

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 93 número 235 set./dez. 2012

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
On-line



INEP

Ministério da
Educação

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçionais Anísio Teixeira (Inep)**

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 – PUC-MG
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 – Universidade do Minho, Portugal
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/
Unesco, Buenos Aires
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco,
Buenos Aires

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
volume 93 número 235 set./dez. 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

Matthias Ammann matthias.ammann@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

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

Luan dos Santos luanad.santos@inep.gov.br

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

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

Inglês:

Fernanda da Rosa Becker fernanda.becker@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

Flávia Renata Santos Gasparotto flavia.gasparotto@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich marcos.hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Ilustração baseada em croquis de Oscar Niemeyer

TIRAGEM 2.300 exemplares

RBEP ON-LINE

Gerente/Técnico operacional: **Matthias Ammann** matthias.ammann@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	563
------------------------	------------

Estudos

<i>Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento</i>	565
--	------------

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Silvia Helena Andrade de Brito

Vera Maria Vidal Peroni

<i>A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal</i>	579
---	------------

Inês Ferreira de Souza Bragança

<i>A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas</i>	594
---	------------

Simone Dalla Barba Walckoff

Heloisa Szymanski

<i>A neutralização das discriminações por meio da educação da criança</i>	612
---	------------

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

<i>Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários.....</i>	627
Afonso Galvão	
Jacira Câmara	
Michelle Jordão	
<i>Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación.....</i>	645
Joan del Alcàzar	
<i>Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência</i>	667
Ani Martins Silva	
Raquel Cymrot	
Maria Eloisa Famá D'Antino	
<i>Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior</i>	698
Cibele Y. Andrade	
Francisco A. M. Gomes	
Marcelo Knobel	
Ana Maria A. C. Silva	
<i>O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito.....</i>	720
Mauricio dos Santos Matos	
Selma Garrido Pimenta	
Maria Isabel de Almeida	
Maria Amélia de Campos Oliveira	
<i>A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni</i>	743
Edna Imaculada Inácio de Oliveira	
Rosane Maria Kreuzburg Molina	
<i>Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio</i>	770
Clarissa Tagliari Santos	
<i>A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul.....</i>	791
Naira Estela Roesler Mohr	
Felipe Mattos Monteiro	
Joaquim Gonçalves Costa	
João Costa de Oliveira	

<i>A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos.....</i>	818
Wagner Roberto Amaral Tânia Maria Baibich-Faria	
<i>Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?</i>	836
Celia Maria Haas Milton Linhares	
<i>Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil.....</i>	864
Sidney Reinaldo Silva Mário Negrão	
<i>Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista</i>	883
Ronald D. Glass	
Índice do v. 93.....	915
Agradecimentos.....	953
Instruções aos colaboradores	957

Editorial 563

Studies

*The National System of Education and the National Plan
for Education: notes on conceptualization, the public/private
relationship, and financing.....565*

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Silvia Helena Andrade de Brito

Vera Maria Vidal Peroni

*Life histories and formation of teachers: dialogues between
Brazil and Portugal.....579*

Inês Ferreira de Souza Bragança

*The reflection and the action seen through psychoeducational
practices in interventive researches594*

Simone Dalla Barba Walckoff

Heloisa Szymanski

The discrimination neutralization through children education612

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

<i>Learning strategies: reflections on undergraduate students.....</i>	627
Afonso Galvão	
Jacira Câmara	
Michelle Jordão	
 <i>History from cinema (and literature) for education</i>	645
Joan del Alcàzar	
 <i>Demands of higher education teachers for the formation of students with disabilities</i>	667
Ani Martins Silva	
Raquel Cymrot	
Maria Eloisa Famá D'Antino	
 <i>Interdisciplinary Higher Education Program: a new way to higher education</i>	698
Cibele Y. Andrade	
Francisco A. M. Gomes	
Marcelo Knobel	
Ana Maria A. C. Silva	
 <i>The impact of the Social Inclusion Program of the University of São Paulo on the access of public school students to free public higher education.....</i>	720
Mauricio dos Santos Matos	
Selma Garrido Pimenta	
Maria Isabel de Almeida	
Maria Amélia de Campos Oliveira	
 <i>Expanding the social base of higher education in the context of UniLeste/MG: the case of ProUni</i>	743
Edna Imaculada Inácio de Oliveira	
Rosane Maria Kreuzburg Molina	
 <i>Affirmative action in higher education: an analysis of the socio-economic profile and university experience of the students benefited from the ProUni scholarships at the PUC- Rio University</i>	770
Clarissa Tagliari Santos	
 <i>The expansion of the frontiers of college public education: an analysis about the UFFS experience in Laranjeiras do Sul</i>	791
Naira Estela Roesler Mohr	
Felipe Mattos Monteiro	
Joaquim Gonçalves Costa	
João Costa de Oliveira	

<i>The presence of indigenous students in the Parana State Universities: trajectories and belongings</i>	818
Wagner Roberto Amaral Tânia Maria Baibich-Faria	
<i>Are affirmative action public policies for higher education admission justified in Brazil?</i>	836
Celia Maria Haas Milton Linhares	
<i>Normativity, educational public policies and the racial question in Brazil</i>	864
Sidney Reinaldo Silva Mário Negrão	
<i>Understanding race and racism: toward a race-critical anti-racism education</i>	883
Ronald D. Glass	
Index v. 93	915
Acknowledgments	953
Instructions for the Collaborators	957

Vivemos momentos decisivos na discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio em curso – atualmente em tramitação final no Congresso Nacional. A proposta do PNE tem suscitado inúmeros debates envolvendo muitos segmentos sociais e educacionais. A questão da concretização ou não de um Sistema Nacional de Educação está associada a essa discussão; os dilemas conceituais, políticos e financeiros emergentes nesses debates são levantados em artigo deste número, onde são analisados desafios a se enfrentar neste momento histórico brasileiro, entre eles, o financiamento da educação e as relações público-privado em educação.

A sustentação de uma política de educação de qualidade para todos os segmentos sociais demanda uma perspectiva integradora, de cooperação e de articulações políticas e de ideais educacionais, com conceituações claras quanto às finalidades da educação básica e seus componentes, bem como da educação superior em sua diversificação. As contradições inerentes ao movimento sócio-histórico não deixarão de existir, mas clareá-las e tomar consciência delas nos permitirá conduzir processos decisórios em educação com melhor qualidade político-social.

Nessa pauta, formação de professores, inclusão socioeducacional, ações afirmativas em educação, ações e práticas pedagógicas e diversidade racial ou étnica compõem o caleidoscópio que reflete em seus meandros uma política educacional integrativa ou com rupturas.

São tópicos abordados em vários artigos deste número da *RBEP*, evidenciando as preocupações de educadores e pesquisadores com temas atinentes a novas posturas em educação escolar básica ou superior, as quais clamam por inovações imprescindíveis.

Nos últimos anos, os resultados educacionais do País mostram, em termos de inclusão quantitativa, a construção de um caminho de recuperação de perdas históricas. Porém, os esforços na direção do desenvolvimento da educação ainda devem ser muito grandes e bem direcionados, o atendimento precisa ser ampliado e a melhor qualidade das aprendizagens está ainda por ser garantida. Políticas consequentes, nacionais, regionais e locais, articuladas em cooperação, são mais do que necessárias, são imperativas. É inegável que a importância social da educação vem, finalmente, conseguindo impor-se a diferentes segmentos da sociedade brasileira, firmando-se aos poucos como questão central da Nação. Mudanças sociais e políticas contribuíram para colocar a educação em foco no País. Políticas educacionais foram renovadas e novas ações estratégicas vêm sendo realizadas, mas não atingimos ainda o nível de qualidade necessário quanto às aprendizagens – conhecimentos e cidadania.

Os estudos e ensaios aqui apresentados evidenciam avanços aqui e ali e necessidades que estão postas tanto em diferentes níveis educacionais como nas diversificadas condições sociais e regionais encontradas no País. Diferentes experiências de inclusão socioeducacional são analisadas, apontando vários caminhos possíveis, mas sem deixar de apontar os entraves existentes. Os textos chamam por uma reflexão, tanto de fundo – concepções, políticas, normas – como de ações empreendidas situacionalmente.

Pesquisas e análises podem contribuir, e muito, para a geração de políticas mais bem fundamentadas para novos rumos ou correção de rumos. A interlocução gestores-pesquisadores pode ser bastante profícua quando há espaço solidário para essa interação. A *RBEP* intenciona oferecer estudos que conduzam à possibilidade de ampliação desse diálogo.

A Editoria Científica

Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Silvia Helena Andrade de Brito
Vera Maria Vidal Peroni

Resumo

Problematiza as articulações entre o Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), analisando a legislação educacional e os documentos da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010), cotejados com as fontes secundárias. Nesse processo, destacam-se três contradições: a primeira inclui a definição acerca do que seria o SNE; a segunda, as relações entre público e privado, mostrando a ascendência deste último na política educacional; e a terceira abrange o financiamento, revelando um Estado que atende o mercado e administra com escassez monetária.

Palavras-chave: Estado; direito educacional; financiamento da educação.

Abstract

The National System of Education and the National Plan for Education: notes on conceptualization, the public/private relationship, and financing

The paper deals with the articulations between the National System of Education (SNE) and the National Plan for Education (PNE 2011-2020), by analyzing the educational legislation and documents from Conae 2010, and by comparing them with secondary sources. Three contradictions are highlighted in the process. The first one includes the definition of the SNE. The second one shows the relationships between public and private, with an indication that the latter influences on educational policies. The third contradiction refers to financing, and unveils the fact that the State meets the market demands and administers with monetary scarcity.

Keywords: State; educational right; educational financing.

Introdução

Este trabalho aborda alguns desafios que se engendram no atual momento histórico, considerando as articulações em torno do Sistema Nacional de Educação (SNE) e o debate para a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período de 2011 a 2020.

Destacamos aqui contradições que permeiam a possibilidade de construção de um SNE, tais como: as implicações inscritas na própria conceituação e abrangência do SNE; as relações entre público e privado; e o financiamento da educação básica brasileira, particularmente quanto aos recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e seus consequentes desenhos no PNE vindouro.

A definição acerca do que seria um SNE, nas condições peculiares à educação no Brasil, é um dos temas a ser enfrentado no próximo decênio. Apesar da incorporação do próprio conceito no aparato jurídico brasileiro, indefinições ainda estão presentes na atual conjuntura, entre elas destacamos aquelas que se referem ao papel do SNE ante a escola privada ou aquelas relativas ao regime de colaboração entre os entes federados.

A temática sobre público e privado vem sendo uma das contradições mais relevantes, na medida em que tal situação tem sido um dos obstáculos à construção de um SNE, dado que o Estado brasileiro historicamente tem se eximido de garantir o direito à educação para todos. Diante disso, cada vez mais, observamos o setor privado mercantil influenciando a política educacional. Exemplos disso têm sido as parcerias entre instituições do

terceiro setor e sistemas públicos de ensino, quando a coordenação de todo o processo educacional, desde a gestão até o currículo, passa a ser definida pela instituição privada, imprimindo no público a lógica mercantil.

Já a temática do financiamento da educação básica, ao tempo em que materializa limites e possibilidades para concretizar o direito à educação, desvela também os liames que perpassam as relações entre público e privado, à medida que o setor privado, via de regra, entende que seu financiamento deve se dar com recursos públicos. Situação que revela uma das contradições fundamentais para a construção de um SNE, pois, se por um lado o Estado se coloca como provedor da política educacional, por outro, ao injetar recursos públicos no setor privado educacional, administra o setor com escassez monetária, o que retrai o direito à educação pública.

Para o desenvolvimento dessas reflexões, este trabalho baseia-se na legislação educacional, nas pesquisas que desenvolvemos sobre as temáticas aqui elencadas, nos subsídios para o documento final da Conferência Nacional de Educação 2010 (Conae), nos atos dos Poderes Executivo e Legislativo nacionais e na literatura pertinente à temática.

Desafios (ainda) postos pela Conae e pelo PNE para uma definição acerca do Sistema Nacional de Educação

A primeira parte do presente texto tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre os desafios postos à constituição de um SNE, tendo como base as referências explicitadas no *Documento Final* da Conae (Brasil. Conae, 2010) e no Projeto de Lei nº 8.035/2010, ora em tramitação no Congresso Nacional, que diz respeito ao novo PNE.

Uma primeira questão aflora quando nos deparamos com a temática proposta para a discussão na Conae, a saber: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Esta, lembrada por Saviani (2010), diz respeito ao pleonasma presente na expressão “sistema nacional articulado [de educação]”. Baseado numa argumentação visando precisar o significado último da categoria “sistema”, entendido como “[...] unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”, lembra-nos o autor ser impossível, isto posto, que exista um sistema que não pressuponha entre seus atributos o de ser articulado. Nesse sentido, lembram Saviani (2009; 2010) e Cury (2008), a bem da verdade, que a questão posta à educação brasileira estaria mais bem definida quando se pensasse na necessidade de construção mesma de um SNE.

Assim, uma primeira constatação deve ser destacada: entre a proposição dos primeiros debates, ainda em 2008, que envolveram a preparação para a Conae, e o texto do documento final da Conferência, em 2010, interpôs-se a urgência em se enfrentar tal desafio a partir de duas iniciativas. Primeiro, o conceito de SNE foi incorporado na Emenda Constitucional nº 59 (Brasil. Emenda..., 2009), que, entre outras medidas,

deu nova redação ao art. nº 214 da Constituição Federal, que trata exatamente da elaboração do PNE, a ser executada no ano seguinte; segundo, em consequência da primeira iniciativa, o documento que sintetizou os resultados da Conae 2010 voltou a tratar do tema, até porque a referida Emenda Constitucional já afirmara a relação intrínseca entre o PNE e o próprio SNE, visto que o PNE balizaria as ações a serem desenvolvidas visando fortalecer o próprio SNE (Brasil. Conae, 2010).

Essa premissa, ou seja, o reconhecimento pelo Estado da lacuna a ser enfrentada pela educação no Brasil no sentido de sua constituição enquanto sistema, não seria suficiente, no entanto, para resolver outras questões fundamentais decorrentes desta, como lembram os citados autores (Saviani, 2009, 2010; Cury, 2008). Entre essas questões destacaremos duas, que serão por nós esboçadas a seguir. Colocadas em termos históricos, elas se constituiriam em desafios ainda postos à construção de um SNE no País.

A primeira delas, destacada por Cury, poderia ser englobada sob a bandeira da busca de uma escola única. Essa unicidade, em nosso entender, remete à perspectiva de Gramsci (2006, p. 49 – grifos nossos) de que tal tipo *único* de escola seja a “que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como *pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.*”

Gramsci (2006, p. 49) lembra que, contrariamente à almejada escola única, a marca social da escola ainda hoje presente está dada pelo fato de que cada grupo social “[tenha] um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes extratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”. Cury lembra, é importante frisarmos, que o desafio de constituição de um sistema nacional com tal característica, não marcadamente classista, permanecerá, visto tratar-se de perspectiva a ser vencida *pari passu* com a superação do próprio capitalismo, sociedade que alimenta e se alimenta dessa estrutura. O que não nos afasta, contudo, do desafio de “[...] consecução [destes] valores, princípios e normas comuns, além de normas específicas, afirmados no ordenamento jurídico atual” (Cury, 2008, p. 13), implicando, assim, a disputa pela construção de um projeto educacional que dê consequência prática a tais princípios.

Ainda como resultados dessa dinâmica historicamente construída da busca de uma escola única, duas consequências, contraditórias e contraditoriamente postas, são destacadas por Cury: por um lado, o alargamento progressivo do que veio a se configurar como a educação básica, o que importou no imperativo de que o Estado assumisse, de forma orgânica, o processo de expansão e manutenção dessa escola. Como única instituição social capaz de imprimir caráter geral a esse processo (Saviani, 2009), o fortalecimento da organicidade do sistema foi um imperativo ao qual o poder estatal, em alguma medida, teve que responder. Por outro lado, isso não significou, contudo, a constituição de diretrizes capazes de impor o interesse público, entendido este último como interesse da maioria (Sanfelice, 2005), por sobre os interesses privados. Nesse sentido, embora colocado como o dirigente maior de uma organização que se pretende

conduzida pelos mesmos princípios e bases, o Estado aparece, ante ao setor privado, principalmente como aquele que garante a validade de seus certificados e diplomas, visto que lhe cabe juridicamente dar o aval para funcionamento de instituições e estabelecimentos escolares.

Não por acaso e muito significativamente, nas três primeiras metas previstas para o novo PNE (Brasil. Projeto..., 2010) – todas referentes à educação básica e que se desdobram em 9, 12 e novamente 12 estratégias –, tão somente duas são diretamente dirigidas à esfera privada, sendo que ambas dizem respeito, por certo, à questão mercadológica. A primeira, ligada à educação infantil, visa “estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação” (p. 4). A segunda, relacionada à educação profissional, diz respeito à expansão do programa de financiamento da educação profissional, por meio da concessão de financiamento estudantil a entidades privadas nessa modalidade de ensino. Lembramos aqui a referência, ainda em seu discurso de posse, a 1º de janeiro de 2011, da presidente Dilma Rousseff, quando fazia menção ao financiamento de uma modalidade de “ProUni” para o ensino profissional privado de nível médio.

O segundo desafio ainda posto à construção de um SNE no País refere-se à modalidade de articulação existente entre os entes federativos. Como lembra Cury (2008, p. 17-18):

Ora, essa tradição de mais de 164 anos foi criando e sedimentando uma cultura relativa à autonomia dos entes federados, sobretudo dos Estados, no âmbito da educação escolar. Tal tradição se apóia não só na maior proximidade entre as fases de vida próprias da educação básica e os gestores das administrações estaduais e municipais, mas também nas relações de poder que os vastos sistemas de ensino propiciam face a cargos e funções. Nesse sentido, temos uma organização da educação nacional e não um sistema nacional. Nacional é a educação, na forma federativa em que comparecem competências privativas, concorrentes e comuns dos entes federativos.

Assim, para Cury, além do desafio já constatado diante do setor privado, a questão das relações entre as esferas do poder estatal – União, Estados e municípios – também permanece aberta. Na verdade, diferentes autores (Cury, 2008; Barreto, 1988) apontam a necessidade de que seja estabelecido com clareza o regime de colaboração entre as três esferas do poder estatal, que, embora previsto no § 3º, art. 23 da Constituição, até o momento não foi regulamentado.¹ Para Saviani (2009, p. 29), trata-se de estabelecer claramente uma

repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira. Assim, deixam de ter sentido os argumentos contra o sistema nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de estados e municípios. O regime de colaboração é um preceito constitucional que, obviamente não fere a autonomia dos entes federativos.

¹ A questão do regime de colaboração, particularmente no que se refere à MDE, será melhor analisada na terceira parte deste trabalho.

Ora, na falta de uma regulamentação precisa e considerando-se as relações de poder condizentes com uma sociedade de classes como a capitalista, criam-se as condições propícias para o que Cury denomina de “federalismo competitivo”, envolvendo a guerra fiscal entre os Estados, a permanente discussão entre o que pode ou não ser investido em cada esfera e a possibilidade de sonegação de parte das receitas vinculadas, como é o caso do uso de artifícios, a exemplo da caracterização de impostos como “contribuições e fundos”, entre outros. Em outras palavras, quanto menor o controle da sociedade civil sobre o Estado, tanto mais desfavoráveis as possibilidades de se construir as bases para um sistema nacional no campo educacional.

Assim, consideradas essas condições para a efetivação de um SNE, passamos a abordar, de forma mais detalhada, o desafio aberto quando se trata de problematizar as relações entre as esferas pública e privada, no âmbito de um SNE.

Conexões entre o público e o privado e o Sistema Nacional de Educação

Ao tratar do tema público-privado no planejamento a longo prazo no Brasil (documento da Conae e Projeto de PNE), a questão central não é apenas a propriedade, mas o conteúdo da política pública de educação. Como diz Zeca Baleiro (2005), “a alma é o segredo do negócio”, e o setor vinculado ao mercado já descobriu isso e vem trabalhando arduamente para que a “lógica” e o “espírito empreendedor” estejam na coordenação das políticas educacionais em todo o mundo.

As nossas pesquisas nos últimos anos vêm tratando de como as redefinições no papel do Estado materializam-se nas políticas educacionais, principalmente nas fronteiras entre o público e o privado, por meio do estudo da relação entre o terceiro setor mercantil e os sistemas públicos de ensino e suas consequências para a democratização da educação. Constatamos que o setor privado, nos últimos anos, cada vez mais interfere no setor público como parte de um diagnóstico de que o Estado é ineficiente e o setor privado mercantil deve ser o coordenador da vida em sociedade.

Entendemos que a política educacional compõe a materialização do Estado em um determinado período e que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um momento particular do capitalismo. Assim, concordamos com Vieira (2007), quando afirma que a “política econômica e a política social relacionam-se intimamente com a evolução do capitalismo” e “qualquer exame da política econômica e da política social deve fundamentar-se no desenvolvimento contraditório da história” e, nesse sentido, “em nível lógico, tal exame mostra as vinculações destas políticas com a acumulação capitalista. Em nível histórico, verifica se consistem em respostas às necessidades sociais, satisfazendo-as ou não” (Vieira, 2007, p. 136).

O Estado, portanto, não é concebido como uma abstração, mas como parte importante da correlação de forças de um dado período histórico, como afirma Vieira (2007, p. 144):

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento.

Sendo assim, é importante analisar a política educacional atual no contexto da redefinição do papel do Estado, que, por sua vez, está inserida em um movimento maior do capitalismo, no qual, na tentativa de superar sua crise, foram estabelecidos como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via. Estratégias essas que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado tanto na alteração da propriedade (público não estatal) quanto no que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado) (Peroni, 2003, 2006, 2007).

Esse processo tem implicações nas políticas educacionais e, mais especificamente, na parceria público-privada, que acaba por redefinir o conteúdo das políticas públicas de educação. É a lógica privada mercantil no sistema público, influenciando tanto a gestão quanto o currículo das escolas.

Portanto, no momento em que está em pauta a instituição de um SNE, este debate adquire muita importância, já que a correlação de forças entre os setores para definir os rumos da educação no País acaba adquirindo um caráter institucional.

Por isso, entre os principais desafios para a construção do SNE está a relação entre o setor público e o privado e entre os entes federados, principalmente o papel da União na educação básica, que historicamente esteve praticamente ausente. As questões estão muito conectadas, já que historicamente Estados e municípios assumiram a execução da educação básica de forma descentralizada, o que reproduziu as desigualdades regionais, pois Estados e municípios com mais recursos financeiros e com quadros capacitados para a elaboração de políticas tinham formas muito diversas de oferta e qualidade do que aqueles sem as mesmas condições. Assim, um dos principais desafios para a criação do SNE é pensar o País como um todo, com políticas públicas que garantam a democratização da educação tanto na oferta e na qualidade quanto na gestão do processo. É um desafio enorme, pois é totalmente novo na nossa história, mas, por correr o risco de centralizar e desrespeitar o pacto federativo, esse processo necessita ser construído coletivamente e com participação efetiva nas decisões.

Mas acreditamos que existem projetos educativos em disputa, e, assim, os interlocutores do Estado e da sociedade civil organizada que

estiverem na coordenação da elaboração das políticas educacionais assumirão significativa importância. Portanto, a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído pela Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, passa a ter importância fundamental, já que a correlação de forças no momento atual é diferente da existente no momento em que tal Fórum foi pensado, ainda durante o período de democratização do País, pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, no processo constituinte (1987-1988). Naquele período, as forças vinculadas à democratização do Estado e particularmente à educação estavam em um momento de grande ascensão, apesar de já vivermos, principalmente nos países centrais, a retirada do Estado na consecução de direitos materializados em políticas sociais. Para a teoria neoliberal e para a terceira via – aqui entendida como a atual social-democracia – as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda (Peroni, 2003).

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a terceira via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois almejam racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e retraindo o papel das instituições públicas, que são permeáveis à correlação de forças, já que o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise. Como não rompe com esse diagnóstico, a terceira via propõe repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado e historicamente conquistadas pela sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais (Peroni, 2007).

O papel do Estado em relação às políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e, para a terceira via, pelo público não estatal (sem fins lucrativos) (Peroni, 2006).

É nesse contexto que estamos instituindo o SNE no Brasil, o que não deixa de ser uma contraposição a essa tendência, já que em tempos de retirada do poder público da execução de políticas essa criação pode indicar a maior presença do Estado na coordenação das políticas educacionais para garantir a democratização da educação no País. Mas o contexto apresentado pode indicar uma forte presença do setor privado mercantil influenciando a coordenação da educação nacional. Portanto, urge um debate mais aprofundado sobre a função social da escola hoje.

Sabemos que debater a função social da escola requer que se pense a sua materialidade. Por isso mesmo discutiremos a seguir a política educacional vinculada à perspectiva do seu financiamento, pois concordamos com Wood (2003) que a democracia pode ser uma abstração quando separamos o econômico e o político. Assim, para que os direitos sociais se materializem em políticas necessitamos garantir padrões de

financiamento. Portanto, acreditamos ser fundamental o debate acerca do financiamento da escola pública no âmbito da instituição do SNE e do PNE.

Equacionamentos no financiamento para a educação básica e o Sistema Nacional de Educação

Nos documentos anteriormente citados, apresentados para subsidiar as discussões preparatórias da Conae, realizada em abril de 2010, com vista à construção do SNE e do PNE, Cury pontuou que, embora avanços tenham sido conquistados na educação escolar, entre eles o disciplinamento do financiamento, há muito que fazer para ampliar o direito à educação. Saviani também lembrava que, entre os obstáculos à construção do SNE no Brasil, encontrava-se o econômico, que permeia a “histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil” (Saviani, 2009, p. 16).

De fato, a questão do financiamento para a educação básica brasileira, em todas as suas modalidades de ensino, tem se colocado historicamente como um dos grandes empecilhos na construção de um sistema nacional de ensino. E essa tem sido uma das causas de obstacularização nos planos nacionais de educação, tanto em sua concepção quanto em sua execução. Nesse processo residem muitas das causas que têm interferido negativamente na construção de um SNE, pois exatamente o âmbito do financiamento da educação tem sido um dos percalços que desafia a articulação entre os entes federados e, de forma consequente, a oferta e a garantia do ensino.

Sabemos que a vinculação constitucional de recursos para a MDE, disposta na Constituição Federal de 1988 e normatizada pela legislação infraconstitucional (Brasil, 2001), embora tenha garantido recursos mínimos de impostos anuais para financiá-la, não tem sido suficiente para garantir um padrão de qualidade da educação básica brasileira.

Da mesma forma, as políticas de fundos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2001, 2007), vêm operando com os valores resultantes da vinculação constitucional de recursos para financiar a MDE. Obviamente que tanto o Fundef quanto o Fundeb operaram, no âmbito das finanças públicas, uma maior transparência na aplicabilidade do uso dos recursos para a MDE, melhoraram seus mecanismos de gestão, possibilitaram também a instituição de um valor/aluno/ano mínimo em cada unidade federada e ainda instituíram processos de controle social para os recursos voltados à MDE.

Ao tempo em que o Fundef intensificou processos de descentralização e de municipalização na política educacional para o ensino fundamental, o Fundeb resgatou o conceito de educação básica no campo do financiamento para a MDE, não obstante o gasto total nacional em educação permanecer ao longo dos últimos vinte anos do século 20 e primeira década do século 21 em torno de 4,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do País (Pinto, 2007). O gasto de 4,3% do PIB em educação no Brasil tem sido considerado como uma forma “histórica [de] resistência à manutenção da educação pública

no Brasil” (Saviani, 2009, p. 16). Por isso mesmo, no Projeto de Lei que encaminhou o PNE para aprovação pelo Congresso Nacional, encontra-se em pauta o limite de 7% do PIB para financiar a educação pública.

Trata-se de uma proposta para aumentar os recursos para a educação. Não obstante, compreendemos que, no caso brasileiro, o impacto de tal medida, para alcançar os objetivos elencados, deve ser inserido em um conjunto de arranjos institucionais, entre eles a normatização do regime de colaboração, já considerado anteriormente, e a reforma tributária (Araújo, 2010), sem os quais poderia ser prejudicada a construção de um SNE.

Por tudo isso, problematizamos, a partir da legislação educacional e da literatura pertinente, que, embora seja muito bem-vindo o aumento de recursos para a educação, ele sozinho não é suficiente para a construção de uma educação de qualidade. Nosso entendimento é que as contradições que se expressam na relação Estado e sociedade brasileira, embora muitas delas ligadas ao campo do financiamento da educação, o ultrapassam em larga medida e exigem tomadas de decisões em outras esferas de atuação societária.

De fato, como argumentam Gouveia e Souza (2010, p. 792-793), refletindo sobre perspectivas e desafios no âmbito da gestão e do financiamento no contexto da Conae com vista a um novo PNE:

As proposições [da Conae] dedicam-se a garantir incremento de condições de financiamento da educação a partir de diferentes subtemáticas: a vinculação de recursos para educação pública; participação da União no financiamento da educação; equidade de gastos; o uso dos recursos vinculados; necessidade de uma reforma tributária com justiça social; fiscalização e publicização dos investimentos; política de fundos; integração de políticas sociais; controle sobre a iniciativa privada; autonomia das unidades escolares.

Destacamos aqui, para o contexto do financiamento da educação básica e objetivando problematizar a forma como se efetivará o PNE e cotejando-o com o *Documento Final* da Conferência (Brasil. Conae, 2010), as perspectivas que se abrem e os desafios que se impõem no âmbito das relações federativas brasileiras.

Se por um lado as relações federativas conceitualmente são definidas pela autonomia entre os entes federados e, por outro, pela interdependência entre eles, cabe inferir que, no que tange à autonomia de cada um para o campo do financiamento da educação, se encontra a possibilidade de ir além dos mínimos historicamente praticados; no que se refere às vinculações constitucionais de recursos, sabemos que a União, os Estados e os municípios sempre ficaram senão aquém de aplicar os recursos financeiros mínimos vinculados, no limite do que está disposto na legislação educacional.

É conhecido o fato de que alguns Estados e municípios, à época da elaboração de suas constituições estaduais e leis orgânicas municipais (1989 e 1990, respectivamente), ousaram vincular recursos para a MDE a mais do que o disposto na Constituição Federal de 1988. Tais unidades subnacionais, contudo, a partir dos rearranjos impostos pelas políticas de

fundos (Fundef e Fundeb), reorganizaram suas legislações, voltando aos patamares do dispositivo da Constituição Federal para financiar a MDE.

Agora, com o aumento de gastos para 7% do PIB proposto para a educação – caso seja aprovado pelo Poder Legislativo e não seja vetado pelo Poder Executivo no novo PNE –, a possibilidade se coloca ao mesmo tempo em que o desafio: União, Distrito Federal, Estados e municípios terão que se haver com determinações importantes para a materialização da política educacional com a ampliação de recursos. Tais determinações não se encontram somente na esfera da política educacional, mas também para além dela.

Esperamos que a perspectiva da construção do SNE equacione essas questões do âmbito do financiamento, pois dela decorrem – ainda que não de maneira exclusiva e definitiva – outros percalços que influenciam na construção de uma educação pública de qualidade, como formação de professores e suas condições materiais de existência, a gestão democrática do ensino, o controle social da educação, entre outros temas tão caros ao propósito educacional.

“Nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar” (B. Brecht)

Tendo como foco de nossas preocupações alguns dos desafios considerados fundamentais para a constituição de um SNE no Brasil, lembramos a importância desse momento histórico em que, apesar das contradições ora explanadas, e, como faz menção Saviani (2010), está em jogo mais uma oportunidade ímpar para a disputa em torno de um projeto de defesa de educação para todos.

Por isso torna-se fundamental a menção ao caráter radicalmente histórico que imprimimos à presente discussão, lembrada ao início desta parte do trabalho pelas palavras do teatrólogo alemão Bertolt Brecht (1982): que não pareça natural aquilo que é fruto da luta entre homens constituídos e organizados em uma sociedade dividida em classes, organizados de forma mais ou menos conscientes em torno de distintas concepções de mundo, de homem e de sociedade. No interior desse processo, definições como aquelas que orientarão temas fundamentais para o SNE ora em construção, balizado pelo PNE para o decênio que se inicia, tais como a abrangência do sistema, a relação entre as esferas pública e privada ou a questão do financiamento não deverão se constituir a partir de uma suposta – e muitas vezes almejada – naturalização que esconde sua condição de produto da ação humana.

Da mesma forma, sua condição de produtos da ação humana recoloca seu caráter de coisas em constante processo de transformação, aliás, marca característica de tudo o que é fruto do trabalho do homem em sua incessante necessidade de construir e reconstruir sua humanidade. Visto dessa forma, se é possível reconhecer a possibilidade de constituição de um SNE, é imperioso também afirmar sua condição de um todo orgânico, contraditório e em movimento, no qual as referências que garantirão a escola única, voltada para o interesse da maioria e, portanto, devidamente

sustentada materialmente e afirmada nas tradições de luta da classe trabalhadora estão ainda no horizonte das disputas em palco na sociedade capitalista que inicia o segundo decênio do século 21.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, G. C. de. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/06.pdf>>.

BALEIRO, Zeca. Balada do asfalto. In: _____. *Baladas do asfalto e outros blues*. São Paulo: MZA/Universal Music, 2005. Disponível em: <http://zecabaleiro.locaweb.com.br/sitezeca/discografia/discos_autorais/letras/baladas/02.htm>. Acesso em: 8 jan. 2011.

BARRETO, E. S. de S. O ensino fundamental na política nacional de Educação: alguns aportes. *Em Aberto*, Brasília, v. 7, n. 38, p. 12-21, abr./jun. 1988. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/649/576>>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Coordenação de Publicações. *LDB & Lei do Fundef*. Brasília, 2001.

_____. Constituição Federal de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 out. 1988.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 8 jan. 2011.

_____. *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato

das Disposições Constitucionais Transitórias. 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 29 mar. 2010.

_____. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília: 2010. Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne&catid=100:mais-noticias>. Acesso em: 8 jan. 2011.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae). *Documento final*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010*. Institui o Fórum Nacional de Educação - FNE. Disponível em: <<http://cedes.org.br>>. Acesso em: 10 jan.2011.

BRECHT, B. *Antologia poética de Bertolt Brecht*. 3. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

CURY, C. R. J. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação*. Brasília: 2008. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2010.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da Conae ao novo PNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/08.pdf>>.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 4. ed, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac, 2001.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 877-898, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>.

PERONI, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Edufrgs, 2006.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. *Revista SIMPE-RS*, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, D. *Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação*. Brasília: 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdef/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2010.

_____. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago 2010.

VIEIRA, E. *Os direitos e a política social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

mdilneia@uol.com.br

Silvia Helena Andrade de Brito, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Programa de Pós-Graduação em Educação.

shbrito@terra.com.br

Vera Maria Vidal Peroni, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora-pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

veraperoni@yahoo.com.br

Recebido em 22 de julho de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal*

Inês Ferreira de Souza Bragança

Resumo

Problematiza a formação de professores(as), buscando sentidos de uma epistemologia de formação que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Em um contexto de investigação-formação, tomamos as biografias educativas de seis professoras em Portugal e seis no Brasil como uma alternativa na tematização da vida como espaço/tempo de formação. No desenvolvimento, encontramos vestígios de que o processo formador se torna inteligível em uma perspectiva que entretete os diferentes episódios em tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa. Reafirmamos, também, a docência como “lugar de memória” e a contribuição do registro da história de vida, transformando biografia em herança.

Palavras-chave: formação de professores(as); história de vida; experiência narrativa.

* O texto consiste em síntese da tese de doutoramento *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*, orientada pelo Prof. Dr. José Bravo Nico e defendida em 2009 na Universidade de Évora-Portugal, apresentada na 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT08 – Formação de Professores.

Abstract

Life histories and formation of teachers: dialogues between Brazil and Portugal

The article discusses the formation of teachers, looking for senses of a founding rationality that incorporates the life of individuals in all its existential complexity as a fundamental component in the formation process. In an investigation-formation context, we took the educational biographies of six teachers in Portugal and six in Brazil, as a alternative on the theme of life as space/time of formation. In the development, we find indications that the formation process becomes comprehensible under a perspective that interlaces different episodes, where the intrigues are articulated in the experience narrative. We also reassert the teaching sense as being "the memory place" and the registry contribution of life history, converting biography into legacy.

Keywords: formation of teachers; life history; experience narrative.

Introdução: formação de professores(as) no Brasil e em Portugal – tensões e desafios na busca de uma racionalidade instituinte

Apresentar uma pesquisa é contar a história de uma viagem que traz por sua própria natureza a presença de componentes tão conhecidos de todos os viajantes – desejo, ansiedade, medo, felicidade de conhecer diferentes paragens, de observar uma mesma paisagem de diferentes pontos de vista, de encontrar e aprender com pessoas. O texto é, assim, um convite para que acompanhem o movimento de volta ao "tríplice presente" (Ricoeur, 1994) da investigação, retomando pela *memória* do passado as aprendizagens do caminho, pela *visão* do presente, a necessidade de problematizá-la, adensá-la enquanto experiência de pesquisa que precisa ser rigorosa e metódica, e pela *espera*, pelo *sonho*, projetar futuros que se abrem.

A problemática que deu origem ao presente trabalho se exprime pela necessidade de buscar uma epistemologia de formação que mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Nesse sentido, tomamos as histórias de vida, por meio das biografias educativas, como uma alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço/tempo de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se constituem como experiências instituintes da formação e que vêm das *memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica*.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de investigação-formação, envolvendo seis professoras do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal e seis dos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil, e centrou-se em três eixos de análise que articulam, também, questões que buscamos discutir: Pode o trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores(as), contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada? A experiência narrativa pode tornar mais visível e ainda potencializar as diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos professores(as), nomeadamente o entrelaçamento entre memória, experiências docentes e formação acadêmica? Quais as potencialidades das biografias educativas, em contextos de formação, como caminho de elaboração pessoal/coletiva do testemunho da docência e de sua afirmação como lugar de memória? Além das questões iniciais, um outro fio foi se colocando – o sentido dialógico da investigação e da formação. É essa dinâmica dialógica que permitiu perceber *sotaques* de diferentes cidades portuguesas e brasileiras.

No desenvolvimento, apresentamos, inicialmente, uma reflexão sobre conceitos fundamentais para compreensão do processo formação em seu entrelaçamento com a experiência narrativa e, a seguir, discutimos a abordagem metodológica, para, então, sinalizar reflexões e indicativos por meio de um diálogo entre as histórias de vida e formação de professoras portuguesas e brasileiras participantes da pesquisa.

Memória e experiência: a narrativa como tessitura da intriga

Os conceitos de memória, narração e experiência se articulam, compondo uma trama de entrelaçamentos, e o desafio aqui colocado é dar inteligibilidade às diferentes cores desse trançado, indicando também pistas para compreensão de como esses conceitos se apresentam na pesquisa.

Encontramos na mitologia grega e na literatura infantil intensas indagações que se manifestam como fundacionais, mas que, ao mesmo tempo, se reatualizam e continuamente falam de nossa busca de sentido para a vida. Mnemosyne, a deusa da memória, inspirava os poetas e os ajudava no reencontro com o passado, tornando-os, assim, imortais como o cosmos, pois, pelos seus feitos, poderiam ser lembrados por toda a posteridade (Arendt, 1972, p. 28 e 42). A literatura infantil nos leva a uma outra fonte de reflexão marcada pela profundidade e pela leveza. O livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (Fox, 1995) conta a história de um menino que se pergunta sobre "o que é uma memória" e encontra as mais variadas respostas: a memória é algo de que você se lembra, algo quente, algo bem antigo, algo que faz chorar, que faz rir, algo que vale ouro. Mitologia e literatura infantil nos ajudam a ver a memória como caminho da imortalidade, como uma propriedade humana que envolve a afetividade e a magia.

Presente nas reflexões filosóficas, históricas e políticas, o debate sobre esse conceito vai apresentando multiformes dimensões. Retomar, nessa

reflexão, autores como Pollak (1989), Halbwachs (1990), Benjamin (1993), Arendt (1972), Bosi (1994) e Nora (1993) leva-nos a perspectivar o sentido da *memória-vida* como caminho epistemológico que se abre para a articulação imanente entre esse conceito e a experiência narrativa. Enquanto a aceleração, como mal-estar contemporâneo, articula-se à efervescência da *memória-arquivo*, a *memória-vida* manifesta sua inteligibilidade na indissociabilidade que apresenta em relação à experiência e à narração, ou à experiência narrativa.

E o que é a experiência? Como memória, experiência e narração se entrelaçam? Tomando referência em Benjamin (1993), encontramos uma contraposição entre vivência e experiência: enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, o que nos toca, o que nos afeta e, portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras (Bondía, 2002).

E são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevém, nos derruba e transforma, inscritas na memória, que retornam pela narrativa, não como descrição, mas como recriação, reconstrução. Assim, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1993, p. 198), ou seja, a experiência é a fonte da narração e dos narradores. O narrador retira da experiência o que ele conta e, por outro lado, incorpora sua narração à experiência dos ouvintes, como “a mão do oleiro na argila” (p. 205).

Na imagem metafórica do oleiro e do barro, somos confrontados com a impossibilidade de separação entre memória, experiência e narração e vislumbramos o sentido de memória-vida. Paul Ricoeur (1994, p. 85) situa a especificidade desse processo enquanto *tessitura da intriga* articulando os conceitos de tempo e narrativa:

[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.

O autor retoma duas obras da história da Filosofia: as *Confissões*, de Santo Agostinho, e *A poética*, de Aristóteles, e, a partir delas, aprofunda os conceitos de tempo e a narrativa – em Santo Agostinho, o questionamento do tempo, sem uma preocupação explícita com a estrutura narrativa de suas *Confissões* autobiográficas; em Aristóteles, a teoria da intriga dramática sem consideração sobre a importância da dimensão temporal. Partindo dessas obras, o autor alinhava, a pouco e pouco, o sentido de entrelaçamentos que indicam que o tempo se torna humano pela narrativa e, por outro lado, a narrativa atinge sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

Com Agostinho, Ricoeur (1994, p. 23) nos proporciona o mergulho na reflexão filosófica sobre as “aporias da experiência do tempo”. O filósofo

traz a perspectiva da eternidade como indicativo e limite da fragilidade ontológica do tempo humano, "[...] como o tempo pode ser, se o passado não é mais, se o futuro não é ainda e se o presente nem sempre é?". As dúvidas céticas, entretanto, o levam à afirmação da possibilidade do tempo por meio da tese do tríplice presente, na qual coloca o passado e o futuro no presente, por meio da memória e da espera.

Nas palavras de Agostinho, "o presente do passado é a memória, o presente do presente é a visão, o presente do futuro é a espera" (Ricoeur 1994, p. 28). Dessa forma, delinea a compreensão ontológica do tempo humano e situa no sujeito a possibilidade da experiência temporal e até mesmo da própria medida do tempo, já que a espera do futuro e a memória do passado estão na "alma" como imagens-impressões e imagens-signos, impressões que só estão presentes na ação do sujeito que espera, está atento e recorda-se (p. 37-39).

Podemos estabelecer relações entre a tese do tríplice presente de Santo Agostinho, o tempo de agora em Benjamin (1993) e a imagem do tempo como luta, apresentada na metáfora analisada por Arendt (1972). Benjamin propõe um olhar sobre a história, o "tempo de agora", marcado pela intensidade e brevidade, onde as questões do presente nos mobilizam a construir uma experiência com o passado, reconstruindo-o. Faz, desta forma, uma crítica à epistemologia em sua maneira de compreender a história, através de concepções de um tempo "homogêneo e vazio", "cronológico e linear". O passado relampeja como imagens de "momentos de perigo" e levam o historiador a construir uma experiência com o passado (Benjamin, 1993, p. 226).

