabilidade de implantação do projeto. Sua localização em São Gonçalo foi fruto de uma casualidade que atendia a várias metas da programação educacional do Governo Brizola, instalado em março de 1983: no bairro Paraíso, três unidades escolares pertencentes

¹ Prédio escolar projetado por Oscar Niemeyer para atender a 700 crianças em turno completo, com projeto pedagógico que integrava educação, saúde e cultura.

² Na época Centro Estadual de Professores; hoje Sindicato Estadual de Profissionais da Educação (Sepe).

ao Estado margeavam um terreno disputado há décadas na Justiça por vários interessados, entre eles o próprio Estado. O terreno, conhecido como Patronato era imenso e junto à rua principal, tornando-se muito valorizado pela especulação imobiliária.

As escolas lá instaladas não tinham qualquer relação interinstitucional, como costuma ocorrer no Estado: a FFP, cujo momento de realizações e recursos se perdera desde a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o da Guanabara, oferecia na época cursos noturnos de licenciatura curta; o Centro Interescolar Walter Orlandine (CIWO), bem construído e equipado pelo convênio MEC-Bird, cuja ociosidade chocava a carência local de vagas para o 2º grau;³ e a lúgubre Escola Estadual Coronel João Tarcísio Bueno, de 1º grau, com quatro turnos, cerca de 3.000 alunos, sem mobiliário, com instalações insalubres. Aí estava o acaso: a proximidade física das três unidades estaduais, atendendo a diferentes graus de ensino, em torno de um terreno de fácil acesso, de grandes proporções, pertencente ao Estado. E mais: a faculdade era de formação de professores. Este conjunto atendia a várias metas da proposta de educação do governo estadual.

As diretrizes educacionais do Governo Brizola foram discutidas no Primeiro Encontro de Professores do Primeiro Grau da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro⁴ e publicadas no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro de 1984 a 1987. O Plano e as teses diferem na linguagem, mas coincidem nas prioridades. As diferenças entre a forma original e a versão final resultaram dos debates ocorridos no Encontro de Mendes.

As teses eram divididas em três blocos: 1) Análise crítica da situação da escola pública; 2) Metas da programação educacional do governo; 3) Papel e participação dos professores na nova programação educacional. Aqui se apresentam apenas as metas que mantinham relação com o Cesg:

1. "... acabar com o terceiro turno, garantindo a cada criança cinco horas diárias de permanência na escola...";

2. "... dar ao professorado, através de cursos de reciclagem, a ajuda que ele requer para o pleno cumprimento de suas funções...";

13. "... a implantação de uma série de centros culturais comunitários, cuja finalidade será receber as crianças para cinco horas adicionais, antes ou depois das aulas, para dar-lhes uma refeição, estudo dirigido e atividades culturais e recreativas...";

16. "... a criação, na cidade do Rio de Janeiro e no Estado, de diversas Escolas de Demonstração, a serem implantadas nos locais onde já existam boas escolas pré-primárias, primárias e médias que, reorganizadas, possam servir para cursos de reciclagem do magistério em exercício...";

17. "... dar especial atenção aos cursos de formação de professores do primeiro segmento do primeiro grau, particularmente os da rede pública, melhorando a qualidade de seu ensino e, sobretudo, instituindo uma 4ª. série de estágio com duração de cinco horas diárias a serem prestadas em escolas credenciadas...";

18. "Os Institutos de Educação deverão ser totalmente reestruturados para funcionar como Escolas de Demonstração. Pelo menos um deles

³ Foi mantida a terminologia da época: 1º e 2º graus.

⁴ As teses, na versão educacional, foram publicadas em novembro de 1983, no jornal Escola Viva número 1, enviado para cada professor de todas as escolas públicas do Estado e do município do Rio de Janeiro. Todas as escolas pararam um dia para discuti-las e elegeram dois representantes por escola para a fase regional do Encontro. Nova discussão e cada região elegeu representantes, compondo um fórum de 100 professores para o Encontro final ocorrido em Mendes, RJ; as teses reformuladas após o Encontro foram publicadas em dezembro de 1983 no jornal Escola Viva número 2.

deverá ser planejado para funcionar experimentalmente como nossa primeira Escola Normal Superior, de modo a admitir para a carreira do magistério pessoas que tenham o segundo ciclo completo. Isso será feito mediante convênio com a Uerj ou com a Faperj.” (PEE, 1983, p. 10-33).

Esta última meta é que levou a São Gonçalo o projeto de um complexo educacional. As condições ali colocadas aproximavam aquele conjunto educacional de um projeto de Escola de Demonstração: as três unidades eram do Estado; cada uma de um nível de ensino; a faculdade era para formar professores; havia área disponível para construção de outras unidades, como escola-parque, refeitório, e um local para receber os professores que fossem estagiar nessas unidades. Este sonho de Darcy Ribeiro estava apoiado em concepção herdada de seu mestre, Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira (1994, p. 149-150), logo após a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) que se seguiu à homologação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, ofereceu, em 1962, quando diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), sugestões para viabilizá-lo, considerando que:

Esse plano, mais do que pedagógico ou administrativo, é um plano político, pelo qual se faz possível uma ação conjunta, [...] de todos os serviços públicos locais, municipais e estaduais na tarefa suprema e comum do estado democrático, de oferecer a todos oportunidades iguais de educação.

Em seu projeto de implantação do plano discriminava o aparato escolar com o qual cada localidade deveria contar, variando de acordo com o número de habitantes; as capitais deveriam ter sistemas escolares completos. Afirmava que a eficácia do plano dependia da preparação dos professores, que as leis são necessárias para tornar reformas possíveis, mas que as leis não fazem reformas. “Estas se fazem pela mudança de estrutura da sociedade e pelo preparo e aperfeiçoamento do professor” (Teixeira, 1994, p. 153). Propunha, para tanto, centros de treinamento que viabilizassem novas modalidades de formação de magistério para aqueles que tivessem concluído o ginásio ou o colégio. Descrevia estes centros como Escolas de Demonstração.

Tais centros serão substancialmente centros de demonstração de ensino, desde o nível de jardim de infância até a última série do ensino do segundo nível, com jardins de infância, escolas primárias e escolas de segundo nível, nos quais grupos de estagiários entre 200 e 300 virão residir, como internos, para praticar e estudar as artes do magistério infantil, primário e médio.

Os estudos serão rigorosamente articulados com essa prática direta do ensino. As escolas – funcionando como hospitais de clínicas nas escolas de medicina –, organizadas sob a forma de Escolas de Demonstração, escolas experimentais e escolas de prática, devem ter a amplitude necessária para permitir o treino individual. Ao lado das Escolas de Demonstração e experimentais, haverá escolas de prática, com classes com número suficiente para o treinamento individual, aproveitando-se as próprias escolas do sistema escolar próximo. (Teixeira, 1994, p. 154).

Anísio Teixeira propunha a criação de 40 centros nos 22 Estados do Brasil. Considerava que a preparação do professor deveria levar em consideração que, com a massa de informações disponíveis pelos meios de comunicação, o professor deixava de ser um informante privilegiado e de autoridade indiscutível para se tornar um integrador de conhecimentos e formador do juízo crítico do aluno. Segundo o autor, o novo mestre não pode ser a jovem adolescente recém-saída da escola de ensino médio e que optou pelo magistério por considerar uma profissão adequada ao sexo feminino. O novo professor deve ser amadurecido e ter escolhido o magistério por vontade própria. Os candidatos ao magistério seriam recrutados entre jovens maiores de 18 anos e teriam formação durante um, dois ou três anos, de acordo com os alunos que fossem ficar sob sua responsabilidade. Os professores do colegial continuariam a ser formados em faculdades de filosofia.

Darcy Ribeiro (1986), que sempre explicitou a influência que Anísio Teixeira teve sobre ele, incorporava a compreensão de que a escola para povo com acentuada estratificação social torna-se mais complexa e difícil de operacionalizar, pela diversidade de condições e de alunos que deve atender, pela precária formação e desvalorização do professor e pela pouca compreensão que as autoridades têm sobre as repercussões sociais da falta de investimento em educação. O I PEE tinha este entendimento como eixo, e foi com vista a enfrentar estas carências que foi projetada – entre outras propostas de formação do professor, inicial ou em serviço – a Escola de Demonstração. Fica evidente, nas palavras de Darcy Ribeiro, a incorporação das concepções de Anísio Teixeira, visível tanto na terminologia como nos argumentos.