Na parábola de Kafka, tomada por Arendt (1972, p. 33), encontramos também uma metáfora que nos remete a uma nova concepção de tempo. "Ele tem dois adversários: o primeiro acoessa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos...". A imagem quebra o sentido de uma passagem linear entre passado e futuro, substitui essa concepção pela abordagem da história enquanto movimento de luta vivida pelo sujeito que dá sentido ao processo de construção histórica.

Nas análises, encontramos a força do tempo presente, como experiência existencial do sujeito que congrega a potência do passado e do futuro, no movimento de ação e de luta dos sujeitos históricos. O tempo torna-se inteligível no sujeito, traduz-se como uma experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão.

Após o mergulho sobre a temporalidade, Ricoeur analisa os caminhos da narrativa na *Poética* de Aristóteles, por meio dos conceitos de tessitura da intriga e atividade mimética. A poética é identificada como arte de compor intrigas, narrativas que se articulam, e a atividade mimética, como processo ativo e dinâmico de produção, *poièsis*. Por meio da mimese produzimos a narrativa, ou seja, "a disposição dos fatos pela tessitura da intriga", fazemos "surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico". A narração, como tessitura da intriga, consiste na composição de tramas que se articulam de forma

coerente. Entretanto, essa coerência não está dada; é fruto de construção do sujeito, de ação ou *poiésis* que vai fazendo surgir, a pouco e pouco, o inteligível, o universal e o verossímil.

A mimese desdobra-se em três movimentos, articulando, na tessitura da intriga, a ação humana, sua recriação na composição narrativa e, ainda, a reconfiguração que se dá na leitura. Assim, o círculo virtuoso da mimese é aberto, é um convite à interpretação das ações humanas que se coloca em todas as suas dimensões, na pré-compreensão da ação, na produção narrativa e na leitura. Todo processo mimético é guiado pela imaginação criadora, já que o passado só pode ser reconstruído pelo sujeito por meio de vestígios e na intensidade da experiência temporal.

A partir dessa análise vislumbramos a interdependência entre memória, experiência e narração, apontando para um caminho de análise das histórias de vida como possibilidade instituinte no campo da formação, pelo favorecimento da experiência narrativa enquanto movimento potencialmente formador.

Pesquisa-formação e biografia educativa: um olhar dirigido aos caminhos percorridos

No desenvolvimento da investigação-formação, mergulhamos na história das histórias de vida no campo das ciências sociais e humanas e no campo educativo. Encontramos uma potente abordagem teórico-metodológica que, apropriada pelo campo educativo, retoma sentidos fundacionais e militantes ao valorizar a escuta das testemunhas, a história subterrânea e que se reconstrói com inventividade criadora, dando lugar especial a práticas de investigação-formação.

Observamos que a referida abordagem teórico-metodológica, por sua própria natureza, rompe com a prática simplificadora, reducionista e nomotética da investigação social, projetando a pesquisa em educação fora do quadro lógico-formal. E é esse movimento de ruptura que, segundo Ferrarotti (1990, p. 89 e 90), modifica as bases da pesquisa, transformando-a em pesquisa-formação, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento. O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade da experiência de pesquisa pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito. Essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões.

Tomando o caminho das histórias de vida no campo das ciências sociais, Pierre Dominicé (2000) apresenta o conceito de biografia educativa com foco dirigido aos percursos formativos. É no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional. A biografia educativa não coloca, assim, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo, que toma como

referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro. Assim, a biografia educativa deseja transformar a rememoração em formação.

Buscando relações indissociáveis entre o teórico e o metodológico que se desenham na experiência da pesquisa, apresentamos alguns lampejos dos caminhos trilhados. A investigação-formação envolveu seis professoras portuguesas que vivem e trabalham na Grande Lisboa, no Porto e em Évora e seis brasileiras que atuam em São Gonçalo, no Rio de Janeiro e em Bom Jesus do Itabapoana.

Foram realizadas três entrevistas biográficas com cada uma das professoras. No primeiro encontro, apresentamos a proposta investigação e discutimos o *contrato de trabalho*, documento com os princípios deontológicos tomados como base da investigação e que traziam implicações na participação do(a) entrevistado(a). Depois da discussão formal sobre os caminhos da investigação, passamos a um momento de reflexão, por meio da leitura e da discussão do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox. O texto foi o caminho para que cada professora fosse, então, convidada a narrar a história do *objeto significativo* que levou para esse primeiro encontro, objeto que mobilizou a narrativa de um acontecimento de sua história de vida-formação.

Qual o sentido da leitura de um livro de literatura infantil em uma entrevista biográfica? Por que partir de um objeto para deflagrar o processo narrativo pelas professoras? Além de possibilitar uma reflexão sobre os sentidos da memória e da formação, a presença do livro procurou colocar professora e investigadora no contexto de um processo que se desejava formador e partilhado. Já o objeto veio para romper com a linearidade do próprio roteiro. Assim, iniciar o diálogo pela narrativa de um acontecimento biográfico, materializado em um documento pessoal escolhido pela professora, foi o caminho para romper com a cronologia e demarcar a possibilidade de que cada narrativa seguisse o seu próprio curso.

Nos dois primeiros encontros, fomos conduzidas por narrativas que, tomando a vida como espaço-tempo de formação docente, foram entrelaçando experiências vindas das memórias polifônicas da vida e da trajetória acadêmica e profissional. O terceiro encontro foi destinado a um movimento de interpretação partilhada, em que cada professora foi convidada a discutir, em partilha, os sentidos do processo de formação. A continuidade da pesquisa encaminhou o estudo das entrevistas por meio de análise de conteúdo, que constituiu a base para elaboração da biografia educativa de cada professora participante, bem como das reflexões e diálogos entre as histórias de vida e formação.

Vida e formação de professoras portuguesas e brasileiras: trajetórias em diálogo

Trazemos agora uma sistematização de dados a partir de análise de conteúdo vertical, ou seja, pelo mergulho na história de vida de cada

professora, e, também, horizontal, no caminho de um diálogo entre as narrativas. Perspectivamos, dessa forma, voltar às questões norteadoras e ao caminho de confluência entre elas, sinalizando *sentidos a respeito do movimento formador*.

As questões da pesquisa se desdobraram, inicialmente, em três grandes eixos propostos pela investigação: 1) história de vida e formação – contribuições: busca de uma racionalidade sensível; 2) diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos(as) professores(as); e 3) expressão da vida e do “testamento” da docência pelos sujeitos da profissão. Como referimos, o desenvolvimento do trabalho entre Brasil e Portugal trouxe, entretanto, um eixo que foi se afirmando e se colocando como articulador dos demais: 4) o sentido dialógico da investigação e da formação.

O *primeiro* eixo fala da possibilidade do encontro entre história de vida e formação, na constituição de uma *racionalidade sensível, instituinte*, no campo da formação. O desenrolar da pesquisa fortaleceu a perspectiva de que a metodologia utilizada consistiu em um dos focos privilegiados de análise. Assim, o trabalho com as histórias de vida não visou apenas encontro de pistas e indicativos sobre a natureza do processo formador ao longo da vida, mas a possibilidade de perceber em que medida a vivência da experiência narrativa, por meio da dinâmica proposta, poderia favorecer, ela própria, um caminho instituinte de formação para todos os envolvidos, incluindo professoras e investigadora.

Trazendo o sentido da formação enquanto experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento, o desenvolvimento do trabalho nos leva a levantar indícios de que essa experiência se dá de forma privilegiada no processo narrativo, e questionamos: *Qual o impacto da participação nesse processo de investigação, pelas professoras, em suas trajetórias de vida e formação?* Na precariedade, mas também na força e vivacidade do presente, levantamos alguns vestígios, trançando, especialmente, os depoimentos do terceiro encontro com os textos escritos *a posteriori* pelas professoras.¹

As professoras² se identificaram com a metodologia proposta. Algumas mencionaram que viveram, inicialmente, ansiedade e inquietação, mas estes sentimentos foram vencidos ao longo da travessia narrativa. A avaliação oral revela, também, que foram envolvidas pelo prazer da reconstrução narrativa de si:

Eu acho que as palavras são como as cerejas, são mesmo, uma pessoa está aqui, salta para ali... foi uma conversa muito boa, muito bonita, com um trajecto, assim, com muitas curvas, mas eu acho que faz parte do processo..., nós fomos fazendo a trajetória conforme as nossas memórias, as nossas recordações. (Isabel)

[...] foram momentos de muito prazer, eu gosto de fazer isso, eu gosto de contar histórias, eu gosto de voltar às minhas lembranças, eu faço isso de uma forma leve, mesmo que não sejam lembranças tão agradáveis, é agradável prá mim retomá-las. (Hélida)

¹ Avaliação escrita encaminhada pelas professoras, por *e-mail* ou pelo correio, alguns meses após a realização da terceira entrevista biográfica.

² Participantes da pesquisa: professoras portuguesas, Ana, Bela, Carolina, Clara, Isabel e Tereza, e professoras brasileiras, Eloisa, Hélida, Marta, Rosângela, Rute e Simone. Pseudônimos atribuídos no contexto da investigação, com exceção de Hélida e Simone, pois solicitaram que seus nomes fossem registrados.

Suas narrativas indicam contribuições e sentidos que encontraram na vivência da investigação. Na análise de conteúdo das avaliações orais, percebemos que a narrativa de suas histórias de vida, com enfoque sobre as experiências formativas tecidas ao longo da vida, favoreceu a reflexão sobre a trajetória de vida como um processo de aprendizagem e conhecimento, a expressão das experiências de vida como testamento da docência e a valorização do saber construído na caminhada profissional.

Em suas reflexões orais e escritas, percebemos grande recorrência nesse aspecto, ou seja, a oportunidade reflexiva que viveram, por meio da lembrança, como potencialmente transformadora. A investigação mobilizou um processo reflexivo que, segundo as professoras, dificilmente viria de outra forma, já que se acham sempre envolvidas com muitas demandas e, no cotidiano, sentem que há uma falta de tempo para refletir:

Se calhar, claro que nós pensamos todos os dias, mas desta forma continuada deste percurso, se calhar, isso não iria acontecer ... (Ana)

[...] porque enquanto nós estamos na prática, enquanto estive a trabalhar, nós, por vezes, nem temos tempo de reflectir. Fazemos, dá resultado, conseguimos atingir os objectivos, então, vamos continuar, mas sem reflectirmos... (Carolina)

Os encontros levaram as professoras a um processo de reflexão que ultrapassou a entrevista; as indagações e as análises permaneceram, foram levadas para casa, ocuparam outros tempos e espaços:

[...] eu saía daqui pensando em outras coisas. "Ah, isso também aconteceu, olha, como eu estou agindo, como é reflexo daquilo que eu aprendi e hoje eu faço dessa maneira"; eu comecei a buscar outras histórias. (Sara)

A narrativa de suas histórias de vida levou as professoras ao sentido formador da vida. Movimento construído em uma reflexão compartilhada tanto pela análise pessoal como pela contribuição da investigadora, especialmente nas discussões do terceiro encontro. Observamos que, de uma forma singular, a experiência narrativa vivida pelas professoras ao longo da investigação favoreceu um espaço-tempo importante quanto ao parar o curso do tempo, retomar e reconstruir experiências de vida e sentidos da formação. Se a experiência de investigação-formação não nos permite prever, mas apenas desejar e sonhar múltiplos futuros possíveis, por outro lado, apresenta indicadores do sentido formador da experiência narrativa, pois, ao refletir sobre o passado, reconstróem suas histórias em uma intensa tessitura da intriga.

Para as professoras, a participação na pesquisa foi uma oportunidade de viver a experiência narrativa do tempo como *tríplice presente* – tal como expressa Paul Ricoeur (1994), apoiado em Santo Agostinho; em cada encontro, o passado tornou-se presente pela *memória* e o futuro, pela *previsão*, pelos desejos e projetos que se abriram. O passado fez-se presente, reconstruído, refeito na reflexão. O convite para a narrativa dos acontecimentos instituintes de formação, ao longo da história de vida,

exigiu das professoras atuação propositiva de sujeitos do conhecimento na seleção e atribuição de novos sentidos e interpretações; passados esquecidos, histórias, episódios pontuais vieram à tona no processo narrativo, e a necessidade de constituição de um relato não episódico, mas de uma história que pudesse ser seguida, exigiu trabalho laborioso de tessitura da intriga, *traduzindo a experiência narrativa em formação*.

Refletimos sobre o sentido formativo da experiência narrativa das professoras, na vivência da pesquisa. Entretanto, é preciso também, aqui, referir que ouvir a história das professoras mobilizou um intenso movimento de reflexão e de formação na investigadora. Ao ouvir a história do outro, refletimos sobre nossa própria trajetória. Assim, a investigação-formação foi abrindo canais para uma aprendizagem partilhada, na tematização de percursos de vida.

Voltando aos eixos/questões de análise da investigação, o *segundo* conjunto de questões aponta para as diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos(as) professores(as). A história de cada professora tece experiências que entrelaçam aprendizagens que vêm do âmbito pessoal, da formação acadêmica e também profissional, e o desdobramento das diferentes fases e etapas da vida vai se dando pela tensa mediação entre elas. A partir da dinâmica desenvolvida, podemos levantar indícios de que o processo formador se torna inteligível em uma perspectiva que entretece os diferentes episódios em tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa como uma história que pode ser seguida – uma história que não estava dada previamente ao sujeito, mas que é reconstruída no ato narrativo.

Na análise dialógica das doze narrativas, encontramos pistas importantes sobre sentidos dessas dimensões, especialmente daquelas que, geralmente, não são referidas quando analisamos a formação docente – a formação pessoal e as experiências escolares. Na formação pessoal, os valores e princípios aprendidos junto ao núcleo familiar mais próximo e nos diversos grupos sociais aparecem como marcos fundamentais. A experiência escolar como alunas, especialmente da escola primária, aponta para a construção de imagens e saberes sobre a docência e a prática educativa – para algumas, como imagens a seguir; para outras, como formação às avessas, ou seja, como referência do que não desejam como imagem de si.

Apesar da abordagem técnica da formação inicial em nível médio, as professoras registram a importância desse tempo como preparação para docência; já os eventos de formação contínua, de uma forma geral, não receberam destaque como acontecimentos biográficos. A realização da licenciatura/graduação foi referida como acontecimento relevante, que se desdobrou em intensos momentos de reflexão e reconstrução das práticas. O decorrer da experiência profissional vem como espaço-tempo fundamental de formação, de busca de reconstrução das formas de ser e de estar na docência; a dinâmica das relações entre escola, alunos, colegas, famílias, contextos sócio-histórico-culturais, conteúdos e currículos geram dúvidas, desafios, e os saberes construídos são colocados em questão

e levam as professoras ao movimento e a uma sempre nova trama de concepções e práticas. Como no caleidoscópio, a conjugação desses diferentes componentes gerou, na singularidade da vida de cada professora, diferentes sentidos e intensidades.

Voltando o olhar novamente para os eixos/questões da investigação, no *terceiro* conjunto, encontramos a importância da narrativa das histórias de vida das professoras como testamento da docência. Ao longo de cada um dos encontros, tivemos oportunidade de viver uma intensa experiência de aprendizagem com as professoras, e o desenvolvimento da investigação foi reafirmando o sentido da docência como "lugar de memória" (Nora, 1993) e a contribuição do registro da história de vida como "testamento" (Arendt, 1972), abrindo a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos, possam também vivenciar uma experiência de aprendizagem que transforme biografia em herança.

Procuramos nos embrenhar nas histórias ouvidas e transcritas, reescrevendo-as em formato de biografia educativa, e, nesse movimento, foi necessário cuidado epistemológico, reflexividade crítica, mas, especialmente, preocupação ética, para contar a história respeitando os vestígios de sentidos deixados pela narradora e, ao mesmo tempo, tornar mais visível a tessitura da intriga que constitui o processo formador, foco da presente investigação. No texto das biografias, buscamos, assim, deixar que as professoras contassem suas histórias, expressassem suas vidas como testamento da docência e do processo formador.

Buscamos, ainda, o sentido dialógico da pesquisa e da formação, sentido que, como afirmamos, foi se colocando e se delineando em caminhos ao longo da investigação, constituindo, dessa forma, o *quarto* eixo.

No diálogo entre as trajetórias, temos os amplos sentidos do processo formador anteriormente analisados, que, sendo pessoal, humano e historicamente construído, se apresentam como tessitura de intrigas e fruto da experiência narrativa, conjugando dialeticamente as múltiplas dimensões da vida. Temos, também, a experiência comum de uma angústia ante as novas formas de organização social contemporânea, ou seja, a percepção de uma crise no paradigma societário que interfere diretamente nas políticas públicas, nas instituições escolares onde trabalham, nas relações entre escola-comunidade-família-alunos, trazendo novas exigências e desafios para a práxis docente e a formação. Mas, em relação dialética com a angústia, encontramos, nas professoras participantes, a docência como um lugar de prazer, de realização pessoal, sentimento expresso especialmente quando falam da alegria de viver com os alunos momentos de ensinar e aprender, quando falam do sucesso de seus ex-alunos, quando são lembradas, por eles, com gratidão e reconhecimento, mas também da tristeza quando "fracassam" em seus sonhos e projetos. Para elas, a docência é um lugar de contraditórios sentimentos e desejos, mas onde desejam, de diferentes formas e pela confluência de diferentes fatores, permanecer.

Se essa análise precisa ser contextualizada em um pequeno grupo de 12 professoras e se o objetivo da pesquisa não é a generalização, podemos,

contudo, tentar aprender com os vestígios. O grupo de professoras foi escolhido buscando-se, nomeadamente, a variedade de experiências formadoras, portanto, a diversidade sociocultural materializada em um grupo de professoras de diferentes faixas etárias, tempo de magistério e locais de residência e trabalho. Entretanto, buscamos uma característica comum: o envolvimento com a docência. Podemos, então, supor que as professoras participantes não falam de todas, mas também não falam apenas de si mesmas; representam um grupo, falando, assim, de outras tantas professoras que não foram ouvidas, mas que de diferentes formas também desejam continuar construindo a docência do primeiro ciclo em Portugal e dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Mulheres professoras que entrelaçam vida, docência e formação.

Mas aprendemos também no confronto de singularidades. No diálogo Brasil e Portugal, percebemos que, por um lado, na formação acadêmica, o componente ligado ao estágio aparece com mais força instituinte de formação na narrativa das professoras portuguesas do que na das brasileiras. Por outro, as tramas da formação contínua aparecem com mais intensidade no relato de duas professoras brasileiras, que, sem exigência formal do sistema, encontraram, na realização de diferentes cursos, continuidade de um caminho de formação.

Olhando, entretanto, para o grupo das professoras como um todo, encontramos possibilidades de análise dialógica que extrapolam as fronteiras entre Brasil e Portugal. Reafirmamos, assim, uma aprendizagem que se dá quando nos confrontamos com o outro, um legítimo outro que pode estar ao nosso lado, trabalhando na mesma escola, ou um outro que não conhecemos, distanciado pelo Atlântico, mas do qual nos aproximamos. Trazendo os estudos de educação comparada, reafirmamos, assim, o sentido de “comunidade imaginada” (Nóvoa, 1995, 2000; Nóvoa *et al.*, 2003), à qual dialeticamente nos ligamos ou dela nos distanciamos, mediados por desejos, lutas, conflitos e desafios comuns e singulares.

Reflexões (in)conclusivas

Após a reflexão conduzida pelos diferentes eixos da investigação, destacamos uma das questões inicialmente propostas: *Pode o trabalho com as histórias de vida em contexto de formação de professores(as) contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?* O desenvolvimento da investigação-formação trouxe indicativos de sentidos do movimento de formação como tessitura pessoal-coletiva complexa que se desenvolve em diferentes espaços e tempos materiais e simbólicos que dizem respeito às múltiplas possibilidades humanas ante a aventura do conhecimento. Um dos caminhos para mobilizar aprendizagens se dá quando refletimos sobre a história de vida e, envolvendo a globalidade da vida ou recuperando experiências singulares, reconstruímos, na dinâmica do tríplice presente, sentidos da trajetória, vivendo, assim, a formação

como experiência narrativa, tessitura de intrigas. Nesse movimento, diversos saberes são tecidos em um permanente atravessamento entre teorias e práticas, conteúdos culturais, científicos e existenciais, na trilha de um conhecimento emancipatório (Santos, 2000) e de uma racionalidade instituinte.

Tomando como desafio a reconstrução do projeto emancipatório da modernidade, Santos nos desafia a pensar a teoria crítica em uma abordagem pós-moderna de oposição, onde o conhecimento se dá pelo reconhecimento do outro como sujeito produtor de conhecimento, um conhecimento multicultural, tomando o sentido da dupla ruptura epistemológica onde senso comum e conhecimento científico retornam ao senso comum como possibilidade de socialização e transformação. Nesse sentido, a racionalidade instituinte que mencionamos assenta-se nesse conhecimento emancipatório que alia concepções e práticas, ciência e existência, *poièsis* e poesia e que, como saber partilhado, aponta também para o sentido narrativo que o constitui e movimenta.

Percebemos, assim, nos indícios do presente trabalho, uma reflexão filosófica que se coloca, quando tematizamos a formação, a construção do conhecimento historicamente humano, dialeticamente ligado às possibilidades de uma atuação que se deseja emancipatória. Nesse sentido, é pertinente questionar: *Quais os desejos de futuro a presente pesquisa abre quanto às concepções-ações de formação docente no Brasil e em Portugal?* Começamos a problematização do trabalho analisando a ênfase em um paradigma de formação transmissivo e na dificuldade de caminhos dialógicos entre diferentes dimensões formadoras. As reflexões tecidas indicam a possibilidade de que os espaços destinados à formação acadêmica dos professores, passando pelas diferentes modalidades de formação inicial e contínua, bem como movimentos formativos desenvolvidos em contexto escolar, abram espaço-tempo de encontro dialógico de partilha de experiências em um intercâmbio de saberes científicos, culturais, existenciais, que gradativamente já não se expressem por suas especificidades, mas pela polifonia entre eles.

Voltando às três etapas da mimese propostas por Paul Ricoeur (1994) e às possibilidades da pesquisa como *poièsis*, vivemos com as professoras uma experiência que se coloca no campo da ação; ao longo do texto, reconstruímos, narrativamente, essa experiência e, agora, em sua socialização, fazemos o convite às múltiplas leituras e reconstruções.

Referências bibliográficas

ARENDETT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 28-42.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>

DOMINICÉ, P. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. 2. ed. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projeto/historia/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, A. et al. *Educational knowledge and its circulation: historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*. Lisbon: Educa, 2003.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994. t. 1.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

Inês Ferreira de Souza Bragança, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal, é professora adjunta do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj), e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

inesbraganca@uol.com.br

Recebido em 1º de maio de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas

Simone Dalla Barba Walckoff
Heloisa Szymanski

Resumo

Este estudo investigou três práticas psicoeducativas elaboradas e utilizadas em pesquisas interventivas realizadas em uma mesma comunidade pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (Ecofam), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. Realizaram-se leituras dos relatos dos procedimentos utilizados durante o período de 2004 a 2006, buscando compreender como as práticas se apresentavam e quais as consequências da sua aplicação para os que dela participaram, tendo como pano de fundo a interrogação a respeito da possibilidade de convocação para a ação à luz do pensamento de Hannah Arendt. A análise dos relatos e as reflexões trazidas por Hannah Arendt sugerem a necessidade de uma relativização do pensamento concernente ao fim último das intervenções realizadas na comunidade, qual seja a ação, compreendida, segundo Arendt, como a iniciação de um novo movimento.

Palavras-chave: ação; reflexão; pesquisa interventiva.

Abstract

The reflection and the action seen through psychoeducational practices in interventive researches

This study investigated three psychoeducational practices which were developed and utilized in an interventionist research work conducted in a community by PUC-SP's Ecofam (Research Team in Educational Practice and Psychoeducational Attention to Families, Schools and Communities, Postgraduate Programme in Educational Psychology, Catholic University of Sao Paulo). The author carried out an analysis of the procedures adopted between 2004 and 2006. Her aim was to understand how the psychoeducational practices were put into effect and what contributions they made to their participants. This was done in the light of their ability to prompt action, as seen in terms of Hannah Arendt's work. The analysis was based on hermeneutics and on the ideas proposed by Arendt. It suggests that there is a need to relativise thought in what concerns the aim of an intervention in a community, this aim being, according to Arendt, the beginning of a new movement.

Keywords: action; reflection; research intervention.

Este artigo tem como intuito ponderar sobre a relação entre pensamento e ação.¹ Para tanto, partiremos de um estudo feito pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (Ecofam), ligado ao programa de Pós Graduação da Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, a respeito das práticas psicoeducativas desenvolvidas e utilizadas pelo grupo durante 16 anos de pesquisas interventivas em uma comunidade da periferia de São Paulo (Calil, 2009).

O caráter interventivo dos estudos realizados pelo grupo Ecofam (2004) na referida comunidade pressupõe primeiramente a compreensão de que não existe neutralidade em nenhum momento de uma investigação. Em segundo lugar, conforme Szymanski e Cury (2004), que um ponto fundante da pesquisa interventiva é o ato de oferecer serviços, psicoeducativos no caso do grupo Ecofam (2004), constituídos a partir da demanda da população envolvida. Desse modo,

Por se tratar de demanda do grupo, a intervenção tem, para este, na maior parte das vezes, o sentido de prestação de serviço em psicologia. O sentido de investigação científica se constitui quando o trabalho é oferecido por pesquisadores engajados em projetos de uma instituição de pesquisa (Szymanski; Cury, 2004, p. 11).

¹ Ação aqui compreendida como o início de um novo movimento, portanto como mudança.

A pesquisa realizada por Calil (2009) foi motivada pelo questionamento sobre as condições que as práticas psicoeducativas proporcionavam para possibilitar mudanças naqueles que dela participavam, tanto como serviços oferecidos para a comunidade quanto como procedimentos de pesquisa. Tinha, assim, como objetivo principal a análise das práticas desenvolvidas e sua implicação com a ação das pessoas que delas participavam. A autora que iluminou essa investigação foi Hannah Arendt.

Concentrar-nos-emos aqui em uma breve apresentação das práticas, para que possamos discutir suas bases e suas implicações com mais profundidade e abordar o aspecto principal a que este artigo se propõe: refletir a respeito da relação entre a reflexão e a ação à luz do pensamento arendtiano e suas implicações para os que trabalham na área da educação.

Como já foi mencionado anteriormente, as práticas psicoeducativas realizadas pelo Grupo Ecofam resultaram de um processo que buscava responder às demandas, tanto de pesquisadores quanto de participantes, desveladas na relação estabelecida entre o grupo de pesquisa e as pessoas da comunidade. São elas: a Entrevista Reflexiva, os Encontros Reflexivos e o Plantão Psicoeducativo.

Tais práticas têm como eixo a reflexão e o diálogo, reflexão aqui entendida como “espelhar, revelar, pensar” (Cunha, 1986, p. 670). Estes sentidos da reflexão estão intimamente vinculados ao diálogo, que permite o aparecimento de diferentes perspectivas a respeito do mundo, na medida em que os participantes das práticas, ao ouvirem uns aos outros e a si mesmos, podem vislumbrar diferentes modos de ver o mundo. Portanto, as práticas se apresentam aos participantes como uma oportunidade de rever, alterar, ampliar ou confirmar suas compreensões a respeito dos temas levantados sobre o ato de educar.

O aspecto psicológico das práticas psicoeducativas se refere à possibilidade oferecida pelo diálogo e pela reflexão de as pessoas, ao se debruçarem sobre seus diferentes modos de educar, se depararem também com diferentes possibilidades de ser, de viver. Deste modo, as intervenções realizadas podem propiciar para os que delas participam uma maior consciência de si.

O estudo mencionado teve como base de investigação os relatos das práticas psicoeducativas contidos nas teses, dissertações e relatórios de pesquisa realizados pelo grupo Ecofam na comunidade nos anos de 2004 a 2006. Após a seleção dos relatos feitos nesse período, chegamos a um número de oito pesquisas, sendo que três trabalharam com as Entrevistas Reflexivas: Cunha (2005), Vianna (2006), Fuser (2005); três utilizaram os Plantões Psicoeducativos: Melo (2004), Tinti (2006), Sanches (2006); e duas usaram como procedimento os Encontros Reflexivos: (Calil, 2004), Szymanski (2004a).

Foi feita, então, uma primeira leitura de todas as pesquisas selecionadas. Após essas leituras, foram realizadas várias outras com a atenção direcionada especificamente aos relatos das práticas. Esse caminho teve como base a hermenêutica. Como lembra Hermann (2002), a palavra hermenêutica deriva de Hermes, o mensageiro dos deuses gregos,

que é responsável por levar e trazer mensagens de lugares distantes, desvelando, trazendo o oculto, o que está longe. A autora lembra que a hermenêutica remete também à interpretação de textos bíblicos, às jurisprudências e à filosofia clássica. Novamente, nesse caso, há uma busca de aproximação de lugares distantes, o mundo do autor e o mundo do leitor.

Podemos observar que, em ambas as origens, “*é preciso dar-se conta de que há uma distância a superar*” (Hermann, 2002, p. 21), apontando para uma aproximação que se origina de um diálogo entre dois mundos. Nessa relação horizontal, o conhecimento não está posto em nenhum dos lados; no caso desta pesquisa, nem nos relatos, nem na pesquisadora. A compreensão se dá ao longo dessa conversa estabelecida durante a leitura. Como lembra Hermann (2002, p. 95), “desse processo surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos. Novas explicações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão”.

Assim, a leitura das pesquisas foi feita na direção desse diálogo com o texto. As percepções apreendidas ao longo desse diálogo eram anotadas e, aos poucos, foram sendo agrupadas àquelas que apresentavam questões em comum, formando o que chamamos aqui de “unidades de significados” (Szymanski, 2004a p. 82). Esses agrupamentos foram se constituindo em “constelações” (Szymanski, 2004a, p. 2), que seriam traduções das questões que foram se desenhando nas unidades de significados. A respeito do processo de constituição das constelações, a autora lembra:

[...] podemos dizer que é importante refletirmos sobre onde estamos nesse vasto universo de possibilidades de interpretações. Assim como um céu pode ser desenhado de mil maneiras, assim os fenômenos. É o que a *epoché* nos ensina. É preciso saber em que lugar nos encontramos, de que lugar falamos, pois nossa compreensão é circunstancial, é situada (Szymanski, 2004a, p. 2). (Grifo da autora).

Ao longo das leituras dos relatos, foram se constituindo as seguintes constelações: “os sentidos do convite à reflexão”, “os limites da reflexão”, “a questão da condição” e “apontamentos para possibilidades de trabalho”. Foram se delineando primeiramente dentro de cada uma das três práticas psicoeducativas e, após esse momento, também conjuntamente. Essa ordem será seguida em sua apresentação e discussão.

A primeira constelação que se apresentou durante as leituras foi “os sentidos do convite à reflexão”. Em um primeiro momento, essa constelação aparece na entrevista reflexiva, trazida por meio das experiências de Cunha (2005), Vianna (2006) e Fuser (2005).

Nesses estudos, a reflexão buscava a elucidação de um tema específico, no caso, a questão do tempo para as professoras da escola, das drogas para os jovens entrevistados e do sentido das aulas de arte para seus alunos. Esse caminho foi proposto pelos pesquisadores e aceito pelos participantes. Nesses estudos, o fim último era a esclarecimento do tema, tanto por parte do pesquisador quanto dos entrevistados.

Já no plantão psicoeducativo e nos encontros reflexivos, o convite para a *reflexão se direcionava à compreensão da questão com vistas à ação*. A compreensão da questão, por exemplo, do descontrole do filho (Melo, 2004), do sofrimento da filha (Tinti, 2006), das implicações da vida na criminalidade (Sanches, 2006), dos modos de habitar a cooperativa (Calil, 2004) e de educar os filhos (Szymanski, 2004a), tinha o sentido de compreensão com vistas à ação imediata (com o filho, com a filha, com o crime, na cooperativa, entre outros).

Outro dado que avigora esse sentido é que o convite à busca pela compreensão para a resolução dos problemas foi feito pelas pessoas que procuraram o plantão ou pelos grupos que participaram dos encontros reflexivos, o qual foi aceito pelos pesquisadores. Havia uma necessidade imediata de compreensão para o retorno à vida e à resolução das questões cotidianas, diferente da proposta nas pesquisas de Cunha (2005), Vianna (2006) e Fuser (2005), em que a preocupação com o tema veio, a princípio, do pesquisador e o tema foi explorado sem que houvesse nenhuma urgência para a ação imediata na realidade.

Antes de seguir adiante, é importante demarcar algumas diferenças que podem contribuir para o exame dessa constelação. Hannah Arendt (2002), ao tratar a questão do pensamento (que aqui chamamos de *reflexão*), faz diferenciações entre a *intuição*, a *cognição*, o pensamento filosófico ou contemplativo e a *compreensão*. Concentraremos-nos mais longamente nas duas últimas distinções. Todos eles têm início com o Espanto. O espanto “é um *pathos*, algo sofrido e não produzido”. É a perplexidade que nos atinge diante de algo que até então era familiar, é um estranhamento das coisas que força o homem a voltar-se para ela (Arendt, 2002, p. 109). A *intuição* seria essa indicação da existência de algo que nos espanta, mas que ainda não temos condições de traduzir.

A *cognição* busca produzir conhecimentos cada vez mais corretos acerca do que aparece, procurando desvendar o que está oculto e corrigir possíveis ilusões dos sentidos. Segundo Arendt (2002), “em outras palavras, o intelecto (*verstand*) deseja apreender o que é dado aos sentidos”, produzindo um conhecimento cada vez mais apurado, “livre” de ilusões, para poder aplicá-lo da forma mais controlada possível (Arendt, 2002, p. 43).

Assim, a *cognição* se utiliza da atividade do pensar para produzir conhecimento acerca das coisas do mundo; porém, ela não é o pensamento. Existe assim uma “distinção entre o conhecimento que usa o pensamento como meio para um fim e o pensamento propriamente dito” (Arendt, 2002, p. 50). Como lembra a autora, ao analisar a diferenciação feita por Kant entre razão e intelecto:

[...] a razão, a capacidade especulativa do homem, transcende necessariamente as faculdades cognitivas de seu intelecto: somente o que aparece e, no modo do parece-me, é dado à experiência, pode ser conhecido; mas os pensamentos *também* “são”, e algumas coisas-pensamento, a que Kant chama “ideias”, embora nunca dadas à experiência e portanto incognoscíveis, tais como Deus, a liberdade e a

mortalidade, são *para nós*, no sentido enfático de que a razão não pode se impedir de pensá-las e que elas são de grande interesse para os homens e para a vida do espírito. (Arendt, 2002, p. 33). (Grifos do autor).

Portanto, o pensamento não se reduz à atividade que busca produzir conhecimento, embora possa fazer parte dela. Para Arendt (2002, p. 131), ele é o “ato de descongelar” compreensões acerca do mundo, colocando em questão conceitos, valores e doutrinas constituídos pelo senso comum. Tal ato não produz outras verdades gerais que, a partir de então, serão utilizadas ou aprimoradas; pelo contrário, o pensamento é destrutivo no sentido de que devasta verdades, põe-nas em questão, sem que busque com isso estabelecer substitutos, perseguindo apenas o sentido (Arendt, 2002, p. 69). Ainda conforme a autora,

[...] isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, *expressando o significado de tudo que acontece na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos*. (Arendt, 2002, p. 134). (Grifos nossos).

Nesse processo, o descongelamento pode abrir novas perspectivas de olhar o fenômeno eternamente. A exigência da interrupção do pensamento para as resoluções de urgência da vida cotidiana é feita, digamos, a contragosto do pensamento. Esse modo de pensar é chamado por Arendt (2002) de pensamento contemplativo ou filosófico.

O modo de pensar que encontramos por parte dos pesquisadores na entrevista reflexiva, embora não se caracterize como pensamento filosófico, compartilha com este o direcionamento ao descongelamento. Nesse modo de procedimento, não há outra preocupação a não ser o desvelamento do fenômeno e a busca de seus sentidos. Também a sua interrupção não se deve ao fato de que se chegou às verdades últimas dos fenômenos e não há mais nada a interrogar, mas poderá acontecer por simples exigência da vida, como os prazos de entrega das investigações ou a disponibilidade dos participantes.

Já a *compreensão* busca pensar o mundo com vistas a voltar a ele, para poder habitá-lo novamente, isso porque o convite à compreensão ocorre sempre quando o mundo, antes familiar, apresenta algo novo que rompe com a ordem anterior. A preocupação do pensamento tem aqui o sentido de reconciliação com o mundo. Segundo Arendt (2001b, p. 250),

Se a essência de toda a ação, e em particular da ação política, é fazer um novo começo, então a compreensão transforma-se no outro lado da ação, sobretudo quando é essa forma de conhecimento, distinta de muitas outras, através da qual os homens que agem (e não os que se cometem com a contemplação de um processo histórico catastrófico ou salvífico) acabam por ser capazes de reconhecer aquilo que aconteceu de irredutível e de se reconciliar com o que existe de inevitável.

Dessa forma, podemos verificar uma estreita relação entre ação e compreensão. O convite à compreensão é feito aos homens de ação em

sua lida com o mundo. Retornando às práticas psicoeducativas, podemos identificar essa reflexão que busca a compreensão, em especial nas pessoas que procuraram o plantão e os encontros reflexivos. É possível constatar por meio das histórias contadas que foi uma questão na vida, que convocava as pessoas para a reflexão, buscando assim poder voltar a ela.

É fundamental dizer que essa separação tem, digamos, uma função didática. Ou seja, não significa que nas entrevistas reflexivas não tenha havido compreensão e que nos plantões e encontros reflexivos o pensamento de cunho filosófico ou até mesmo a cognição não tenham se apresentado. Apenas estamos demarcando para qual sentido ou qual sentido marcava mais fortemente essas práticas nos relatos.

Assim, podemos encontrar inúmeros “descongelamentos” proporcionados ao longo do processo pela busca da reflexão acerca de um fenômeno. Esses ocorreram a todo o momento, de ambos os lados, tanto do pesquisador como do participante, oferecendo abertura de percepção em todas as práticas. Portanto, em todas as práticas psicoeducativas a reflexão cumpre o seu papel de abertura, mas esta se encaminha para lugares diferentes, em algumas para o esclarecimento de fenômenos, em outras para a reconciliação com o mundo com vistas a lidar com ele.

Entretanto, as leituras das práticas demonstraram também que, em alguns momentos, a reflexão, apesar de possibilitar importantes aberturas, não foi suficiente para iniciar novos movimentos, para tirar os participantes da mesmidade que eles traziam como a causadora de sofrimentos. Podemos citar, como exemplo, os pais que participavam de encontros reflexivos na creche da comunidade, que, apesar de se queixarem em todo encontro reflexivo da dificuldade na relação com os filhos e do sofrimento relativo a tais dificuldades, não conseguiam se posicionar diante deles de outro modo. Ou ainda, no caso de uma cooperativa formada por mulheres da comunidade que participavam de encontros reflexivos a respeito das experiências nela vividas, em que o impasse vivido entre assumirem a cooperativa de um modo mais autônomo ou permanecerem agindo do mesmo modo, amplamente dialogado nos encontros reflexivos, só foi transposto com o fechamento da organização.

Além disso, outra questão importante é que nas práticas em que ações no sentido da saída da mesmidade se mostraram presentes – que foi na maioria dos casos analisados –, havia outras questões em jogo para além da reflexão. Tais percepções formaram a constelação da qual trataremos a seguir: “os limites da reflexão”.

Antes da explanação a respeito dessa constelação, abriremos um parêntese para as pontuações teóricas, buscando retomar as reflexões de Arendt (2001a) sobre o pensamento como uma das atividades constituintes do homem. Segundo a autora, a vida é dada ao homem a partir de determinadas condições. São elas: a Terra, a vida biológica, a mundanidade, a pluralidade, a natalidade, a mortalidade e o próprio condicionamento.

A Terra refere-se ao habitat no qual o homem vem ao mundo. A vida biológica diz respeito à manutenção da vida, à ocupação com a sobrevivência. A mundanidade refere-se à necessidade do homem em criar artefatos

para poder habitar o mundo, tornando-o menos inóspito do que o mundo natural. A pluralidade diz respeito ao fato de que, como lembra Arendt (2002, p. 17), “não o Homem, mas os homens habitam o mundo”, remetendo à condição humana de singularidade/pluralidade. A natalidade evidencia não só o fato do nascimento biológico do homem, mas também o caráter iniciador do homem, no curso do mundo e/ou em sua própria biografia. A mortalidade está vinculada ao tempo, à permanência do homem no mundo, à história. E, por último, a condição de o homem nascer sob certas condições, ou seja, o próprio condicionamento (Arendt, 2001a).

O homem nasce nessas condições e a partir delas se constitui. É importante assinalar que o fato de o homem ser condicionado não possui nenhum traço determinista, apenas revela sua origem, o lugar de onde parte. Ao longo do processo de constituição, as pessoas se relacionam com o que se apresenta a elas a partir de uma série de atividades. Hannah Arendt divide essas atividades humanas em Vida Ativa e Vida Contemplativa, ou Vida do Espírito.

A Vida Ativa é constituída pelas atividades do Labor, do Trabalho e da Ação. Já a Vida do Espírito, ou Contemplativa, compreende as atividades do Pensar, do Querer e do Julgar (Arendt, 2001a). Tendo isso em vista, podemos começar a mencionar em que consistem as atividades da Vida Ativa: o Labor, o Trabalho e a Ação.

O Labor se encarrega da manutenção da vida biológica, da satisfação das necessidades vitais e, em última instância, da sobrevivência da espécie. Assim, ele está vinculado à condição da vida biológica e, de alguma maneira, à natalidade e à mortalidade – natalidade e mortalidade em seu caráter biológico, tanto do indivíduo como da espécie. Uma das características mais marcantes do Labor é que ele é incessante, visto que, na medida em que o cuidado com o bem-estar físico se encerra, já há, em seguida, novas necessidades de alimentação, higiene, abrigo, entre outros, evocando atenção (Arendt, 2001a).

O Trabalho é a atividade que cria artefatos para que o homem possa habitar a Terra, criando um mundo artificial duradouro, para que este não seja tão inóspito a ele quanto o é o ambiente natural. É essa atividade que cuida da condição humana de mundanidade e da habitação na Terra, e, por meio da criação desse mundo artificial e duradouro, também se vincula a questão da natalidade e mortalidade, emprestando “[...] permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (Arendt, 2001a, p. 16).

A Ação está vinculada à questão da condição humana de pluralidade, ao fato de o homem ser sempre entre homens. Como observa Arendt (2001a, p. 15), “[...] o idioma romano [...] empregava como sinônimas as expressões ‘viver’ e ‘estar entre os homens’ (*inter homines esse*). Ou ‘morrer’ e ‘deixar de estar entre os *homens*’ (*inter homines esse desinere*)”.

Arendt lembra que a pluralidade se refere também ao fato de o homem ser igual a todos os homens e, ao mesmo tempo, ser distinto, singular. Assim, por meio de cada nascimento, vem ao mundo um homem igual

a todos os outros e, ao mesmo tempo, singular, único. Essa singularidade sempre traz ao mundo uma novidade e a possibilidade de inovação por meio da distinção. Entretanto, essa distinção só se manifesta na presença de outros; é preciso que outros a percebam e a qualifiquem como tal, lembrando que “Nada nem ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. [...] Ser e Aparecer coincidem” (Arendt, 2002, p. 17).