[...] a estruturação de um *Programa de Aperfeiçoamento do Magistério em Exercício*. Este, não podendo reduzir-se a ciclos e palestras verbais [...] deve ser realizado em *Escolas de Demonstração*, que possibilitem aos professores ver a prática da arte de ensinar linguagem, desenho, matemática ou ciências, com diferentes métodos, para efeito de avaliação, de comparação e de treinamento. Não tendo experiência nesse campo, uma vez que nosso equivalente são as velhas Escolas de Aplicação, estamos desafiados a planejar cuidadosamente esses novos centros de treinamento. É evidente que eles não devem reproduzir o objetivo da Escola de Aplicação, que era alcançar altos níveis de excelência no atendimento ao alunado proveniente de classes privilegiadas. Prevemos a instalação de pelo menos 5 desses Centros de Demonstração para o aperfeiçoamento e reciclagem do pessoal docente.

[...] Ninguém duvida de que o médico, por exemplo, precisa de uma residência hospitalar para dominar o tirocínio de sua carreira vendo os doentes serem diagnosticados e tratados por doutores experimentados. É também óbvio que o engenheiro necessita de estágios em obras, onde veja e ajude a execução de projetos semelhantes aos que estudou nos livros ou ouviu nas aulas. O professor necessita também de um estágio de treinamento em serviço. Ainda mais que os médicos e engenheiros, dada a deficiência e a precariedade dos 3 anos de curso médio, profissionalizante, a que se reduziu a formação oficial do normalista. A receptividade dos próprios professores recém-ingressados no magistério a um programa de treinamento é a mais aberta possível. Eles próprios

sentem a necessidade imperativa dessa ajuda para que possam ter um desempenho profissional responsável. (PEE, 1985, p. 20).

Darcy Ribeiro terminava sua exposição de motivos afirmando que, devido à complexidade da tarefa do professor – de receber uma criança ainda em formação, mas já dotada de humanidade, para capacitá-la a ser cidadã de sua cultura –, tinha convicção de que o ensino normal deveria passar para nível superior, com curso de quatro anos em universidade, tanto para o professor alfabetizador como para qualquer outro especialista em educação. Para ele, a tarefa do professor era mais desafiante e difícil que a do médico. Por outro lado, reconhecia que não poderíamos esperar esse professor universitário ficar pronto; era indispensável oferecer aos professores atuais, que ensinarão milhões de crianças nos próximos anos, formação continuada, para que prossigam aprimorando-se em suas carreiras, daí a necessidade da Escola de Demonstração.

Proposta e condições do Cesg

A proposta do Cesg – fácil de imaginar, mas difícil de realizar – era integrar, pedagógica e administrativamente, as três unidades, e construir no Patronato tudo o que fosse necessário para essa integração, aproximando cada unidade das metas educacionais já descritas: o 1º grau deveria extinguir o terceiro turno e proporcionar cinco horas diárias na escola (meta 1); o Cesg contaria com escola-parque para atender, prioritariamente, aos alunos do 1º grau (meta 13); o pré-escolar seria desmembrado do 1º grau, para que as unidades de pré-escolar, 1º e 2º graus, por meio de integração vertical e horizontal, constituíssem uma Escola de Demonstração (meta 16); a Escola de Demonstração deveria receber professores de todo o Estado do Rio de Janeiro para serem atualizados mediante estágios, aulas e debates (meta 2); o 2º grau priorizaria formação geral diurna, eliminando, aos poucos, os cursos profissionalizantes e estimulando o ingresso na FFP (meta 17); a faculdade seria reestruturada para articular-se às três unidades que ofereceriam estágios para seus alunos; os cursos de licenciatura curta seriam extintos e o horário diurno, priorizado; seria instalada na faculdade uma escola normal superior (meta 18).

Para dar uma dimensão do projeto, basta exemplificar com as obras necessárias: construção de um prédio para o pré-escolar; de várias salas de aula, para viabilizar a extinção do 3º turno; de instalações para a escola-parque, mesmo aproveitando-se auditórios, oficinas e bibliotecas da faculdade e do 2º grau; instalações esportivas, para atender às quatro unidades; restaurante industrial, para servir a todos os alunos e professores em horário integral; espaço adequado para hospedar professores de outras cidades que viessem estagiar no Cesg; reforma completa da escola de 1º grau. Condição para as obras: o Estado ganhar na Justiça a posse do terreno do Patronato. Um projeto grandioso. Seu custo superaria tudo o que já estava instalado. O aspecto obra constitui

exemplo de inviabilidade do projeto Cesg sem um planejamento criterioso, seja para sua implantação, seja para ganhar credibilidade.

A integração pedagógica das unidades, aspecto definidor do projeto, foi esboçada: a instalação de um conselho curricular, com a participação do diretor de cada uma das quatro unidades, além do diretor geral do Cesg. Esse conselho seria composto por professores de alta competência e experiência reconhecida em sua área de estudo. Haveria representantes de linguagem, ciências físicas, ciências biológicas, artes plásticas, literatura, etc. O objetivo desse conselho seria reformular o desenho curricular, do pré-escolar à FFP, e acompanhar sua implantação de forma que houvesse continuidade e coerência entre o que os alunos aprendiam nas escolas básicas e o estágio que os alunos da faculdade fariam nessas escolas. Tarefa gigantesca, quando materializamos um universo de cerca de 5.000 alunos e 500 professores no ano de 1984.

Em fevereiro de 1984, na metade do prazo de 90 dias que o grupo de trabalho teria para apresentar seu relatório, foi publicado em Diário Oficial o ato de criação do Cesg (Rio de Janeiro (Estado). Comissão..., 1984a). Este único documento oficial sobre o Cesg designou as unidades-membro pertencentes à Secretaria Estadual de Educação (SEE), previu a criação do pré-escolar, a nomeação de um diretor geral, de diretores das unidades e de integrantes de uma equipe de currículos, e entregava o comando do projeto à Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Ainda em fevereiro foram nomeadas as diretoras da faculdade e das escolas de 1º e de 2º graus: nenhuma era de São Gonçalo ou do Partido Democrático Trabalhista (PDT). A direção geral foi exercida cumulativamente pela diretora do DRH da Faperj, única pertencente ao partido do governo. A diretora do pré-escolar só foi designada mais tarde, única gonçalense.

As duas condições de viabilização do Cesg não foram atendidas de imediato: um plano de implantação e a posse do terreno. Assim começou uma longa série de improvisos que marcou a história desse projeto. Foi organizada uma semana de planejamento para os professores que se baseou mais em profissionais disponíveis do que em metas a serem atingidas ou necessidades de cada unidade, que, a rigor, eram desconhecidas. O professor Darcy Ribeiro, que proferiu a aula inaugural, visitou cada unidade, vendo de perto as dificuldades de cada uma.

A faculdade vinha de um ano bastante tenso: em 1983 passara da tutela da Faperj para a Uerj; o corpo docente, horista, não era concursado e reivindicava concurso interno, e não público, para professor efetivo. Com a passagem para a Uerj, acrescentaram mais uma reivindicação: equiparação salarial aos professores. Com o retorno da FFP à Faperj, o diretor nomeado, além de lidar com a frustração do corpo docente, teria que enfrentar os alunos para priorizar os cursos diurnos. Para colocar essa reforma em andamento, em 1983 só houve vestibular para os cursos diurnos, com currículo novo, e não foram abertas matrículas iniciais para os cursos de licenciatura curta.

Quando o Cesg começou a ser implantado, em 1984, foi visto com profunda reserva tanto pelo corpo docente quanto pelo discente; não ter havido vestibular foi considerado que o projeto fecharia a faculdade. Não era esta a intenção, mas como argumentar a favor de qualidade de ensino acabando com os cursos noturnos da única faculdade acessível de uma região onde a maioria dos jovens trabalha durante o dia? Como motivar professores para trabalhar em turno diferente do que estavam habituados, a lidar com um novo currículo, a criar uma escola normal superior sem chegar a um acordo sobre suas reivindicações?

A escola de 2º grau passaria por problema semelhante ao da FFP no tocante à expectativa dos alunos: a maior procura concentrava-se no turno da noite para os cursos profissionalizantes. O projeto visava dar boa formação geral em cursos diurnos, oferecendo acesso automático aos alunos oriundos da escola de 1º grau do Cesg. Estas diretrizes trariam duas frustrações: para os alunos com acesso automático, que preferiam cursos profissionalizantes noturnos; para os outros candidatos a vagas de 2º grau, que se sentiam preteridos pelo acesso automático dos alunos do Cesg. O CIWO, ao contrário da faculdade, esforçou-se para superar esse impasse e efetuar mediações entre as expectativas locais e a perspectiva geral do projeto.