Essa explicitação da singularidade, demarcando a distinção, só poderá aparecer por meio da Ação. É por meio de atos e palavras que os homens se apresentam ao mundo humano, e “[...] esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (Arendt, 2001a, p. 190).

É importante chamar a atenção para o fato de que este não é qualquer ato, mas um ato compreendido como algo distinto do que se apresentava até então, capaz de iniciar um novo movimento. Por essa razão, a Ação é, também, a atividade humana vinculada à natalidade, mas a natalidade não em seu sentido biológico, mas com o fato de “o” homem em sua biografia e “os” homens na história do mundo possuírem esse poder de dar início a um novo movimento, que rompe com a linearidade, com a mesmice.

Assim, a pessoa que inicia a Ação inicia pelo fato de, por meio de atos e palavras, expor sua singularidade diante de outros, e, ao fazê-lo, distingue-se trazendo o inesperado. No entanto, esse inesperado compartilhado atinge não só quem o trouxe, mas os que foram testemunhas de sua aparição. Segundo Arendt (2001a, p. 203), “Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros”.

Desse modo, a Ação tem caminhos imprevisíveis, pois ela surge sempre em meio a uma “teia de relações” e por ela é “acabada”. O produto da Ação não tem um autor determinado, é, por isso, inesperado (e também irreversível, visto que o que se fez não se pode apagar). Como observa Arendt (2001a, p. 197), “[...] as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é seu autor”.

Como se pode observar, a Ação está vinculada à política no sentido de ter nela o seu fundamento. A esse respeito, Arendt assinala que essa é a única atividade que não pode ser feita na solidão. O Labor e o Trabalho são atividades que podem ser realizadas no isolamento, já a Ação necessita ser feita entre os homens.

Ao contrário da Vida Ativa, a Vida Contemplativa ou Vida do Espírito não tem na lida direta com o mundo seu campo de atuação. É justamente a retirada do mundo, o alheamento, uma das características principais das atividades que compõem a Vida do Espírito: o Pensar, o Querer e o Julgar (Arendt, 2002, p. 63). Esse alheamento das coisas do mundo, característica própria da atividade do espírito, não acontece da mesma forma em todas as atividades. Esse é um dado importante que merece ser mais bem detalhado.

Na experiência do pensamento, como foi mencionado, podemos especular sobre uma infinidade de possibilidades, ampliar compreensões, rever posicionamentos. Para isso, o pensamento trabalha com coisas-pensamento, trazendo para o presente objetos ausentes por meio da imaginação. Segundo Arendt (2001b, p. 252), a imaginação

[...] nos torna capazes de ver as coisas segundo a sua perspectiva própria, de sermos suficientemente fortes para pormos aquilo que está demasiado perto a certa distância, de maneira a podermos vê-lo sem distorções nem preconceitos, de sermos generosos quanto baste para transpormos os abismos da separação até podermos ver e compreender as coisas que se encontram demasiado longe de nós como se fossem caso nosso.

Assim, em uma “lacuna entre o passado e o futuro” (Arendt, 2002, p. 158), o pensamento pode, com certo conforto, refletir sobre o que passou e levantar especulações acerca do futuro, por meio da imaginação. Assim, não há no momento de realização do pensamento exigências de uma volta imediata para a realidade. No caso do pensamento filosófico isso fica explícito. Entretanto, ainda que tenha sido uma urgência em voltar à vida que impulsionou o ato de pensar, como no caso da compreensão; quando está em atividade, a compreensão é quietude, no sentido de contemplação.

Outro dado importante acerca do pensamento é que, quer seja como pensamento filosófico ou como compreensão, a reflexão não lida com a resistência apresentada pela realidade, pois as coisas-pensamento não possuem a textura da qual a realidade é constituída.

Já a Vontade, apesar de ser uma atividade do espírito, tendo como princípio para que ocorra o abandono da realidade, anseia em se realizar, em voltar para a realidade e se expressar por meio da ação.

Essa diferença de disposição entre Pensamento e Vontade aparece de vários modos; um deles diz respeito ao fenômeno de duplicação que ocorre durante a realização de todas as atividades do espírito, explicitado por Arendt (2002, p. 137) da seguinte forma:

Chamamos de consciência (literalmente, “conhecer comigo mesmo” [...]) o fato curioso de que, em certo sentido, eu também sou para mim mesmo, embora quase não apareça para mim [...]; eu não sou apenas para os outros, mas também para mim mesmo; e, nesse último caso, claramente eu não sou apenas um. Uma diferença se instala na minha Unicidade.

Desse modo, a autora demarca que, apesar do alheamento do mundo e do distanciamento dos outros, a pluralidade se mantém nas atividades do espírito, sendo o homem essencialmente no plural (Arendt, 2002). Ou seja, mesmo quando não está entre homens, mesmo quando está a sós consigo mesmo, há um outro (si mesmo) presente.

No caso específico do pensamento, Arendt compara a dualidade do eu comigo mesmo com o diálogo com um amigo, e, podemos dizer que, como todo diálogo com um amigo, esse pode ser estendido por longos períodos.

Tratando-se da Vontade, ocorre o contrário, há um embate entre o dois-em-um, pois, sempre quando se apresenta um querer, automaticamente apresenta-se também o seu oposto, o não-querer. Esse conflito só será resolvido na ação. "Em outras palavras, a Vontade é redimida, cessando de querer e começando a agir, e a interrupção não pode se originar de um ato de querer-não-querer, pois isso já seria uma nova volição" (2002, p. 261).

Além disso, imediatamente a um querer se apresentam também o medo e a esperança de que esse querer se realize ou não, trazidos à tona não só pelo quero e não quero, como também pelo quero e posso/não posso. Novamente aqui a Vontade aparece como conflito e não como diálogo e quietude, como no caso do pensamento. Como lembra Arendt (2002, p. 214), a Vontade

[...] anseia por seu próprio fim, o momento em que o querer algo terá se transformado em fazê-lo. Em outras palavras, o humor habitual do ego volutivo é a impaciência, a inquietude e a preocupação (Sorge), não somente porque a alma reage ao futuro com esperança e medo, mas também porque o projeto da vontade pressupõe um "eu-possó" que não está absolutamente garantido. A inquietação da vontade só pode ser apaziguada com um "eu-queiro-e-faço".

Como projeção para o futuro, o querer se apresenta como o "querer o próprio eu". Arendt retoma Heidegger para expressar essa ideia. Ainda segundo a autora,

A auto-observação e o autoexame nunca trazem à luz o eu ou mostram como nós mesmos somos. Mas, ao querer e também ao não-querer, fazemos exatamente isso; aparecemos em uma luz que é em si iluminada por um ato de vontade (Arendt, 2001a, p. 318).

É justamente no fato de ser uma atividade projetada para o futuro que reside o caráter inovador e poderoso da Vontade. É nele que a Vontade estabelece seu vínculo estreito com a liberdade e com sua explicitação por meio da Ação. É por meio do lançar-se para um futuro incerto e querer realizar um eu, independentemente das configurações anteriores, o que faz da "vontade a fonte da ação". É por meio da Vontade que se abre a possibilidade da iniciação de algo novo.

Isso porque é próprio do pensamento partir sempre do que passou, "pensar é sempre re-pensar", não conseguindo assim descolar-se da realidade para propor algo novo que seja capaz de ser "indiferente" ao passado e à realidade, para que, "indiferente" às possibilidades restritivas anteriores, se lance para o futuro. Conforme a autora, a atividade capaz de tal atrevimento diante da história e do presente é a Vontade. "A vontade, ao que parece, tem uma liberdade infinitamente maior do que o pensamento, que mesmo em sua forma mais livre, mais especulativa, não pode escapar ao princípio da não contradição" (Arendt, 2002, p. 190). Absolutamente dirigida para o futuro, a Vontade direciona para ele suas ambições, desvencilhando-o desse modo de suas determinações.

Assim, o querer está associado à identidade, ao eu que quer se realizar no futuro, independentemente da história. Esse poder, porém, de abertura da Vontade só aparece diante de uma crença em poder se realizar. Ou seja, o eu que quer também aparece como aquele que pode ou não realizar esse querer. Retomando a citação feita anteriormente, foi mencionado que “o projeto da vontade pressupõe um ‘eu-possó’” (Arendt, 2002, p. 214). Ou seja: “[...] o fato de a vontade ser livre e de não ser determinada ou limitada por qualquer objeto dado, exterior ou interiormente, não significa que o homem como homem goze de liberdade ilimitada” (Arendt, 2002, p. 291).

Arendt (2000, p. 208) lembra ainda que “[...] Somente quando o quero e o posso coincidem a liberdade se consuma”. Assim, a questão do poder é fundamental para que a Vontade se dirija para a Ação. Isso porque “O poder da vontade reside em sua decisão soberana de interessar-se somente pelas coisas que estão em poder do homem; [...] Logo, a primeira decisão da Vontade é não querer o que não pode obter” (Arendt, 2002, p. 244).

Nesse sentido, tendo em vista que a Vontade é compreendida por Arendt (2002, p. 260) como “a fonte da ação” e que o querer se realizar implica a confiança desse poder, a falta de Ação pode estar vinculada à falta de poder, segundo a leitura realizada por Arendt (2002) sobre Santo Agostinho. A Vontade está, portanto, inteiramente vinculada à questão da liberdade e esta vinculada à questão do poder.

Assim como a Vontade, o Juízo, a “habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio”, também se apresenta como uma atividade do espírito que, apesar da retirada do mundo, tem pressa de voltar a ele. Segundo Arendt (2002), a faculdade de julgar particulares (tal como foi revelada em Kant), a habilidade de dizer “isso é errado”, “isto é belo”, e por aí afora, não é igual à faculdade de pensar. O pensamento lida com coisas invisíveis, com representações de coisas que estão ausentes. Já o Juízo “[...] sempre se ocupa com particulares e coisas que estão ao alcance das mãos. [...] E isso, nos raros momentos em que as cartas estão postas sobre a mesa, pode sem dúvida prevenir catástrofes, ao menos para o eu” (Arendt, 2002, p. 145). Como a compreensão, o Juízo também se retira para assistir ao jogo da vida, mas, nesse caso, com o intuito de se afastar para julgá-la, ocupado com a questão da ética e, portanto, com a política.

Assim, após essas observações, podemos dizer que, ao olhar para a atividade do espírito, temos diante de nós três atividades autônomas. Segundo a autora, é fato que é o pensamento quem dessensorializa os objetos, constituindo as coisas-pensamento, trazendo-as por meio da imaginação. Essas serão utilizadas tanto pelo pensamento como pela Vontade e pelo Juízo.

Desse modo, o pensamento prepara o objeto para as demais atividades do espírito, mas essas não são modos diferentes de o pensamento se apresentar nem são governadas por ele. Além disso, podemos constatar que, das três atividades, aquela que se distancia mais radicalmente do jogo da vida é justamente o pensamento.

Recorrendo a Arendt (2002, p. 71), novamente:

Estive falando sobre as características especiais do pensamento que podem ser atribuídas ao radicalismo de sua retirada do mundo. Em contrapartida, nem a vontade, nem o juízo, embora dependentes da reflexão preliminar que o pensamento faz sobre os objetos, ficam presos a essa reflexão; seus objetos são particulares [...], têm seu lar estabelecido no mundo das aparências, do qual o espírito volitivo ou justificante se retira apenas temporariamente e com a intenção de uma volta posterior.

No entanto, ao longo da história dificilmente houve a compreensão da autonomia dessas atividades do espírito. De modo geral, elas foram pensadas como derivadas do pensamento. Além disso, o pensamento era visto como hierarquicamente superior às demais atividades do espírito, tendo-as sob seu comando.

E, ainda, o pensamento comandaria não só a Vida Contemplativa, mas também a Vida Ativa. Tal fato se pauta na crença de que a Vida Ativa seria hierarquicamente inferior à Vida Contemplativa (Arendt, 2001, p. 24).

O esboço das reflexões de Arendt a respeito das atividades humanas desvela a importância dessas para a vida humana, não reconhecendo assim uma escala hierárquica entre elas. No que se refere ao pensar, a autora lembra que isso não significa

[...] contestar ou até mesmo discutir o conceito tradicional de verdade como revelação e, portanto, como algo essencialmente dado ao homem, ou que prefira a asserção pragmática da era moderna de que o homem só pode conhecer o que ele mesmo faz. [O] uso que dou à expressão *vita activa* pressupõe que a preocupação subjacente a todas as atividades não é a mesma preocupação da vida contemplativa, como não lhe é superior nem inferior (Arendt, 2001, p. 26).

Retomaremos agora a segunda constelação da qual tratávamos antes deste parêntese para pontuações teóricas: "os limites da reflexão". As práticas abordadas nessa constelação evidenciaram um estreito vínculo entre o fenômeno da Ação e a reflexão como compreensão. Essa, como vimos, acompanha todo o processo da Ação, é sua "outra face" (Arendt, 2001b, p. 251), permite o retorno ao mundo. No entanto, em meio a todos os relatos apresentados, há demonstrações de que existem sempre várias peças no jogo. Algumas, como no caso da Vontade e do Juízo, diretamente vinculadas ao comando das ações, ou à sua paralisação.

Outras apareceram como propulsoras de novos movimentos, como no caso do poder e da pluralidade. Desse modo, podemos perceber que o poder da compreensão, apesar de fundamental, é também limitado. Limitado pela sua própria natureza como atividade do espírito e limitado pelo espaço ocupado pelas demais peças envolvidas no jogo. Sem dúvida, temos na reflexão a matéria prima para o trabalho em psicologia da educação. Entretanto, é importante que estejamos abertos e sensíveis às outras questões que aparecem, lembrando que o homem é aquele que compreende, que quer, que julga, que age, que trabalha, que cuida da

sobrevivência, enfim, que está esparramado em todas essas atividades e cercado de determinadas condições.

Não há aqui, de forma alguma, uma desqualificação da reflexão, apenas a preocupação em não colocá-la em um papel onipotente ou, até mesmo, determinista. Tal postura pode propiciar que possamos trilhar caminhos mais criativos diante da exigência de cada caso sobre o qual nos inclinamos. Entre os vários aspectos que envolvem as intervenções realizadas está “a questão da condição”. Dissemos anteriormente que o homem nasce sob certas condições e que se constitui a partir dela. É importante ressaltar que tais condições demarcam apenas sua origem, mas de modo algum o determina. Como assinala Arendt (2001a, p. 19):

[...] as condições da existência humana – a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem “explicar” o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto.

Isso porque:

Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais (Arendt, 2001a, p. 18).

Trouxemos anteriormente a questão do condicionamento com o intuito de tratar do contexto no qual vivem as pessoas que participam das intervenções realizadas. Logo, é importante compreendê-lo não como um fator determinante, mas um lugar (entre outros tantos) do qual partem as ações ou as paralisações que testemunhamos em nossas intervenções.

As práticas relatadas descrevem que a vulnerabilidade é um fato constantemente observado na comunidade pesquisada. Trata-se de uma população de fato desprotegida, no sentido da falta de serviços essenciais que deveriam ser dados pelo Estado e, ao mesmo tempo, falta de poder econômico para que seus membros possam se proteger satisfatoriamente sozinhos. Assim, por exemplo, como não existem vagas suficientes na creche, é comum que crianças muito pequenas fiquem em lugares inapropriados enquanto suas mães trabalham fora. Tal fato tem íntima relação com o grande número de relatos de abusos sexuais nas intervenções realizadas, o que levou a direcionar os temas de trabalho, realizado nos encontros com os pais e mães, para modos de proteção possíveis nessa situação.

Outro exemplo dessa fragilidade refere-se ao impacto da violência criminal na vida das pessoas da comunidade que, de modo geral, ao serem por ela atingidos, não veem formas possíveis de lidar com a situação devido ao medo e à servidão. A violência extrema está presente na grande maioria das pesquisas consultadas. Quase todas têm relatos de assassinatos ou proximidade com o crime, mas, para além dessa, explicitam também uma

forma violenta de o mundo tratá-las. A esse respeito, a luta conjunta, além de revelar a possibilidade de enfrentamento de situações absurdamente adversas, também garante realidade ao poder de realização de ações em nome da Vontade de melhorias da comunidade.

É possível verificar que as pessoas que fazem parte da vida pública da comunidade, participando de alguma forma da associação de moradores ou do gerenciamento da creche, por exemplo, têm um poder de realização importante tanto para si, de modo particular, como para a comunidade. Parece haver uma forte ligação entre o querer e o poder realizar e a participação na vida pública da comunidade e entre o querer e o não poder realizar e a solidão da vida privada. É claro que essas indicações não são prescritivas, e encontramos vários exemplos em que a própria associação comunitária não conseguiu empenhar-se em seus quereres; no entanto, o poder é, ainda assim, mais presente nesses espaços. Podemos perceber também que a crença do poder de realização das pessoas se enfraquece diante de questões como a violência que permeia a comunidade ou os maus-tratos constantes sofridos nos hospitais, transportes públicos e escolas frequentados.

Ao final dessa constelação, podemos indicar sobre a relação entre poder e o contexto da comunidade: o contexto pode contribuir para um sentimento de falta de poder e para a falta de poder efetivamente para realizar ações; além disso, a participação na vida pública manifesta-se como intimamente vinculada à revelação de poder realizar volições, ao contrário do isolamento na vida privada.

Considerações finais

Finalmente, trataremos da última constelação constituída ao longo das leituras: "apontamentos para novas possibilidades de trabalho". Esta será utilizada neste artigo como "considerações finais", pois indica o sentido das exposições feitas até o presente momento.

O primeiro e mais importante apontamento desvelado na pesquisa abordada por este artigo diz respeito à necessidade de uma relativização da reflexão concernente ao fim último das intervenções realizadas na comunidade, qual seja a ação, a iniciação de um novo movimento.

A pesquisa nos convidou para um descongelamento da crença na reflexão como peça decisiva para impulsionar ações e para a explicitação de que "[...] o ego pensante não é o eu". O eu é aquele que quer, que pensa, que julga, que trabalha, que labora e que age, não podendo assim o processo identitário estar "ancorado no pensamento" (Arendt, 2002, p. 34).

Há vários aspectos vinculados à questão da Ação, para além da reflexão. A compreensão está presente, assim como a Vontade, o Juízo, o Poder, a Pluralidade, os condicionamentos, entre outros. Diante de tais questões, devemos estar atentos ao cuidado com essas diversas demandas trazidas pelo fenômeno da Ação.

Os trabalhos que estão sendo realizados pelo grupo Ecofam, no momento, caminham no sentido desse cuidado. O esforço de nosso

trabalho direciona-se agora para que nós compreendamos que exigências o caso nos faz e para onde temos que nos voltar, não sendo necessariamente para a reflexão.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ângela Nobre de; MORATO, Henriette Tognetti Penha. Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 345-353, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a17v9n2.pdf>>.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

_____. *Compreensão e política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001b.

_____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. *A experiência de mulheres de uma comunidade de baixa renda em uma cooperativa de costura e suas implicações com o processo identitário*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.

_____. *A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas na pesquisa interventiva*. 2009. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=143875>.

CAMASMIE, Ana Tereza. *Narrativas de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt*. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=78212>.

CUNHA, Antonio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 1986.

CUNHA, Dênio. *Tempo de ensinar e tempo de aprender: a temporalidade e professores de uma Escola Pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2005.

ECOFAM. *Relatório dos encontros de pais realizados em 2004-2005*. São Paulo: PUC, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUSER, Carlos. *Os sentidos das atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Arte: um estudo fenomenológico em uma escola da periferia de São Paulo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2005.

GRUPO DE PESQUISA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS E ATENÇÃO PSICOEDUCACIONAL À FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE ver Ecofam.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELO, Fabíola Freire. *Plantão psicoeducativo: espaço de reflexão e mudança oferecido às famílias de uma comunidade de baixa renda*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

SANCHES, Regina Suini. *Plantão psicoeducativo para jovens em uma periferia da cidade de São Paulo: uma experiência provocadora de uma reflexão sobre práticas educativas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1877/1/tese.pdf>>.

SZYMANSKI, H. *A prática reflexiva em pesquisa com famílias de baixa renda*. 2004. Trabalho apresentado no II Seminário de Pesquisas e Estudos Qualitativos (SEPQ), Bauru, São Paulo, 2004a.

_____. *Plantão psicoeducativo: novas perspectivas para a prática e pesquisa em psicologia da educação*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2004b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752004000200009&script=sci_arttext>.

SZYMANSKI, H.; CURY, Vera Engler. *A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica*. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, maio/agosto. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-94X2004000200018&script=sci_arttext>.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TINTI, Rafael Ogalla. "*Morreu com as mãos sujas de graxa*": um olhar fenomenológico-existencial para a morte na prática do plantão psicoeducativo. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

VIANNA, Fernanda Camargo. *Histórias da periferia: a maconha no mundo de jovens estudantes de uma escola pública de São Paulo – uma análise fenomenológica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1877/1/tese.pdf>>

Simone Dalla Barba Walckoff, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do curso de Práticas Psicoeducativas em Instituições e Comunidades no Cogea-SP e de Temas em Psicologia Social e Psicologia Institucional na Universidade Paulista – Unip-Pinheiros.

psicoclinica@gmail.com

Heloisa Szymanski, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular dessa instituição.

psicoclinica@gmail.com

Recebido em 1º de setembro de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

A neutralização das discriminações por meio da educação da criança

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

Resumo

Discorre brevemente, a partir de pesquisa bibliográfica e etnográfica, sobre as ações afirmativas implantadas no Brasil a partir dos anos 90 e discute os diversos olhares que as perpassam, com o objetivo de apontar, com auxílio das teorias culturais, caminhos para a promoção da inclusão e da justiça que ultrapassem a teoria e conduzam à prática, mediante a educação da criança desde a primeira infância.

Palavras-chave: educação; inclusão; ações afirmativas.

Abstract

The discrimination neutralization through children education

The present article argues from bibliographic and ethnographic research, shortly, about the affirmative actions implanted in Brazil from years on 90 and argue the several looks that pass by them, with the goal of pointing, with help from cultural theories, ways for the promotion of the inclusion and justice that will go besides the theory and lead the practice through the child's education since the first childhood.

Keywords: education; inclusion; affirmative actions.

Para ser universal ou inclusivo, isto é, para não excluir, só falta exercitar a empatia, que é a capacidade de se pôr no lugar do outro, constantemente.¹

Humberto Eco

Introdução

A cultura do povo brasileiro, por trazer arraigada em si as características de um país colonizado, apresenta vários vieses. São esses vieses culturais que dão origem aos preconceitos de toda ordem, tornando mais difícil a aceitação de medidas que apontem a igualdade social e cultural. Exatamente por isso, a sociedade brasileira, herdeira desse processo de colonização, é marcada por assustadores níveis de exclusão.

Neste artigo, a partir de estudo bibliográfico e de resultado de pesquisas etnográficas, discorrerei brevemente sobre as ações afirmativas implantadas no Brasil a partir dos anos 90, observando os diversos olhares que as perpassam, com o objetivo de apontar, com auxílio das teorias culturais, caminhos para a promoção da inclusão e da justiça que ultrapassem a teoria e conduzam à prática por meio da educação da criança desde a primeira infância. Tal estudo é feito com a crença de que é a educação o alicerce para uma sociedade mais empática, com a quebra de preconceitos e a inclusão social e cultural.

Temos observado que a discussão e a aplicação das políticas de ações afirmativas no Brasil vêm se mostrando como um desafio. Esse desafio pode ser traduzido como uma mescla de novas perspectivas e métodos com as mais diversas críticas aos resultados obtidos.

Ações afirmativas, neste artigo, são compreendidas como formas de políticas públicas ou privadas que objetivam ir além das ações do Estado na promoção do bem-estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades com intenção de ampliar as ações de inclusão social. Em Joaquim Gomes (2001, p. 6-7) encontramos o seguinte conceito:

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

¹ "To whether be universal or inclusive, that is, to do not exclude, alone fault exercise the empathy, which is the capacity of if put in place of another, constantly" (Eco, 1975, p. 75).

Com o objetivo de discutir essas ações afirmativas e os vários pontos de vista que as permeiam, acredito ser necessário clarear e compreender a formação da sociedade brasileira e os vários conceitos inclusos nesse

tema. Conceitos muito ecoados no Brasil, muitas vezes carregados de demagogia e preconceitos.

O racismo, a raça e a brancura são conceitos presentes nos diversos olhares sobre as ações afirmativas brasileiras e caminham lado a lado a elas.

Vejo o racismo nesta discussão, de acordo com a definição encontrada em Enid Lee (1993, p. 103): racismo é “qualquer ato ou idéia que limita, nega ou concede oportunidades, serviços, recursos, direitos ou respeito para uma pessoa com base na cor da pele”² [Minha tradução].

Quanto à raça, recorro a escritores e teóricos que a definem de modos variados. Tais definições englobam o biológico e o social. Após várias leituras, permaneço com a definição de Lee (1985, p. 12): raça é: “uma categoria social usada para classificar a espécie humana de acordo com seus ancestrais ou descendentes comuns ou em diferenciação por características físicas gerais como cor de pele e olhos, tipo de cabelo, estatura e características faciais”.³ [Minha tradução]

Na observação das várias definições de raça, em teorias diversas, (Sleeter, 1999; McIntosh, 1999; Delgado, Stefancic, 1997) nota-se que a brancura da pele, reconhecida ou não, tem sido uma medida nessa definição. E que, por ter sido uma regra para o reconhecimento de outras raças, tal brancura faz com que raça passe a ser examinada em termos de economia, vantagem e desvantagem. Ademais, por ser a definição de raça mediada pela cor, reconhece-se, também, o motivo de o racismo dar a ideia de concessão de oportunidades e recursos para alguns e a negação para outros.

Para dar continuidade a essa discussão, torna-se necessário lembrar o fato de o Brasil ser um país de miscigenação de raças, o segundo em população negra fora da África, onde pretos e pardos representam cerca de 50% da população. Tem, ainda, cerca de 315.000 índios (206 etnias, concentradas, em sua maioria, numa parcela da Amazônia Legal, que engloba seis Estados: Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Mato Grosso e Pará), com mais de 40 povos isolados na Amazônia Ocidental, e recebeu (e recebe) pessoas vindas de países Europeus, Africanos e Asiáticos. Por isso mesmo, possui uma variedade riquíssima de culturas e raças que nem sempre são respeitadas. Isso significa que, desde sua colonização, o Brasil é diverso em etnia e em cultura, partindo daí as diversidades de pensamentos e pontos de vista, revelando a veracidade da assertiva: culturas diferentes, pontos de vista diferentes.

Com base nesses conceitos, apresento este debate que me possibilitou reflexão sobre questões como cultura brasileira, raça, racismo, brancura, formação do professor, construção de saberes e relacionamentos professor/aluno – as representações envolvidas nessa interação, sentidos e significados – e, principalmente, a importância de se educar a criança para a real aplicabilidade das ações afirmativas no Brasil, sendo essa educação fundamental para a formação de uma sociedade mais empática e, por isso, mais aberta a reconhecer e a respeitar as diferenças.

² “Any act or idea which limits, denies or grants opportunities, services, resources, rights or respect to a person on the basis of skin colour.”

³ “A social category used to classify human kind according to common ancestry or descent and reliant upon differentiation by general physical characteristics such as colour of skin and eyes, hair type, stature, and facial features.”

Ações afirmativas do Brasil

As políticas públicas brasileiras, historicamente, têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza com base em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de direita ou de esquerda (Munanga, 1996).

No entanto, com a redemocratização do País, conhecimentos e informações trocadas com mais velocidade sobre leis e direitos, a sociedade brasileira passou a exigir medidas que atendessem questões sobre raça, gênero e etnia, por meio de providências mais abrangentes.

Desse modo, com a necessidade de procurar soluções para as diferenças no Brasil, surgiram políticas afirmativas sob diferenciadas formas, como: atividades voluntárias, de caráter obrigatório, estratégias mistas, com programas governamentais ou privados, e leis e obrigações a partir de decisões jurídicas e de agências de fomento ou de regularização.

O público alvo dessas ações afirmativas abrange minorias étnicas, raciais e mulheres, contemplando o mercado de trabalho com treinamento, contratação e qualificação de funcionários; o sistema educacional, em especial o ensino superior; e a representação política.

Uma das medidas mais conhecidas e também mais polêmicas é o sistema de cotas. Um sistema que consiste em estabelecer determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo definido.

A polêmica sobre esse sistema aparece à medida que os vieses culturais afloram expondo valores arraigados de preconceitos. Valores de uma sociedade racista onde propostas em benefício dos excluídos recebem forte oposição com o intuito de constrangê-las.

Segundo Antônio Guimarães (1999, p. 166), os argumentos contrários a ações afirmativas tomam três direções:

Primeiramente, para alguns, as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que vêem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio que deve ser a principal arma contra o particularismo e o personalismo, que ainda orientam a vida pública brasileira; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para a implementação dessas políticas no Brasil.

Com a implementação do sistema de cotas por algumas universidades brasileiras, assistimos em todo o País pessoas que sempre negaram a origem africana de seus antecedentes, sem nenhum traço dessa raça, brigando judicialmente pelo acesso ao sistema. Outros, por não conseguirem vagas, recorrendo à justiça apoiados no princípio da igualdade constitucional do País.

Diferentes interpretações da Constituição e posturas distintas em termos normativos com relação às noções de igualdade e justiça são os pontos-chave dessas disputas. O princípio da igualdade perante a lei está

presente nas constituições brasileiras desde o Império, passando por algumas transformações ao longo desses anos.

A pergunta que prevalece, num cenário marcado pela diferença de pensamentos, valores e pontos de vista no que concerne às políticas de ação afirmativa, é esta: *seria possível encontrar sustentação legal para aplicação dessas ações afirmativas ou elas seriam inconstitucionais, principalmente por ferirem o princípio da igualdade garantido na Constituição de 1988?*

Em parecer elaborado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, a respeito do Projeto de Lei nº 13, de 1995, apresentado pela senadora Benedita da Silva, que “dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes, concluiu-se pela sua inconstitucionalidade e inadequação aos preceitos constitucionais.” A iniciativa do projeto de oferecer melhores condições para o acesso de alunos carentes ao ensino universitário foi considerada meritória, todavia, entendeu-se que ela feriria as normas constitucionais, como a norma presente no art. 5. De acordo com o relatório, o princípio da igualdade, como igualdade perante a lei, que significa dizer “*que a lei e sua aplicação tratam a todos igualmente, sem levar em conta distinções*”, sempre esteve presente nas constituições do País, e a Constituição de 1988 manteria essa tradição.

Dessa forma, o parecer afirma que a Constituição atual em nada alterou o princípio da igualdade e sustenta sua inconstitucionalidade utilizando a interpretação feita por Pontes de Miranda sobre o princípio *todos são iguais perante a Lei*, da Constituição de 1946:

Para aquele ilustre jurista, o princípio “*todos são iguais perante a lei*”, dito princípio de isonomia (legislação igual), é princípio de igualdade formal: apenas diz que o concedido pela lei a A, se A satisfaz os pressupostos, deve ser concedido a B, se B também os satisfaz, para que se não trate desigualmente a B. Tão saturada desse princípio está a nossa civilização que causaria escândalo a lei que dissesse, e.g., só os brasileiros nascidos no Estado-membro A podem obter licença para venda de bebidas no Estado-membro A. Só existem exceções ao princípio da igualdade perante a lei, que é direito fundamental, [...] quando a Constituição mesma as estabelece. (Brasil, 1997, p. 3).

Além de a sociedade e os juristas terem pontos de vista contraditórios sobre o tema, revistas especializadas tomaram para si as discussões e surgiram variados artigos científicos de áreas também diversas (medicina, antropologia etc.) negando a existência de raças e opinando sobre as políticas de ações afirmativas. Com a recusa da existência de raças, desenvolve-se no Brasil um antirracismo.

De acordo com Bernardino (2004) e Guimarães (1999), evita-se falar de raça para poupar qualquer problema racial.

No Brasil “*raça*” não faz parte nem do vocabulário erudito nem da boa linguagem. Apenas entre pessoas “*não refinadas*”, e nos movimentos sociais, onde militam pessoas que se sentem discriminadas por sua cor e compleição física, utiliza-se regularmente o conceito. (Guimarães, 1999, p. 19).

Partindo desse ponto de vista antirracista, supõe-se que se não há raça, não há desigualdade racial. Com esse pensamento, falar em ações afirmativas seria incoerente e discriminatório.

No entanto, apesar das críticas contra a ação afirmativa, as experiências das últimas quatro décadas nos países que a exercitam não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas. Sobre o tema, Munanga (2003, p. 118) declara:

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. Podemos, sem copiar, aproveitar das experiências positivas e negativas vivenciadas por outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais.

O Brasil está com décadas de atraso perante outros países na implantação de ações afirmativas, no entanto, não serão apresentados resultados se não houver uma mudança cultural. Não basta ser constitucional, a aplicabilidade de ações afirmativas necessita da conscientização de toda a sociedade; não há como falar em políticas afirmativas sem falar no respeito à diversidade. Esses resultados urgem por uma educação voltada para a empatia.

Aceitação e prática das ações afirmativas

Ações afirmativas estão nas mais variadas mídias brasileiras. Apoiado em leis, o governo tem implementado programas e divulgado campanhas sobre os temas preconceito e segregação social com o intuito de levar a população a discutir, conceituar e implementar a educação voltada para a diversidade racial e cultural, a aceitação e a prática de políticas afirmativas. No entanto, acredito que essa é uma tarefa complexa que envolve mais do que substituir atitudes negativas sobre raça e cultura por atitudes positivas, é adquirir um amplo conhecimento dessas raças e culturas.

Brasileiros brancos não foram ensinados a se verem como brancos. Tampouco nos foi ensinado a pensar a branquidão como sendo importante para se respeitar a diversidade racial. De fato, somos ensinados o oposto. Nós aprendemos a ignorar a cor – *é a melhor maneira de aceitar as diferenças e aceitar as diversidades*. Muitos brancos repetem todos os dias: *Não vejo raças, vejo pessoas. Existe só uma raça, a raça humana*. Permanecendo nessa cegueira quanto à cor, brasileiros(as) acreditam que se eles(as) ignorarem a cor de pessoas que estão a sua volta, eles(as) não estão participando de nenhuma espécie de racismo.

Essa cegueira social traz grandes desafios para as políticas de ação inclusiva e sua aplicação. Isso se deve ao fato de não se trabalhar em salas de aula para educação a crianças questões como:

- Estratificação social e racial.

- Oportunização à criança da aprendizagem e do reconhecimento de seus próprios preconceitos a fim de combatê-los.
- O diálogo em sala de aula sobre privilégios da cor da pele e a prática do racismo em suas comunidades.
- O auxílio a alunos, ainda na infância, para encontrarem caminhos para criar identidades raciais positivas.

A presença de discussões sobre raça, racismo e brancura torna-se necessária porque a maioria da população brasileira sofre ou já sofreu alguma espécie de preconceito, e, por falhas em sua formação, o cidadão(ã) brasileiro(a) torna-se um indivíduo extremamente preconceituoso, discriminando e afastando as pessoas que não satisfazem as suas expectativas.

Dada a organização social e racial da sociedade brasileira, há somente algumas pessoas que *veem*, ou seja, só algumas pessoas desenvolvem a empatia necessária para colocar-se no lugar dos outros e sentir na pele o problema da cor.

A brancura da pele muitas vezes funciona como um passaporte a escolhas e privilégios, como algo que coloca algumas pessoas em vantagem e outras em desvantagem. MacIntosh (1999, p. 79) descreve o privilégio branco como:

[...] o pacote invisível de vantagens imerecidas com o qual eu posso contar para retiradas imediatas todos os dias, mas com o qual eu fui “premiado” para manter-me inconsciente. O privilégio branco é como uma invisível maletinha de acessórios especiais, mapas, passaportes, decodificadores de códigos, vistos, roupas, ferramentas e cheques em branco.⁴ [Minha tradução].

Essa problemática que acompanha a brancura da pele na aplicação das políticas de ação afirmativa carrega em si, também, o poder que as instituições têm em recompensar e em penalizar. Elas recompensam oferecendo oportunidades de carreira para alguns e penalizam fechando portas a outros. Sobre as instituições, Enid Lee (1985, p. 12) comenta:

Elas também premiam quando bens com propósitos sociais são distribuídos – decidindo quem recebe treinamento e habilidades, cuidados médicos, educação formal, influência política, apoio moral e respeito próprio, e a promessa de uma segurança futura para a pessoa e para seus filhos.⁵ [Minha tradução].

Para trazer à tona discussões justas sobre as ações afirmativas brasileiras, devemos pensar numa educação racial que englobe o pensar em outros tipos de discriminações. Discriminações que envolvem a etnia, a cultura e a religião.

Pensar e comentar sobre a distribuição desigual dos bens sociais em sala de educação infantil (ou em qualquer outra) é uma tarefa muito complexa. Essa discussão inclui uma formação do professor com discussões sobre os diversos tipos de preconceitos. Professores que assumam seus próprios preconceitos, sua cor, conheçam os privilégios

⁴ “Invisible package of unearned assets which I can count on cashing in each day, but about which I was ‘meant’ to remain oblivious. White privilege is like an invisible weightless knapsack of special provisions, maps, passports, codebooks, tools and blank checks.”

⁵ “They also reward by the way social goods are distributed – by deciding who receives training and skills, medical care, formal education, political influence, moral support and self-respect, productive employment, fair treatment by the law, decent housing, self-confidence, and the promise of a secure future for self and children.”

que os cercam (brancura da pele, família, religião etc.) e as barreiras que as pessoas não brancas, não ricas ou não favorecidas encontram. Só com essa formação, com o professor assumindo que há privilégios de acordo com a cor da pele, com a condição social e outros, esse educador poderá encontrar caminhos para criar identidades positivas que façam acontecer as ações afirmativas. Esse seria o caminho para a conscientização de toda a sociedade.

A importância do professor no processo

Neste estudo, observo que na educação brasileira também está presente a falsa supremacia do colonizador sobre o colonizado. Uma realidade que precisa ser modificada com constante discussão e treinamento que visem à formação de professores para a educação inclusiva.

Preparar professores para combater seus próprios preconceitos em sala de aula requer uma investigação permanente e um querer de cada um desses profissionais em reconhecer seus próprios preconceitos na busca persistente da empatia com o seu aluno.

Essa necessária busca da empatia professor/aluno é essencial em todo processo educacional brasileiro, no entanto, na maioria das vezes não tem sido observada. Por isso é fundamental que a formação do professor contenha, necessariamente, o conhecimento sobre raça, sobre privilégios e por que não incluir o conhecimento sobre antropologia, ou seja, formar o professor brasileiro com estudos sobre as relações entre as pessoas nas escolas, ou, mais especificamente, no interior da sala de aula.

Ao estudar e discutir a implementação das ações afirmativas, não se pode deixar de lembrar o saudoso educador brasileiro Paulo Freire e sua luta ao defender o papel da conscientização, da necessária decifração do mundo por meio da educação em sala de aula. Uma educação que cada profissional deveria professar "ir além das aparências", pagando o preço da crítica, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, como Freire se referia: a educação em busca da libertação. Esse retorno a Paulo Freire leva-me a seguinte interrogação: seria a *libertação* procurada por Freire o total desaparecimento dos preconceitos em nossas salas de aula?

Observo que um dos caminhos mais seguros para a prática de ações afirmativas é a discussão, com a troca de informações, experiências e situações sobre a vivência de cada um. Discutir situações pode ajudar professores a tomarem consciência de diferentes modos e experiências individuais e institucionais de preconceitos que diferem e ao mesmo tempo são similares. A discussão das diferentes formas de discriminação (o racismo, o antissemitismo, o sexismo etc.) provê professores com um modelo diferente de pensar sobre os preconceitos institucionais.

Segundo McIntosch (1999) e Osion (1999), são várias as vantagens e os privilégios que são ignorados pelo professor e que precisam ser conhecidos, discutidos e eliminados. Privilégios imerecidos que são garantidos por causa da identidade racial branca. A pedagoga antirracista

Peggy McIntosh (1999, p. 9) lista 26 dos privilégios que são atados à identidade racial branca, em seu “clássico” artigo sobre os privilégios da cor, que incluem:

- 1) Poder alugar ou comprar uma moradia em área que se dispõe dos recursos para tal e na qual gostaria de viver;
- 2) Poder ligar a televisão ou ir à primeira página do jornal e ver pessoas de sua cor extensamente representadas;
- 3) Poder calçar ou vestir artefatos de segunda mão, ou não responder cartas, por exemplo, sem ter pessoas atribuindo essas escolhas à má moralidade ou a pobreza;
- 4) Poder solicitar “uma pessoa para carregar”, sem achar que irá se defrontar com uma pessoa de sua própria raça; e
- 5) Estar certo de que se precisar de ajuda legal ou médica, sua raça não trabalhará contra ela.⁶ [Minha tradução].

Uma das mais importantes implicações dessa numeração é que leva professores brancos a reconhecerem que racismo não é só algo que põe outras pessoas em desvantagem, mas que coloca nossos alunos brancos e nós mesmos em vantagem, como já explicitamos acima.

Acredito que o aprender sobre o privilégio branco conduz professores a uma maior responsabilidade. Ir além da leitura sobre privilégios brancos, ir à descrição deles por nós mesmos, talvez seja a mais poderosa arma contra os preconceitos. Lee, Menkart e Okazawa-Rey (1999) sugere que durante uma semana os professores mantenham um diário de privilégios brancos, descrevendo os modos como esses privilégios ocorrem em sua própria escola e comunidade e, então, os compartilhem com seus colegas. Rita Tenório (*apud* Goldstein, p. 9), em seu ensaio, escreve uma pequena lista das várias maneiras como as crianças brancas podem ser privilegiadas no dia a dia das escolas infantis:

- a) As crianças brancas não são informadas por seus colegas: “Você não pode ser a rainha; não existe nenhuma rainha preta”.
- b) As crianças brancas não são informadas que eles não existem porque todos os índios foram mortos por vaqueiros.
- c) As crianças brancas, que falam inglês como uma primeira língua, não têm que se preocupar com aqueles seus colegas que não querem se sentar próximo a eles porque eles “falam engraçado”.
- d) As crianças brancas não são informadas que elas são “muito brancas” e que seus colegas estão felizes por serem mais escuros que eles porque ser mais escuro é melhor.⁷ [Minha tradução].

Após leitura e reflexão das experiências, acredito que a formação de professores no Brasil demanda não só a discussão de experiências diversas de educação e instrução, mas também de vários treinamentos, ensinando professores a se verem como realmente são, conscientizando-os, desse modo, de suas injustas vantagens.

⁶ “(1) being able to rent or purchase housing in an area which she can afford and in which she would want to live; (2) being able to turn on the television or go to the front page of the newspaper and see people of her race widely represented; (3) being able to swear, or dress in second hand clothes, or not answer letters, without having people attribute these choices to the bad morals, the poverty or the illiteracy of her race; (4) being able to ask for ‘the person in charge’ and find herself facing a person of her own race; and (5) being sure that if she needs legal or medical help, her race will not work against her.”

⁷ “White children are not told by their classmates, ‘You can’t be the queen; there are no black queens’. White children are not told that they do not exist because cowboys killed all the Indians. White children who speak English as a first language do not have to worry that one of their classmates will not want to sit next to them because they ‘talk funny’. White children are not told that they are ‘too white’ and that their classmates are glad they are darker than them because being darker is better.”

Como exemplo de conscientização pela discussão, recorro ao texto de Tara Goldstein (2001, p. 9), quando a autora relata sobre os momentos mais marcantes do seu curso de educação para a equidade e apresenta o seguinte relato de um de seus alunos:

Nosso trabalho em torno do privilégio branco e do racismo institucional foi a parte mais importante do curso para mim, porque ele me fez questionar sobre minha vida de novas maneiras... Existem várias frases e ideias no artigo (McIntosh) que ressoaram em mim. Primeiro, a parte onde diz que "a brancura me protege" de muitas das angústias que as pessoas de cor enfrentam todo dia. Para mim, isso significa que as coisas que eu tenho conseguido estão todas estigmatizadas, porque elas não foram ganhas graças aos meus méritos ou minhas habilidades, mas, em grande parte, por causa da cor de minha pele. Isso foi de difícil compreensão para mim, porque eu sempre me orgulhei das coisas que eu alcancei e sempre me considerei uma pessoa de muita sorte por ter podido alcançá-los. Agora eu sei que esta é a essência do privilégio branco. Ser branco é ser um dos sortudos.⁸ [Minha tradução].

Embora reconhecendo que conscientizar sobre o privilégio, qualquer que seja ele, possa ser doloroso, porque isso significa desistir do mito da meritocracia, acredito que essa compreensão seja um componente chave da educação empática. Uma educação que leve à libertação e à verdadeira inclusão social e cultural, com a prática das políticas de ações afirmativas desnudas de olhares preconceituosos e discriminantes.

Algumas considerações

Como vimos acima, desde que se iniciaram as aplicações das primeiras ações de políticas afirmativas, a sociedade brasileira tem demonstrado variados pontos de vista sobre o tema. Na maioria das vezes, esses pontos de vista são expressos sem um mínimo de conhecimento sobre o tema e os propósitos aos quais se referem.

Não foi minha pretensão fazer um estudo jurídico sobre ações afirmativas, mas é necessário que a sociedade brasileira, antes de se colocar a favor ou contra essas políticas, compreenda o sentido de princípio na sua acepção jurídica.

A sociedade em geral sabe que o tratamento discriminatório é o diferenciado e que a discriminação negativa é a calcada no desrespeito à igualdade, ao passo que pouco se sabe e pouco se discute sobre a discriminação positiva, fundada em manter ou tornar viável a igualdade.

O princípio constitucional da igualdade tem dois sentidos: o *formal*, que se consubstancia no tratamento jurídico propriamente dito, explicitado na igualdade de todos perante a lei, impondo ao Estado o dever de agir igualmente com os administrados; e o sentido *material*, que implica em oportunidade, acesso aos meios de produção por intermédio de políticas públicas, ações reais de inserção de todos na sociedade, o que induz à justiça social.

⁸ "Our work around white privilege and institutional racism was the hardest part of the course for me because it made me question my life in new ways ... There were several phrases and ideas in [McIntosh's] article that resonated with me. First, the part where McIntosh says that 'whiteness protected me' from many of the distresses that people of colour face every day. For me, this meant that the things I had achieved were all scarred because they were not wholly earned on merit or ability, but rather in part because of the colour of my skin. This was a difficult realization for me because I have always been proud of the things I have achieved and consider myself lucky for having been able to achieve them. I now know that this is the essence of white privilege. To be white was to be one of the lucky ones."

No sentido formal da igualdade, a sociedade brasileira é igual em sua totalidade, porém, no sentido material, ainda temos um longo caminho a trilhar. Quando sugiro uma educação que clareie o tema de raça, racismo e privilégios da cor da pele, desde o ensino para crianças, estou pensando que é esse o grande desafio para se praticar no presente e no futuro as ações afirmativas: uma educação que traga ao cenário brasileiro a retirada do papel da igualdade material e coloque-a em prática.

Ao adotar ações afirmativas, inicia-se uma tarefa árdua, porque é essencial ao direito de igualdade. Isso porque o princípio da igualdade não é de cunho superior aos demais princípios constitucionais. O jurista Dworkin (1999, p. 492) reconhece a necessidade de apoio da sociedade para que as desigualdades sejam eliminadas e diz isso de forma incidente quando afirma que:

[...] é uma atitude contestadora que torna todo cidadão responsável por imaginar quais são os compromissos públicos de sua sociedade com os princípios, e o que tais compromissos exigem a cada nova circunstância.

No entanto, com as características culturais brasileiras e todos seus vieses, se instauram outras polêmicas. Uma delas estrutura-se em torno da oposição entre políticas de ação afirmativa e políticas universalistas - sociais mais amplas. No âmbito do acesso ao ensino superior, esse debate contrapõe o uso do sistema de cotas a um maior investimento na educação básica e na expansão da educação superior.

O problema maior é cultural e reside na crença de que todos têm oportunidades iguais. Há aqueles que defendem políticas universalistas e que argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Outros apoiam políticas de ações afirmativas e afirmam que não deveria haver uma oposição entre as políticas adotadas, mas sim uma combinação entre elas.

De acordo com Guimarães (1999), ações afirmativas não dispensam, mas exigem uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas, uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado. Dessa forma, enquanto os ensinos fundamentais e médios exigem uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos não por mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais.

Uma segunda questão, ainda relacionada a essa polêmica, é o debate entre o uso de políticas redistributivas (de caráter social) ou de políticas contrárias à discriminação (de caráter racial), ou uma combinação de ambas. No Brasil, ainda é forte a ideia de que uma política direcionada à população pobre necessariamente beneficiaria os negros, por exemplo, já que estariam em maioria nessa camada. Aqueles que discordam dessa posição argumentam que ela esquece a especificidade do problema racial,

já que a exclusão social não seria a mesma coisa que a discriminação racial.

No entanto, o que deve sobrepor-se a todas essas questões é que a ação afirmativa evidencia a democracia e o princípio da igualdade com respeito às diferenças. É uma maneira de passarmos a reconhecer todas as pessoas no Brasil como cidadãos, ou seja, dar voz à diferença, à multiculturalidade. Sobre a importância de se dar voz à pessoa humana, Bell Hooks (*apud* Giroux, 1999, p. 198) comenta:

[...] dar voz significa passar do silêncio para a fala com a atitude revolucionária [...] a ideia de encontrar a própria voz ou ter a própria voz assume uma primazia no discurso falado, na escrita e na ação [...] Somente como sujeitos nós podemos falar. [...] como objetos, permanecemos sem voz – nossos seres são definidos e interpretados por outros [...].

Considerações finais

A discussão sobre políticas afirmativas e todas as atividades que as englobam é extensa e não conclusa. No entanto, acredito que a construção do sujeito na escola, com trabalho responsável de conscientização, é o melhor caminho para sua prática.

Ademais, creio que com educação de crianças para o exercício da cidadania, com conhecimento sobre raça, racismo e privilégios, há de se fazer no Brasil o que McLaren (1999, p. 134) chama de *uma reescrita das diferenças*, ou seja, “*tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social*”.

Necessário será formar professores dispostos à prática pedagógica e que conduzam seus alunos a reconhecer e respeitar as diferenças para que as ações positivas sejam debatidas com conhecimento de causa e passem a fazer parte da prática do cidadão brasileiro.

Desde a implantação de cotas para as universidades brasileiras, alunos que antes não tinham acesso ao estudo superior têm ingressado e galgado um lugar de ascensão social, trazendo desse modo, para a discussão das ações afirmativas, a negação da assertiva presente em discursos racistas e preconceituosos de que as pessoas conseguem ou não galgar a escala social por seus próprios méritos; pensamento defendido (e crível) de que a estrutura de oportunidades de trabalho seja a mesma para todos os brasileiros.

No Brasil, pessoas de origem européia ou de pele branca se permitem ignorar a importância da cor da pele na perpetuação da discriminação racial, fenômeno também observado na “cegueira” das pessoas que se deslocam dos grandes centros para as regiões do interior do País; pessoas que conduzem em si as características da supremacia do colonizador e demonstram o pior sentido da palavra “colo”: o que discrimina, subjuga e intimida.

Com a educação da criança quanto à empatia e ao respeito às diferenças, construiremos um caminho para a mudança dessa visão de

oportunidades iguais, pois somente com a compreensão de que oportunidades iguais, frequentemente válidas para brancos e não necessariamente válidas para pessoas de cor, é que essa geração será conduzida a reconhecer a importância da visão de diferentes raças ao se discutir o acesso às oportunidades e a conseqüente valorização de se colocar em prática as várias ações afirmativas.

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. Senado. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. *Projeto de lei nº 13: relatório*. Relator Lúcio Alcântara. 25 jun. 1997.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. Introduction. In: DELGADO, R.; STEFANCIC, J. (Org.). *Critical race theory: the cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press, 1997.

DWORKIN, Ronald. *O império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, Umberto. *Trattato di semiótica generale*. Milan: Bompiani, 1975. [English version: *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana UP, 1976].

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artemed. 1999.

GOLDSTEIN, Tara. 'I'm Not White': anti-racist teacher education for white early childhood educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 2, n. 1, p. 3-13, 2001. Disponível em: <<http://www.worldwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=1534>>.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEE, E. Displacement and discrimination: a double burden for workers of colour. *TESL Talk*, v. 21, p. 102-117, 1993.

_____. *Letters to Marcia: a guide to antiracist education*. Toronto: Cross-Cultural Communication Centre. 1985.

LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Eds.). *Beyond heroes and holidays: a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, DC: Network of Educators on the Americas, 1999. [Available from NECA, PO Box 73038, Washington DC, USA 20056-3038; e-mail: necadc@aol.com].

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.

MCINTOSH, P. White privilege: unpacking the invisible knapsack. In: LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Eds.). *Beyond heroes and holidays: a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, DC: Network of Educators on the Americas, 1999 [1988]. p. 79-82.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5216>.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-111.

OLSON, R. A. White privilege in schools. In: LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Ed.). *Beyond heroes and holidays: a practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development*. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas, 1999. p. 83-84.

SLEETER, C. Teaching whites about racism. In: LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Eds.). *Beyond heroes and holidays: a practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development*. Washington, DC: Network of Educators on the Americas, [1996] 1999. p. 36-44.

Klondy Lúcia de Oliveira Agra, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia, é professora titular de Língua Inglesa e Comunicação Empresarial da Faculdade Interamericana de Porto Velho (Uniron).

klondy2@gmail.com

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários

Afonso Galvão
Jacira Câmara
Michelle Jordão

Resumo

Explora o tema estratégias de aprendizagem e revisa algumas pesquisas sobre a aprendizagem de estudantes universitários de diversos cursos de graduação. Especificamente, focaliza-se o estudo individual deliberado, a lei da potência de aprendizagem, estratégias individuais de estudo, a dimensão superficialidade-profundidade e as influências da avaliação no estudo individual. O estudo conclui que estudantes de graduação utilizam estratégias superficiais, qualitativa e quantitativamente ineficientes, que tendem a ser influenciadas pelo tipo de aula que vivenciam e pela dinâmica curricular que orienta a ação pedagógica nos cursos de graduação. Para superar isso é necessário que se estabeleça uma nova cultura de ensino e aprendizagem que leve em conta o modo como *experts* aprendem.

Palavras-chave: *expertise*; metacognição; autorregulação; avaliação.

Abstract

Learning strategies: reflections on undergraduate students

This article explores the topic of learning strategies and review research on the learning of undergraduate students of several courses. Particularly, it is focused the individual learning practices, the ubiquitous law of practice, learning strategies, the surface-deep learning dimensions and the influence of learning assessment on individual practice. The study concludes that undergraduate students tend to use surface approaches which are inefficient in terms of both quality and quantity. These tend to be influenced by the teachers' practices as well as the curriculum dynamics that orients the pedagogic action of undergraduate courses. To overcome this, it is necessary to set up a new culture of teaching and learning which takes into account the ways in which experts learn.

Keywords: expertise; metacognition; self-regulation; learning assessment.

Para a maior parte das áreas acadêmicas (física, química, idiomas, crítica literária, pedagogia, psicologia, entre outras), o desenvolvimento da aprendizagem para a *expertise* começa quando da entrada do aprendiz em um curso de nível superior. Processos de aprendizagem, para serem eficientes, têm de levar em conta uma série de aspectos relacionados à estrutura curricular de um curso, às estratégias de aprendizagem de alunos, ao ambiente de aprendizagem e aos resultados de aprendizagem, expressos pela apropriação do discurso acadêmico por estudantes em modos aceitáveis de reflexão e prática de um tema, assunto, conteúdo ou área (Biggs, 1987). O estudo individual deliberado focalizado em uma área específica é tido por diversos autores (Galvão, 2003; Ericsson, 1996; Ericsson, Tesch-Römer, Krampe, 1993) como um dos mais importantes, senão o mais importante aspecto do desenvolvimento da *expertise*. Aqui, estratégias de aprendizagem constituem-se num detalhe particularmente importante, pois influenciam de modo direto a qualidade da *expertise* a ser desenvolvida. Envolvem, do ponto de vista do indivíduo, a interação entre aspectos metacognitivos e autorreguladores, que, por sua vez, são influenciados pela estrutura curricular das disciplinas ou matérias acadêmicas e do curso como um todo e pelas percepções do estudante sobre ambiente de ensino e de aprendizagem. Este artigo revisa teorias, conceitos e ideias em aprendizagem e os articula com pesquisas recentes que focalizam estratégias de aprendizagem de estudantes de graduação de vários cursos (Matemática, Psicologia, Letras-inglês e Pedagogia),

buscando analisar a efetividade dessas estratégias e como elas se localizam na dimensão superficialidade-profundidade.

Estudo deliberado

O estudo individual deliberado constitui um termo usado por Ericsson, Tesch-Römer e Krampe (1993) para definir uma atividade de estudo em que o aprendiz não somente controla, como também toma as iniciativas do processo. A meta explícita desse tipo de estudo individual é a melhoria do desempenho. O estudo individual deliberado tem sido constantemente definido em relação à obtenção de alguma habilidade. Pear (1927), em um estudo clássico, argumenta que a habilidade está relacionada à quantidade e à qualidade do produto final, daquilo que emerge. À exceção de algumas atividades, como andar, correr e controlar movimentos do corpo próprio, que nascem com a pessoa, as habilidades – isto é, a capacidade para desempenhar bem uma tarefa –, em geral, são aprendidas. O estudo individual é a organização e apreensão de uma habilidade passo a passo. Trata-se do processo por meio do qual objetivos de aprendizagem são alcançados e transformados em ações rotineiras, muitas vezes, mas nem sempre, automatizadas.

O estudo individual para a aquisição de uma habilidade envolve a identificação de passos de ação que são componentes sequenciais ou alternados da habilidade, novos ou conhecidos do aprendiz, que se tornam uma habilidade total quando operados de forma compósita (Gagné, 1985). Alguns autores (e.g. Fitts, Posner, 1973; Gagné, 1985) identificam certas fases fundamentais na aquisição de uma habilidade, tais como: 1) compreensão dos comportamentos iniciais ou de entrada, que correspondem a um estágio cognitivo inicial; 2) organização de procedimentos de regras que determinam sequências, envolvendo a prática de partes de uma habilidade antes de tentá-la de um modo completo; e 3) o domínio final da tarefa.

Um dos aspectos mais importantes do estudo individual deliberado diz respeito à dimensão temporal, tema com importância histórica no contexto da pesquisa sobre aprendizagem, já que os primeiros trabalhos mais sistemáticos nesta área endereçaram este assunto. Podem ser incluídos aqui os estudos de Brian e Harter (1897, 1899) sobre a aprendizagem da linguagem telegráfica e outras pesquisas desenvolvidas no começo do século 20 (e.g. Starch, 1912; Pyle, 1913; 1914) os quais concluíram que a aprendizagem se beneficia mais da prática distribuída do que da prática concentrada. Além disso, intervalos prolongados de descanso seguidos de sessões curtas de estudo são mais eficientes para a aprendizagem. Em apoio a esta perspectiva, o argumento de Hull (1943) de que o incremento de reação de inibição é um fenômeno que trabalha contrariamente à potencialidade de reação da resposta presente ainda é atual – isto parece ser causado por períodos extensos de trabalho sem descanso. Adams (1987) considera que a reação inibidora é uma aversão que espontaneamente se

dissipa como função do tempo entre respostas. No entanto, longos períodos de descanso após o estudo concentrado causam maior reminiscência devido à dissipação da reação inibidora.

O problema da relação idade/maturação/aprendizagem foi abordado em pesquisa também clássica de Wheeler e Perkins (1932). Este trabalho relaciona o fenômeno da aquisição de uma habilidade com o fenômeno da maturação e considera a questão do desenvolvimento de uma habilidade em relação ao tempo de maturação. Mencionam ainda Wheeler e Perkins que, em uma dada idade, o estudo deliberado traz melhoras na aprendizagem relacionadas ao tempo total de estudo individual desde que o estudo começou, ao invés de relacionadas a um período específico.

A dimensão “tempo de estudo” é particularmente relevante na pesquisa sobre aprendizagem para a *expertise*. Investigações longitudinais em uma variedade de áreas têm demonstrado de modo cada vez mais convincente que diferenças nas primeiras experiências de vida, preferências, hábitos, oportunidades e, principalmente, tempo de estudo individual deliberado qualitativa e quantitativamente eficiente são os principais determinantes da obtenção da capacidade performática *expert*, e não alguma possível habilidade diferenciadora de natureza genética. Por exemplo, para alguém se tornar jogador de xadrez capaz de disputar torneios internacionais são necessários pelo menos dez anos de preparação sistemática (Simon, Chase, 1973). Na composição musical, a preparação pode levar quase vinte anos (Hayes, 1981), enquanto que, na música instrumental, o estudo de Ericsson, Tesch-Römer e Krampe (1993) revelou que violinistas estudantes de conservatório superior atingem em torno de dez mil horas de estudo individual deliberado com 21 anos de idade. Em geral, pesquisas têm confirmado que, na maioria das áreas, são necessários pelo menos dez anos de estudo individual deliberado para que a *expertise* seja alcançada. Isso é particularmente verdade para a música instrumental (Sosniak, 1985; 1990), matemática (Gustin, 1985), tênis (Monsaas, 1985), ciência e literatura (Lehman, 1953) e atividade de ensino ou *expertise* de professores (Galvão, Perfeito [no prelo]).

Estes resultados, juntamente com outras investigações na área de estudos da *expertise*, ajudaram a reforçar a ideia de que o conhecimento *expert* é consequência de estudo individual deliberado de longo prazo em um domínio específico do conhecimento. Estas pesquisas também serviram para sustentar o desenvolvimento da “lei de potência da aprendizagem”; trata-se de uma das poucas leis da psicologia da aprendizagem, amplamente demonstrada, válida tanto para a *performance* motora quanto para a *performance* cognitiva. Esta lei explica o estudo deliberado como sendo a base do processamento automático – pode ser aplicada a qualquer situação de aprendizagem. De acordo com a lei ampla do estudo deliberado, da grafia de uma coordenada de eixos logarítmicos relacionando tempo por tentativa com número de tentativas resulta uma linha reta. Em outras palavras, o tempo que se leva para realizar uma *performance* diminui à medida que a prática se desenvolve (Newell, Rosenbloom, 1981). Esta linha reta relacionando acúmulo de prática a desempenho foi

demonstrada em uma grande quantidade de tarefas motoras e cognitivas (Anderson, 2005). A Figura 1 mostra um gráfico representativo da lei da potência de aprendizagem, bem como sua expressão matemática.

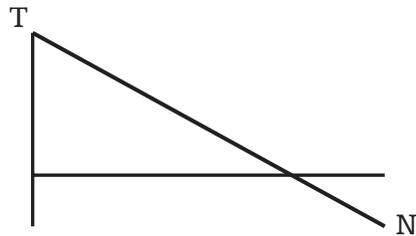


Figura 1 – Lei de potência da aprendizagem: tempo de performance diminui com a prática

Fonte: Adaptado de Newell e Rosenbloom (1981).

$$\text{Log}(T) = \log(B) - \alpha \log(N)$$

(B) é o tempo de performance quando da primeira tentativa.

(T) é o tempo, que é uma função de (N) que é o número de tentativas.

(N) é um modo de marcar o contínuo temporal (t) em intervalos temporais de performance.

α é a razão de aprendizagem.

Apesar da importância do estudo deliberado para a aprendizagem, tal como demonstrada pela lei da potência de aprendizagem, infelizmente estudantes parecem não perceber isso. Pesquisas realizadas com estudantes de graduação de vários cursos (Matemática, Psicologia, Letras-ínglês e Pedagogia) demonstram que a maioria dos acadêmicos tem dedicado pouco tempo para a aprendizagem fora da sala de aula. No geral, 39% dos estudantes participantes das pesquisas dedicam de uma a duas horas de estudo diárias e 24,5% dedicam apenas uma hora do dia para o estudo individual deliberado. De acordo com Galvão (2001), há considerável defasagem entre o tempo de dedicação deliberada necessária à preparação de *experts*, evidenciado por pesquisas da área (Galvão, 2000; Ericsson, Tesch-Römer, Krampe, 1993), e o tempo de dedicação de estudantes universitários. Os resultados das pesquisas com universitários confirmam essa diferença e sugerem a necessidade de se trabalhar a dimensão temporal do estudo junto aos estudantes.

Estudo superficial e profundo

Um aspecto conceitual importante do estudo diz respeito à diferença entre procedimentos superficial e profundo de estudo individual. Esta distinção tem sido proposta por diversos autores (e.g. Mcune, Entwistle, 2000; Marton, Saljo, 1997) para caracterizar o modo como estudantes abordam tarefas acadêmicas. Enquanto abordagens profundas envolvem buscar significação, relacionar ideias, usar evidência e interessar-se por ideias, abordagens superficiais dizem respeito a falta de entendimento, falta de propósito de estudo e motivação relacionada apenas a medo de fracasso. Pesquisa de Marton e Saljo (1976) explorou as abordagens de

aprendizagem de um grupo de estudantes em relação a uma tarefa que envolvia a leitura de um texto acadêmico tendo em vista a resposta a um determinado conjunto de perguntas sobre ele.

Os resultados indicaram que, para ler, os alunos se relacionavam com essa tarefa basicamente de duas formas. A primeira focalizando a compreensão do texto como um todo e a segunda focalizando a memorização e a reprodução de conteúdos conceituais do texto. Essas duas abordagens em relação à aprendizagem influenciaram os conceitos de “abordagem profunda” e “abordagem superficial” (Biggs, 2003).

Na abordagem profunda, o estudante focaliza a sua atenção no esforço de análise e compreensão de conceitos e princípios do objeto ou tema de aprendizagem; para tanto, tende a adotar estratégias que o ajudem a satisfazer a sua curiosidade na procura do significado inerente à tarefa, de modo a personalizá-la e a torná-la mais coerente com a sua experiência, integrando-a em conhecimentos adquiridos antes ou teorizando acerca da possibilidade dessa integração, levantando hipóteses, regulando os aspectos contraditórios nelas implicados (Bessa, Tavares, 2000).

Na abordagem superficial, ao contrário, o estudante adota uma atitude passiva de aceitação das informações fornecidas pelos professores e materiais didáticos e/ou memorização e reprodução de temas abordados, desarticulado de compreensão efetiva. Quando estudantes adotam essa abordagem, a estratégia geral consiste em focar o essencial dos conteúdos ou matéria de estudo, normalmente informação factual e concreta, havendo a preocupação de representá-la simbolicamente também dessa forma, com vista à sua reprodução o mais fiel e exato possível (Bessa, Tavares, 2000).

A memorização, estratégia superficial, caracteriza-se pela utilização de repetição enquanto procedimento para armazenamento da informação. Segundo Duarte (2002), os elementos literalmente memorizados são mais tarde “regurgitados” nas avaliações exigidas pelos processos acadêmicos. A utilização de estratégia superficial conduz para uma retenção restrita e temporária da informação. Cabe considerar, no entanto, que reproduzir e memorizar desempenham no discurso do ato de aprender um papel importante, porém insuficiente, já que compreender vai além da transformação do conhecimento apresentado: trata-se da capacidade relacional com o que já se sabe, promovendo a compreensão e aplicação para a vida.

Entwistle e Smith (2002) distinguem entre *entendimento alvo* e *entendimento pessoal*. Entendimento alvo diz respeito ao tipo de entendimento que professores, examinadores e elaboradores de currículo têm em mente quando organizam um currículo para ser estudado, enquanto que entendimento pessoal diz respeito àquilo que na verdade os estudantes desenvolvem ou alcançam. Estudantes universitários trazem para qualquer curso ou disciplina em que se matriculam compreensões e experiências desenvolvidas em suas vivências educacionais e informais anteriores que influenciam o modo como fazem sentido do assunto presente e seu estudo individual. Além disso, estudantes ingressam na universidade com hábitos de estudo já estabelecidos, alguns dos quais

inapropriados para a educação superior. Nesta perspectiva, uma dada situação de aprendizagem pode ser interpretada pelo aluno a partir da sua experiência prévia, onde a regulação externa tende a ser mais forte, envolvendo orientações sobre como e o que trabalhar. A aprendizagem para a *expertise*, que acontece em nível superior, depende de procedimentos marcadamente autorregulados.

Dessa forma, as concepções dos estudantes sobre aprendizagem influenciam significativamente a forma como enfrentam as tarefas escolares. Segundo Van Rossum e Schenck (1984), alunos “superficiais” apresentam geralmente concepções de aprendizagem quantitativas (como aumento de conhecimento, memorização, reprodução para aplicar), enquanto os alunos que optam pela abordagem profunda apresentam concepções qualitativas (aprender é compreender, ver as coisas de forma diferente, mudar como pessoa). Para alterar a abordagem à aprendizagem é necessário, entre outros aspectos, promover concepções de aprendizagem qualitativamente mais profundas por meio de contextos de aprendizagem estimulantes (Ramsden, Beswick, Bowden, 1986).

Na mesma direção, afirma Ramsden (1992) que as diferentes tarefas e contextos impõem aos alunos a utilização de estratégias “ajustadas” de estudos e aprendizagens. Ou seja, os estudantes tendem a adaptar-se, o melhor possível, às exigências e oportunidades que lhes são apresentadas. Dessa forma, o autor apresenta três domínios contextuais que influenciam o desenvolvimento de estratégias de estudo e aprendizagem e contexto acadêmico: o método usado pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos – o ensino; o método utilizado pelo professor para avaliar aquilo que é aprendido – a avaliação; e o conteúdo e a estrutura daquilo que formata a aprendizagem em cada disciplina – os programas.

Segundo Zabalza (2002), o problema é que estudantes comumente não possuem informações sobre técnicas de estudo, além de carência de estratégias para lidar com as atividades educativas propostas. Porém, não cabe aos estudantes resolverem essa situação na totalidade, pois é difícil que estes aprendam a aprender se essa questão não constitui objetivo formativo e não há orientação por parte do professor.

Nessa perspectiva, o professor é considerado um ponto essencial no contexto de aprendizagem. Cabe a ele ou a ela coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Assim, uma das tarefas educativas do professor é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas, incluindo a metacerteza das verdades garantidas pelo acesso a métodos científicos. Como argumenta Freire (1997), as dúvidas que movimentam a evolução da ciência devem constituir parte fundamental do processo educativo. Assim, é preciso substituir as certezas e saberes preestabelecidos na lógica simplista que constitui a pedagogia de hoje por outra, complexa, que trabalhe com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto (Assmann, 1996). Para isso, é necessário que o professor mude o foco de

si para o estudante. Como argumenta Entwistle (2000), professores que conduzem aulas tendo a si próprios como centro e o conteúdo como foco tendem a influenciar seus alunos a adotarem estratégias superficiais de aprendizagem. Por outro lado, quando o foco do ensino está no estudante, a aprendizagem gera transformação e estimula a utilização de estratégias profundas.

Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de graduação

Estratégias são consideradas variáveis importantes na educação e influenciam na qualidade da aprendizagem e, portanto, têm sido objeto de variadas pesquisas (Pozo, 2002; Weinstein, Mayer, 1986; Monereo *et al.*, 1995; Flavell, 1999).

Para Monereo *et al.*, (1995, p. 25), o termo estratégia de aprendizagem está relacionado a processos de tomada de decisão pelos quais o aprendiz escolhe e recupera, de maneira organizada, “os conhecimentos de que necessita para completar um determinado objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a ação”. As estratégias não podem ser confundidas com as técnicas de aprendizagem, pois são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o objetivo de se obter uma meta (Pozo, 2002).

Weinstein e Mayer (1986) relacionam estratégias de aprendizagem a ensaio, elaboração, organização e monitoramento. As estratégias de ensaio visam à repetição ativa da fala e/ou da escrita do material a ser aprendido; as estratégias de organização implicam a estruturação do material a ser aprendido, subdividindo-o em partes reconhecidas nas relações subordinadas ou superordenadas. A elaboração envolve a reconstrução significativa de um material de aprendizagem. O objeto estímulo da aprendizagem torna-se integrado ao esquema conceitual do aprendiz possibilitando novos usos em diferentes contextos. O monitoramento é o *feedback*, a princípio externo, que, torna-se gradualmente em *auto-feedback* à medida que a *expertise* se desenvolve.

As estratégias de aprendizagem visam, pois, auxiliar os processos de aprendizagens dos estudantes, tendo como objetivo a melhoria do desempenho escolar. Nesse sentido, a palavra “estratégia” diz respeito a planejamento e procedimentos para alcançar a aprendizagem. Flavell (1999) diferencia os tipos de estratégias em duas dimensões: cognitiva, destinada simplesmente a levar o estudante a um objeto cognitivo, e metacognitiva, que se propõem avaliar a eficácia da primeira, ou seja, é operacionalizada como monitoração da compreensão, que requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do grau de compreensão que se deseja alcançar e, se necessário, a modificação das estratégias utilizadas.

Resultados de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de estudantes de graduação em Matemática (Pereira, 2007), Letras-ingles

(Bastos, 2007), Pedagogia (Demoliner, 2008) e Psicologia (Lima, 2007), que investigaram como o aprendiz aborda seus estudos, técnicas que utiliza e hábitos adotados, apontam que as estratégias desenvolvidas, por vezes convergentes nos quatro cursos analisados, nem sempre são as mais adequadas para o processo de aprendizagem.

Estudar fazendo anotações é uma estratégia tida como bastante eficiente por diferentes autores em aprendizagem (Craik, Lockhart, 1975; Galvão, 1999; Eysenck, Keane, 1994). Esta estratégia é condizente com uma teoria influente em pesquisas cognitivas da memória – a dos níveis de processamento (Craik, Lockhart, 1975). De acordo com esta teoria, o material armazenado na memória de longa duração é determinado por processos perceptuais e atencionais que ocorrem durante a fase de aprendizagem. Tais processos ocorrem em diferentes níveis e podem variar desde análises superficiais de um estímulo até análises semânticas profundas (Eysenck, Keane, 1994). Em outras palavras, a memória de um evento é fortemente influenciada pela profundidade de processamento de um estímulo – quanto mais profundo o nível de processamento, mais forte, elaborado e longo o traço de memória. Isto é complementado pela ideia de que a elaboração do processamento, no que concerne a quantidade (Craik, Tulving, 1975) e tipo (Bransford et al., 1979), tende a ser fortemente influenciada por pistas estruturadas em formas múltiplas de processamento (com elaboração monitorada). Pesquisa de Galvão (1999) mostrou as implicações dessa teoria para a aprendizagem ao demonstrar que a leitura de textos fazendo anotações reforça significativamente o traço de memória do conteúdo textual. Uma possível explicação para isso é que esta estratégia de aprendizagem envolve processamento ortográfico e fonológico, o que remete a domínios auditivos e visuais. Estudar fazendo anotações é uma estratégia utilizada por estudantes dos quatro cursos investigados (Psicologia, 67%; Pedagogia, 61%; Letras-ingles, 60%; Matemática, 52%), embora haja alguma variação no percentual de uso das estratégias entre os cursos. Uma possível explicação para o menor percentual em Matemática talvez derive do fato de que nessa área do conhecimento se utiliza menos textos.

A leitura de outras fontes não relacionadas ao curso também é uma estratégia de aprendizagem bastante utilizada pelos estudantes de graduação. A pesquisa e a leitura normalmente ocorrem em fontes diversas e auxiliam uma estratégia de estudo de abordagem profunda, por meio da busca do conhecimento de forma contextualizada e multidisciplinar. Esta estratégia é evidenciada nas respostas dos estudantes das graduações pesquisadas, quando afirmaram que sempre ou com frequência realizam seus estudos desta forma (Psicologia, 64%; Matemática, 58,9%; Pedagogia, 58,6%; Letras-ingles, 57%). Entwistle (2000) sugere que a intenção de extrair significado leva a processos de aprendizagens ativos que envolvem, por um lado, relacionar ideias e procurar padrões e princípios e, por outro, utilizar evidências e examinar a lógica argumentativa. Dessa forma, os aprendizes que adotam esta estratégia estão predominantemente motivados pelo interesse ao objeto de estudo e/ou

reconhecem a sua relevância e procuram relacionar a matéria com seu conhecimento prévio e experiências pessoais.

A estratégia de aprendizagem baseada na resolução de problemas é considerada essencial para o estudo profundo, tendo em vista que desenvolve uma habilidade reflexiva e crítica sobre o próprio raciocinar. Oportuniza o pensar sobre as cognições, o comportamento e a própria aprendizagem, inclui a autorregulação da aprendizagem, ou seja, envolve, da parte do aprendiz, tomar consciência sobre objetivos de estudo para organizar e dirigir o próprio processo de aprendizagem (Weidenbach, 1996). Para Zimmerman e Martinez-Pons (1986), estudantes autorregulados são metacognitivos, motivados e participantes ativos nos seus processos de aprendizagem; tornam-se agentes de sua própria aprendizagem, pois iniciam e dirigem seus próprios esforços para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. No entanto, segundo os dados das pesquisas, o hábito de estudar resolvendo exercícios é sempre ou frequentemente utilizado somente no curso de Matemática (82,1%), em cuja formação predomina as disciplinas das ciências exatas. Nos demais cursos analisados, a prática de estudar resolvendo problemas apresenta percentuais relativamente baixos, como se pode verificar, por exemplo, no curso de Psicologia, onde 37,4% dos entrevistados afirmaram que nunca ou raramente estudam por meio dessa estratégia.

Outras estratégias de estudo que merecem consideração são aquelas que denotam uma aprendizagem superficial dos conteúdos. Decorar conteúdos, por exemplo, é um tipo de estudo individual utilizado frequentemente por 38,8% dos participantes da área de Matemática e sempre por parte considerável dos estudantes de Letras (33,3%), Pedagogia (27%) e Psicologia (27,1%). Isso sugere que a prática da famosa e questionável “decoreba” ainda está presente em nosso cotidiano acadêmico. Fazer leitura prévia dos conteúdos também não é um hábito de estudo frequente dimensionado pelos estudantes de graduação (Letras-ínglês, 48,7%; Psicologia, 46%; Pedagogia, 38,5%; Matemática, 36,4%), assim como rever os conteúdos, essencial para abordagem profunda (Letras, 31,7%; Pedagogia, 35,6%; Psicologia, 34,5%; Matemática, 34,9%). Observa-se ainda que a revisão de conteúdos, além de não ser uma prática constante no hábito de estudos de cursos na área de humanas, faz-se, quando é desenvolvida, de maneira segmentada (Letras, 43,5%; Pedagogia, 36,2%; Psicologia, 43%).

Estratégias que induzem os estudantes à memorização, ao acúmulo de informação desordenadas e desarticuladas estão diretamente associadas à aprendizagem deficiente e superficial (Perkins, 1991). De acordo com Stiernborg, Guy e Tinker (1997), os alunos que adotam a estratégia superficial são motivados predominantemente pela necessidade de atender às expectativas de um determinado curso ou pelo medo do fracasso escolar. Neste caso, a intenção é meramente a de realizar tarefas através da utilização de fragmentos de informações ou ideias sem relações entre si, levando a processos de aprendizagem ainda mais restritos, tais como a memorização e a aprendizagem automática (Emilia, Mulholland, 1991).

No entanto, cabe ressaltar que, apesar de a reprodução e a memorização desempenharem, no decurso do ato de aprender, papéis necessários, são insuficientes para se obter a capacidade de relacionar o que se sabe com o que será aprendido, operação fundamental na constituição da aprendizagem significativa.

Pelos dados apresentados nessas pesquisas, constatou-se ainda que os estudantes não tenham por hábito fazer qualquer tipo de preparação física ou mental para realizarem o estudo individual deliberado, fato que pode ser verificado pelos respondentes que nunca fazem uso desta proposição: Pedagogia, 47,2%; Matemática, 42,6%; Letras-ingles, 33,9%. Para Jaime (2001), a preparação física e/ou mental é um dos fatores que beneficiam o processo de aprendizagem, uma vez que todas as estratégias de aprendizagem têm como base a evocação da resposta de relaxamento rápido. Assim sendo, os estudantes, durante a aprendizagem, estão em alerta relaxado ou vigília relaxado.

Influências da avaliação no estudo individual deliberado

As práticas de avaliação dos professores, segundo algumas pesquisas (Marton, Saljo, 1997; Biggs, 2003), também influenciam sobremaneira as abordagens de aprendizagem que os estudantes desenvolvem na graduação. Práticas avaliativas devem estar relacionadas a aspectos formativos, fundamentadas na autoaprendizagem e, portanto, na capacidade de assumir um posicionamento crítico sobre o próprio raciocinar, a fim de se tomar consciência sobre os seus objetivos do estudo para organizar e dirigir o próprio processo de aprendizagem. Trata-se da metacognição que envolve a tomada de consciência, por parte do aprendiz, sobre seus objetivos de estudo para organizar e dirigir o próprio processo de aprendizagem, bem como a autorregulação da aprendizagem (Weidenbach, 1996). Assim, aquisição de conhecimento implica aprendizes serem capazes de ir além do conhecimento factual para chegar à capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos.

É importante então diferenciar dois conceitos que por vezes são considerados como sinônimos: a prática de exames e a prática de avaliação. O exame é um processo classificatório e, por conseguinte, seletivo e excludente, por não se preocupar em avaliar, mas tão somente em selecionar, classificar. Segundo Luckesi (2005), o exame, diferentemente da avaliação, que busca diagnosticar, subsidiar a tomada de decisões para a reorientação do processo pedagógico, possui uma visão estática do sujeito aprendiz. O que interessa é o "aqui e o agora" e não o que ele poderá vir a saber no futuro. Para o autor, a visão do exame está intrinsecamente associada à pedagogia tradicional, pois é fragmentada e pontual, por isso não sustenta a real prática avaliativa, que é processual, gradual, dinâmica, dialógica e inclusiva.

Para Moraes (2008), avaliar significa subsidiar e colaborar tanto para a melhoria qualitativa da aprendizagem quanto para uma melhor

compreensão das dificuldades e dos problemas, bem como dos elementos facilitadores de tais processos. Assim, sua função primordial estaria em estabelecer uma parceria de cumplicidade e confiança entre educador e educando, bem como o desenvolvimento constante do aprender a aprender.

Dessa forma, o ato de avaliar a aprendizagem implica trabalhar de forma integrada e integradora, relacional, sujeita às emergências e não-linear, por meio de um currículo aberto, dinâmico e flexível. A avaliação, nesse contexto, deve estar a serviço da dimensão formadora e dinâmica, não apenas somativa. Ou seja, a avaliação daí decorrente não se isola em instrumento de verificabilidade, mas em experiência – tempo-espacial – de manifestação das potencialidades do ser humano e sua capacidade de crescer, desenvolver-se, aprimorar-se. Apesar dessas considerações em relação ao processo avaliativo, percebe-se que estudantes de cursos de graduação somente às vezes desenvolvem trabalhos exigidos pelos docentes que os ajudam a fazer conexões entre conhecimento adquirido com as experiências anteriores (Matemática, 46,5%; Pedagogia, 48%; Psicologia, 52,3%; Letras-inglês, 43,6%), a apreender algo relacionado entre si (Matemática, 49,6%; Pedagogia, 44,3%; Psicologia, 58%; Letras-inglês, 45,3%) e a estudar sabendo o para quê, ou seja, percebendo um objetivo claro de seus estudos (Matemática, 36,4%; Pedagogia, 37,9%; Psicologia, 50,5%; Letras-inglês, 40%).

Verifica-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de graduação apresentados colocam a avaliação como encorajadora da memorização mecânica e do lembrar, sem relevância social e pessoal, tendendo a estimular estratégias de estudo mais superficiais. No entanto, fazem-se necessárias práticas avaliativas relacionadas à compreensão e ao potencial de uma aprendizagem de maior qualidade por meio de ações que visem à construção progressiva de objetivos pessoais e de um projeto de aprendizagem/vida embasados no incentivo da autorreflexão e da metacognição que podem influenciar a elaboração de concepções de aprendizagem mais complexas, e, conseqüentemente, de abordagens profundas ao aprender. Tal perspectiva visa, também, apresentar procedimentos e processos que permitam aos estudantes aprender a aprender, ponto crucial para a qualidade da aprendizagem, à medida que concebe o aprender de forma mais profunda e incentiva a regulação da própria aprendizagem.

Conclusões

As evidências das pesquisas citadas ao longo do texto sugerem uma cadeia de aspectos que lançam sérias dúvidas sobre a capacidade dos cursos de graduação de se tornarem realmente a etapa inicial da aprendizagem de *experts*. O estudo individual dos participantes da pesquisa, em geral, além de ser quantitativamente irrisório, tende a ser também superficial. Embora a responsabilidade e a disponibilidade dos estudantes

para a aprendizagem não possa ser desconsiderada, grande parte das responsabilidades pelo uso de estratégias de aprendizagem que levam a resultados pífios é dos professores e da própria estrutura curricular dos cursos de graduação, que parecem não suscitar o raciocínio crítico e a reflexão sistemática. Aprendizagem, para ser eficiente, precisa ser reconstrutiva e ressignificativa; isso exige focalizar o processo de ensino no estudante e não no professor. Trata-se de incluir na prática pedagógica a ideia de que aprender é resolver problemas e ensinar, oferecer *feedback*. Aqui, práticas avaliativas devem ter como foco principal a análise de desempenho, permitindo a correção de aspectos indesejados. A boa prática avaliativa influencia o desenvolvimento do *autofeedback*, contribuindo sobremaneira para a consolidação da autonomia intelectual, aspecto fundamental do desempenho *expert*. Processos avaliativos, se bem orientados, levarão em conta o estabelecimento de diagnósticos específicos e gerais sobre a aprendizagem alcançada de acordo com as metas de aprendizagem estabelecidas. Uma avaliação desse tipo é estruturada, relacional, emergente, flexível, dinâmica, discursiva, capaz de suscitar não só aprendizagem significativa, como também metacognição e autorregulação, aspectos fundamentais da aprendizagem autônoma.

Pessoas que se tornam *experts* têm acesso a experiências de aprendizagem desse tipo. Como sugerem muitas pesquisas (Sosniak, 1990; Ericsson, Tesch-Römer, Krampe, 1993; Galvão, 2003), *experts*, quando estudantes, tiveram acesso a sistemas de aprendizagem que privilegiavam *feedbacks* qualitativamente eficientes e constantes, cujas regras acabavam sendo internalizadas para se tornarem progressivamente em *autofeedbacks* eficientes. Isso ocorre evidentemente em contextos de aprendizagem que levavam em conta características individuais de aprendizes. Um problema sério aqui é que os custos de um sistema de aprendizagem desse tipo são financeiramente caros. Frequentemente envolve aulas em turmas pequenas ou mesmo do tipo um para um, como no caso da formação de mestrado ou doutorado. Há um problema de difícil solução, no entanto esta é uma aprendizagem talvez cara demais para a educação de massas. A construção de soluções capazes de gerar caminhos que se aproximem da aprendizagem *expert* é um dos grandes desafios da dinâmica curricular brasileira, na qual a avaliação deve ser considerada como um subsídio para o replanejamento do processo de ensino e aprendizagem, uma avaliação que engloba não apenas medida, mas também valor e qualidade – avaliação como meio e não como fim em si mesma. Aqui, é fundamental o respaldo das políticas públicas dando sustentação às ações desenvolvidas no processo educativo.