Os problemas do 1º grau começavam fisicamente: a escola estava deteriorada, lotada com 3.200 alunos distribuídos em 72 turmas, em quatro turnos ininterruptos; as carteiras eram insuficientes para o número de alunos; à noite, nove salas de aula eram cedidas para uma unidade da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC); as outras nove salas eram ocupadas com um curso supletivo, modalidade de ensino que não era prevista pelo Cesg, pois a meta do governo para educação juvenil ainda estava sendo desenvolvida. O pré-escolar herdou os 100 alunos do Programa de Ampliação de Educação Pré-Escolar (Paepe) da escola de 1º grau.⁵ Desmembrado do 1º grau, o pré-escolar não possuía sala de aula, prédio próprio, mobiliário, qualquer tipo de material didático ou administrativo, de consumo ou permanente; também não contava com pessoal docente, administrativo ou de serviço.

Breve histórico da Faculdade de Formação de Professores (FFP)

A FFP foi criada em 1971, no último governo anterior à fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara. O Centro de Treinamento de Professores do Rio de Janeiro (Cetrerj), mantenedor da faculdade, chegou a ser considerado o laboratório para licenciaturas curtas de todo o País (Nunes, 2004), criado para treinar professores em atividade atendendo às novas exigências da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971). “Na estrutura deste centro foi criada a Faculdade de Formação de Professores, que passou a funcionar em setembro de 1973, oferecendo as chamadas Licenciaturas de 1º grau em Letras, Ciências e Estudos Sociais...” (Ayres, 2006, p. 236). Os cursos da FFP ofereciam licenciatura

⁵ Programa que atendia a crianças na idade de pré-escolar em atividades fora da sala de aula, orientadas por uma professora auxiliada pelas mães dos próprios alunos.

curta em ciências, para atuação com matemática e biologia; letras, para habilitação em português e inglês; e estudos sociais, que formaria docentes para geografia e história.

Para o funcionamento eficaz da faculdade foram criadas oficinas onde eram ministradas aulas práticas de educação para o lar, mecânica de autos, técnicas comerciais, de gráfica e encadernação, técnicas agrícolas e de comunicação e expressão. Além disso, o morro ao fundo do prédio foi utilizado para a zootecnia. Montada a estrutura física, a faculdade poderia, então, atender com sucesso às exigências pedagógicas de seus cursos oferecidos (Ayres, 2006). Segundo Vieira (2010), durante os primeiros anos a faculdade conseguiu conquistar um espaço que iria além das expectativas de seus idealizadores. Entretanto, a partir do ano de 1975, quando é realizada a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, problemas políticos e administrativos abalaram seriamente a faculdade. Neste período, a FFP troca de mantenedora duas vezes. A administração da faculdade, que se situava na própria sede, agora mudava para a cidade do Rio de Janeiro.

Em 1980, cria-se a Faperj, que se responsabilizaria por manter a FFP, porém esse período foi interrompido por dez dias de vínculo à Uerj, aumentando a instabilidade da instituição. Segundo Vieira (2010), “pode-se observar que quando a faculdade é incorporada à mantenedora, não há sequer um orçamento ou planejamento liberando recursos para a estruturação da instituição de ensino”. Este fato propagava o receio do fechamento das portas da instituição às mentes de funcionários e alunos. A instabilidade só seria solucionada permanentemente após a FFP vincular-se à Uerj definitivamente. A própria história da FFP já delatava que a instituição necessitava de forte atenção, caso contrário os problemas já existentes poderiam vir de herança para qualquer projeto ali implantado (Figuerêdo, [s.d.]).

Até então os professores não dispunham de plano de carreira e eram remunerados por hora/aula, o que dificultava o desenvolvimento de atividades para além das de ensino de graduação. Outro problema vivido pela instituição foi acarretado pela mudança na legislação relativa à acumulação de cargos públicos, que provocou um esvaziamento do quadro docente no início da década de 1980. (Ayres, 2006, p. 238-239).