Referências bibliográficas

ADAMS, J. Historical review and appraisal of research on the learning, retention and transfer of human motor skills. *Psychological Bulletin*, v. 101, n. 1, p. 41-74, 1987.

ANDERSON, J. *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

BASTOS, V. da F. G. *Estratégias de estudo deliberado e percepções sobre o contexto de ensino na perspectiva de estudantes do curso de letras-ínglês*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2007.

BESSA, J.; TAVARES, J. Abordagens e estratégias de regulação do estudo em alunos do 1º ano das licenciaturas de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. *Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 173-188, 2000.

BIGGS, J. B. *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987.

_____. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press, 2003.

BRANSFORD, J. D. et al. Some general constraints on learning and memory research. In: CERMAK, L. S.; CRAIK, F. I. M. (Eds.). *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979. p. 331-354.

BRIAN, W. L.; HARTER, N. Studies on the telegraphic language: the acquisition of a hierarchy of habits. *Psychological Review*, v. 6, p. 345-375, 1899.

_____. Studies in the physiology and psychology of the telegraphic language. *Psychological Review*, v. 4, p. 27-53, 1897.

CRAIK, F.; LOCKART, R. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 11, p. 671-684, 1975.

CRAICK, F.; TULVING, E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, n. 104, p. 268-294, 1975.

DEMOLINER, V. L. *Estratégias de Estudo e Percepções sobre o Ensino em Contexto Universitário dos Aprendizes de Pedagogia*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2008.

DUARTE, A. *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto, Portugal: Porto, 2002.

EMILIA, O.; MULHOLLAND, H. Approaches to learning of students in an Indonesian medical school. *Medical Education*, v. 25, p. 462-470, 1991.

ENTWISTLE, N. *Enhancing teaching and learning project*. Edinburgh, 2000.

ENTWISTLE, N; SMITH, C. Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, v. 66, p. 21-38, 2002.

ERICSSON, K. A. The acquisition of expert performance: an introduction to some of the issues. In: ERICSSON, K. A. (Ed.). *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-50.

ERICSSON, K. A.; TESCH-RÖMER, C.; KRAMPE, R. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, jul. 1993.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FITTS, P.; POSNER, M. *Human performance*. London: Prentice Hall, 1973.

FLAVELL, J. H. Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, v. 50, p. 21-45, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAGNÉ, R. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

GALVÃO, A. *Practice in orchestral life: an exploratory study on string players' learning processes*. Ph.D. Thesis. The University of Reading, UK, 2000.

_____. Learning processes of expert players. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 6., 2001, Keele, UK. *Proceedings of the Sixth...* Keele, UK, 2001.

_____. Pesquisa sobre *expertise*: perspectivas e limitações. *Temas de Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 223-237, 2003.

GALVÃO, A.; PERFEITO, C. Pesquisa sobre *expertise* e *expertise* do professor: implicações. *Revista Lusófona de Educação*, 2012. [no prelo].

- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUSTIN, W. The development of exceptional research mathematicians. In: BLOOM, B. (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Balantine Books, 1985.
- HAYES, J. *The complete problem-solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press, 1981.
- HULL, C. *Principles of behavior*. New York: Appleton Century, 1943.
- JAIME, F. *A revolução da aprendizagem: um novo sistema de aprendizagem para o desenvolvimento do cérebro e a expansão da mente*. Goiânia: Kelps, 2001.
- LEHMAN, H. *Age and achievement*. Princeton: Princeton University Press, 1953.
- LIMA, W. R. *Estratégias de estudo deliberado e percepções sobre o ensino da graduação em psicologia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2007.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTON, F.; SALJO, R. On qualitative differences in learning, outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, p. 4-11, 1976.
- _____. Approaches to learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D. J.; ENTWISTLE, N. J. (Eds.). *The experience of learning*. 2. ed. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 39-58.
- MCUNE, V; ENTWISTLE, N. *The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development*. Paper presented at Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, Finland, 2000.
- MONEREO, C. et al. *Estratégias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial, 1995.
- MONSAAS, J. Learning to be a word-class tennis player. In: BLOOM, B. (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Balantine Books, 1985.
- MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEWELL, A.; ROSENBLOOM, P. Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In: ANDERSON, J. (Ed.). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

PEAR, T. H. Skill. *Journal of Personnel Research*, v. 5, p. 478-489, 1927.

PEREIRA, M. A. *Estratégias de estudo deliberado e percepções sobre o ensino de matemática em contexto universitário*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2007.

PERKINS, D. What constructivism demands of the learner. *Educational Researcher*, v. 18, p. 16-25, 1991.

POSNER, M. I.; RAICHLE, M. E. *Imagens da mente*. Porto, Portugal: Porto, 2001.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PYLE, W. Economical learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 4, p. 148-158, 1913.

_____. Concentrated versus distributed practice. *Journal of Educational Psychology*, v. 5, p. 247-251, 1914.

RAMSDEN, P. *Learning to teach in higher education*. London: Kogan Page, 1992.

RAMSDEN, P.; BESWICK, D.; BOWDEN, J. Effects of learning skills intervention on first year university student's learning. *Human Learning*, v. 5, p. 151-164, 1986.

ROSARIO, P. Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In: TAVEIRA M.C., (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar: contributos de um projecto científico-pedagógico*. Coimbra: Quarteto, 2005. p. 23-60.

SIMON, H.; CHASE, W. Skills in chess. *American Scientist*, v. 61, p. 394-403, 1973.

SOSNIAK, L. Learning to be a concert pianist. In: BLOOM, B. S. (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 1985.

_____. The tortoise, the hare, and the development of talent. In: HOWE, M. (Ed.). *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. Leicester: British Psychological Society, 1990.

STARCH, D. Periods of working in learning. *Educational Psychology*, v. 3, p. 209-213, 1912.

STIERNBORG, M.; GUY, J.; TINKER, R. Nursing students approaches to studying. *Nurse Education Today*, v. 17, p. 121-127, 1997.

VAN ROSSUM, E. J.; SCHENCK, S. M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, v. 54, n. 1, p. 73-85, 1984.

WEIDENBACH, V. *The influence of self-regulation on instrumental music practice*. Ph.D. thesis. University of Western Sydney, Nepean, 1996.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. F. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Academic Press, 1986. p. 315-327

WHEELER, R.; PERKINS, F. *Principles of mental development*. New York: Crowell, 1932.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Os professores. *Revista Pátio*, v. 6, n. 22, p. 15-20, jul./ago. 2002.

ZIMMERMAN, B.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing students use of self regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

Afonso Galvão, doutor em Educação pela Universidade de Reading-Inglaterra, é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

acetaga@gmail.com

Jacira Câmara, doutora em Educação pelo Peabody College for Teachers at Vanderbilt – USA, é professora do Programa de Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

jacira@ucb.br

Michelle Jordão, doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

michellem@ucb.br

Recebido em 28 de julho de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación

Joan del Alcàzar

Resumen

Vivimos en un mundo en el que las imágenes conforman las distintas memorias de nuestro tiempo. El historiador, en su tarea docente, acepta esa preponderancia de las imágenes y las integra en su tarea profesional mediante el uso de lo que denominamos documentos en soporte de vídeo (DSV). Además, el docente puede (y debe) incorporar otro tipo de fuente como es la literatura, para hacer más accesible el conocimiento histórico. Por cuanto respecta al trabajo con los DSV, establecemos tres categorías entre ellos, y proponemos un abordaje en cuatro etapas: identificación, contextualización, disección y análisis. Entendemos que el trabajo con los DSV nos permite un doble plano formativo: el desarrollado por el profesor para y con los estudiantes, y el de los propios estudiantes que individualmente o en grupo abordan el análisis histórico.

Palabras clave: historia; cine; educación.

Abstract

History from cinema (and literature) for education

We live in a world where images compose different memories of our time. A historian, in his teacher task, accepts this image prevalence and integrates them in his professional duties through the use of video supporting documents. Moreover, the teacher can (and should) incorporate other kind of sources as literature in order to make the historical knowledge more accessible. Concerning the work with the video supporting documents, three categories were established, we propose a four steps approach: identification, contextualization, dissection and analysis. Considering that the work with video supporting documents enables a double formative plan: the developed by the teacher to and with the students, and the historical analysis in the students plan that can be developed individually or in group.

Keywords: history; cinema; education.

Ya hace tiempo que la sociedad actual es dependiente de las imágenes, ya sean las del cine de ficción, con mayor o menor calidad artística, ya sean las del documental, que también es creación pero no debe contener ficción. Y si la sociedad no se puede permitir vivir sin imágenes, menos aún aquellos que hacemos análisis interpretativos de los antecedentes históricos de ella. En estos momentos que vivimos, las imágenes constituyen un tipo de fuente documental imprescindible para el historiador, una fuente que está en un soporte que no es el del documento archivístico o hemerográfico tradicional, sino que la encontramos en soporte de vídeo.¹

Podemos hablar de un mínimo de tres categorías entre los *Documentos en Soporte de Vídeo* (DSV). Aunque me gustaría poder hacer una presentación en clave exclusivamente brasileña, vamos a abrir el campo y la haremos en márgenes latinoamericanos. Más adelante, para mejor comprender el planteamiento que defendemos, nos centraremos en una cinematografía en la que hemos trabajado con cierta profundidad como es la chilena, pero con DSV que han tenido mucha repercusión internacional y por lo tanto pueden ser bien conocidos por el lector brasileño.

Digamos ahora, para abrir camino a la exposición de la tesis que sustenta nuestro texto, que el primer grupo lo constituyen aquellos DSV que son más útiles para el análisis de las sociedades en que han sido producidos que para el tema histórico que abordan: pensemos en una excelente película mexicana, como es *La ley de Herodes* (Luis Estrada, 1999). La acción discurre en 1949, cuando los habitantes de

¹ Hemos escrito antes sobre la relación entre la historiografía y el historiador, y lo que los directores trasladan a las pantallas. Vid., por citar el texto más reciente, Alcázar y López Rivero (2009, especialmente las páginas 13-31).

la localidad de San Pedro de los Saguaros decapitan de un machetazo a su alcalde cuando trataba de huir del pueblo con el dinero de las arcas municipales. El licenciado López, secretario del gobernador, decide nombrar a Juan Vargas, encargado de un basurero y antiguo militante del Partido Revolucionario Institucional (PRI), como nuevo alcalde hasta las próximas elecciones en las que él es firme aspirante a la gubernatura del estado. Vargas afronta su misión con las mejores intenciones, hasta que poco a poco va descubriendo los beneficios del poder y la corrupción. Se transforma así en un tirano capaz de todo, incluso de recurrir al crimen, para perpetuarse en el poder.

La película tropezó con la censura y con la proa del partido de gobierno, el PRI, ya que México todavía vivía bajo su hegemonía indiscutible aunque ya se estaba a las puertas del año electoral que fue el 2000. Sin embargo, la fuerte presión ejercida por el público –ansioso de ver una película de contenido político sin censura– y por varios medios impresos que se atrevieron a denunciar el bloqueo del cual era objeto, logró que fuera finalmente exhibida. Además de por su calidad, el film de Estrada destaca porque nos permite conocer mejor aquella sociedad sobre la que influyó. Puede considerársela como una de las grandes películas mexicanas de las últimas décadas, no solo por su calidad, sino por la influencia que tuvo sobre muchos votantes para destronar del poder al partido hegemónico al cual retrata con todos sus vicios, defectos y contradicciones.

En segundo lugar, los que abordan un hecho o un proceso histórico desde una perspectiva y con un calado que ofrece interés para el historiador, pero no son particularmente útiles para el análisis de la sociedad en que han sido creados, como, por ejemplo, *Estado de sitio* (C. Costa-Gavras, 1973). En el Uruguay del año 1970, un funcionario ligado a la CIA, y perteneciente a una agencia gubernamental estadounidense orientada al entrenamiento de fuerzas policiales extranjeras, Philip Michael Santore, es secuestrado por la guerrilla urbana uruguaya Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros (el MLN-T). Tras su interrogatorio, se condiciona su libertad ante el gobierno, a cambio de la liberación de 150 guerrilleros encarcelados. Esta situación desencadena una crisis política de trágicas consecuencias que acaba con el asesinato del norteamericano. Es una película franco-italiana, rodada en el Chile de la Unidad Popular, que –lógicamente– nos aporta muy poco sobre las sociedades en las que ha sido producida, pero muchísimo en cuanto al fenómeno de la guerrilla urbana latinoamericana, a la dinámica acción-represión que caracteriza el período, y a las implicaciones internacionales de la insurgencia y de los represores de ésta.

Finalmente, los más provechosos son aquellos que sirven para el análisis del hecho o del proceso histórico sobre el que versan, y pasan a ser, también, del mayor interés para profundizar en el análisis de la sociedad que los ha producido; es el caso, por ejemplo, del film *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1984). En la última etapa de la última dictadura militar argentina, una profesora de historia comienza a darse cuenta de lo acontecido en el país en los años anteriores. El retorno de una

amiga exiliada, el descubrimiento de los turbios manejos de su esposo y la aparición de una Abuela de Plaza de Mayo que busca a su nieta son motivos más que suficientes para que la mujer viva una auténtica toma de conciencia política. *La historia oficial* fue el primer film argentino post dictadura en tratar con éxito la problemática política del país, y es una evidencia de la realidad de la sociedad argentina del momento, cuanto menos de la corriente dominante, que se refugia en lo que Mario Ranalletti (2009) ha llamado la *teoría de los dos demonios*.² No obstante, la película tuvo un gran reconocimiento internacional, incluido el Oscar de la Academia de Hollywood al mejor film en lengua no inglesa.

Dicho lo anterior, podemos concluir que –como dice Shlomo Sand– los historiadores, a pesar de todas las dificultades que eso pueda generarnos, debemos estar atentos a los relatos del pasado que realizan el cine y la televisión, y debemos integrarlos en las discusiones y los programas de estudios (Sand, 2005, p. 504). Nosotros ampliamos el reto a los profesionales de la educación, al menos a todos aquellos que pueden utilizar el cine –en su sentido más genérico– como herramienta didáctica en las aulas.

Vivimos inmersos en un mundo de imágenes en el que la palabra, la transmisión oral del conocimiento, parece haber perdido fuerza si no la acompañamos de imágenes. No son solo los informativos de televisión los que han de ser respaldados por las imágenes; son las conferencias académicas, incluso las clases clásicas de nuestras facultades, las llamadas con demasiada ligereza magistrales, las que se han de reforzar con diapositivas de textos, mapas, cuadros, fotografías, incluso filmaciones en vídeo. Y ello responde no sólo a una moda más o menos caprichosa, sino que obedece a una lógica incontestable: nuestro mundo es un mundo de palabras e imágenes y, por tanto, al apoyarnos en unas y otras damos a nuestro discurso solidez y, además, lo hacemos más inteligible, más didáctico.

Entre los profesionales de la historia parece que no hay dudas al respecto de la bondad de la incorporación del cine en los dos planos principales de su quehacer: la investigación y la enseñanza de la historia.³ Existe consenso respecto a la idea de que los DSV son la principal fuente de conocimiento histórico de la mayor parte de los ciudadanos de las sociedades occidentales. Unos DSV, ya sea cine de ficción ya sea cine documental, que reciben tanto desde las pantallas cinematográficas como desde la televisión y, de forma creciente, a través de Internet.⁴

José Florit (2004), en el prólogo a un conocido libro de José María Caparrós Lera, apuesta decididamente por el binomio cine-historia, hasta el punto que afirma que “las fronteras que separan a un historiador que obtiene con sus obras escritas un reconocimiento público amplio, que publica *best-sellers*, y un director de cine histórico de éxito –un Stone (con el film *Nixon*), por ejemplo–, no parece que tiendan a ampliarse sino, al contrario, a reducirse”.

Ya hemos dicho que vivimos el triunfo de la imagen, y que hoy día, especialmente tras el cataclismo del 11-S neoyorkino que ha marcado

² Una tesis que explica el origen de la dictadura militar argentina de 1976-82 en la violencia ejercida por dos demonios situados en polos antagónicos: de un lado, grupos izquierdistas y, de otro, ultraderechistas secundados por la sangrienta represión militar que llevo a cabo el régimen. Esta explicación del proceso político posee la ventaja, correlativamente, de exculpar al grueso de la sociedad de los crímenes cometidos durante la última etapa del gobierno peronista (1974-76) y durante la dictadura (1976-83). Ver Ranalletti (1999).

³ Especialmente relevante es el trabajo desarrollado por un grupo de profesores valencianos, el Grup Embolic –Ferrer, García, Hernández y Lerma–, en torno a la enseñanza de la filosofía. Es necesario destacar su obra *Cinema i filosofia*, de 1995. De los mismos autores es también *Primum videre, deinde philosophari...* de 2006. Muy importante es, finalmente, la colección Cine y Derecho, que en la editorial Tirant lo Blanch dirige el profesor de la Universitat de Valencia Javier de Lucas.

⁴ En este texto nos referimos de manera genérica a los Documentos en Soporte de Vídeo (DSV) porque no distinguimos entre cine de ficción y cine documental, por cuanto hace a nuestro interés y a la consideración de documentos primarios que concedemos a ambos.

nuestra memoria, resulta impensable el cuestionamiento del cine, pero las imágenes tienen también su lado oscuro: en la era digital, con las grandes posibilidades tecnológicas de adulteración de las imágenes, con el poder que confiere la creación, la recreación o la simulación de ellas, están bajo sospecha. El problema, sin embargo, no es nuevo para el historiador: ha de ser más vigilante todavía en su permanente crítica a las fuentes.

Paralelamente, y sin que ello sea contradictorio, aunque quizá sí paradójico, las imágenes han derribado todas las murallas que parecían obstaculizar su desarrollo hace algunas décadas. La televisión, que en los años cincuenta concitaba el desprecio de las elites y de los dirigentes, como antes había ocurrido con el cine, se ha convertido en el principal vehículo de transmisión de ideas políticas y culturales. Las imágenes penetran en el ámbito doméstico y ejercen una enorme influencia sobre las ideas, las opiniones, las costumbres, las *memorias*⁵ individuales y de grupo. Hoy día, como sostiene Ferro (1995), la televisión ha vampirizado al cine; pero, junto a él, constituye una pareja de siameses que no pueden vivir el uno sin el otro: “el cine no podría existir sin la ayuda de la televisión, y la televisión sin películas perdería el favor del público” (Ferro, 1995, p. 38). Y, cada vez más, el cine y la televisión necesitan de Internet.

Nuestras consideraciones en torno al cine son igualmente extensivas a los documentales elaborados tanto por cineastas como por profesionales de la información y destinados de forma casi exclusiva a la televisión. Coincidimos en este sentido con David Vásquez (1995) en la importancia que posee este material –el DSV, tanto cine de ficción como documentales– como eje que nos permite, adentrándonos en la memoria visual de nuestro siglo, un mejor conocimiento de nuestra historia contemporánea: en su calidad de producto cultural inmerso en un contexto histórico es, sin duda, un espejo en el que se reflejan las obsesiones, miedos y estados de ánimo de una sociedad.

Es evidente que el historiador no se acerca al film con una mirada de valoración artística, y es que no nos interpelan ni la estética ni los valores técnicos del producto cinematográfico, sino que nos interesa el

producto cultural que da fe y aporta información sobre el universo y el marco vital del autor, [porque] como toda creación cultural, contiene elementos ideológicos o políticos, cuya revelación ilumina la realidad histórica retratada. Las aspiraciones, los sueños y las creencias de muchos seres humanos hallan una vía de expresión en las producciones populares de los cineastas, e ignorar estos elementos equivaldría a privarse del conocimiento de una parte importante de la cultura del siglo XX (Sand, 2005, p. 488).

Un ejemplo paradigmático de lo que decimos en relación a la mirada con la que el historiador se acerca al producto fílmico, y de cómo ésta difiere de la del crítico cinematográfico, lo encontramos en un documental que calificamos de excepcional como es *Compañero presidente* (Miguel Littin, 1971). Aunque el crítico Vera-Meiggs coincide en valorarlo como documento histórico (arqueológico, dice él), le niega todo valor artístico. Tiene razón, sin duda, cuando afirma que

⁵ Cuando hablamos de memoria o de memorias estamos aludiendo a un concepto bastante novedoso, que no tiene un significado unívoco. Sin olvidar a M. Halbwachs o a A. Dupronto, debemos recordar que Enzo Traverso (2006) lo sitúa en el último cuarto del siglo pasado, mientras que en España aparece en la práctica en la década final. En 1996 apareció el libro de Paloma Aguilar y en 1998 un monográfico de la revista *Ayer*, nº 32, coordinado por Josefina Cuesta, con un monográfico dedicado a Memoria e Historia. Independientemente de que en su momento volveremos sobre esta problemática –tanto la del significado del concepto como el de su relación con la disciplina histórica–, salvo indicación en contrario cuando en este texto nos referimos a las distintas memorias respecto a los traumas sociales del último tercio del siglo pasado lo hacemos en el sentido de los discursos y/o de los usos políticos que se hacen de ese período.

Parece increíble que algo así se haya mostrado en los cines y se pensara que podría ayudar “al proceso”, cuando más bien parece un castigo para todos aquellos que aun no se daban cuenta de la importancia de lo que se vivía. [...] Parece una paradoja que un diálogo intelectual así filmado pudiera servir para ganar prosélitos. Aunque tampoco pareciera servir mucho para los que ya estaban convencidos, porque para eso estaba la televisión, que siempre ha servido mejor para los debates.⁶

Tiene razón el crítico en que cuesta trabajo imaginar que ese documental convenció a alguien de algo que no fuera que la *Vía chilena* desembocaba en Cuba; y la mantiene cuando afirma que hoy día *Compañero presidente* es un resto arqueológico que, como tal, debe ser preservado para la futura memoria. Claro que no le vamos a discutir que el cine es una cosa, la televisión otra y la discusión política una tercera, y que “mezclarlo todo puede producir mejunjes indigestos que explican las dificultades críticas que hoy podemos tener para evaluar positivamente el cine de la Unidad Popular”.⁷ Todo eso es muy razonable. Pero desde la mirada del historiador, desde sus intereses profesionales, *Compañero presidente* es un documento excepcional por la cantidad de preguntas que podemos hacerle y por la calidad de las respuestas que podemos encontrar.

Sirva lo anterior para que aclaremos que, por cuanto respecta a los DSV, podemos diferenciar, como mínimo, cuatro planos que constituyen otras tantas perspectivas de abordaje y análisis: a) el relativo a la historia del cine (su evolución, avances, técnicas, etc.); b) el de la historia de la utilización del cine (como transmisor de ideología, como fuente en el análisis de la sociedad en la que se ha producido uno o varios filmes, etc.); c) el de la utilización del cine como fuente por el historiador; y, finalmente, d) el de la utilización del cine como material didáctico en la enseñanza de la historia. Nos interesan, fundamentalmente, los tres últimos.

Respecto a la utilización del cine, ésta es una cuestión que conecta directamente con el uso de la imagen con una intención ideológica, tendencia que ha sido prácticamente una constante histórica. Desde los primeros documentales sobre la I Guerra Mundial a las superproducciones del Hollywood de la época de McCarthy o a los productos recientes de las grandes multinacionales de la época actual, ha existido una clara intencionalidad de aleccionar, controlar y conducir a la opinión pública en un sentido coincidente con el discurso dominante. Obviamente el cine, o los DSV, han sido abundantemente utilizados como propaganda más o menos explícita, más o menos sutil.

En esta línea, un caso de implicaciones estrictamente nacionales en clave latinoamericana puede ser el de la llamada *Teoría de los dos demonios* de Mario Ranalletti –a la que ya hemos aludido⁸–, que estaría en la base de la inducción al olvido, un proceso que se ha visto favorecido en las pantallas, cuyas historias han cristalizado ese deseo de no remover el pasado reciente, con el objetivo de avanzar en el establecimiento de la concordia social. El grupo de DSV que cabría incluir dentro de las tesis de Ranalletti son aquellos en los que, según sus propias palabras, no se

⁶ VERA-MEIGSS, D. en <http://www.cinechile.cl/crit&estud-108>. Escribe el crítico: “Alguna vez se pensó que el cine era un vehículo para ciertas ideas y que de éstas dependía la validez de una obra cinematográfica. También se ha buscado en lo contrario, es decir en la forma pura. Ambas posturas extremas han producido monstruos, como diría Goya. Estamos frente a un ejemplo.”

⁷ Ídem.

⁸ Ver p. 648, nota 2.

logra trascender el marco víctimas–victimarios, ya que el cine que se elabora en la Argentina a partir de 1983 y durante varios años focaliza mayoritariamente su atención en “represores y reprimidos, en torturadores y torturados, evitando un acercamiento a la génesis de los conflictos que se muestran” (Ranalletti, 1999, p. 7).⁹

El tercero de los planos que planteábamos es el que atiende a la utilización del cine como fuente por el historiador, una cuestión en cuyo epicentro se produce –cada vez con menos fuerza, desde luego– el debate entre aquellos que son partidarios de concederle a aquél el *status* de fuente histórica y los que, desde posiciones antagónicas, se niegan a hacerlo. Al tiempo, la investigación suscita otras cuestiones adicionales de cierta importancia, como la que nos llevaría a diferenciar, con base en el tema abordado, un mínimo de tres categorías entre los DSV, tal y como ya hemos avanzado páginas atrás.¹⁰ Debemos recordar que en este texto nos referimos de manera genérica a los *Documentos en Soporte de Vídeo* (DSV) porque no distinguimos entre cine de ficción y cine documental. Ambos son para nosotros documentos primarios, esto es materia prima para el historiador.

William Hughes, quien ha subrayado “las ventajas de la imagen filmada como transcripción de la realidad bruta”, ha afirmado, acertadamente a nuestro juicio, que la *verdad* del cineasta se parece más a la *verdad* del novelista que a la *verdad* del historiador, y ello porque la *verdad* del novelista y la del cineasta están sustentadas en opiniones, mientras que la del historiador se basa –por principios deontológicos del oficio– en hechos. No obstante, esta consideración no mengua nuestro interés por el cine como documento, antes al contrario, ya que las películas siguen siendo testimonios históricos de primer nivel. Como dice Sand (2005, p. 492):

Habida cuenta del extraordinario consumo del gran público, que obvia lo que no se adapta a sus gustos, las películas de ficción son un indicador importante de las inclinaciones populares y de los gustos colectivos, cuyo descubrimiento permitirá escribir la historia de los tiempos modernos. Además, y precisamente gracias al carácter popular y accesible para todo el mundo, el cine de ficción podrá ser un activo privilegiado a la hora de revelar los códigos culturales y las contradicciones ideológicas que operan en la conciencia social de una época determinada, los mitos que alimentan las creencias colectivas, las maneras de pensar y las normas morales dominantes.

Es por ello que, desde la posición de aquellos que queremos trabajar la disciplina histórica, el cine constituye una fuente documental –en la línea de entender por fuente lo que desde Annales hemos entendido– a la que ni podemos ni debemos renunciar. Creemos que nuestro objetivo se centra en la interpretación histórica, para lo cual trabajamos un conjunto de textos culturales que no son la realidad sino el material para su reconstrucción (Amador, 1996, p. 115). Podemos decir, pues, que el cine es una fuente –cuanto menos, como escribiera Febvre–, en la medida que es “testimonio de una historia viva y humana, saturada de pensamiento y de acción en potencia” (Febvre, 1976, p. 29).

⁹ Entre los DSV utilizados por Ranalletti, podemos citar *No habrá más penas ni olvidos* (1983), *La historia oficial* (1985), *La República perdida II* (1986) y *La noche de los lápices* (1986).

¹⁰ Dos de los grandes teóricos a los que todo el mundo cita, y a los que nosotros también reconocemos su magisterio, aunque discrepemos parcialmente de algunas de sus tesis centrales, son R. Rosenstone y M. Ferro. El primero establece tres formas de plasmar la historia en el cine: el film histórico como drama, una especie de ventana abierta al pasado; el film histórico como documento, en el que las imágenes sirven para ilustrar el discurso; el film histórico como experimentación, en la medida que cuestiona nuestras propias ideas sobre la historia. Ferro, por su parte, habla de: películas de reconstrucción histórica, que pueden convertirse en documentos para la historia; películas de ficción histórica, que utilizan el pasado exclusivamente como marco en el que se desarrolla la acción; películas de reconstitución histórica, que se centran en un hecho o un proceso histórico con voluntad reinterpretradora.

Los DSV son un testimonio de su tiempo, pero no son el reflejo puro y simple de ese período. Su relevancia como documento histórico radica en que son el resultado de la realización de un colectivo profesional, no de un creador solitario (como es el novelista), que tienen el objetivo de fabricar un producto que, por estar destinado a ser consumido por millones de personas, “tendrá un indicador de su valor, un vector de las ideologías dominantes, en el sector del público que la reciba” (Sand, 2005, p. 494).

Así pues, defendemos la utilización y la validez de los filmes de ficción y de los documentales (y de la literatura, y de los testimonios orales y de los restos materiales) como herramientas de investigación y como instrumento didáctico de la Historia. El problema radica, no obstante, en qué esperamos, qué pretendemos, con su utilización.

En esta línea, creemos que la articulación de las relaciones entre cine, por un lado, e historia por otro debe plantearse sobre la base de la idea de una complementariedad no invasiva de los contornos que contribuyen a definir cada una de estas producciones culturales. Desde esta perspectiva, pensamos que los historiadores deberíamos concebir y por tanto aprovechar el cine como parte de nuestra reflexión histórica, entendiéndolo como una forma de conocimiento y de práctica social productora de identidades y de representaciones en conflicto que a su vez contiene su propia lógica, en la que el guión cinematográfico posee innumerables licencias que le están vedadas al historiador. Utilizar el cine en historia no quiere decir convertirlo en historia. Se trata de algo tan sencillo y al tiempo tan complicado para el historiador como asumir el cine simplemente como lo que es –una fuente documental–, sin violentarlo mediante su atracción a nuestros dominios. Solo así aportarán riqueza a nuestro análisis.

Estamos de acuerdo con Pilar Amador, cuando con referencia al cine señala que “la información que nos aporta la lectura de un texto filmico concreto exige [...] el conocimiento de los códigos apropiados que permitan al investigador relacionar la información que se obtenga con objetos o sucesos pasados” (Amador, 1996, p. 115. Las imágenes ofrecen, lógicamente, lecturas diferentes de acuerdo con el referente cultural desde el que se contemplan.

Así pues, recapitulando, diremos que no nos dejamos engullir por el relativismo extremo que ha ganado adeptos en los últimos años. Realidad y ficción son dos cosas distintas, dos planos diferenciados que no deben confundir al historiador ni al espectador de cine. Y no deben confundirlo porque el profesional de la historia realiza con su trabajo una práctica interpretativa que asume la adhesión y la crítica a los procedimientos de verificación y documentación establecidos por el quehacer que caracteriza y define a la gente de nuestro oficio. Por contra, el cineasta *crea*, aún cuando el referente espacio-temporal de su obra pueda ser evidentemente histórico.

A partir de aquí, quizá convenga retomar la consigna de Annales, y volver a recordar que los historiadores debemos “mezclarnos con la vida”, y la vida, qué duda cabe, también está en el cine. ¿Podemos ignorarlo como profesionales de la Historia? Parece indiscutible que el siglo XX ha sido

una centuria de testimonios visuales que se han ido acumulando a lo largo de las décadas, hasta el punto que, en más de una ocasión, el episodio ha existido por la presencia de la cámara. “Es por ello que resulta complicado escribir una historia ética, política y social de este período sin recurrir sistemáticamente a las dimensiones no escritas, documentales o ficticias, del conjunto de sus representaciones culturales.” (Sand, 2005, p. 495).

El cine en las aulas, una imprescindible herramienta didáctica

La bondad –incluso la necesidad, a nuestro juicio ineludible– de la utilización didáctica es, prácticamente, una evidencia. El valor de los DSV como herramienta fundamental en la formación de los estudiantes resulta indiscutible, sea cual sea su nivel, desde el básico al universitario, considerando además la educación de las nuevas generaciones en la cultura de la imagen.¹¹ En el entorno académico y universitario hace tiempo, camino de treinta años, que venimos utilizando de forma sistemática los DSV con nuestros estudiantes de licenciatura e, incluso, de doctorado, con resultados muy positivos.

Entendemos que el trabajo con los DSV nos permiten un doble plano formativo: el desarrollado por el profesor para y con los estudiantes, y el de los propios estudiantes que individualmente o en grupo abordan el análisis histórico de un DSV. En este segundo caso, el film de ficción o el documental se convierte en una fuente primaria en manos del futuro historiador, y esa fuente primaria, sometida al rigor crítico con el que se trabaja cualquier otro tipo de fuente documental, es la que entra en diálogo con la bibliografía y, en su caso, con otras fuentes primarias para posibilitar un nuevo resultado historiográfico.

Estamos convencidos de que al utilizar el cine como recurso didáctico realizamos un replanteamiento de la tarea docente. Rompemos con la dinámica de monólogo de los medios de comunicación de masas –en los que la información se ofrece siempre interpretada–, con el fin de despertar la capacidad crítica del estudiante, llevándole a la reflexión sobre los acontecimientos vistos, para que a través del cine “sea capaz de relacionar épocas, hechos y fenómenos culturales, descubriendo las causas que los motivaron, sus consecuencias, y así pueda relativizar posturas dogmáticas” (Amador, 1996, p. 118). Además, el film de ficción o el documental tienen una fuerza extraordinaria en la comprensión de las complejidades de los fenómenos o los procesos históricos. Veamos un par de ejemplos que ilustrarán lo que decimos: dos muestras entre otras muchas que podríamos citar, que son resultado de nuestra práctica docente más reciente. Se trata de un curso sobre culturas de movilización en América Latina que hemos impartido dentro del Máster en Historia Contemporánea, desarrollado por nuestra Universidad junto a otras importantes universidades españolas; un curso en el que, como es habitual, hemos utilizado documentos de vídeo. Dos muestras, como hemos dicho, una sobre un film de ficción, otra sobre un documental de periodismo de investigación.

¹¹ La Universitat de Barcelona ha sido pionera en la utilización docente del cine, en buena medida gracias al empeño y buen hacer de un conjunto de profesores dirigidos por J. M. Caparrós. En la asignatura Historia contemporánea y cine, los estudiantes deben realizar un análisis contextual sobre una película de ficción no proyectada en clase. El guión que los estudiantes han de seguir presenta siete apartados: Ficha técnico-artística; Sinopsis argumental; el Autor (director, guionista, productor); Contexto de realización de la película (político, social, cultural, económico y cinematográfico); Cronología y hechos históricos de la época tratada en la película; Valoración crítica del film desde la perspectiva histórica; y, finalmente, Bibliografía y hemerografía utilizada (Vid. Caparrós Lera, 1998, pp. 128-145). También desde la Universidad de Cádiz, el Grupo de Investigación Intrahistoria y oralidad trabaja desde hace años con el cine referido a América Latina. Cuentan con dos libros editados, de Pérez Murillo y Fernández Fernández (Coords.): La memoria filmada: América Latina a través de su cine (2002) y La memoria filmada: historia sociopolítica de América Latina a través de su cine (2009).

El film de ficción es *O que é isso, companheiro*, una película brasileña de 1997, dirigida por Bruno Barreto, comercializada en España con el título de *4 días de septiembre*, que fue candidata al Óscar a mejor película extranjera en ese mismo año. El film se inserta en el período de la dictadura que comienza con el golpe militar de 1964 y, más concretamente, en los efectos del golpe dentro del golpe que se produce en 1968. En este período fueron muchos los jóvenes –en su mayoría estudiantes universitarios– que entraron en la clandestinidad para desarrollar la lucha armada contra la dictadura mediante el método de la guerrilla urbana. La película fue realizada a partir de un libro de título idéntico, escrito por Fernando Gabeira, uno de esos jóvenes que como miembro del *Movimento Revolucionário 8 de Outubro* (MR-8) participó, en septiembre de 1969, en el secuestro de Charles Elbrick, embajador de los Estados Unidos en Brasil. El secuestro de una personalidad relevante, una novedad en la época, fue una forma de presión sobre el gobierno militar para obtener la liberación de quince presos políticos de izquierdas. En ese sentido, la operación tuvo inicialmente éxito, y los presos fueron excarcelados.

Cuando en nuestras clases hablamos de la guerrilla urbana latinoamericana incidimos en dos de sus problemas más significativos, como son el aislamiento y el militarismo. Dentro del primero, insistimos en el elitismo revolucionario, el desprecio por las formas tradicionales de lucha de la izquierda clásica (presión en la calle y en el parlamento, y acción sindical potente) y las dificultades para explicar *al pueblo* muchas de sus acciones, especialmente las armadas. Pues bien, en *O que é isso, companheiro* son muchas las secuencias que podemos utilizar en nuestra explicación, pero queremos seleccionar una.

El MR-8 necesita dinero para sostener económicamente a la organización y decide atracar un banco. La secuencia nos muestra a un grupo de jóvenes correctamente vestidos, como jóvenes de clase media que son, ellas y ellos, entrando en un gran banco a punta de pistola. El responsable del grupo se sube a un mostrador, encañona a los aterrorizados clientes, y les lanza un pequeño discurso con el que el MR-8 pretende explicar su acción. Mientras dos de los jóvenes se dirigen hacia la caja de la entidad, el dirigente y otros asaltantes encañonan a los clientes. Desde la altura del mostrador les dice:

Atención, esto no es un atraco. Es una expropiación revolucionaria. Nosotros estamos expropiando esta institución bancaria que apoya a esta dictadura cruel y sanguinaria. Muchos de nuestros compañeros que luchan por la libertad y la democracia están siendo brutalmente torturados en las prisiones, y ustedes de eso no saben nada. Cuéntenle a sus amigos lo que ha sucedido. Nosotros somos el Movimiento Revolucionario 8 de Octubre.¹²

¿Elitismo, aislamiento, dificultades en la explicación de las acciones? Una secuencia de un film de ficción ilustra nuestras explicaciones y nos complementa a la perfección. Un joven armado irrumpe en un banco atestado de clientes junto a otros asaltantes y mientras encañona a unas

¹² Transcripción del audio de la secuencia de la película *O que é isso, companheiro*, de Bruno Barreto, 1997. La secuencia está disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=9iD9skE6I-o>.

personas asustadas les dice, de entrada, que lo que están viviendo no es un atraco. Es una "expropiación revolucionaria", afirma. Lo que después explica carece ya de importancia y es imposible que los amenazados presten atención a su discurso. Si el banco apoya a la dictadura o si ésta tortura a los presos carece de interés para quienes se sienten en peligro, como esa anciana que abraza protectora a su nieta. El militante niega ese código universal que todos tenemos: un grupo armado entra a un banco encañonando a todo el mundo, pero el portavoz niega que eso sea lo que todo el mundo interpreta que está pasando: que están siendo víctimas de un atraco. Con acciones como esa es imposible salvar la distancia que separa a esos jóvenes revolucionarios de los ciudadanos mejor o peor acomodados a la realidad política dictatorial.

El documental de investigación es *Salvador Allende*, con guión y dirección del cineasta chileno Patricio Guzmán, quien estrenó este film en el Festival de Cannes en 2004. El documento narra la vida del doctor Salvador Allende, desde su nacimiento en Valparaíso hasta su muerte en el Palacio de la Moneda, el 11 de septiembre de 1973. El DSV incluye una extraordinaria secuencia en la que Guzmán entrevista a Edward M. Korry, quien fue embajador de los Estados Unidos en Santiago de Chile entre 1967 y 1971. Korry da detalles de las intrigas e injerencias del gobierno de Washington en el Chile de la Unidad Popular comandada por Allende.

El embajador es preguntado por la posición que el presidente Richard Nixon y el Secretario de Estado Henry Kissinger tenían respecto al Chile de Allende. Con la voz en off de la periodista que conduce la entrevista, se produce el siguiente diálogo:

- Periodista: "¿Qué le dijo Nixon cuando se reunió con él en la Casa Blanca?"
- Embajador Korry: "Bueno, me saludó cálidamente y le dijo a Henry [Kissinger], 'el embajador siempre nos cuenta todo tal y como es', y empezó a soltar un discurso de cinco o seis minutos sobre cómo iba a aplastar a Allende. No paraba de golpear su puño contra la mano, y [decía] que lo destruiría, que lo hundiría económicamente, que iba a exprimirlo económicamente".
- Periodista: "¿Cómo llamaba a Allende?"
- Embajador Korry: "Lo llamaba hijo de puta. Creo que también cabrón. Ese hijo de puta, ese cabrón..."¹³

¹³ Transcripción del audio de la secuencia del documental *Salvador Allende*, de Patricio Guzmán, 2004. La secuencia está disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=OfoBabTTzIU>. Esa reunión en el Despacho Oval se produjo el 15 de octubre de 1970, según acredita la documentación desclasificada de la Secretaría de Estado y de la CIA, que se encuentra en el *National Security Archive's Chile Documentation Project*, dirigido por Peter Kornbluh. La información está recogida en Kornbluh (2004, p. 55).

Pocos días antes de esta reunión en Washington, el embajador Korry había tenido noticias [por medio de sus propias fuentes], de que agentes de la CIA estaban colaborando activamente con militares chilenos para propiciar un golpe de Estado que impidiera el acceso de Allende a la Presidencia de la República. El embajador ordenó a los agentes de la estación en Santiago de la Central de Inteligencia que se alejaran de los militares chilenos y envió un cablegrama a Kissinger en el que decía: "He descubierto horrorizado la existencia de una cooperación para [tachado] planear un golpe de Estado. Los militares no van a hacer un golpe de Estado para que Viaux llegue al poder, ni existe un estado general de ánimo entre el pueblo que proporcione la justificación moral necesaria".

A continuación, Korry alertaba de las repercusiones que una acción de este tipo podría producir: "Creo que cualquier intento por nuestra parte de alentar de forma activa un golpe de Estado acabará por convertirse en un fracaso comparable al de la Bahía de Cochinos". Korry añadía que un golpe de Estado constituiría "un desastre total para Estados Unidos [...] y dañaría sobremanera los intereses que tiene la nación en toda América Latina, cuando no fuera de ésta" (Kornbluh, 2004, p. 50. En Washington no solo no hicieron el menor caso de lo que planteaba el embajador, sino que Kissinger anuló las órdenes que aquél había dado a los agentes de la CIA y éstos volvieron a contactar con los militares chilenos proclives a la intervención militar.

Cuando abordamos el tema de la llamada *Vía Chilena al Socialismo* la enmarcamos siempre en el contexto geopolítico de la Guerra Fría, la ponemos en relación con las tensiones entre las superpotencias y explicamos la singularidad chilena respecto a otros procesos de desafío al orden hemisférico resultante de la II Guerra Mundial, aquellos que se inspiran y alientan en la victoria de los guerrilleros de la Sierra Maestra comandados por Fidel Castro y Ernesto *Che* Guevara. Lógicamente, insistimos en la componente institucionalista del doctor Allende, en su reiterada propuesta de respeto a la legalidad republicana en el avance hacia el socialismo. Atendemos, también, claro está, a los acosos y desafíos que hubo de soportar el gobierno de la Unidad Popular, algunos de los más duros desde sus propias filas, e insistimos en la cerrada oposición de la Administración Nixon, ajena a cualquier sutileza política. Para Nixon y los suyos los chilenos de Allende no eran más que comunistas amigos de Moscú, y enemigos a batir. La huelga del transporte había sido propiciada y mantenida por la Central de Inteligencia Americana, y las variaciones sobre el precio internacional del cobre, el monocultivo chileno en el mercado internacional, respondían a los hilos movidos desde Washington. Pero, ¿no es ese breve diálogo con el locuaz embajador norteamericano más expresivo que todas nuestras abstracciones? O, al menos, ¿no es un complemento ideal para nuestras explicaciones?

¿Podemos renunciar, es razonable prescindir, de esos Documentos en Soporte de Vídeo en nuestras clases? Entendemos que estos documentos, que no son otra cosa, independientemente de su formato, resultan imprescindibles para una mejora sustantiva de nuestra capacidad de enseñar historia a nuestros estudiantes.

En ese quehacer docente no hacemos sino aplicar y transmitir lo que es nuestra práctica profesional como investigador. Es por ello que nuestra propuesta es utilizar todas las fuentes disponibles: fuentes documentales archivísticas, fuentes hemerográficas, fuentes materiales, fuentes audiovisuales, fuentes orales... Hacerlo –eso sí, claro– críticamente, confrontando, validando o desestimando, sistematizando, ordenando, y ello con un sólo objetivo: ofrecer una interpretación sólida sobre el proceso o el problema histórico objeto de nuestra investigación, y ello desde la convicción de que –como escribiera en más de una ocasión Eric Hobsbawm– el conocimiento histórico exige un tipo de aproximación

acumulativa que avanza mediante la construcción, la destrucción y la reconstrucción de variadas aproximaciones a la verdad, entendida ésta como algo que, por propia naturaleza, se resiste a integrar las categorías de lo definitivo y absoluto.

Es por ello que los historiadores, los profesionales y los que aspiran a ello, y tanto más los que tenemos especial interés en la llamada *historia reciente*, ni podemos ni debemos hacer otra cosa que utilizar todas las fuentes –aquellas herramientas– con las que podamos contar. En alguna ocasión hemos escrito en torno a la necesidad de auxiliarnos con la literatura. Cuando en clase hemos hablado de la pobreza, de la miseria, nos hemos detenido en los informes internacionales, en las valoraciones estadísticas, en los indicadores de consumo, en la distinción entre pobreza e indigencia, en los déficits nutricionales, pero somos conscientes que no llegamos a transmitir lo que en profundidad significa la pobreza. Es por ello que nos parece adecuado utilizar un párrafo breve de Carme Riera (2000, pp. 9-10), en su novela *Cap al cel obert*, en el que se nos describe como huele la pobreza de una forma y con una eficacia imposibles para el historiador:

Dentro del puño apretaba todavía un pañuelo perfumado con menta y limón, sin decidirse a guardarlo por si acaso volvía a embestirlo algún olor nauseabundo. Durante todo el viaje lo había llevado incrustado en la nariz, para intentar ahorrarse los olores asquerosos de la ciudad que, sin ningún respeto por su olfato delicadísimo, invadían el coche y lo iban impregnando de pestilencias ofensivas. No le era fácil discernir si le molestaba más el mal olor de tocino putrefacto, de las aguas corruptas, la fetidez excremental o la que procedía de los habitáculos de pobreza donde los cuerpos se guarecían [...] Todavía no había podido contrarrestar ninguno de aquellos olores innobles con esencias de perfumes puesto que sólo se había topado con genceilla insignificante, también maloliente. Los poseedores de buenos olores no solían salir de madrugada, si no era, como en su caso, por necesidades urgentes ineludibles (Riera, 2000, pp. 9-10).¹⁴

¿Cómo explicar la tortura? ¿Qué significa esa palabra? Cuando hablamos de los Informes de las *Comisiones de la Verdad*, ofrecemos estadísticas, número de muertos y desaparecidos, los distribuimos por franjas de edad, por sexo, por adscripción partidista o sindical. Incluso, si utilizamos algunos de los testimonios recogidos del relato que las víctimas, el horror nos invade todavía con mayor intensidad, pero aún así pensamos que no llegamos a transmitir la barbarie con la claridad, con la efectividad que encontramos en la literatura. Porque las víctimas cuentan, narran sin perder completamente el pudor, con cierta asepsia forense, y describen el dolor, el pánico y la indefensión más absoluta con las limitaciones que son comprensibles.¹⁵ Disponemos de testimonios reales en soporte de vídeo de lo que han sido violaciones a los derechos humanos más elementales, tenemos películas de ficción que en ocasiones hemos debido interrumpir en su proyección en clase ante la afectación de los estudiantes (*Garaje Olimpo* o *La noche de los lápices*, por ejemplo). Pero la literatura es otra cosa. Leamos el fragmento de la novela de Arturo Fontaine *La vida doble*,

¹⁴ Traducción propia, que no hace honor al original en catalán.

¹⁵ “Más de treinta mil personas han desfilado frente a nosotros, las hemos visto y las hemos escuchado. Más de treinta mil personas se han atrevido a acercarse a nuestras oficinas o a responder a nuestros llamados en regiones. Y más de treinta mil veces hemos escuchado el estupor, el temor, la impotencia que aún genera la dignidad violada por agentes del Estado [...] Una cosa es presentarse a la familia después de haber sido detenido. No cuesta el alegato de inocencia y hasta cierto orgullo por haber sufrido una injusticia o el sufrimiento por una causa que se estimaba noble. Es humano también querer mostrarse altivo y no humillado. Pero descorrer el velo de la tortura, de la humillación, de la violación física y psicológica, es algo muy difícil de hacer. Incluso ante los propios cónyuges. Y ese mismo silencio comprensible fue ahondando el daño de los sufrimientos no compartidos, de las confidencias ahogadas, de aquello que preferimos poner en la estantería de las pesadillas y arrancar de los archivos de la historia. Después de mucho escuchar, aún nos cuesta imaginar: la infamia de una agresión sexual, el desprendimiento indecoroso del pudor debido a toda integridad, la agresión física repetida para arrancar pretendidas confesiones, la corriente eléctrica, los golpes simultáneos a los oídos conocidos como ‘el teléfono’, y ese ingenio malévolo que poseemos los humanos cuando nos ensañamos con una víctima o simplemente hacemos ostentación de nuestro poder.” (Chile, 2003, pp. 7-8).

en el que con el más degradado y soez español de Chile, la detenida narra su sesión de tortura. En este fragmento, el autor intercala los monólogos, las amenazas, las maldiciones, los insultos y el trato vejatorio inhumano de los torturadores. Además, el lector escucha en su interior los gritos de quien se considera dueño del cuerpo y de la vida de la detenida, y siente el frío y el dolor de la uña que rasga su intimidad, algo que con mucha dificultad podrá encontrar en los testimonios casi periciales de los torturados ante las Comisiones de la Verdad:¹⁶

Yo me desnudé en silencio obediente y hacía frío, un frío húmedo de lugar encerrado. Y *naiden* sabe que *estái* aquí, *¿vai cachando, conchaetumare?* Yo tiritaba de frío y miedo hecha una perrita. *Ya pu maraca meá, no nos huevís*, y me ataron y *hasta cuándo jodís, puta pringá*, y me ataron y me pusieron de nuevo en la boca esa venda de tela gruesa y hedionda, y tú *ya cachai, pu chuchaetumare* de qué se trata, *¿o sói caís del catre?*, *¿querís* que te rompamos la raja con el culo de una botella *quebrá?*, y me afeitaron y me toqueteaban hurgando, sin deseo, y más encima seca la pulguenta, y riéndose con unas carcajadas duras y burlonas, *tan remala pa la catcha que ha de ser esta huesúa sin gusto a ná*, que no dan ni ganas por lo puro *murienta* y *mala pu que es la hueona reculiá*, y como quien le examina la dentadura a un caballo para saber su edad. *¿Qué se te hicieron las tetas, maraca?* Más carcajadas. *¿Y no era ésta la que decían que estaba requeterrica, ricaepartirlaconluña*, ah? Fue un roce áspero, brusco y doloroso, como si me desgajara, fue una apropiación agobiante a la que no opuse la menor resistencia. Después me llegó un golpe en el estómago con la catcha de una pistola. *Ya pu, mierdosa*. Por lo menos te gustará el aire, *hija e puta*. Me quedé sin aire mucho rato. Lo demás fue atravesar un túnel de dolores rápidos, agudos, insoportables, una travesía espantosa y oscura. (Fontaine, 2010, pp. 139-140).

El testimonio de esta víctima de la tortura nos adentra en el sufrimiento intensísimo, tanto físico como psíquico, de los detenidos por los cuerpos represivos de la dictadura, y nos confirma el contenido del concepto de víctima. Pero, *¿cómo* explicamos quiénes son las víctimas de la dictadura militar chilena? *¿Son sólo* los detenidos, los torturados, los asesinados, los desaparecidos, los exiliados, los que padecieron los rigores del *insilio*? Cuando los contabilizamos, los clasificamos por sexo, por edad, por profesión, por militancia política *¿no* nos quedamos estrictamente en lo cuantitativo?

En el DSV *Fernando ha vuelto* (Silvio Caiozzi, 1998), se nos explica el trabajo que se ha realizado en la Oficina de Identificación del Instituto Médico Legal de Santiago, con los restos de un hombre que fueron encontrados, junto a muchos otros, en el Patio 29 del Cementerio General de Santiago en 1991. Los restos resultan ser –según nos explican de manera prolija– los de Fernando Olivares Mori, un joven de 27 años de edad, funcionario de Celade, un organismo de las Naciones Unidas, desaparecido desde el 5 de Octubre de 1973. Tras cuatro años de trabajo se ha logrado establecer fehacientemente la identidad de Fernando y el documental es testigo del impacto que el retorno de los restos de éste causa en su familia: su viuda, su hijo, sus hermanos y su madre.¹⁷ Particularmente importante es la figura de la madre, una mujer que sufrió

¹⁶ Hemos escuchado alguna lectura dramatizada de testimonios de detenidos y entonces sí, el horror que nos ha generado es comparable al producido por la literatura.

¹⁷ Vid. <<http://www.cinechile.cl/pelicula-335>>.

una embolia a raíz de la desaparición del hijo, que la dejó privada. Ahora, cuando van a devolverle los restos de su hijo a casa, cuando van a realizarse las honras fúnebres, su nieto, el hijo de Fernando Olivares, quien no conoció a su padre, pregunta a la cámara si su abuela es o no una víctima de la dictadura. ¿Cómo atender a este tipo de víctima desde parámetros cuantitativos?

Lo que significó la represión, lo que las violaciones de los derechos humanos fueron como política conscientemente diseñada y aplicada por la dictadura, y lo que es más, sus efectos posteriores, incluso los familiares, los sociales, los económicos, como si de un accidente nuclear se tratara; una catástrofe que ha dejado una contaminación que no desaparece con la salida de los militares del poder, lo encontramos también en la literatura. Un soberbio ejemplo es *Una casa vacía*, novela de Carlos Cerda (Cerda, 1996).¹⁸

En la novela de Cerda, una pareja que atraviesa una crisis matrimonial aguda adquiere a un precio irrisorio, gracias a los contactos del padre de ella, una casa abandonada durante años. Una casa que, tras mucho trabajo y esfuerzo, volverá a ser un lugar hermoso y acogedor en el que la pareja –Manuel y Cecilia– pretenden encontrar la oportunidad para salvar su relación y empezar de nuevo. La inauguración de la nueva casa, la casa restaurada, propicia la reunión de la pareja con sus amistades más próximas:

[...] todo ocurrió justamente en el mismo espacio en el que ahora está el grupo de amigos, en esa casa que durante un tiempo estuvo vacía, pero en cuyo interior una serie de voces nunca dejaron de resonar hasta que el destino quiso que Cecilia las oyera (“*Pero sabía también que esas voces estuvieron ahí antes del oído. Estuvieron ahí porque el dolor estuvo ahí*”). (Cerda, 1996, p. 323).

A partir de ahí, con el testimonio de Sergio –el hermano de Andrés, uno de los principales protagonistas de la historia– nos adentramos en la historia reciente de la posesión y el uso dado a la casa. Todo se precipitó en un aluvión de datos que finalmente proporcionaron una certeza bien amarga: la casa había sido arrendada por agentes de la DINA, que la habían utilizado como escenario de las más terribles torturas –de ahí su estado y lo que ahora se identificaba claramente como las huellas del horror. Y Sergio lo supo, en su momento, y no denunció el hecho. A continuación la casa pasó a ser propiedad del padre de Cecilia, cuyos negocios inmobiliarios consistían en gran parte en la reventa muy lucrativa de casas que hubieran sido utilizadas para esos menesteres, una vez restauradas. Y a partir de ahí, ya todos conocemos la historia: la casa pasó a manos de Cecilia y Manuel.

La novela es el instrumento que hace posible que oigamos esas voces que, aunque emanadas del territorio de la ficción, son indiscutiblemente humanas y desgraciadamente similares a otras voces, las de aquellos torturados cuya existencia ha sido tristemente constatada por la historia, tanto en Chile como en otros países del Cono Sur que han sufrido

¹⁸ Hace años escribimos sobre ella junto a Eliseo Valle, quien antes había realizado su tesis doctoral sobre el tema.

episodios políticos semejantes. El propio autor reconoce la importancia de la escritura como conducto que hace aflorar, hasta nuestros oídos, los sonidos del dolor –“En esta novela lo que prima es el deseo de acercarme al dolor de quienes más lo han padecido, sufrirlo con ellos y darle expresión” (Cárdenas, 1996, p. 2)–, una preocupación que comparte con el narrador de la *casa vacía*, a tenor de las últimas palabras pronunciadas por éste –“Si no hay oídos para el dolor, no hay oídos verdaderos para nada” (Guerrero del Río, 1996, p. 47).

La literatura nos permite, entendemos, llegar al fondo de los personajes, en la medida en que éstos, a diferencia de los seres reales, se nos muestran en un modo tal que nos faculta variados prismas de acceso al conocimiento de los mismos. Nos revelan en voz alta sus pensamientos y frustraciones, sus miedos y obsesiones, confesándonos cuestiones de una manera en la que jamás lo harían nuestros semejantes, personas de carne y hueso. Cerda (1996), además, en el diseño de esta novela, ha seleccionado unos personajes que se encuentran absolutamente atrapados por el pasado reciente de su país, cuyos acontecimientos les han afectado profundamente en carne propia, hasta el punto en que a duras penas pueden arrancar de sí mismos la memoria para poder evadirse de una Historia que les ha dañado, marcándolos para siempre.

El texto de Cerda nos permite captar la atmósfera, ese aire que los personajes respiran, en tantas ocasiones viciado por las graves violaciones de derechos humanos que han sido comunes a varias dictaduras latinoamericanas y que con el paso del tiempo nos pueden resultar hasta inverosímiles... El lado oscuro de Chile aparece maravillosamente retratado, gracias a la eficacia que tiene la palabra en literatura, y así las páginas de *Una casa vacía* sitúan ante nosotros la vía directa de acceso a territorios intransitados, sombríos, presentes en nuestro interior y a los que la luz de la ficción llega a través del acto de lectura a iluminar: una sociedad escindida y dividida entre grupos formados por víctimas más o menos directas y torturadores o colaboracionistas más o menos activos, abriéndonos con ello un camino de comprensión de los hechos acaecidos que un texto histórico jamás alcanzaría con la misma intensidad.

No parece evidente que cualquier historiador profesionalmente interesado por el Chile reciente debiera leer con detenimiento la novela de Carlos Cerda y ver en profundidad la película de Ricardo Larraín, *La Frontera*, por no citar más. No va a encontrar en ninguno de los dos productos, el filmico y el literario, datos, fechas, nombres, informes... No va a encontrar una información homologable a la que puede hallar en un archivo convencional. Sin embargo, su comprensión global del proceso histórico chileno de las tres últimas décadas se enriquecerá de una forma que jamás conseguiría en la soledad supuestamente aséptica de los archivos; y es que el universo literario, presente en novelas y en películas, es capaz de plasmar y alcanzar el imaginario de las sociedades que retrata y el de nosotros mismos, destinatarios de la obra de ficción.

La narrativa y la filmografía chilena han sido e indudablemente siguen siendo una manera de acercarnos a la historia de aquel país, como

instrumentos insustituibles capaces de ayudarnos a los profesionales de la historia y a cualquiera que pretenda conocer el devenir reciente del país andino. Sabemos que no estamos descubriendo ningún mediterráneo, que quede claro: "¿Acaso no nos dan las narraciones de Tolstoi más elementos para comprender el pasado que los relatos de los historiadores, más precisos a la hora de narrar los hechos pero que pecan de una escasa comprensión de la lógica histórica?" (Sand, 2005, p. 498).

La respuesta a la pregunta, claro, alude al diferente compromiso del literato y el historiador, ya que mientras que el primero puede tomarse las libertades que mejor considere en la recreación de la realidad, al profesional de la historia "se le juzgará por la veracidad de cada sentencia formulada, y la ausencia de autenticación de sus fuentes lo desacreditará" (ídem).

La Frontera –que ya ha sido citada en páginas anteriores– es un film chileno-español de 1991, dirigido por Ricardo Larraín, que hemos utilizado con fines didácticos en nuestras clases. Su argumento es sencillo: en el Chile de 1985, un profesor de matemáticas de la Universidad de Santiago es desterrado, como castigo por haber firmado una denuncia por el secuestro y desaparición de un compañero, al profundo sur del país. Una vez allí, el profesor se aloja en la iglesia del lugar, que le da cobijo gracias a una carta del arzobispado de Santiago que lleva consigo. Una serie de personajes pueblan el lugar y dotan a la historia de unos caracteres metafóricos en relación con la realidad chilena de los últimos años de la dictadura de Pinochet.

El personaje principal es confinado en un territorio absolutamente alejado tanto de la civilización como del centro neurálgico de la dictadura, al que sin embargo alcanza el régimen a través de la figura del *Delegado*, así como del halo de tristeza, de frustración y de impotencia frente a la dictadura militar que se advierte en la atmósfera del film. Pese a que el profesor no es un preso, sino un desterrado, el trato que recibe por parte de las principales figuras del pueblo le obliga a explicar y esclarecer constantemente su condición, tanto ante las autoridades como ante la comunidad. Entre aquellas, y en particular, destaca la ya aludida figura del Delegado, cacique local y símbolo de la extensión de la dictadura hasta los últimos y más recónditos rincones del país. En todo momento parece seguir órdenes estrictas de la autoridad superior, mostrándose incapaz de adoptar una postura autónoma y un comportamiento razonable. Por el contrario, a lo largo de la película lo vemos desplegando una voluntad de control total que le lleva a ejercer su poder de un modo autoritario y personalista.

Si la literatura nos permite esas pincelas magistrales como las de Riera, Cerda o Fontaine, el cine, los DSV, como los de Barreto, Guzmán o Larraín, son materia prima para el docente en el aula. Con el cine, de ficción o documental, nuestro patrón de trabajo se basa en un método que no es sino una adaptación libre aunque enriquecida al análisis de los DSV de la técnica del comentario de texto histórico, lo que lleva a nuestros estudiantes a enfrentarse con ellos desarrollando cuatro fases sucesivas. Son las siguientes:

1. *Identificación del documento.* Se debe realizar una ficha técnica, así como un breve resumen del argumento, información sobre la filmografía, en el caso de los filmes o los DSV, en la que se integra (el *cinema novo* brasileño, el llamado cine de Allende, el nuevo cine latinoamericano, la cinematografía de la Cuba castrista, el cine de Hollywood, etc.), situando tanto el producto como a sus artífices en un contexto más amplio. Todo es importante, la figura del director y del guionista, el contexto del estreno, las críticas recibidas, los premios en su caso, la literatura que ha generado, su resultado comercial, es decir el éxito o el fracaso de la película en taquilla.¹⁹ Es importante no olvidar que nuestro interés no se sitúa en la órbita de la *historia del cine* –en el mejor de los casos hablaríamos de la *historia de la película*–, sino que pretendemos reunir la mayor información posible respecto a la fuente desde la convicción que ello nos permitirá posicionarnos con la mayor capacidad crítica ante ella.
2. *Contextualización histórica del problema central del documento.* Ésta debe ser construida a partir de la bibliografía previamente seleccionada. Se trata de realizar una síntesis histórica, en formato académico, sobre el problema o el proceso histórico abordado en el DSV. El conocimiento que seamos capaces de acumular, junto a la información recogida en la fase anterior, será la que nos permitirá interrogar, hacer preguntas al documento, para así profundizar en un mejor conocimiento que nos permita realizar una nueva aportación historiográfica.
3. *Disección del documento.* Debe procederse a la identificación clara de los distintos bloques de problemas, principales y secundarios, de forma previa a proceder a su interpretación. Esta tarea comprende el registro de los momentos o las secuencias a las que hay que prestar especial atención, así como la selección de aquellas citas textuales del narrador o de los protagonistas, susceptibles en convertirse en –digámoslo así– documentos de texto en soporte de papel susceptibles de ser analizados.
4. *Estudio del texto central del análisis.* Este es el objetivo final de nuestro trabajo con el DSV. Pretendemos hacer una aportación, por modesta que ésta sea, al conocimiento sobre el objeto de estudio que estamos trabajando. Es por ello que el documento en soporte de vídeo nos servirá de fundamento y base para hacer un balance general, relacionando el contenido de aquello que se ha abordado en la disección con la situación concreta a la que aquel alude. Se trataría de ofrecer una explicación razonada del tema histórico, incorporando así mismo todo aquello pertinente que resulte de la bibliografía utilizada, pero siempre en relación con lo que el propio documento nos ha suministrado.

¹⁹ José Florit (2004, p. 11) apunta con acierto que “el éxito o fracaso de público de un film nos dice mucho sobre la opinión pública dominante en el momento en que se produce”.

Entendemos que nuestra propuesta permite a los estudiantes desarrollar no sólo las destrezas que son propias del oficio, sino adentrarse

así en la comprensión del fenómeno o del proceso histórico tratado en el DSV.²⁰ Y estamos convencidos que –en sintonía con nuestra propuesta– la utilización del cine [y de la literatura] solo puede reportar beneficios al proceso educativo de nuestros jóvenes, independientemente del nivel formativo en el que se encuentren.

Referências bibliográficas

AGUILAR, Paloma. *Memória y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza, 1996.

ALCÁZAR, J.; LÓPEZ RIVERO, S. *De compañero a contrarrevolucionario: la revolución cubana y el cine de Tomás Gutiérrez Alea*. Valencia: PUV, 2009.

AMADOR, Pilar. El cine como documento social: una propuesta de análisis. *Ayer*, Madrid, n. 24, p. 115, 1996.

AYER. Madrid: Marcial Pons, n. 32, 1998.

CAPARRÓS LERA, J. M. *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza, 2004.

²⁰ Existen esquemas distintos para enfrentarse al análisis de un DSV, pero la mayoría tienen, lógicamente, un parecido de familia. No obstante hay diferencias. Por ejemplo, José María Caparrós agrupa las películas por épocas y propone lo que él también denomina contextualización. En su caso se trata de un texto relativo “no al período ‘ilustrado’ o evocado”, sino referido a los años en que ha sido producida la película, “haciendo hincapié en las incidencias que pudieron influir en su realización” (Caparrós Lera, 2004, p. 30). Caparrós añade otras etapas que son, tras la Contextualización, la Ficha técnico-artística, la Sinopsis argumental y la Valoración crítica. A la primera fase, le añade Films complementarios, Bibliografía y Cronología esencial (Caparrós Lera, 2004, pp. 30-31. María Dolores Pérez Murillo, en *La memoria filmada: historia sociopolítica...*, (Pérez Murillo, Fernández Fernández, 2009) propone cuatro fases en el análisis de los films: 1) Ficha técnica; 2) Comentario personal [sic] sobre secuencias; 3) Análisis del contexto socio histórico; y, 4) Bibliografía específica sobre la problemática socio histórica.

_____. *La guerra de Vietnam, entre la historia y el cine*. Barcelona: Ariel, 1998.

CARDENAS, Maria Teresa. Escribir desde La Compasión. *Revista de Libros de El Mercurio*, Santiago, n. 396, p. 2, 7 dic. 1996.

CERDA, Carlos. *Una casa vacía*. Madrid: Alfaguara, 1996.

CHILE. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Síntesis Informes. *Presentación*. 2003.

COMPAÑERO presidente. Dirección: Miguel Littin. Guión: Sergio Trabucco. Reparto: Salvador Allende. Chile: Chile Films. 1971. 65 min.

ESTADO de sitio. Dirección: Costa-Gavras. Producción: Jacques Henri Barratier; León Sanz; Jacques Perrin. Guion: Franco Solinas. Música: Mikis Theodorakis. Protagonistas: Yves Montand; Renato Salvatori; O. E. Hasse; Jacques Weber; Yvette Etiévant. Sonido: Michèle Boëhm; André Hervée; Jacques Maumont. Fotografía: Pierre-William Glenn. Montaje: Françoise Bonnot. Género: Drama-thriller político. Francia, Italia, Alemania. 1972. 115 min.

FEBVRE et al. *Combats per la Historia*. Barcelona: Planeta, 1976.

FERNANDO ha vuelto. Dirección: Silvio Caiozzi. Producción Ejecutiva: Guadalupe Bornard. Cámara: David Bravo; Silvio Caiozzi; Nelson Fuentes. Sonido: Iván Osnovikoff; Bettina Perut. Edición: Silvio Caiozzi. Chile, 1998. 31 min.

FERRER et al. *Cinema i filosofia: com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona: La Mangrana, 1995.

_____. *Primum videre, deinde philosophari: una historia de la filosofia a través del cine*. Valencia: Institución Alfons el Magnànim, 2006.

FERRO, Marc. *História contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel, 1945.

FLORIT, José. Prólogo. In: CAPARRÓS LERA, J. M. *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza, 2004.

FONTAINE, Arturo. *La vida doble*. Barcelona: Tusquets, 2010.

FRONTERA (La). Dirección: Ricardo Larraín. Guión: Ricardo Larraín; Jorge Goldemberg. Reparto: Patricio Contreras; Gloria Laso; Hector Noguera; Alonso Venegas; Aldo Bernales; Sergio Smith; Patricio Bunster; Aníbal Reyna; Sergio Hernandez; Elsa Poblete; Sergio Madrid; Joaquín Velasco; Eugenio Morales. Fotografía: Héctor Ríos. Música: Marcos de Aguirre. Chile, 1990. 120 min.

GARAJE Olimpo. Dirección: Marco Bechis. Producción: Amadeo Pagani; Enrique Piñeyro; Eric Heumann. Protagonistas: Antonella Costa; Carlos Echevarria; Enrique Piñeyro; Dominique Sanda; Pablo Razuk. Guión: Lara Fremder; Marco Bechis. Música: Jacques Lederlin. Sonido: Guido Berenblum. Fotografía: Ramiro Aisenson. Montaje: Jacopo Quadri. Escenografía: Rómulo Abad. Género: Drama. Argentina, 1999. 98 min.

GUERRERO DEL RÍO, Eduardo. Un texto conmovedor: novelista de profesión. *La Segunda*, p. 47, 14 nov. 1996.

HISTORIA oficial (La). Dirección: Luis Puenzo. Guión: Aída Bortnik; Luis Puenzo. Reparto: Héctor Alterio; Norma Aleandro; Chela Ruiz; Chunchuna Villafañe; Hugo Arana; Patricio Contreras; Guillermo Battaglia; Leal Rey. Música: Atilio Stampone. Fotografía: Félix Monti. Argentina: Historias Cinematográfica; Progress Communications, 1985. 110 min.

KORNBLUH, P. *Pinochet: los servicios secretos*. Barcelona: Crítica, 2004.

LEY de Herodes (La). Producción: Luis Estrada. Guión: Luis Estrada, Jaime Sampietro, Fernando León, Vicente Leñero. Música: Santiago Ojeda. Fotografía: Norman Christianson. Protagonistas: Damián Alcázar; Pedro Armendáriz Jr.; Isela Vega; Ernesto Gómez Cruz; Evangelina Sosa. México: Bandidos Films; Videomax, 1999. 123 min.

NOCHE de los lápices (La). Dirección: Héctor Olivera. Guión: Daniel Kon; Héctor Olivera. Reparto: Adriana Salonia; Alejo García Pintos; Alfonso De Grazia; Héctor Bidonde; José María Monje; Leonardo Sbaraglia; Lorenzo Quinteros; Manuel Callau; Pablo Machado; Pablo Novak; Tina Serrano; Vita Escardó. Música: José Luis Castiñeira de Dios. Argentina, 1986. Color (Eastmancolor), 105 min.

PEREZ MURILLO, M. D.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, D. (Coords.). *La memoria filmada: América Latina a través de su cine*. Madrid: IEPALA, 2002.

_____. *La memoria filmada: historia sociopolítica de América Latina a través de su cine*. Madrid: IEPALA, 2009.

QUE é isso companheiro? (O). Dirección: Bruno Barreto. Producción: Lucy Barreto; Luiz Carlos Barreto. Guión: Leopoldo Serran; Fernando Gabeira (libro). Reparto: Fernanda Torres; Pedro Cardoso; Alan Arkin; Luiz Fernando Guimarães; Cláudia Abreu. Género: Drama. Música: Stewart Copeland. Fotografía: Félix Monti. Montaje: Isabelle Rathery. Brasil: RioFilme; Miramax (EUA), 1997. 110 min.

RANALLETTI, Mario. La construcción del relato de la historia argentina en el cine, 1983-1989. *Film-História*, Barcelona, v. 9, n. 1, 1999.

RIERA, Carme. *Cap al cel obert*. Barcelona: Destino, 2000.

SALVADOR Allende. Dirección: Patricio Guzmán. Guión: Andrea Guzmán. Montaje: Claudio Martínez. Imagen: Julia Muñoz; Patricio Guzmán. Sonido: Alvaro Silva Wuth. Música: Jorge Arriagada. Productor delegado: Jacques Bidou. Chile: JBA, 2004. Productions Soporte de rodaje: DVCam. Soporte definitivo: 35 mm (1.85), DVD y Beta Pal.

SAND, Shlomo. *El siglo XX en pantalla*. Barcelona: Crítica, 2005.

TRAVERSO, E. *Els usos del passat: historia, memòria i política*. València: PUV, 2006.

VÁSQUEZ, David. El cine como registro de una sociedad que cambia. In: RIQUELME, A. (Ed.). *Chile: Historia y presente: una visión interdisciplinaria*. Santiago: Instituto de Historia de la PUC, 1995.

Joan del Alcàzar, doctor en Historia por la Universitat de València, es profesor titular en el Departamento de Historia Contemporánea de esta institución y dedica desde hace años su actividad investigadora a la historia de América Latina en general y a la de Chile en particular.

jalcazar@uv.es

Recebido em 31 de julho de 2012.

Aprovado em 31 de agosto de 2012.

Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência*

Ani Martins Silva
Raquel Cymrot
Maria Eloisa Famá D'Antino

Resumo

Tematiza a inclusão, no ensino superior, de graduandos com deficiência, com vista a oferecer subsídios para a implementação de ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado na universidade. Foca a investigação no mapeamento e análise das demandas didático-pedagógicas do corpo docente de uma universidade particular paulista, para atender às demandas pedagógicas específicas do corpo discente com deficiência. Os dados foram coletados em dois *campi* da universidade, por meio de questionário, e posteriormente tabulados, consolidados e analisados (análise estatística e descritiva). Os resultados apontam para a necessidade de se instituir um serviço de apoio à comunidade que possa congrega as ações existentes, mas que se encontram dispersas, em especial aquelas relativas à inclusão social baseada em atitudes favoráveis à diversidade humana.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; graduando com deficiência; inclusão; demandas docentes.

* A pesquisa que deu origem a este trabalho recebeu apoio do Fundo Mackenzie de Pesquisa e contou com a colaboração das pesquisadoras Dra Beatriz Regina Pereira Saeta e Dr^a Gina Valbão Strozzi e das alunas Arlete Jordano, Azenath Clarissa Arcoverde Gomes e Cyntia Moraes.

Abstract

Demands of higher education teachers for the formation of students with disabilities

This article emphasizes the inclusion of disabled students in higher education, with the intend to offer subsidies for the implementation of affirmative actions and politics institutional in favor of the excellence of the conditions of continuity in the university of that student. It focuses also the investigation in the application and analysis of the didactic-pedagogic demands of the faculty of a private university from São Paulo to assist specific pedagogic demands of the disabled student body. The data were collected at two campuses of the university, by a questionnaire and, later, they were tabulated, consolidated and analyzed (statistical and descriptive analysis). The results appear to the emerging need to institute a service of support to the community that can congregate actions, but they find themselves dispersed, especially those in relation to the social inclusion that is based in favorable attitudes to the human diversity.

Keywords: higher education; disabled students; inclusion; educational demands.

Introdução

As políticas públicas brasileiras nos âmbitos federal, estadual e municipal, na esteira de orientações e propostas mundiais, estão marcadas, especialmente a partir da última década do século passado, pela narrativa da educação inclusiva.

[...] é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso das políticas de todas as matrizes ideológicas, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional (Bueno, 2008, p. 43).

Em se tratando de aluno com deficiência, as perspectivas de investigação expressas nas produções acadêmicas brasileiras denotam que a ênfase tem recaído sobre a educação básica, com incipientes trabalhos sobre a inclusão desse aluno no ensino superior, o que pode indicar, sobretudo, a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva nesse nível de ensino (Moreira, 2005).

Pacheco e Costas (2005) afirmam que os estudos realizados sobre acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil demonstram que as iniciativas são isoladas e insuficientes no sentido de lhes proporcionar apoio psicopedagógico para atender suas demandas.

Para Castanho e Freitas (2005), todos os contextos educacionais, entre os quais as IES, são responsáveis pela promoção da cidadania e, como tal, têm o dever de oportunizar e incentivar a educação para todos. A este respeito, é possível estender a reflexão um pouco mais além, pois, nos dias atuais, os professores universitários e os demais envolvidos com esta etapa de ensino formal não podem mais se omitir do envolvimento com o novo paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional.

Com vista a contribuir com as investigações sobre a inclusão de graduandos com deficiência na universidade, este artigo apresenta os resultados de pesquisa focada em um dos polos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem – as demandas do corpo docente diante da diversidade do alunado com deficiência física, visual, auditiva ou múltipla que tem progressivamente acessado o 3º grau do ensino.

O recorte temático faz-se necessário por sua abrangência e complexidade, porém, embora centrado nas demandas de professores, o tema é circunscrito pelas autoras deste estudo em uma perspectiva crítica, pois assumem que as políticas de inclusão educacional/escolar devem ser compreendidas como uma das expressões das políticas de inclusão social que, em si, se mostram contraditórias quando se tomam os contextos econômico e social em que têm sido produzidas, qual seja o sistema capitalista vigente, contradições essas evidenciadas por Patto (2008) em análise da relação inclusão/exclusão no sistema capitalista quanto à educação.

No conjunto dos dispositivos legais produzidos a partir da Constituição Federal de 1988 e de seus desdobramentos discursivos, sinaliza-se para o rompimento com uma trajetória histórica marcada pela exclusão das pessoas com deficiência em defesa e garantia de direitos de cidadania, narrativa das políticas educacionais extensivas a outros segmentos da população brasileira alijados de direitos fundamentais.

Se os avanços na área jurídica devem ser reconhecidos, há de se considerar, entretanto, que esses, por si sós, não alteram a realidade social, caracterizada por posições divergentes e práticas contraditórias no interior de instituições educacionais autodenominadas “inclusivas”.

O debate está posto pelas políticas educacionais em curso, cabendo às universidades ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que a ela têm acessado. Se por força da legislação as barreiras arquitetônicas têm sido enfrentadas paulatinamente, há de se investigar possíveis barreiras de outra natureza vivenciadas pelo corpo docente, dificultadoras da permanência do graduando, explicitando, desse modo,

o papel por ela cumprido no processo de inclusão universitária da ínfima parcela de graduandos com deficiência que tem atingido o 3^a grau após ter vencido a seletividade da educação básica.

No que toca à acessibilidade de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, os requisitos estão dispostos na Portaria nº 3.284/2003, do Ministério da Educação, definidos para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior; ainda em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), essa mesma Portaria define as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, considerando as diferentes naturezas das deficiências.

Se o enfrentamento de barreiras de edificações, de espaços, de mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos em geral, está assegurado pela legislação, o seu provimento, em si, não se traduz automaticamente no enfrentamento de barreiras de outra natureza implicadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em investigações que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Moreira (2003, 2005), com vista a colaborar com a efetivação de uma política institucional na Universidade Federal do Paraná, apresentou em 1997 um projeto de ensino, pesquisa e extensão produzido pelo Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais, organizado por solicitação da Pró-Reitoria. O projeto propunha-se a acompanhar o processo de ingresso, acesso e permanência do aluno com deficiência na UFPR, e, para tal, fez-se necessário, inicialmente, conhecer a realidade da Instituição referente à demanda.

O mapeamento da demanda, realizado por meio de entrevistas com os coordenadores dos cursos, revela que, no período de 1997 a 1999, a UFPR tinha em seu corpo discente 31 alunos com deficiências, sendo 66% com deficiência física, 19% com deficiência auditiva e 15% com deficiência visual.

A importância de discutir, intervir e viabilizar uma política institucional de inclusão desses alunos, dadas as dificuldades encontradas, foi apontada por 95% dos coordenadores, inclusive com o encaminhamento de sugestões referentes ao contexto institucional; assim, discussão e intervenção foram consideradas irrelevantes por 5% dos coordenadores, sendo negadas, portanto, possíveis especificidades da demanda a serem levadas em conta na permanência na Universidade e para o ingresso dos estudantes.

As coordenações apontaram, ainda, dificuldades relacionadas ao desconhecimento da temática pela comunidade universitária, admitindo a existência de preconceitos e discriminações da demanda; dificuldades relacionadas às barreiras arquitetônicas; ausência de assessoramento ao aluno com deficiência e aos professores por parte de profissionais capacitados, aptos a auxiliá-los na organização de metodologias de trabalho e no encaminhamento didático-pedagógico – “não sabemos por onde

começar”, afirmou um dos coordenadores. A conclusão do estudo aponta a importância de organizar no ensino superior serviços e/ou programas institucionais de apoio à demanda dos graduandos com deficiência, que possam colaborar na troca de experiências e viabilizar estratégias e procedimentos educativos mais consonantes com a tão propalada igualdade de oportunidades (Moreira, 2003, p. 88; Moreira, Michels, Colossi, 2006).

No que toca à formação de recursos humanos, há de se registrar avanços nos cursos de licenciatura em geral, nos cursos ligados à área de saúde, de serviço social e demais cursos superiores, com a recomendação do Ministério da Educação para a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais ou de conteúdos ligados à Educação Especial (Portaria nº 1.793/94) e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Decreto nº 5.626/2005).

Tais iniciativas são relevantes e necessárias, considerando que, em investigações sobre as ações docentes junto às pessoas com deficiência, tem sido constatada a dificuldade de promover aprendizagens e participação (Vitaliano, 2002; Beyer, 2003, 2006).

A literatura tem apontado iniciativas voltadas à capacitação de professores, particularmente daqueles que atuam no ensino fundamental. Nessas pesquisas, e em outras (Eidelwein, 2005; Jesus, 2006; Martins, 2006), encontram-se indicações de que as universidades deveriam desenvolver, em seus cursos de graduação e pós-graduação e em programas de formação continuada, a preparação de professores e profissionais da educação para atuarem em face da diversidade. Nas universidades, os professores que atuam nos cursos de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados (Vitaliano, 2002; Rodrigues, 2004; Eidelwein, 2005; Castanho, Freitas, 2005; Pacheco, Costas, 2005; Beyer, 2006).

Nesta direção tem-se a pesquisa realizada por Michels e Dellecave (2005), que analisaram as condições de oferta do ensino inclusivo em uma universidade localizada em Santa Catarina, na perspectiva dos professores que tinham alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais em sala de aula. As análises das entrevistas empreendidas com os professores indicaram que eles necessitam de mais subsídios que possam garantir a qualidade da prática inclusiva, pois relataram muitas dificuldades referentes à seleção de estratégias de ensino e de avaliação ao lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. As autoras concluíram que os educadores devem se conscientizar do seu papel no processo inclusivo, pois são eles que mediam as relações do processo de ensino-aprendizagem, afastando preconceitos e contribuindo com um ensino de qualidade.

Para tanto, novos desafios se impõem aos professores universitários, cabendo-lhes envolver-se com o novo paradigma da educação, dada a

crescente presença da diversidade humana no interior das instituições de ensino superior, requerendo, por vezes, recursos e apoios especializados, além de atitudes de abertura à convivência com as diferenças, pois “os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados e trabalhados [...]” (Ferreira, 2003, p. 272).

Assim, projetar uma universidade inclusiva envolve, além de mudanças físicas e administrativas, o enfrentamento, por todos, de barreiras atitudinais, reconhecendo a existência das diferenças e, principalmente, valorizando-as. Trata-se de um processo complexo e gradativo, porém é o caminho possível para reduzir o hiato entre o discurso teórico, os dispositivos legais e as práticas, considerações cabíveis a qualquer nível de ensino.

Um ensino de qualidade deve estar disponível para todos os indivíduos que desejam ascender a um patamar mais elevado no processo educacional; por isso, devem ser utilizados todos os recursos disponíveis que tornam o acesso à informação possível, inclusive os profissionais que trabalham em bibliotecas universitárias, que devem ser formados para participar do processo de inclusão de alunos com deficiência. Só assim as barreiras de acesso à informação serão derrubadas (Paula, Carvalho, 2009).

Nesse sentido, espera-se que aos graduandos com deficiência sejam oferecidas condições a partir das quais eles possam manifestar seu potencial acadêmico, o que passa necessariamente pela resignificação das atitudes ante as diferenças expressas nas ações, interações, sentimentos e comportamentos vivenciadas pelo corpo docente no enfrentamento de questões e inquietações relacionadas à diversidade humana, entre essas as diferenças marcadas pela deficiência, a fim de que possam atuar como facilitadoras da permanência desse graduando no ensino superior.

Se a legislação e o discurso docente se tornaram “inclusivos”, cabe investigar as práticas, pois “[...] é preciso não invocar o nome da inclusão em vão, tentando ‘mapear’ esta distância entre os discursos e as práticas” (Rodrigues, 2006, p. 302).

Sem negar a relevância do papel dos coordenadores de cursos e diretores das unidades acadêmicas, propõe-se neste estudo uma investigação centrada no corpo docente de uma universidade particular na cidade de São Paulo, denominado nesse artigo como Universidade Alvo (UA), conhecendo suas demandas, que, uma vez mapeadas e analisadas, poderão oferecer subsídios aos seus dirigentes para a implementação de ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2010, por meio de levantamento de dados em dois dos *campi* da UA.

A coleta de dados foi iniciada após a entrega da Carta de informação à Instituição e assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecimento, pela reitoria, com prévia aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Humanos da Universidade.