A implantação do Complexo Educacional de São Gonçalo

A FFP, mantida pela Faperj, era a instituição mais ágil e mais bem assistida em termos de instalações, pessoal e material; começou, então, a ceder tudo para as outras unidades: o pré-escolar foi implantado em um conjunto de três salas à parte, que não eram utilizadas pela faculdade; absorveu professores e funcionários, além de material de todo tipo, das outras unidades, pois não existia institucionalmente, portanto não era atendida nem pela SEE nem pela Faperj. Visando a racionalização de instalações e melhor aproveitamento dos funcionários administrativos da FFP e os docentes das escolas de 1º e 2º graus, centralizou-se todo

serviço de secretaria, pessoal e patrimônio no prédio da FFP, executado por funcionários da Faperj. Esses funcionários, que trabalhavam em uma única instituição à noite, passaram a atender a quatro unidades com procedimentos diversos, em três turnos. A resistência para assumir as novas funções era previsível.

Funcionários da Faperj, docentes ou não, que tinham algum tipo de habilidade específica e quisessem trabalhar com alunos, eram cedidos às três unidades da SEE para organizar programação extra-classe, já que a escola-parque ainda não tinha se concretizado. Assim, utilizando-se instalações do CIWO ou da FFP, tanto oficinas e laboratórios como bibliotecas e auditórios, foram criadas atividades opcionais para os alunos em turno complementar ao seu, ou seja, o princípio da escola-parque. Finalmente, a extinção do 3º turno da escola de 1º grau foi efetivada, contando-se com a disponibilidade de 12 salas de aula da faculdade, no turno da manhã e da tarde, ocupadas à noite pelos universitários.

O prédio era inadequado para abrigar crianças que não tinham limites de comportamento ou hábitos de higiene bem formados, poder de concentração pequeno diante de janelas panorâmicas e uma vontade incontrolável de descobrir o mundo sem muros que as detivessem. As carteiras de tipo universitário não facilitavam em nada a coordenação motora das crianças; os cartazes coloridos que as professoras colavam no quadro-negro eram sistematicamente arrancados pelos universitários, revoltados com a sujeira e a confusão que as crianças aprontavam. Para piorar, as turmas escolhidas para estudarem no prédio da FFP foram as de 1ª e as de 5ª séries, porque eram as turmas iniciais para implantação do PEE. Na prática, significava que tanto um grupo quanto outro era novo, mas com faixas etárias, necessidades, cuidados e comportamentos diferentes, em local inadequado, com a direção da escola situada a 1,5 km da FFP. No primeiro encontro pedagógico do Cesg, em maio de 1984, alguns professores criticaram a ausência de um projeto escrito que pudesse ser discutido e a implantação sem infraestrutura, sem planejamento, com carência de professor, apontando que o projeto estaria fadado a ficar no papel, já que desconhecia a realidade anterior de São Gonçalo.

No primeiro semestre de 1984, em meio a projetos culturais promovidos pelo Cesg, que, de outra forma, não chegariam a São Gonçalo, começou uma greve dos alunos da FFP que durou de maio a junho. Os universitários queriam garantias de que a faculdade não seria fechada, de que haveria contratação de professores e de que os alunos do 1º grau sairiam de suas instalações. As reivindicações dos alunos revelavam as mesmas preocupações dos professores: haveria continuidade? A diretora da FFP pediu demissão e ficou demissionária durante toda a greve. Com o acerto entre Faperj, alunos e professores de que haveria vestibular para os cursos diurnos em agosto e de que seria proposto um plano de carreira aos professores para depois haver concurso, contemporizou-se a presença dos alunos do 1º grau, e a greve acabou.

Os professores da FFP retornaram com novo alento, não apenas diante da expectativa de um plano de carreira que lhes permitisse tempo

contínuo como também pelas articulações para substituição da diretora demissionária, que ocorreu em julho, sendo nomeada uma professora da casa para ocupar a direção. Os professores assumiram sua participação em comissões importantes para integração do Cesg: projeto escola normal superior; proposta de estágio do currículo novo; preparação do vestibular, em conjunto com o 2º grau.

Em julho foi assinado um convênio entre a Faperj e a SEE, dando à primeira a função de “orientar, coordenar e executar todas as atividades programadas com vista à concretização do Cesg” (Rio de Janeiro (Estado), 1984b). O documento definia funções e responsabilidades das mantenedoras das unidades envolvidas em relação a pessoal, instalações, patrimônio e custeio. Acrescentava que “os dispêndios que [decorressem] diretamente [desse] convênio [seriam] eventual e oportunamente atendidos com o empenho de verbas orçamentárias específicas”.