O instrumento de coleta de dados, questionário especialmente elaborado pelas pesquisadoras para essa finalidade, foi composto por 11 questões fechadas e uma aberta, e as variáveis de interesse contempladas foram: gênero do professor; faixa etária; área principal de formação; unidade universitária de origem; localização do *campus* de sua unidade de origem; cursos nos quais o professor leciona; tempo de docência no ensino superior e na universidade, em faixas; experiência ou não com aluno com deficiência, tanto no ensino superior como nos últimos quatro anos na universidade; tipo de deficiência do aluno para o qual leciona (física, auditiva e visual); se leciona para aluno com outra condição essencial não referida à deficiência e, em caso afirmativo, qual/is a/as condição/ões apresentadas pelo aluno. Outras variáveis contempladas foram as necessidades de natureza diversa que o aluno com deficiência pode ter e as condições diferenciadas para o atendimento às demandas específicas e essenciais do aluno com deficiência física, visual e auditiva, facilitadoras de sua permanência na universidade. Por fim, e em questão aberta, foi solicitado ao professor que especificasse o/s tipo/s de apoio que a universidade poderia oferecer para melhor atender as demandas do aluno com deficiência.

Os questionários foram disponibilizados em locais de assinatura de ponto dos professores, com anotação, pelo próprio professor, da data de recebimento e de entrega, em envelope individual e sem identificação. Tal procedimento garantiu o anonimato de resposta e o não constrangimento no caso de recusa em participar da pesquisa, uma vez que não foi verificado se o questionário depositado estava ou não preenchido. No corpo do questionário foi solicitada a sua devolução, ainda que em branco, tornando seu preenchimento, desta forma, facultativo.

O questionário foi respondido por 752 professores (53,9%), entre os 1.394 existentes nos dois *campi* da instituição. A amostra resultante não pode ser considerada probabilística, porém foi criteriosa, uma vez que o critério de amostragem foi objetivo, com seu protocolo descritivo inequívoco, produzindo amostras com as mesmas propriedades, independentemente de quem as selecionou (Bolfarine, Bussab, 2005).

Após a coleta, os dados foram tabulados e consolidados, e, a fim de verificar a consistência interna das respostas obtidas, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach. Um coeficiente superior a 0,70 é considerado aceitável na maioria das situações de pesquisa (Reis, Ferreira, 2000).

A seguir foi realizada uma análise descritiva dos dados, por meio de construção de gráficos e tabelas, bem como do cálculo de estatísticas, como média, desvio padrão, coeficiente de variação, quartis, mínimo e máximo.

Foram realizados testes de independência entre pares de variáveis aleatórias pertinentes, utilizando-se o teste Qui-quadrado, uma vez respeitadas as suposições para seu uso. Quando a tabela, após agruparem-se linhas e colunas, resultou 2×2 , de modo a ainda não satisfazer as condições de uso do teste Qui-quadrado, utilizou-se o teste Exato de Fisher (Siegel, Castellan Junior, 2008).

Para testar se as notas médias atribuídas às necessidades de natureza diversa do aluno com deficiência foram as mesmas, utilizou-se o teste não Paramétrico de Friedman (Siegel, Castellan Junior, 2008).

Todos os testes de hipótese foram realizados com nível de significância de 5%, sendo seus respectivos níveis descritivos (valor-P) calculados. Foram rejeitadas, portanto, as hipóteses cujos níveis descritivos resultaram menores que 0,05.

A análise dos dados foi realizada com a utilização do programa Minitab®.

Apresentação e discussão dos dados

A universidade congrega em dois de seus *campi* nove unidades universitárias, entre centros e faculdades, totalizando 27 cursos de graduação e nove programas de pós-graduação.

Foram distribuídos nos dois *campi* 1.394 questionários, de acordo com o número de professores por unidade informado pelos recursos humanos da instituição, e, destes, apenas 752 foram respondidos, o que equivale a uma amostra de 53,9% dos professores.

Caracterização dos docentes

Na análise dos dados, no que toca à caracterização da amostra por gênero e faixa etária, tem-se 275 professores do sexo feminino e 465 do sexo masculino, correspondendo a 740 professores, pois 12 professores não informaram o sexo. A predominância masculina se evidencia, com 62,8% (465) homens e 37,2% (275) mulheres. Trata-se de um grupo relativamente jovem (Gráfico 1).

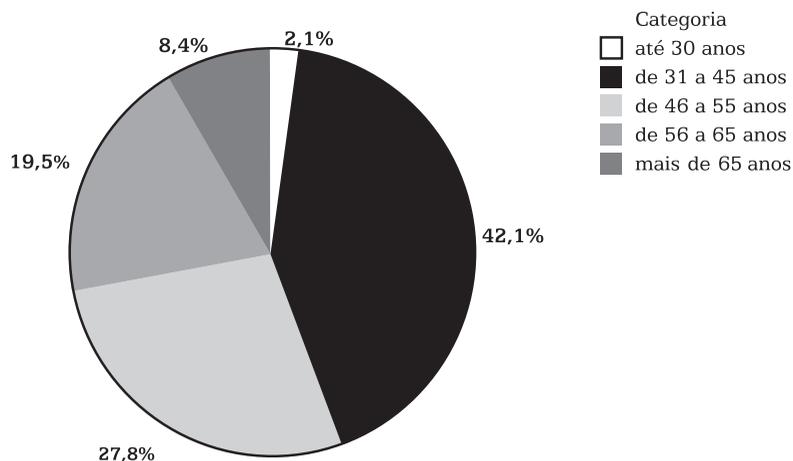


Gráfico 1 – Caracterização dos Docentes por Faixa Etária

Dos 748 professores que informaram sua faixa etária, 2,1% (16) têm até 30 anos; 42,1% (315) estão na faixa de 31 a 40 anos; somados estes percentuais, temos 44,2% (331) da amostra com até 40 anos. Na extremidade etária, de 51 a 70 anos, há 19,5 (146) com até 60 anos e 8,4% (63) entre 61 e 70 anos. Portanto, têm-se 27,9% ou 209 professores nos dois últimos intervalos etários, percentual coincidente com a faixa média de idade, pois 27,8% (208) dos professores informaram ter entre 41 e 50 anos de idade.

Na caracterização da amostra por área de formação, foram obtidos os dados expressos no Gráfico 2.

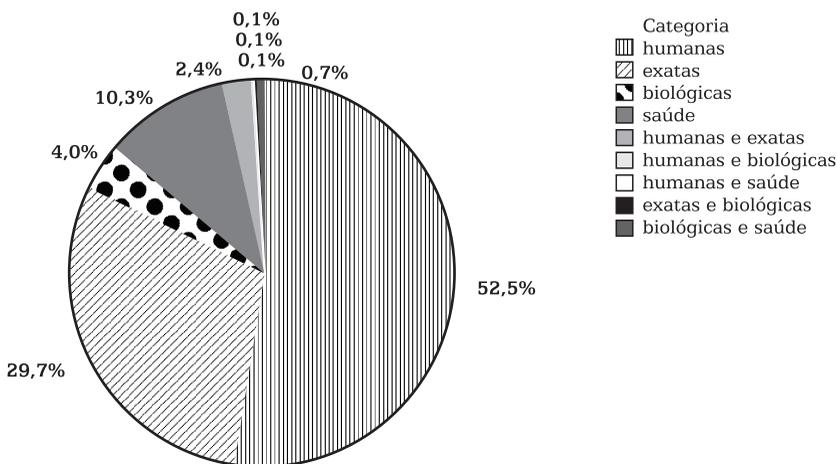


Gráfico 2 – Perfil dos Docentes por Área de Formação

A formação predominante recaiu na área de ciências humanas, com 394 professores (52,5%), seguida das de exatas, com 223 professores (29,7%), de saúde, com 77 (10,3%), e biológicas, com 30 (4,0%). Há 26 professores (3,4%) com formação em duas áreas: 18 (2,4%) nas de humanas e exatas, 5 (0,7%) nas de biológicas e da saúde e 3 (0,3%), respectivamente, nas áreas de humanas e biológicas, humanas e da saúde e exatas e da saúde. Dois dos 752 professores da amostra não informaram sua área de formação.

Docência no ensino superior

O tempo de docência no ensino superior e na universidade, tomado como variável indicativa de maior ou menor probabilidade de o professor ter trabalhado com graduando com deficiência, está expresso na Tabela 1 e no Gráfico 3.

A caracterização da amostra por tempo de experiência no ensino superior (750 professores) e na UA (565 professores) foi assim configurada: no máximo há 5 anos, com 59 professores (7,9%) no ensino superior e 200 (35,4%) na UA, sendo possível portanto inferir que, destes últimos,

141 trabalham apenas na UA; entre 6 e 10 anos de experiência no ensino superior, temos 196 (26,1%) professores do total de 750 (100%) e 127 (22,5%) do total de 565 (100%) com esse tempo de experiência na UA, ou seja, 69 professores tiveram experiências anteriores à entrada na UA. Essa situação se repete com os que informaram tempo de docência entre 11 e 15 anos – 131 professores (17,5%) no ensino superior e 45 (8%) na UA –, bem como para aqueles com mais de 20 anos de experiência – 254 professores (33,9%) no ensino superior e 137 (24,2%) na UA.

Tabela 1 – Perfil dos Professores por Tempo de Docência

Anos	No Ensino Superior		Na Universidade Alvo (UA)	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Até 5	59	(7,9%)	200	(35,4%)
De 6 a 10	196	(26,1%)	127	(22,5%)
De 11 a 15	131	(17,5%)	45	(8,0%)
De 16 a 20	110	(14,7%)	56	(9,9%)
Mais de 20	254	(33,9%)	137	(24,2%)
Total	750	(100%)	565	(100%)

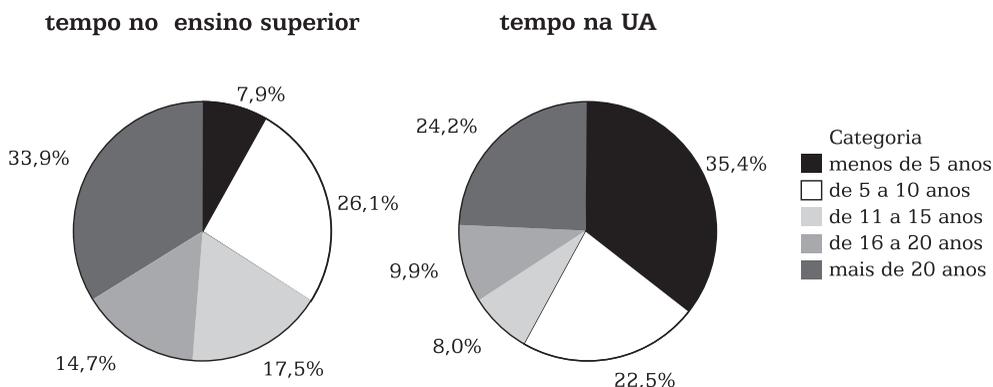


Gráfico 3 – Perfil dos Professores por Tempo de Docência

Cabe lembrar que estes percentuais não expressam a totalidade do corpo docente dos *campi* aqui considerados e, também, que apenas 565 professores, dos 752 que responderam o questionário, informaram o tempo de trabalho na UA. Entretanto, considerou-se que o tempo de experiência no 3º grau de ensino e a demanda ainda reduzida, porém crescente, de graduandos com deficiência poderiam ser correlacionados. Dito de outra forma, a possibilidade de ter tido em suas classes graduandos com deficiência é maior para o professor com mais tempo de experiência no ensino superior e na UA, inclusive com diferentes tipos de deficiência e outras condições especiais.

Tabela 2 – Experiência do Professor com Graduandos com Deficiência e com Graduandos com Outras Condições Especiais

Deficiência			Tipo de Deficiência ⁽¹⁾						Outras Condições Especiais	
			DF		DA		DV			
Ensino Superior	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
		532 (70,9%)	218 (29,1%)	399 (53,5%)	347 (46,5%)	229 (30,7%)	516 (69,3%)	195 (26,2%)	550 (73,8%)	74 (13,8%)
UA ⁽²⁾	335 (47,4%)	394 (52,6%)	254 (34,3%)	486 (65,7%)	116 (15,7%)	624 (84,3%)	80 (10,8%)	660 (89,2%)	51 (9,8%)	469 (90,2%)

Notas: (1) DF = deficiência física; DA = deficiência auditiva; DV = deficiência visual.

(2) A questão especificava a experiência, na UA, com graduandos com deficiência, nos últimos quatro anos.

O percentual correspondente aos 532 professores do ensino superior que têm experiência com graduandos portadores de deficiência no ensino superior é de, aproximadamente, 71% dos 750 que responderam à questão, contra 29% que negaram a experiência. Na UA, por sua vez, 47,4% (355) dos professores afirmaram essa experiência, contra 52,6% (394) que a negaram, dados estes ilustrados no Gráfico 4.

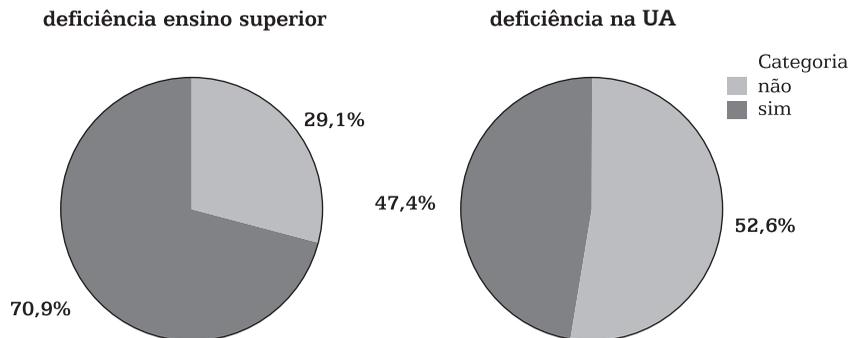


Gráfico 4 – Experiência no Ensino Superior e na UA com Graduandos com Deficiência

Cabe ressaltar no entanto, quer essa experiência tenha ocorrido em outros espaços institucionais, quer na UA, que os números não são absolutos, ou seja, não correspondem aos de alunos com deficiência, pois estes frequentam, ao mesmo tempo e ao longo do curso, disciplinas diversas com diferentes professores.

O graduando com deficiência e suas demandas, na perspectiva do professor

Quanto ao tipo de deficiência apresentada pelos alunos com os quais o professor teve experiência, constata-se que: a) no ensino superior,

do total de 532 professores, DF = 399 (53,5%) professores, DA = 229 (30,7%) professores, DV = 195 (26,2%) professores; b) na UA, do total de 355 professores, DF = 254 (34,3%) professores, DA = 116 (15,7%) professores, DV = 80 (10,8%) professores;

A deficiência física tem sido a mais presente no 3º grau de ensino, seguida das deficiências auditiva e visual, o que é concordante com a incidência do tipo de deficiência na população em geral, exceto a deficiência mental, conforme estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Os Gráficos 5 e 6 ilustram os dados referentes à experiência do professor por tipo de deficiência apresentada pelo aluno, respectivamente, no ensino superior e na UA.

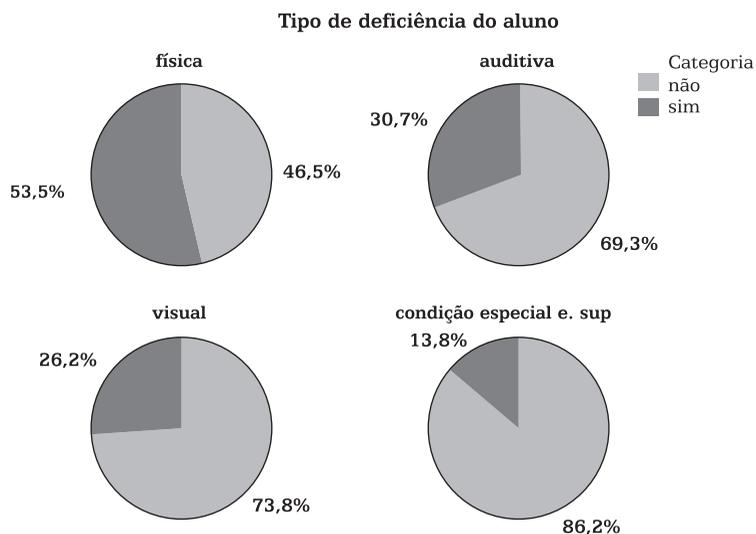


Gráfico 5 – Experiência do Professor e Tipo de Deficiência do Graduando no Ensino Superior

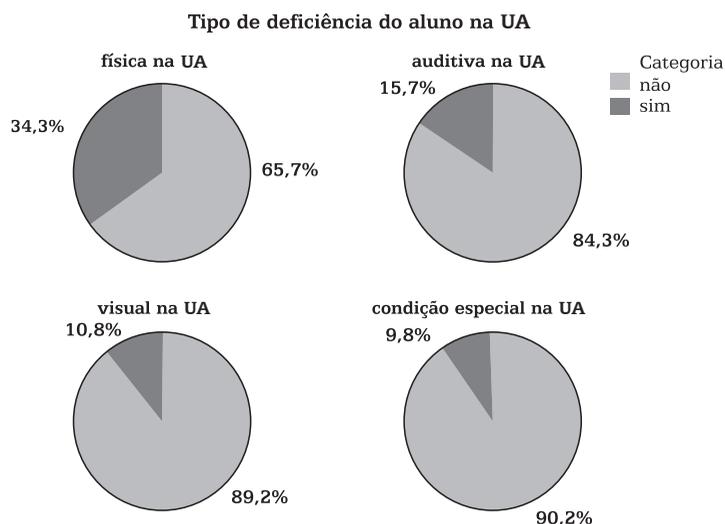


Gráfico 6 – Experiência do Professor e Tipo de Deficiência do Graduando na UA

Nota-se que a Tabela 2 apresenta dados referentes à experiência do professor com alunos com outras condições especiais que não aquelas relacionadas às deficiências, cujas especificações serão apresentadas posteriormente.

Para medir a consistência interna das respostas obtidas foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para a questão sobre as necessidades de natureza diversa que o aluno com deficiência pode ter (escala de 1 a 5) e para as questões sobre as condições diferenciadas para o atendimento às demandas específicas do aluno com deficiência física, visual e auditiva (escala de 0 e 1). O primeiro resultou igual a 0,7283 e o segundo, igual a 0,8349, ambos superiores a 0,70, considerados aceitáveis, caracterizando que os respondentes pertencem a um mesmo constructo.

Os resultados da avaliação pelo professor (atribuição de notas de 1 a 5) de possíveis necessidades do aluno com deficiência, que na percepção do professor são mais ou menos relevantes, são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Relevância às Demandas Gerais do Graduando com Deficiência, na Perspectiva do Professor

Necessidade/Aluno	Classificação pelo Professor					Total
	5	4	3	2	1	
1) Eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico.	481 (67,1%)	60 (8,4%)	75 (10,5%)	31 (4,3%)	70 (9,7%)	717 (100%)
2) Adaptação de mobiliário e equipamentos em sala de aula (laboratórios, bibliotecas...).	315 (43,7%)	135 (18,7%)	121 (16,8%)	69 (9,6%)	81 (11,2%)	721 (100%)
3) Adaptação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem.	241 (33,5%)	142 (19,7%)	142 (19,7%)	85 (11,8%)	110 (15,3%)	720 (100%)
4) Adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem.	212 (29,5%)	123 (17,1%)	173 (24,1%)	79 (11,0%)	132 (18,3%)	719 (100%)
5) Eliminação de barreiras interpessoais manifestas em ações, sentimentos e atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência, comumente presentes nos espaços sociais.	312 (43,3%)	80 (11,1%)	127 (17,6%)	50 (7,0%)	151 (21,0%)	720 (100%)

Foi testado, por meio do teste não paramétrico de Friedman, se as notas médias atribuídas às necessidades foram todas iguais. Tal hipótese foi rejeitada ($P = 0,000$), indicando que as relevâncias apontadas não são as mesmas para todas as necessidades.

Destaca-se na tabela a nota 5 atribuída pelos professores às cinco necessidades que lhes foram apresentadas, cujos percentuais são superiores às demais notas, especialmente a necessidade referente à eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico (1ª necessidade), seguida da necessidade de adaptação de mobiliário e equipamentos (2ª necessidade): 67,1% (481) e 43,7% (315) dos professores consideram, respectivamente, essas duas necessidades como muito relevantes. Enquanto 236 professores (32,9%) atribuíram à 1ª necessidade notas entre 1 e 4, a 2ª necessidade teve uma outra distribuição, pois 256 professores (35,5%) a qualificaram com notas 3 e 4 e 150 (20,8%) a qualificaram com notas 1 e 2.

Trata-se de dados importantes para reflexão, pois indicam, a nosso ver, uma disposição positiva, por parte do professor, em reconhecer demandas mais gerais do graduando com deficiência, porém distanciadas do espaço da sala de aula, como laboratórios e bibliotecas (2ª necessidade), o que parece se confirmar pela avaliação feita às demais necessidades do graduando, em especial a 3ª e a 4ª, que se referem diretamente a ações que remetem à sala de aula.

A necessidade de adaptação didático-pedagógica (3ª necessidade) e em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem (4ª necessidade), embora com percentuais de nota 5 superiores às demais notas, a média das notas 5 atribuídas as duas necessidades não atinge 32% dos que as consideram muito relevantes: 241 (33,5%) e 212 (29,5%), respectivamente (cf. Tabela 3). Para a necessidade nº 4, a nota 1 (18,3%) é superior à nota 2 (11,0%) e à nota 4 (17,1%), embora 24,1% dos professores (173) lhe tenham atribuído nota 3. A mesma tendência pode ser observada na avaliação da 3ª necessidade, com 15,3% (110) dos professores que lhe atribuíram nota 1, contra 11,8% (85) com nota 2, e um mesmo percentual para as notas 3 e 4 – 19,7% (142) dos professores.

A necessidade do graduando com deficiência circunscrita à dimensão relacional (5ª), que implica o enfrentamento pelo grupo social de conteúdos preconceituosos, presentes em ações, sentimentos e atitudes, configuradas como barreiras interpessoais, foi qualificada por 43,3% (312) dos professores como muito relevante (nota 5), contra 21,0% (151) dos professores que negam essa relevância (nota 1). Os demais professores, 257 dos 720, assim a qualificaram: 11,1% (80) com nota 4; 17,6% (127) com nota 3 e 7,0% (50) com nota 2.

A síntese da média de notas (de 1 a 5) atribuídas a cada necessidade geral pode ser visualizada no Gráfico 7, reafirmando a análise acima.

Cabe retomar que 53,5% e 34,3% dos professores (cf. Tabela 2) informaram ter tido, respectivamente, experiência no ensino superior ou na UA com graduandos com deficiência física, o que remete a possíveis

percepções de necessidades desse grupo, de ordem arquitetônica, de mobiliário e equipamentos, o que poderia explicar a média mais elevada das notas atribuídas à 1ª necessidade (eliminação de barreira arquitetônica) e à 2ª necessidade (adaptação de mobiliário e equipamentos).

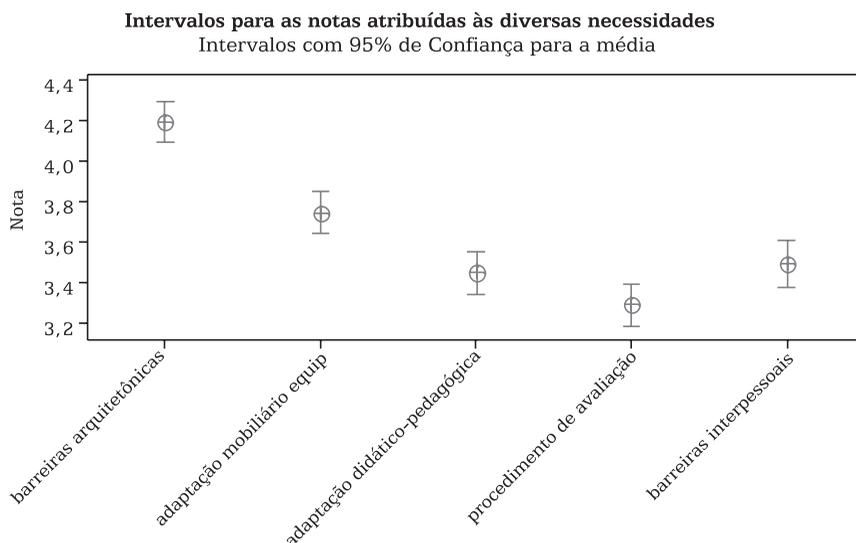


Gráfico 7 – Média de Notas, por Relevância, Atribuídas às Necessidades Gerais do Graduando com Deficiência

Ao nível de significância de 5%, afirma-se que as notas atribuídas não são iguais para as cinco necessidades, podendo-se observar que a necessidade eliminação de barreira arquitetônica obteve notas superiores e a necessidade adaptação em procedimentos de avaliação obteve notas inferiores.

No entanto, e embora a questão seja genérica, 30,7% (229) e 26,2% (195) dos professores (cf. Tabela 2) informaram ter trabalhado, respectivamente, com graduandos com deficiências auditiva e visual, que, a depender das “perdas” decorrentes da deficiência, requerem adaptações no processo de ensino-aprendizagem (3ª necessidade) e nos procedimentos de avaliação (4ª necessidade), principalmente em se tratando de graduando com surdez ou severa deficiência auditiva, necessidades que, juntamente com a eliminação de barreiras interpessoais (5ª necessidade), foram configuradas como de menor relevância comparativamente às duas primeiras.

Se as necessidades específicas, porém gerais, do “outro” com deficiência, são percebidas e qualificadas como acima apresentadas, cabe agora aproximar-se das condições diferenciadas desse alunado, de suas possíveis necessidades, por tipo de deficiência, cujas demandas estão previstas na legislação brasileira, devendo, desse modo e se necessário, serem atendidas pela instituição educacional como condição para a permanência do aluno na universidade e até mesmo no curso frequentado, a depender do quadro apresentado pelo graduando.

Assim, foram apresentadas ao professor cinco necessidades, por tipo de deficiência, que foram por ele avaliadas como sendo ou não essenciais para o graduando.

Na sequência, apresentam-se os resultados das respostas dos professores: Tabela 4/deficiência física, Tabela 4A/deficiência auditiva e Tabela 4B/deficiência visual.

Tabela 4 – Graduando com Deficiência Física na Universidade e Atendimento as suas Demandas Específicas, na Perspectiva do Professor

Demandas do Graduando	Essencial		Total
	Sim	Não	
1) Acesso aos espaços de uso coletivo por meio da eliminação de barreira arquitetônica.	663 (90,0%)	74 (10,0%)	737 (100%)
2) Reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade.	410 (55,6%)	327 (44,4%)	737 (100%)
3) Construção de rampas com corrimão ou colocação de elevadores para facilitar a circulação de cadeiras de rodas.	641 (87,0%)	96 (13,0%)	737 (100%)
4) Adaptação de portas e banheiros de forma a permitir o acesso de cadeiras de rodas, e colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros.	586 (79,6%)	150 (20,4%)	736 (100%)
5) Instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em alturas acessíveis aos usuários de cadeiras de rodas.	512 (69,5%)	225 (30,5%)	737 (100%)

Da amostra de 752 professores, 737 (98%) responderam à questão, evidenciando nas cinco necessidades, em especial na 2ª, na 4ª e na 5ª (cf. tabela), maiores dificuldades do professor em reconhecer direitos e necessidades específicas do aluno com deficiência física: direito de transitar de automóvel adaptado, possível inclusive para o usuário de cadeira de rodas, pois 44,4% (327) dos professores não avaliam como sendo essencial para esse aluno ter vagas reservadas em estacionamentos nas proximidades da UA. Ainda para o usuário de cadeira de rodas não são considerados essenciais o acesso a lavabos, bebedouros e telefones públicos, conforme 30,5% (225) dos professores, bem como o acesso e uso de banheiro com independência, como responderam 20,4% (150) dos professores, cuja adaptação de portas e colocação de barras de apoio nas paredes foram avaliadas como não essenciais, assim como não é essencial, para 13,0% (96) dos professores, a construção de rampas com corrimão ou elevadores, de forma a facilitar a circulação em cadeira de rodas.

É possível inferir, a partir destes dados, que o direito em si do aluno com deficiência física de frequentar a universidade parece ser negado por alguns professores, pois o direito de ir e vir com independência não é considerado

essencial para 10,0% (74) dos professores em se tratando de pessoa com deficiência física, pois consideram não ser essencial a eliminação de barreira arquitetônica dificultadora ou impeditora de acesso a espaços coletivos, assim como outras necessidades desse aluno, como ilustrado no Gráfico 8.

Demandas específicas essenciais aos alunos com deficiência física

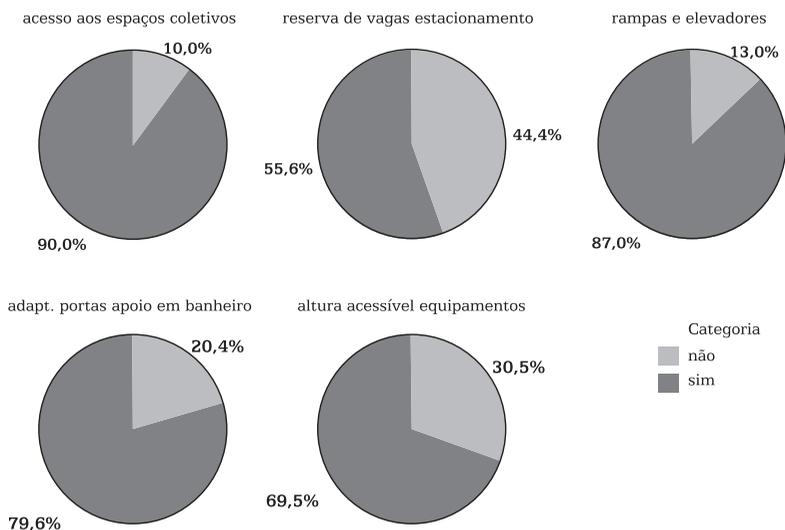


Gráfico 8 – Necessidades Específicas do Graduando com Deficiência Física, na Perspectiva do Professor

Tabela 4A – Graduando com deficiência auditiva na universidade e suas demandas específicas, na perspectiva do professor

Demandas do Graduando	Essencial		Total
	Sim	Não	
1) Intérprete de língua de sinais, ao longo do curso.	488 (66,4%)	247 (33,6%)	735 (100%)
2) Intérprete de língua de sinais, em especial quando da realização de provas ou da sua revisão.	355 (48,3%)	380 (51,7%)	735 (100%)
3) Complementação da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de intérprete de língua de sinais, em especial se a avaliação for expressa em texto escrito.	321 (43,7%)	413 (56,3%)	734 (100%)
4) Flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.	291 (39,6%)	444 (60,4%)	735 (100%)
5) Informações aos professores, por meio de materiais específicos, sobre a especificidade linguística dos surdos.	448 (61,0%)	287 (39,0%)	735 (100%)

Mais preocupante é o não reconhecimento por parte dos professores de possíveis necessidades do aluno com deficiência auditiva ou surdo,

cujo atendimento às suas demandas remete fundamentalmente à sala de aula, diferenciando-se, portanto, no geral, das demandas do aluno com deficiência física.

Há de se pontuar que o interesse e a mobilização para atender às necessidades de alguém decorrem do reconhecimento, em si, dessas necessidades, ou seja, de julgá-las como sendo essencial para a pessoa. Nesse sentido, os dados acima falam por si, pois, do total de 735 (97,7%) dos 752 professores da amostra, obtiveram-se os seguintes resultados, no que diz respeito ao julgamento do professor como não sendo essencial para o aluno com deficiência auditiva:

- a) flexibilidade na correção das provas escritas – 60,4% (444) dos professores;
- b) complementação da avaliação da aprendizagem com o auxílio de intérprete, em se tratando principalmente de prova escrita – 56,3% (413) dos professores;
- c) intérprete de língua de sinais, em especial quando da realização de provas ou de sua revisão – 51,7% (380) dos professores;
- d) intérprete de linguagem de sinais ao longo do curso – 33,6% (247) dos professores.

Por fim, o atendimento ao aluno surdo implica conhecimentos das especificidades linguísticas desse aluno pelo professor, porém 39,0% (287) dos professores não julgam essas informações como sendo essenciais.

A síntese do reconhecimento, pelo professor, de necessidades específicas do graduando com deficiência auditiva consta no Gráfico 9.

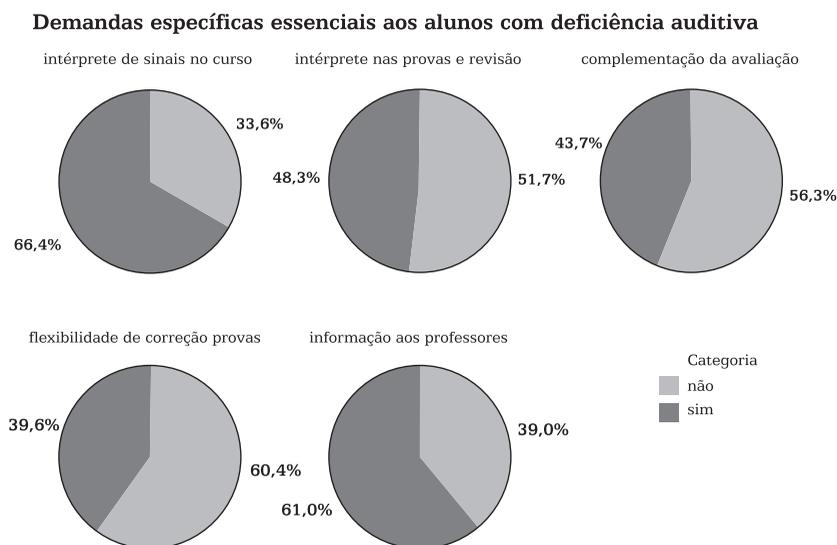


Gráfico 9 – Necessidades Específicas do Graduando com Deficiência Auditiva, na Perspectiva do Professor

Em se tratando do terceiro grupo, graduandos com deficiência visual, a situação é similar à dos alunos acima, conforme a Tabela 4B.

Tabela 4B – Graduando com Deficiência Visual na Universidade e suas Demandas Específicas, na Perspectiva do Professor

Demandas do Graduando	Essencial		Total
	Sim	Não	
1) Máquina de datilografia braille, impressora acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, scanner acoplado ao computador.	547 (74,6%)	186 (25,4%)	733 (100%)
2) Gravador e fotocopiadora para ampliação de textos.	348 (47,5%)	385 (52,5%)	733 (100%)
3) Lupas e régua de leitura.	274 (37,4%)	458 (62,6%)	732 (100%)
4) Software de ampliação de tela.	383 (52,3%)	350 (47,7%)	733 (100%)
5) Acervo bibliográfico em fitas de áudio e dos conteúdos básicos, em braille, das disciplinas do curso.	570 (77,8%)	163 (22,2%)	733 (100%)

De acordo com a avaliação de 733 (97,7%) professores, do total de 752 (100%) da amostra, não são consideradas essenciais, por ordem de grandeza, as necessidades do aluno quanto a:

- a) lupas e régua de leitura – 62,6% (458);
- b) gravador e fotocopiadora – 52,5% (385);
- c) *software* de ampliação de tela – 47,7% (350);
- d) máquina de datilografia braille e outros – 25,4% (186);
- e) acervo bibliográfico em fitas de áudio e dos conteúdos básicos do curso em braille – 22,2% (163).

Se a negação do reconhecimento de possíveis demandas do graduando com deficiência visual pode representar, em si, um dado desfavorável à vida acadêmica do aluno, há de se demarcar suas qualificações como essenciais por uma parte do professorado, conforme a Tabela 4B e o Gráfico 10.

Destaca-se desse modo, conforme a Tabela 4B e o Gráfico 10, que três das cinco necessidades qualificadas como sendo essenciais por 74,6% dos 733 professores (1ª necessidade), por 77,8% (5ª necessidade) e por 52,3% dos professores (4ª necessidade), enquanto sobre a 2ª e 3ª necessidades, como já colocado, recaíram os maiores percentuais de qualificação como não sendo essenciais ao graduando com deficiência visual.

Demandas específicas essenciais aos alunos com deficiência visual

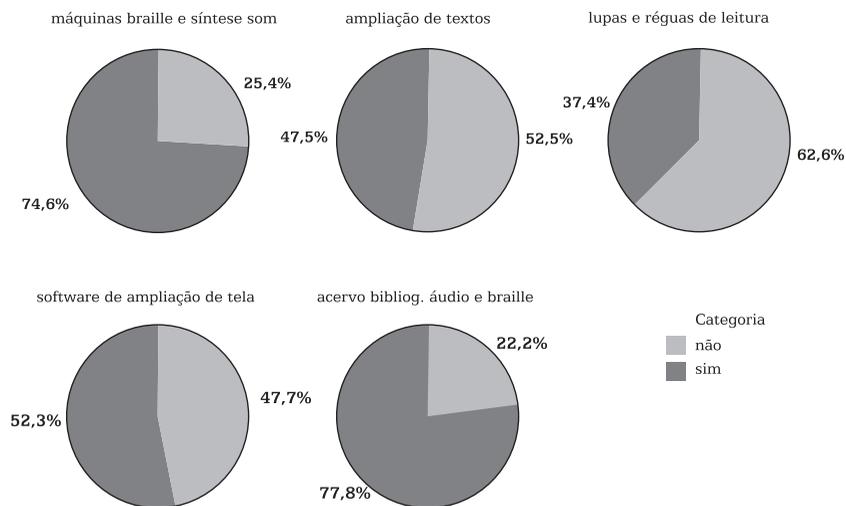


Gráfico 10 – Necessidades Específicas do Graduando com Deficiência Visual, na Perspectiva do Professor

Foram cruzadas algumas variáveis que interessavam à pesquisa, a fim de se determinar se há independência entre elas, isto é, se o fato de ser conhecida a ocorrência de uma delas leva a uma alteração na probabilidade de ocorrência da outra variável. O que se procurou inferir foi se professores com características diferentes têm ou não o mesmo olhar quanto à deficiência, à demanda do aluno com deficiência e à demanda do professor que lida com este aluno.

Ao se cruzar as variáveis “ter tido ou não aluno com deficiência” e “formação do professor”, professores com formação na área de exatas apontaram, proporcionalmente, ter tido menos alunos com deficiência, enquanto que professores com formação na área de saúde relataram, proporcionalmente, ter tido mais alunos com deficiência ($P = 0,002$). Os alunos com deficiência talvez tenham predileção pela área de saúde, e os professores da área da saúde talvez estejam mais atentos aos casos de alunos com deficiência.

Em concordância com o dito acima, ao se cruzar as variáveis “ter tido ou não aluno com deficiência” e “unidade de origem do professor”, constatou-se que professores das unidades Centro de Ciências Sociais e Aplicadas e Escola de Engenharia apontaram ter tido, proporcionalmente, menos alunos com deficiência ($P = 0,000$). Outro resultado encontrado foi que professores da Faculdade de Direito e da Faculdade de Computação e Informática apontaram, proporcionalmente, ter tido mais alunos com deficiência.

Outro cruzamento que mostrou dependência entre as variáveis ($P = 0,001$) foi entre “ter tido ou não aluno com deficiência” e “tempo de

docência no ensino superior”. Como esperado, professores que lecionam há menos de cinco anos no ensino superior, tendo portanto menos tempo para a ocorrência do fato, apontaram ter tido, proporcionalmente, menos alunos com deficiência.

Ao se estudar a relação entre “ter tido ou não aluno com deficiência” e nota 1 atribuída à “adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem”, foi obtida uma relação de dependência entre elas ($P = 0,032$). Estranhamente, professores que atribuíram nota 1 à adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem apontaram, proporcionalmente, ter tido mais alunos com deficiência, revelando que sua experiência com alunos deficientes não os levou a valorizar a necessidade de adaptação em procedimentos de avaliação para esses alunos.

Já professores que nunca tiveram alunos com deficiência física marcaram proporcionalmente menos a condição de acesso aos espaços de uso coletivo por meio da eliminação de barreira arquitetônica como condição essencial, inferindo-se uma relação de dependência entre as variáveis “ter tido ou não aluno com deficiência” e marcar a condição de acesso aos espaços de uso coletivo por meio da eliminação de barreira arquitetônica como condição essencial ($P = 0,005$). Este resultado era previsível, uma vez que o fato de nunca ter tido aluno deficiente colabora com a falta de sensibilidade para a demanda deste aluno. O mesmo se repete em relação à condição de reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da UA como condição essencial ($P = 0,001$). Professores que nunca tiveram alunos com deficiência física marcaram, proporcionalmente, menos a condição de reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade como condição essencial.

Com relação aos professores que já tiveram alunos com deficiência visual, estes marcaram proporcionalmente mais a necessidade de gravador e fotocopiadora para ampliação de textos ($P = 0,001$) e a necessidade de lupas e régua de leitura ($P = 0,000$) como condições essenciais. Para as outras necessidades, não houve diferenças significantes na proporção marcada pelos professores que tiveram ou que não tiveram alunos com deficiência visual.

Ao se estudar a relação entre “ter tido ou não aluno com deficiência auditiva” e marcar a necessidade de intérprete de língua de sinais ao longo do curso como condição essencial, foi obtida uma relação de dependência entre elas ($P = 0,027$). Professores que tiveram alunos com deficiência auditiva marcaram proporcionalmente mais a necessidade de intérprete de língua de sinais ao longo do curso como condição essencial, o que mostra sua sensibilização quanto a esta questão. Para as outras condições, não houve diferenças significantes na proporção marcada pelos professores que tiveram ou que não tiveram alunos com deficiência auditiva.

Quanto à demanda dos professores, os que não tiveram alunos com alguma deficiência requisitaram proporcionalmente mais que os demais

uma capacitação ($P = 0,027$) (cf. Tabela 5), retratando que não se sentem seguros para assumir tal tarefa.

A coerência na resposta do questionário também foi encontrada nos testes de independência entre nota atribuída à eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico e marcar a alternativa de demanda específica de acesso aos espaços de uso coletivo por meio da eliminação de barreira arquitetônica ($P = 0,000$) e de demanda específica de reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da universidade ($P = 0,015$). Professores que atribuíram notas mais baixas (1 e 2) para a eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico marcaram proporcionalmente menos a alternativa de demanda específica de acesso aos espaços de uso coletivo por meio da eliminação de barreira arquitetônica, enquanto professores que atribuíram a nota mais alta (5) para a eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico marcaram proporcionalmente mais a alternativa de demanda específica de reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da UA.

O conjunto das análises até aqui apresentadas denota que, em detrimento das tardias conquistas legais desse segmento da população, o reconhecimento de suas necessidades ainda não atingiu todo o professorado da universidade, cabendo ações diretas por parte da instituição, no sentido de informar e sensibilizar a todos.

Esta afirmativa pode ser sustentada nos dados da análise de 53,9% dos questionários e reafirmada pelo desinteresse pelo tema por parte de 46,1% dos professores que devolveram o questionário em branco ou não o retiraram, mesmo constando em sua introdução que um dos objetivos da pesquisa era “[...] oferecer subsídios para a implementação de futuras ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado”.

Outras condições especiais do alunado

Se a condição de deficiente pode implicar diferenças significativas, há outras condições especiais do graduando apontadas por professores que não são decorrentes da deficiência. Desta feita, 74 professores no ensino superior e 51 na UA confirmaram essa experiência (cf. Tabela 2), embora nem todos tenham especificado quais as outras condições especiais dos graduandos.

No conjunto das 66 condições especiais apontadas, quer no ensino superior, quer na UA, há de se destacar os “diagnósticos”, cabendo interrogar se são reais ou uma tendência do professorado, inclusive da educação básica, de atribuir/rotular determinados alunos.