Agosto inaugura novas perspectivas: o vestibular diurno é realizado; a nova diretora da FFP inspira confiança aos seus professores; as obras começam na escola de 1º grau; iniciam-se as articulações para representação no conselho curricular. Nesse momento realiza-se o 3º Encontro Pedagógico do Cesg, que tem como desdobramento duas comissões com representantes de cada unidade: espaço físico, já que a posse do Patronato continuava um impasse; e estatuto do Cesg.

As articulações para a estruturação da escola-parque, que não contava com prédio próprio, mas já dispunha de atividades complementares em andamento, transcorreram paralelamente às da composição do conselho curricular. E a escola-parque, que naquele momento cedera sua função aos animadores culturais dos Cieps, projeto educacional prioritário sendo implantado, perdeu-se em discussões que não levaram à sua efetivação. No ano seguinte, o livro *Falas ao professor* explicou a desativação desse projeto:

[...] verificação da inconveniência de multiplicarem-se Centros Culturais Comunitários ou as Escolas-Parques, previstos para atender as crianças por mais 5 horas, antes ou depois das aulas. Isto porque só se contava com escolas de eficácia comprovada nas áreas mais antigas e mais ricas, no Estado e na cidade, o que conduzirá a privilegiar os já privilegiados, caso se lhes acrescentasse tal atendimento. Em lugar disso, optou-se pela multiplicação do que é o modelo de ensino público em quase toda parte, que é uma escola de dia completo. (PEE, 1985, p. 12).

Em outubro o plano de carreira para os professores da FFP ficou pronto, entretanto a Faperj, diante do impacto na folha de pagamento mensal, decidiu não efetivá-lo: os professores entraram em greve, a diretora da FFP pediu demissão e a diretora do DRH da Faperj, que respondia pela direção geral do Cesg, pediu sua exoneração. Com sua saída, o conselho curricular recém-criado desarticulou-se inteiramente. O Conselho Estadual de Educação (CEE) interveio na FFP, designando seu professor mais antigo para responder pela direção. Não havia mais ambiente para os professores da FFP integrarem o projeto. O novo diretor, gonçalense,

além da má vontade geral, tinha interesses políticos diversos dos do PDT, pois estava ligado ao grupo do governo municipal vigente.

Com a omissão da mantenedora, que causou graves dificuldades de ordem material, e a perda de importância do Cesg pela implantação dos Cieps, restou a perspectiva de um trabalho conjunto entre as três unidades de ensino básico. No final do ano foi encaminhada uma carta ao professor Darcy Ribeiro relatando a importância política do projeto Cesg para São Gonçalo e os passos necessários para sua efetivação. Enquanto não se tinha resposta, as unidades passaram a fazer encaminhamentos por decisão própria: as três unidades da SEE desmembraram os serviços de secretaria, pessoal e patrimônio, retornando cada um para seu próprio prédio, permitindo aos funcionários da Faperj optar entre acompanhar ou não o serviço para a unidade da SEE; as salas cedidas da FFP passaram a receber alunos em processo de alfabetização (CA, 1^a e 2^a série), todos sob responsabilidade da diretora do pré-escolar, pois, apesar das condições continuarem inadequadas, trabalhava-se com faixa etária contínua e sob única direção exercida no local. Apesar do afastamento da FFP do Cesg, seus alunos iniciaram estágios, de acordo com o currículo novo, nas unidades da SEE. Como não houve planejamento, o critério de escolha de turmas foi feito mediante o horário da faculdade, prejudicando o desenvolvimento do currículo novo. Mesmo assim, alguns professores da FFP se empenharam bastante.

A carta enviada ao professor Darcy Ribeiro (Complexo Educacional, 1985) teve desdobramento em maio, quando ele criou uma comissão para propor a reestruturação do Cesg, particularmente da FFP. Este encaminhamento revelou que o projeto ainda estava entre as preocupações de seu idealizador. Esta comissão funcionou como um catalisador, proporcionando a retomada de contato regular das unidades da SEE com a FFP. Ao começar 1986, dois obstáculos continuavam a inviabilizar o Cesg: o problema do espaço físico para abrigar todas as crianças do pré-escolar à 8^a série durante cinco horas por dia, com a construção de um Ciep, ou em horário integral, com a construção de dois Cieps no terreno que continuava a ser disputado na Justiça; e a abertura do vestibular da FFP, sem o que jamais se conseguiria recuperar a participação dos professores da faculdade no projeto. Este segundo problema agravava o primeiro, pois, com alunos novos na faculdade, as salas não poderiam mais ser cedidas.

Em março de 1986, o professor Darcy Ribeiro foi convencido da necessidade de desapropriar o terreno do Patronato; encontrada forma jurídica que viabilizasse a desapropriação sem ônus para o Estado, pois a rigor o terreno pertencia a ele, ela foi efetivada e os Cieps começaram a ser construídos. O problema espaço transformou-se numa questão de tempo. Paralelamente, as unidades da SEE apoiaram o diretor na sua decisão de realizar o vestibular, mesmo sem o consentimento da Faperj, que ainda não resolvera a situação trabalhista dos professores e, portanto, não queria contratar outros, consequência inevitável de mais um vestibular. Com a mudança da SEE, do presidente da Faperj e do presidente do PEE, o apoio para o vestibular e para o desenvolvimento do Cesg foi garantido.

Com a derrota do professor Darcy Ribeiro e do PDT para o governo do Estado, a continuidade do projeto por meio de convênio interinstitucional ficou inviabilizada. Restou a possibilidade de institucionalizar a integração que já se dera entre as três unidades da SEE. Esta possibilidade materializou-se no Decreto nº 9.730, de 6 de março de 1987, assinado pelo governador, e na Resolução nº 1.371, de 12 de março de 1987, assinada pela secretária estadual de Educação. Esses documentos continham tudo o que as unidades da SEE buscaram durante três anos, mas só foram oficializados na última semana de governo, na esperança de que pudessem servir de apoio à continuidade do projeto. Só que as condições políticas para a continuidade não mais existiam.

Referências bibliográficas

AYRES, A. C. M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/ Uerj*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 18, de 30 de junho de 1981. Dispõe sobre aposentadoria especial para professores e professoras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc18-81.htm.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 5 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm.

COMPLEXO EDUCACIONAL DE SÃO GONÇALO. Conselho Diretor. *Carta ao professor Darcy Ribeiro*. São Gonçalo: dezembro de 1984.

_____. *Relatório à Comissão de Reestruturação do CESG*. São Gonçalo: julho de 1985; novembro de 1985.

FIGUERÊDO, Haydée da Graça F. *Investigando um lugar de memória*. Projeto de Pesquisa. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores, [s.d.]. [Não publicado].

LOPES, E.; GALVÃO, A. M. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Por que picharam a escola?* Experiência de democratização em escola pública de 1º grau. 1980. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae/FGV), Rio de Janeiro, 1990.

NUNES, Clarice. *Visões da História da Educação: entre práticas, representações e identidades (2001-2004)* – relatório final. Rio de Janeiro, 2004.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (PEE). *Falas ao professor*. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro, 1985. 52 p.

_____. [Diretrizes educacionais para o governo Brizola reformuladas após o Encontro de Professores do Primeiro Grau da Rede Pública do Rio de Janeiro, ocorrido na cidade de Mendes, RJ]. *Escola Viva*, [jornal], Rio de Janeiro, n. 2, p. 10-33, dez. 1983.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Ato do Presidente, 7 de fevereiro de 1984. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, p. 4, 10 fev. 1984a.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Decreto nº 3.290, de 26 de junho de 1980*.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 9.730, de 6 de março de 1987. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, p.4-5, 9 mar, 1987.

RIO DE JANEIRO (Estado). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado; Secretaria de Estado de Educação. *Convênio de 24 de julho de 1984*, Processo nº 16/009/84. 1984b.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 1.371, de 12 de março de 1987. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, p. 71, 14 mar. 1987.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e a formação nacional do povo brasileiro. In: _____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

VIEIRA, David de Paula Rodrigues. *Complexo Educacional de São Gonçalo: propostas de novas perspectivas para a educação*. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores da Uerj, 2010. [Monografia].

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, p. 7-48, jun. 2001.

Lúcia Velloso Maurício, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

luciaveloso.uerj@gmail.com

Recebido em 16 de junho de 2011.

Aprovado em 17 de janeiro de 2012.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A Rbep compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A Rbep acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos deverão ter entre 24 e 48 laudas e poderão ser redigidos em português ou espanhol e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais", é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão mínima de 24 laudas e máxima de 48 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi e vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), fotografias, desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a Rbep deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à Rbep devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser

completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa no Rio de Janeiro,
em 2012.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.