As condições especiais apontadas foram organizadas em: transtornos psiquiátricos, problemas emocionais, deficiências, problemas comportamentais e de aprendizagem e outros, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Condições Especiais Outras do Graduando, segundo os Professores

Condições	Especificações	Quantidade
Transtornos psiquiátricos	Bipolar; esquizofrenia, sofrimento psíquico intenso, transtorno mental, distúrbio mental, doença psiquiátrica, transtornos psicopatológicos e mentais.	17
Problemas emocionais	Síndrome do pânico, depressão, distúrbio emocional acentuado.	07
Deficiências	Deficiência mental, deficiência psicológica, deficiência cognitiva, deficiência intelectual, deficiência neurológica.	11
Problemas comportamentais e de aprendizagem	Déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, dificuldades comportamentais severas.	27
Outros	Asmático, daltonismo, alcoolismo e consumo de drogas.	04
Total		66

Demandas docentes por apoios da universidade

Encerra-se a apresentação e discussão dos dados coletados junto aos professores trazendo-se sugestões ou demandas de 453 professores (60,3% dos 752 sujeitos da amostra) referentes ao tipo de apoio que a universidade poderia oferecer-lhes de forma a favorecer o atendimento e a permanência do graduando com deficiência.

Por se tratar de questão aberta e sujeita a mais de uma indicação pelo professor, deparou-se com imenso volume de dados, em parte genéricos (por exemplo, "cursos") e outros específicos (por exemplo, "curso de braille" e de "libras") ou apoios indicados para os professores e apoios para o aluno.

Desta feita, constam na Tabela 5 os apoios indicados de forma genérica.

Tabela 5 – Demandas Genéricas de Professores: Apoio para Atender às Necessidades do Graduando com Deficiência

Tipo de Apoio	Indicado		Não Indicado	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1) Palestra	40	(8,8%)	414	(91,2%)
2) Cursos	157	(34,7%)	296	(65,3%)
3) Capacitação	144	(31,8%)	309	(68,2%)
4) Workshop	49	(10,8%)	404	(89,2%)
5) Orientação	222	(49,0%)	231	(51,0%)
6) Flexibilizar procedimentos de avaliação	119	(26,3%)	333	(73,7%)
7) Flexibilizar metodologias	130	(28,7%)	323	(71,3%)
8) Apoio ao aluno	116	(25,6%)	337	(74,4%)
9) Respeito e compreensão ao aluno	50	(11,0%)	403	(89,0%)
10) Adaptação do espaço físico	23	(5,1%)	429	(94,9%)

Observa-se que a expectativa por orientação (49,0%), cursos (34,7%) e capacitação (31,8%) foram os apoios indicados com maior frequência, com baixa frequência para *workshop* (10,8%), palestra (8,8%) e adaptações do espaço físico (5,1%). O professor propõe ainda ações circunscritas ao âmbito da sala de aula, o que possivelmente revela seu desconhecimento em como realizá-las: flexibilização de metodologias (28,7%) e de procedimentos de avaliação (26,3%). O apoio ao aluno, embora genérico, foi indicado por 25,6% dos professores e respeito e compreensão ao aluno, por 11,0%.

Os dez apoios acima indicados e suas frequências estão representados nos Gráficos 11A e 11B.

Sugestões de apoio entre os que manifestaram suas opiniões

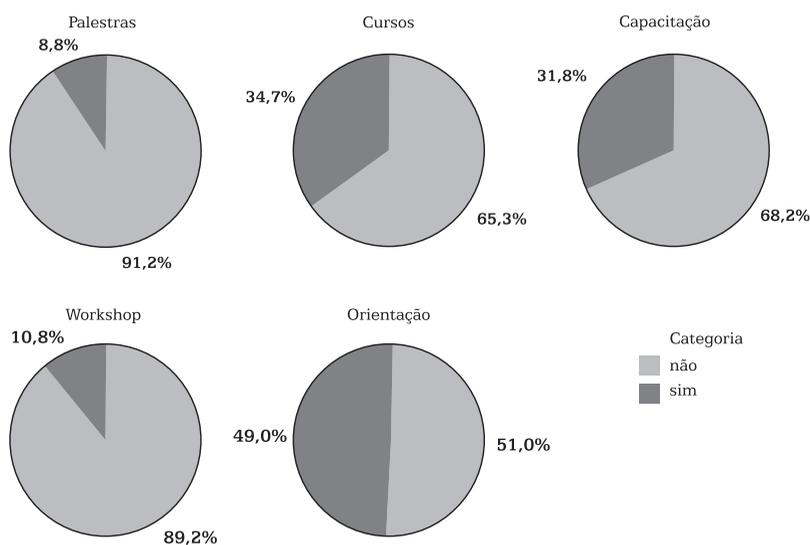


Gráfico 11A – Demandas de Professores por Apoios Genéricos

Outras sugestões de apoio entre os que manifestaram suas opiniões

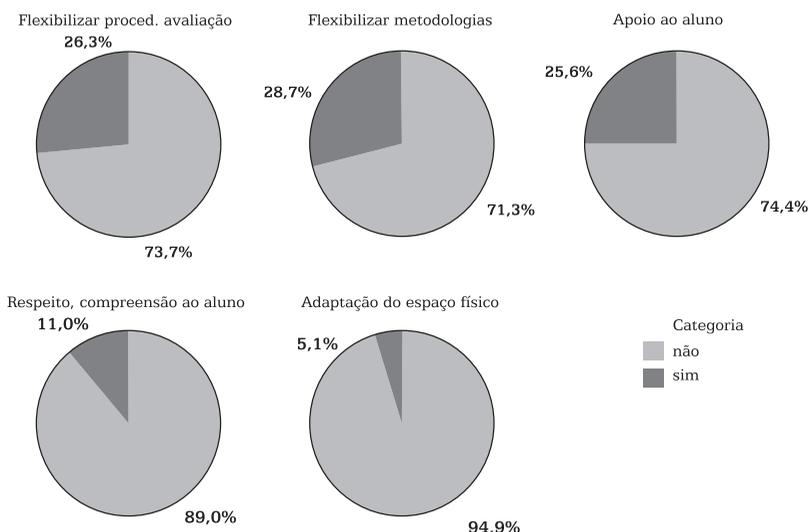


Gráfico 11B – Demandas de Professores por Apoios Genéricos

Na sequência, e na tentativa de ser fiel aos dados coletados, apresentam-se as ações específicas indicadas por 199 dos 453 professores, sendo que algumas dessas ações podem ser tomadas como desmembramento dos apoios configurados como gerais (cf. Tabela 5 e Gráficos 11A e 11B).

No Quadro 2 constam as especificações de ações de apoio para o professor e, no Quadro 3, as ações de apoio indicadas pelos professores para o graduando com deficiência.

Quadro 2 – Ações Específicas de Apoio ao Professor

Ações de Apoio	Descrição
1) Cursos	Libras; braille; didática especializada; formação específica para cada tipo de dependência; especificidade linguística do aluno surdo.
2) Capacitação	Para funcionários e professores; educação inclusiva e mudança social; conduta com alunos surdos; conscientização; informação sobre as especificidades das deficiências mais frequentes e sobre suas possibilidades e limites; como tratar o deficiente.
3) Criação de núcleo multidisciplinar	Assessoria especializada e permanente aos professores, fórum permanente de educação inclusiva; combate ao preconceito e ao medo; campanhas educativas sobre inclusão.
4) Alteração funcional e estrutural	Horários especiais: para atendimento aos alunos e para provas; horário remunerado para reuniões entre os docentes; informação prévia da presença de alunos com deficiência para planejamento de procedimentos adequados; redução do número de alunos em sala de aula com aluno com deficiência; remuneração extra para dedicação ao aluno; salário diferenciado.
5) Suporte material	Material didático; material informativo sobre as adaptações nos <i>campi</i> ; informações/orientações específicas via internet.

Quadro 3 – Ações Específicas de Apoio ao Graduando

Ações de Apoio	Descrição
1) Acompanhamento por especialistas	Processo de ensino-aprendizagem; atendimento psicológico; atendimento pedagógico; atendimento psicopedagógico.
2) Salas especiais	Na biblioteca, para pesquisa.
3) Intérprete	Para TCC e iniciação científica.
4) Monitoria e tutoria	Auxílio às necessidade especiais do aluno.
5) Avaliação	Médica, para especificar as limitações do aluno; avaliação pedagógica prévia do aluno com DA e DV; avaliação do ensino-aprendizagem.
6) Criação de Núcleo multidisciplinar	Assessoria a alunos.
7) Suporte material	Gravação das aulas ministradas (DV); DVDs específicos (DV), material didático em braille.

Se no conjunto dos apoios indicados evidenciam-se ações relevantes tanto para o docente quanto para o graduando, há professores que negam qualquer iniciativa institucional:

A UA já fornece quase todo tipo de apoio; não acredito que os professores devem receber preparação específica para receber esses alunos; nenhum apoio, pois o aluno é que deve se adaptar ao universo comum ou recorrer a instituições especializadas; deve partir do próprio aluno ou de seu representante legal ou procurador.

Há professores que, ao sugerir, revelam a não diferenciação entre deficiência e doença: “plantão de enfermeiros; primeiros socorros; flexibilidade maior em relação às faltas do aluno; suporte jurídico com relação ao tipo de formação possível e permitida ao aluno deficiente em caso de ampla limitação”. Tais posições, em si, sugerem a relevância de ações informativas, pois implicam representações da pessoa com deficiência, mescladas por conteúdos internos alimentadores de barreiras interpessoais presentes nos espaços sociais, entre eles o da universidade.

As demandas docentes por apoio da universidade informam *a priori* aos dirigentes da UA os caminhos iniciais para planejar ações em prol de uma permanência mais qualificada dos graduandos com deficiência em seus cursos, independentemente de terem apontado demandas gerais ou específicas, inclusive reconhecem que o apoio ao aluno também é uma das necessidades.

A informação é o caminho para romper com mitos que povoam o imaginário popular e que adentraram a universidade, pois professores solicitaram capacitação para saber “como tratar o deficiente”, ou sugeriram “horários especiais para atender aos alunos e para as provas, remuneração para reuniões específicas, redução do número de alunos em

classe integrada por aluno com deficiência”, e, mais, “remuneração extra ou salário diferenciado para o professor” (cf. Quadro 2). Na indicação de apoio ao graduando, cabe destacar a “avaliação médica para especificar as limitações do aluno”, e outras, como indicado no Quadro 3.

Pode-se inferir dos dados acima que as barreiras enfrentadas por graduandos com deficiência, tenham ou não necessidades diferenciadas dos demais alunos, são de natureza diversa, e algumas dessas barreiras são alimentadas por mitos sobre as deficiências presentes nos diferentes espaços do campo social e que não são superadas por dispositivos legais, área com avanços importantes.

As barreiras enfrentadas por professores, por sua vez, são indicativas de suas necessidades imediatas, que são de extrema relevância quando se considera que o corpo docente é relativamente jovem, portanto, com probabilidade de ter outros alunos com deficiência em suas trajetórias profissionais. Informá-los e apoiá-los em suas demandas é responsabilidade de todos, em especial da universidade, pois só assim caminhar-se-á em direção à construção de práticas educacionais e pedagógicas mais inclusivas, reveladoras do potencial acadêmico de todos os alunos, tenham ou não deficiência.

Considerações finais

A educação inclusiva no ensino superior constitui-se, neste atual momento, um dos pontos fundamentais de discussões e preocupações dos atores envolvidos no cenário da educação brasileira, em conformidade com as políticas de inclusão socioeducacional voltadas a pessoas com deficiência. Entretanto, conforme foi anteriormente apontado, estudos sobre a temática em questão são ainda incipientes em nosso meio, e as poucas pesquisas encontradas na revisão da literatura mostraram que elas se basearam em entrevistas com pequeno número de atores, quer fossem com alunos, quer com professores, coordenadores e/ou diretores.

Acredita-se que a relevância desta pesquisa repousa no expressivo número de professores participantes, ainda que, dos 1.394 professores dos dois *campi*, 752 tenham respondido os questionários.

Pesquisas realizadas em outras instituições de ensino superior no Brasil que nos serviram de base apontaram, em seu conjunto, a premente necessidade de quebra de barreiras arquitetônicas, concomitantemente com a busca de superação de barreiras atitudinais, estas sabidamente com maior dificuldade de enfrentamento, pois demandam mudanças no âmbito de valores individuais e coletivos no que se refere à superação de preconceitos em relação a diferenças do alunado em questão.

Projetar e investir na construção de uma universidade inclusiva é um processo complexo e gradativo, porém tarefa urgente, pois, do contrário, manter-se-á o hiato entre o discurso teórico, os dispositivos legais e as práticas.

Os resultados desta pesquisa apontaram, em conformidade com a literatura, a necessidade de se desenvolver, no âmbito das universidades,

programas de preparação de professores e profissionais da educação para atuarem ante à diversidade, tanto em seus cursos de graduação como em programas de formação continuada. Seus resultados poderão, principalmente, servir de alicerce para o delineamento de uma proposta de implementação de serviço de apoio aos graduandos com deficiência e de suporte ao corpo docente da UA, instituindo-se, no âmbito da universidade, um serviço de apoio à comunidade acadêmica que possa congrega as ações existentes, mas que se encontram dispersas, tanto no que se refere a questões de acessibilidade física como aquelas relativas à inclusão social baseada em atitudes favoráveis à diversidade humana, com repercussões em todos os espaços e ações institucionais, em especial nas salas de aula.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 9050:2004*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>>.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.html>>. Acesso em: 18 jul. 2008.
- _____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793/1994*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>.
- _____. *Portaria nº 3.284/2003*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626/2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marim; Brasília: Capes, 2008. p. 43-63.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. *Elementos de amostragem*. São Paulo: Edgard Blücher, ABE, 2005. (Projeto Fisher, 2).

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.html>>. Acesso em: 19 jun. 2008.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.html>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

FERREIRA, S. L. Diversidade e ensino superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma "sociedade para todos". In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (Orgs.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p. 269-281.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95 -106.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

MICHELS, L. R. F.; DELLECAVE, M. do R. O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na universidade. *Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 2, p. 469-481, set./dez. 2005.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. *Escritos sobre educação*, Ibireté, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432006000100001&script=sci_arttext>.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luiza; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha Carvalho. *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 81-93.

_____. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4902>>.

PACHECO, R. V.; COSTAS F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de

Santa Maria. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2005.
Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

PAULA, Sonia Nascimento de; CARVALHO, José Oscar Fontanini de. Acessibilidade à informação: proposta de uma disciplina para cursos de graduação na área de biblioteconomia. *Ciência da Informação [online]*, v. 38, n. 3, p. 64-79, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652009000300005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1965. doi: 10.1590/S0100-19652009000300005. Acesso em: 15 abr. 2011.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marim; Brasília: Capes, 2008, p. 25-42.

REIS, E.; FERREIRA, M. *Métodos quantitativos I*. Lisboa: Silabo, 2000.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 25 jun. 2008.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JUNIOR., N. J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 2002. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

Ani Martins Silva, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do curso de Pedagogia do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

animartins@mackenzie.br

Raquel Cymrot, mestre em Estatística pela Universidade de São Paulo (USP), é professora da Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie.

raquelc@mackenzie.br

Maria Eloisa Famá D'Antino, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.

dantino@mackenzie.br

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior*

Cibele Y. Andrade
Francisco A. M. Gomes
Marcelo Knobel
Ana Maria A. C. Silva

Resumo

Apresenta o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), curso de nível superior implantado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2011. Primeiramente, são citados os objetivos e as diretrizes que nortearam a criação do curso – aumento do ingresso de alunos de escolas públicas na universidade e a adoção de um programa de formação geral – e, em seguida, descritos, em linhas gerais, o novo curso, seu currículo e o processo de transferência dos alunos concluintes do ProFIS para os cursos de graduação da Unicamp. Conclui apresentando uma análise sobre o critério de seleção adotado, bem como alguns dados estatísticos que revelam que os propósitos de inclusão social foram plenamente alcançados pela primeira turma matriculada no programa.

Palavras-chave: admissão no ensino superior; política de inclusão social; educação geral; estatísticas educacionais.

*A elaboração deste artigo também contou com a participação dos professores Renato H. L. Pedrosa, Elisabete M. A. Pereira e Lício A. Velloso.

Abstract

Interdisciplinary Higher Education Program: a new way to higher education

This paper introduces the ProFIS (a portuguese acronym for Interdisciplinary Higher Education Program), an undergraduate course established at Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) in 2011. Firstly, we mention the guidelines adopted for the creation of the course, which are the increase of the admission of low-income students, and the adoption of a general education program at the university. Then, we briefly describe the new course, including its curriculum and the mechanism of migration from ProFIS to other undergraduate courses of Unicamp. We conclude presenting the admission process, as well as some statistical data that reveals that the social inclusion aim was fully achieved by the first group of students admitted to the program.

Keywords: higher education admission; social inclusion policy; education; educational statistics.

Um professor deve transmitir aos jovens não o saber em si e o conhecimento, mas a sede de saber e de conhecer, assim como o respeito pelos valores do espírito, quer sejam de ordem artística, científica ou moral.
Albert Einstein

Quando se debate a educação superior brasileira, inúmeras questões surgem a respeito dos caminhos que ela pode vir a tomar. Além da ampliação de vagas no sistema público (incluindo pontos como a criação de novas universidades, a reposição do quadro docente, a melhoria da infraestrutura física e o ensino a distância), surgem, na pauta de discussões, importantes questões referentes à inclusão social, à avaliação e aos mecanismos de ingresso, sempre acompanhadas de debates sobre a qualidade do ensino e a valorização da atividade docente. A estruturação do sistema educacional superior brasileiro levou a uma situação fortemente excludente e a um sistema consideravelmente engessado no que se refere a alternativas para que os alunos desenvolvam diferentes caminhos no ensino superior.

O vestibular representa um funil crítico para os estudantes que desejam ingressar em boas universidades. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, as vagas contemplam apenas 6% dos candidatos inscritos no vestibular. Além disso, a forma de entrada no ensino superior é por curso, obrigando jovens de 17 ou 18 anos a realizarem muito precocemente escolhas de grande implicações para suas vidas.

Da mesma forma, quando se tornam profissionais, esses jovens devem encarar o competitivo mercado de trabalho com 21 ou 22 anos. Assim, os dados tabulados por Nunes (2011), do Observatório Universitário, a partir de dados do censo de 2000, mostrando que aproximadamente 54% dos profissionais regulamentados não atuam em suas áreas de formação (nas engenharias esse número sobe para 67%), não deveriam surpreender.

Para atenuar os efeitos indesejáveis provocados pela escolha precoce da carreira profissional e pela extrema especialização dos cursos de graduação, bem como possibilitar um maior ingresso de alunos de escolas públicas, a Unicamp criou um programa-piloto denominado Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), voltado exclusivamente, nesse primeiro momento, a alunos egressos de escolas públicas do município de Campinas, cujo propósito é fornecer uma formação geral, de caráter multidisciplinar, que proporcione uma base ampla nas principais áreas do conhecimento, e à formação de cidadãos com visão crítica e social, inserindo o aluno em atividades de cultura geral focadas nas questões sociais, humanas e éticas, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa (Unicamp, 2010).

O ProFIS tem como objetivo a ampliação de conhecimentos nas áreas das Ciências Humanas, Artes e Ciências da Natureza, possibilitando a abordagem de problemas científicos de modo integrado, a compreensão da ciência como um modo de olhar o mundo e a compreensão das relações do conhecimento com o mundo do trabalho, tendo em vista uma definição mais segura do campo profissional futuro. Assim, sua estrutura curricular foi organizada com disciplinas básicas dessas grandes áreas do conhecimento humano. Após concluir o curso, os alunos podem ingressar em cursos de graduação da Unicamp sem a necessidade de passar pelo concurso vestibular.

Nas seções a seguir são apresentados os estudos sobre inclusão social e formação geral que nortearam a criação do ProFIS, introduzidas as linhas gerais do programa e feita uma análise do perfil acadêmico e socioeconômico dos candidatos inscritos no processo de seleção do curso, bem como dos alunos ingressantes em 2011.

Inclusão social, ensino superior e o papel da Unicamp

As políticas públicas de inclusão social têm por escopo minimizar as desigualdades e enfatizar aspectos de promoção da igualdade, do bem-estar e do desenvolvimento social, por meio da constante melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos. As ações podem ser focadas em diversas áreas de interesse da sociedade, e o acesso a um ensino público de nível superior de qualidade é considerado um dos mais eficientes mecanismos para a inclusão social. A implementação dessas políticas forneceu a um número significativo de alunos várias alternativas de acesso à universidade e a cursos tecnológicos e profissionalizantes, entretanto a garantia de acesso não está associada apenas a uma política de ingresso nos cursos.

Para que seja efetivada a política de inclusão, é fundamental a existência de ações que garantam que os alunos permaneçam na universidade, finalizem seus cursos e sejam inseridos no mercado de trabalho, multiplicando, assim, os conhecimentos e experiências adquiridas. Dessa forma, a implantação de uma nova forma de acesso à universidade deve ser complementada por ações de acompanhamento do aluno desde seu ingresso até sua completa formação e inserção social.

É fato que a vivência e o aprendizado no ensino superior oferecem uma oportunidade real de ascensão socioeconômica ao indivíduo e que qualquer ação que vise implementar mecanismos de correção da desigualdade social deve passar pela expansão da oferta de vagas do ensino superior às camadas menos favorecidas da população. De acordo com Schwartzman (2008), existem duas maneiras de se considerar a questão da inclusão quando o tema é o ensino superior: a primeira, que predomina na discussão brasileira, é a ampliação do acesso através do aumento do número de vagas; a segunda é a criação de políticas de admissão de estudantes.

No que diz respeito à ampliação do acesso, o Censo da Educação Superior de 2009 divulgado pelo Inep (2010) indica um crescimento de 475 mil vagas na educação superior presencial brasileira entre 2001 e 2009. Entretanto, a maior parte dessa expansão ocorreu no ensino privado, que conta hoje com pouco mais de 75% do total de vagas do País. Um aspecto positivo é o fato de que o acesso à educação superior está apresentando uma mudança no perfil dos alunos: entre 2001 e 2005, verificou-se um aumento de 87% da presença de não brancos e 67% da presença de indivíduos que compõem o terceiro, quarto e quinto quintis da distribuição de renda. Contudo, mais uma vez, tal crescimento foi substancialmente maior no ensino privado do que no público, o que acarreta um ônus adicional à parcela economicamente menos favorecida da população.

Fica claro que o ensino superior brasileiro está crescendo e incorporando indivíduos provenientes de setores sociais menos privilegiados. Isto vem ocorrendo de forma independente, ou apenas parcialmente dependente, de políticas deliberadas de inclusão. Certamente, no setor privado, o aumento de estudantes de baixa renda é um reflexo do Programa Universidade para Todos (ProUni). Entretanto, o ponto de corte de um salário mínimo e meio de renda familiar *per capita* inclui até o quarto quintil da classificação, de forma que não incorpora muitos estudantes de renda efetivamente mais baixa.

No ensino público, segundo o Censo da Educação Superior de 2009, o número de ingressantes por meio de processo seletivo em cursos de graduação presenciais de universidades federais saltou de 121 mil em 2001 para 208 mil em 2009. Outras ações que têm resultado no avanço em direção a uma maior oferta de vagas no ensino público e qualificado incluem a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), a implantação de novos cursos nas universidades estaduais paulistas (Unicamp, Unesp e USP) e a expansão e qualificação das Faculdades Tecnológicas (Fatecs).

Vale destacar, entretanto, que esse aumento não é suficiente para aproximar nossos indicadores educacionais daqueles observados nos países desenvolvidos, uma vez que, segundo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, OCDE (2010), apenas 11% da população brasileira de 25 a 34 anos possui ensino superior, um valor muito inferior aos 35% da média dos 34 países da própria OCDE.

Mesmo assim, para muitos jovens de famílias de baixa renda, a decisão quanto ao empenho de tempo e recursos financeiros para a formação profissional superior passa por muitos aspectos que tendem a pender a balança em direção ao início precoce da atividade profissional, mesmo que esta não tenha, a médio e longo prazo, as mesmas perspectivas de ascensão socioeconômica oferecidas pela formação superior. Desta forma, parece-nos adequado propor que a universidade pública crie novos instrumentos que aliem um mecanismo apropriado de seleção e ingresso a modelos de ensino e incentivo à formação superior. Tais modelos devem possibilitar que o aluno busque na formação profissional universitária sua ascensão social. Merece ser ressaltado que o novo modelo de ingresso deve aliar o seu foco principal, que é a inclusão social, ao firme compromisso com o mérito. Além disso, o novo modelo de formação geral deve seguir tendências atuais de formação multidisciplinar que tenham como objetivo maior a formação de um cidadão comprometido com a construção de uma sociedade democrática, ética e socialmente justa.

A Unicamp adotou, nos últimos anos, uma postura proativa em direção à promoção da inclusão social ao aprovar modificações no processo de seleção de alunos ingressantes. A primeira alteração, instituída em 2004, visou conferir pontuação adicional a candidatos do concurso vestibular oriundos de escolas da rede pública e que se autodeclarassem membros de minorias raciais. Criou-se, assim, uma nova modalidade de acesso aos cursos da Unicamp denominada vestibular + PAAIS (Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social), cujo acerto ficou comprovado pelo sucesso alcançado pelos alunos.

Projetos de inclusão são importantes para toda a sociedade e não apenas para os contemplados pelas medidas. Os estudos que precederam a implantação do PAAIS revelaram que alunos da Unicamp oriundos do ensino público apresentavam rendimento similar ou superior aos alunos oriundos do ensino privado aprovados com notas similares no vestibular. Dados atuais, disponibilizados pela Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest), revelam que alunos admitidos pela modalidade vestibular + PAAIS têm menor índice de abandono de curso e melhor rendimento acadêmico do que aqueles admitidos pela modalidade clássica de vestibular.

Desde sua implantação no vestibular de 2005, o PAAIS tem permitido o ingresso de alunos que contabilizam, em média, 30% do número total de admissões na Unicamp, o que representa aproximadamente 1.000 alunos por ano. Considera-se que a ação teve repercussão e impactos sociais positivos, ampliando perspectivas e propiciando um ambiente favorável para discussões de novas propostas que visem ampliar o espectro social no processo de seleção de novos alunos da Unicamp.

Apesar da inquestionável repercussão do programa PAAIS como forma de acesso que utiliza simultaneamente critérios sociais e de mérito acadêmico para selecionar alunos para a Unicamp, o número médio de egressos do ensino público que se inscrevem para os processos seletivos mantém-se em 30%. Entretanto, os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo indicam que os egressos da escola pública correspondem a pouco mais de 70% do total no Estado, de forma que o número de alunos que não participam do processo por iniciativa própria permanece elevado. Para o caso particular do município de Campinas, um exemplo é apresentado no Gráfico 1, que contabiliza as escolas públicas com egressos matriculados na Unicamp em 2008 e 2009. Observa-se que aproximadamente 55% das escolas públicas da cidade não tiveram aluno matriculado na Unicamp e 20% tiveram apenas um matriculado. Esses dados sugerem que é necessário definir e adotar outras medidas que promovam a inclusão de alunos oriundos da escola pública na universidade, motivo pelo qual a Unicamp aprovou recentemente a criação do ProFIS, um programa voltado exclusivamente a alunos egressos do ensino médio público.

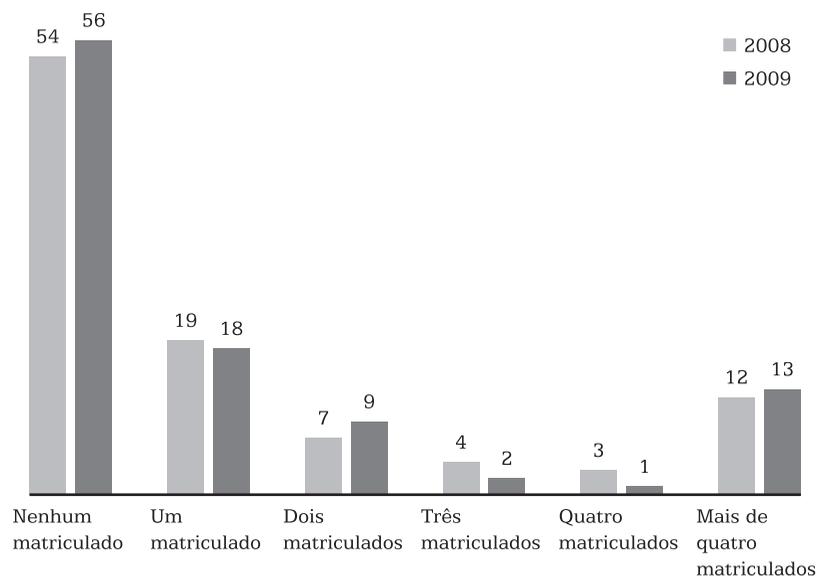


Gráfico 1 – Escolas Públicas de Campinas, segundo o Número de Ingressantes na Unicamp em 2008 e 2009

A importância da formação geral

É evidente que o conteúdo crescente nos diferentes campos do conhecimento não pode ser acomodado dentro do contexto de um programa tradicional de graduação de quatro ou cinco anos. A excelência técnica é, sem dúvida, o atributo mais importante dos graduados, mas eles também precisam ser capazes de trabalhar em equipe e ter habilidades de

comunicação, de raciocínio lógico, de realizar análises contextuais levando em consideração questões sociais e globais e de compreender estratégias de projeto e de análise de dados. Negligenciar a formação nessas áreas privilegiando disciplinas técnicas e excluindo disciplinas das áreas de humanidades, economia, ciências políticas, comunicação e expressão e disciplinas técnicas interdisciplinares não contribui para a formação de profissionais capazes de se comunicar com o público, de se engajar no mercado global e de continuar sempre aprendendo.

Existem diversos estudos que demonstram que a formação geral tem um impacto palpável na sociedade, que vai muito além do aprendizado e desenvolvimento pessoal que ela promove. Assim, a formação geral tem sido recomendada para países em desenvolvimento por organismos como a The Task Force on Higher Education and Society (2000). A importância da educação geral inclui a formação de lideranças, cidadãos educados e trabalhadores capacitados para a indústria, o funcionalismo público, a política e a academia. Ela também promove uma consciência responsável, comportamento ético, ambição educacional, integração global e desenvolvimento profissional. É fundamental para o fortalecimento da democracia, pois procura ampliar os modos de pensar e ver o mundo, as habilidades de comunicação e o pensamento crítico.

Dentro desse contexto, têm surgido no Brasil iniciativas de uma formação universitária mais geral e abrangente, como as propostas pela Universidade Federal da Bahia (2008) e pela Universidade Federal do ABC (2006). Também nessa direção, o ProFIS se destina a formar jovens egressos do ensino médio de escolas públicas para que tenham cultura ampla, visão crítica, espírito científico, pensamento flexível e estejam preparados para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

O novo curso

O ProFIS é voltado para o desenvolvimento da capacidade de análise, domínio das habilidades de comunicação e raciocínio abstrato, conhecimento básico do mundo natural, social e artístico e do significado da cultura humana em uma visão multicultural. Procura ainda desenvolver a capacidade de solucionar problemas de forma cooperativa, desenvolver a responsabilidade cívica, social e pessoal e a capacidade para transferir conhecimento de um para outro cenário, bem como o domínio das habilidades de pesquisa quantitativa e qualitativa. "A formação geral que se pretende visa à diversidade intelectual vista como indispensável para nutrir pensamento crítico e sólidas análises das questões vivenciais e da compreensão do universo, do homem e de sua história" (Unicamp, 2010, p. 5).

O formato final do ProFIS resultou de um processo iniciado no segundo semestre de 2008 com a criação de um grupo de trabalho

incumbido de preparar uma proposta de curso que representasse um avanço em inclusão social e inovação pedagógica. O grupo, constituído pelos professores Alcir Pecora, Elisabete Monteiro Pereira, Francisco Magalhães Gomes, Iara Lis Schiavinatto, Julio César Hadler Neto, Leandro Palermo Junior, Leandro Silva Medrano, Licio Velloso, Pascoal Pagliuso, Paulo Mazzaffera e Renato Hyuda Pedrosa, pelos acadêmicos Fernanda Cruz e Tiago Coelho de Campos e pelo diretor acadêmico Antônio Fagiani, realizou reuniões regulares entre setembro de 2009 e agosto de 2010. Nesse período, foram discutidas e definidas as diretrizes e principais características do novo curso, incluindo o perfil do aluno admitido, o método de seleção, os objetivos da formação, o perfil desejado do egresso e o modelo de migração para outros cursos. Finda a primeira etapa de trabalhos, o projeto foi apresentado e amplamente debatido em todas as unidades da universidade, recebendo críticas e sugestões que foram subsequentemente incorporadas ao projeto definitivo. No dia 9 de setembro de 2010, o ProFIS foi aprovado pelo Conselho Universitário da Unicamp, e os trabalhos para a sua implementação foram imediatamente iniciados, de forma que a primeira turma foi admitida já no início de 2011.

A seleção dos alunos do ProFIS é feita com base no desempenho alcançado pelos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), garantindo a cada uma das 92 escolas públicas de Campinas no mínimo uma vaga. As vagas restantes são preenchidas seguindo a ordem de classificados no Enem e respeitando o limite máximo de dois alunos por escola.

Para ter direito ao certificado de conclusão do curso, o aluno deve obter 117 créditos, correspondentes a 1.755 horas de atividades, que devem ser cumpridas em um período de dois anos. A grade curricular é composta por 28 disciplinas obrigatórias, totalizando 109 créditos, além de 8 créditos eletivos. A Tabela 1 fornece a lista completa de disciplinas.

Apesar de o currículo do ProFIS conter uma carga horária alta, com uma média de 29,25 créditos por semestre, 40% dos créditos correspondem a atividades práticas, desenvolvidas em salas de aula, em laboratórios ou na forma de projetos de iniciação científica. As aulas práticas e de laboratório têm por objetivo sedimentar os conhecimentos transmitidos nas aulas teóricas, sendo equiparáveis a atividades de estudo, com a orientação de um professor. Já as atividades de iniciação científica visam introduzir os alunos à pesquisa, bem como desenvolver as habilidades relacionadas à execução de um projeto individual sob a supervisão de um professor orientador. A iniciação científica contribui de forma decisiva para a formação do aluno, mesmo que ele não pretenda seguir a carreira de pesquisador, pois desenvolve a capacidade de síntese dos conceitos teóricos, de revisão bibliográfica, de experimentação prática, de redação de um relatório e de apresentação e defesa dos resultados alcançados.

Tabela 1 – Disciplinas da Grade Curricular do ProFIS

Grupo	Créditos	Disciplinas	Créditos
Linguagens	22	Língua inglesa I, II, III e IV	12
		Leitura e produção de texto I e II	8
		Textos fundamentais de literatura	2
Ciências humanas e artes	20	Comunicação, arte, cult. e sociedade	3
		Juventudes, cidadania e psicologia	4
		Introdução à história	6
		Planeta Terra	2
		Introdução à economia	2
		Ciência, tecnologia e sociedade	3
Matemática	18	Matemática básica	6
		Geometria plana e analítica	6
		Introdução à estatística	6
Ciências exatas e tecnologia	18	Tecnologia da informação	4
		Engenharia do ambiente	2
		Física	6
		Química	6
Ciências biológicas e da saúde	23	Atividade física, promoção da saúde e qualidade de vida	2
		Ética e bioética	2
		Evolução	4
		O corpo humano	2
		Primeiros socorros	3
Iniciação científica	16	Introdução à prática de ciências e artes I e II	16
Outras disciplinas	10	As profissões	2
		Disciplinas eletivas	8

Um dos principais objetivos do ProFIS é que os alunos concluintes permaneçam na Unicamp frequentando um de seus cursos de graduação. A maioria dos cursos de graduação da Universidade disponibilizou vagas que serão preenchidas tendo por base o desempenho dos concluintes nas disciplinas obrigatórias do programa.

Assim, ao concluírem o ProFIS, os alunos serão classificados de acordo com o Coeficiente de Rendimento das Obrigatórias (CRO), que é uma média das notas nas disciplinas obrigatórias do curso, ponderada pelo número de créditos de cada disciplina. O aluno com maior CRO escolhe sua vaga, seguido pelo segundo classificado, e assim por diante, respeitando o limite de vagas oferecidas por curso, até que todos os alunos tenham sido contemplados, o que é garantido pelo fato de existirem 120 vagas em cursos de graduação disponíveis para os alunos no ProFIS.

A primeira seleção do ProFIS

Em 2010, o público-alvo do ProFIS era formado por cerca de 9.500 alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio público de Campinas, ou seja, alunos que, eventualmente, poderiam ingressar no ensino superior em 2011. Entretanto, o programa foi lançado apenas em setembro de 2010, quando as inscrições para o Enem já estavam encerradas. Assim, apenas os alunos que já pretendiam fazer o exame àquela época (quer seja para ingressar em alguma universidade pública federal, quer para concorrer às bolsas do ProUni) puderam se candidatar. Com base no número de estudantes de Campinas que fizeram o Enem em 2009, estima-se que esse universo de candidatos variava de 2.200 a 2.300 jovens.

De fato, o programa teve 731 inscritos, o que corresponde a cerca de um terço dos concluintes do ensino médio que provavelmente se inscreveram no Enem. Dessa forma, havia 6,1 candidatos por vaga na seleção do ProFIS. Considerando que o programa foi lançado após o período de inscrições no Enem e com pouco tempo para divulgação, esse número foi bastante significativo.

Em 2010, o município de Campinas contava com 92 escolas públicas com alunos concluintes do ensino médio (91 escolas estaduais e a Escola Preparatória de Cadetes do Exército) e, dessas, 88 tiveram inscritos no programa. Ao final do processo de seleção, 76 (83%) escolas tinham alunos efetivamente matriculados no ProFIS. Dos 731 inscritos, 61,4% eram mulheres, percentual reduzido para 55,8% quando consideramos os alunos ingressantes no curso.

As notas médias, mínimas e máximas dos inscritos e matriculados no ProFIS são dadas na Tabela 2, considerando apenas os 705 candidatos com inscrições aceitas, já que 26 foram desclassificados por terem tirado nota zero em ao menos uma prova do Enem. A média geral a que se refere a tabela é a média aritmética das notas obtidas pelo aluno nas cinco provas do Enem (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e redação). A classificação dos candidatos ao curso foi feita com base nessa média geral.

Tabela 2 – Notas Médias, Mínimas e Máximas de Inscritos e Matriculados no ProFIS

Prova	Nota Média		Desvio Padrão		Nota Máxima		Nota Mínima	
	Inscr.	Matric.	Inscr.	Matric.	Inscr.	Matric.	Inscr.	Matric.
Média geral	561,8	605,2	71,6	40,0	769,5	712,9	366,3	492,1
Redação	622,1	682,3	126,7	110,3	1000,0	925,0	250,0	400,0
Média das questões objetivas	546,7	586,0	72,9	38,4	761,9	685,2	351,6	490,2
Linguagens	549,6	582,8	66,0	38,0	748,1	691,3	301,4	423,5
Matemática	553,5	597,8	106,9	66,8	881,6	846,4	324,5	416,0
Ciências da natureza	511,1	547,6	76,1	51,4	757,8	657,1	307,9	353,1
Ciências humanas	572,7	615,7	83,6	52,9	819,4	724,6	308,7	373,8

A Tabela 2 mostra que a maioria dos candidatos ao curso tinha nota superior à média das notas do Enem, que corresponde a 500 pontos. Além disso, a nota média dos alunos matriculados no curso ficou mais de 100 pontos acima da média geral do Enem. Outro dado que chama a atenção é o alto desvio padrão das provas de matemática e redação. Esse parâmetro indica uma das dificuldades que os professores do curso enfrentarão ao lidar com a turma: a heterogeneidade da formação dos alunos.

A distribuição dos candidatos inscritos e dos alunos matriculados por grupos de nota no Enem é apresentada nos Gráficos 2 e 3. Comparando esses gráficos, observamos que o critério de seleção adotado foi bastante efetivo, reduzindo consideravelmente a concentração de alunos com nota inferior a 550.

Esse resultado é importante, pois avaliza a proposta de seleção de ao menos um candidato por escola. Se a escolha fosse feita apenas com base nas notas do Enem, poderia haver uma concentração de alunos provenientes de um grupo pequeno de escolas, como os colégios técnicos estaduais sediados em Campinas, o que impediria que se alcançasse efetivamente o propósito de inclusão social do projeto.

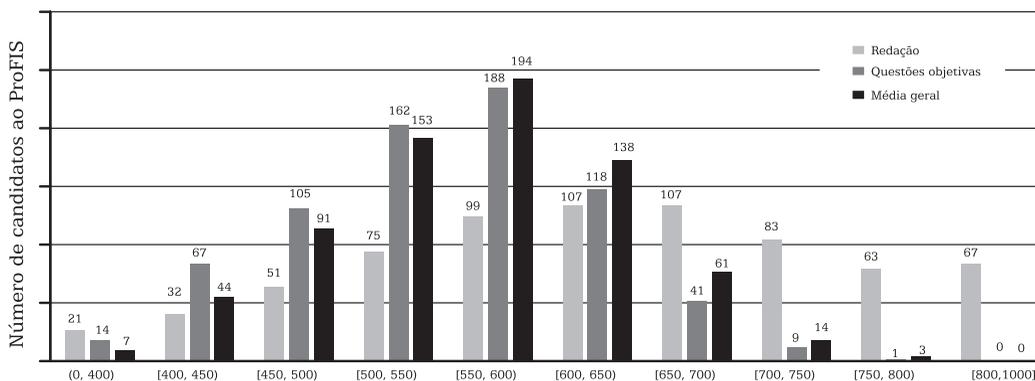


Gráfico 2 – Distribuição das Notas do Enem 2010 – Candidatos Inscritos

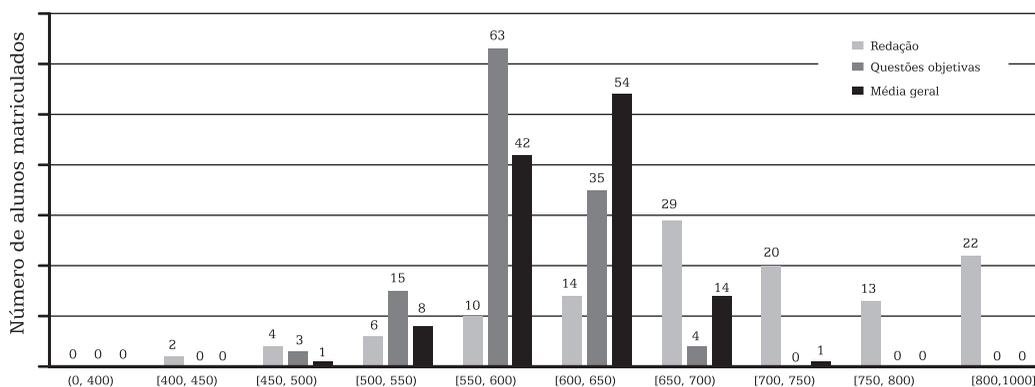


Gráfico 3 – Distribuição das Notas do Enem 2010 – Alunos Matriculados

O Gráfico 4 permite que se tenha uma noção mais clara do desempenho dos candidatos nas quatro provas com questões objetivas do Enem. Nela se observa que, em geral, as notas de ciências humanas foram bem superiores às demais, enquanto as de ciências da natureza ficaram bem próximas da nota média do Enem. Por sua vez, as notas da prova de linguagens são bem concentradas no intervalo que vai de 550 a 650 pontos, enquanto as de matemática são as que apresentam a menor concentração, o que está em acordo com o alto desvio padrão mostrado na Tabela 2.

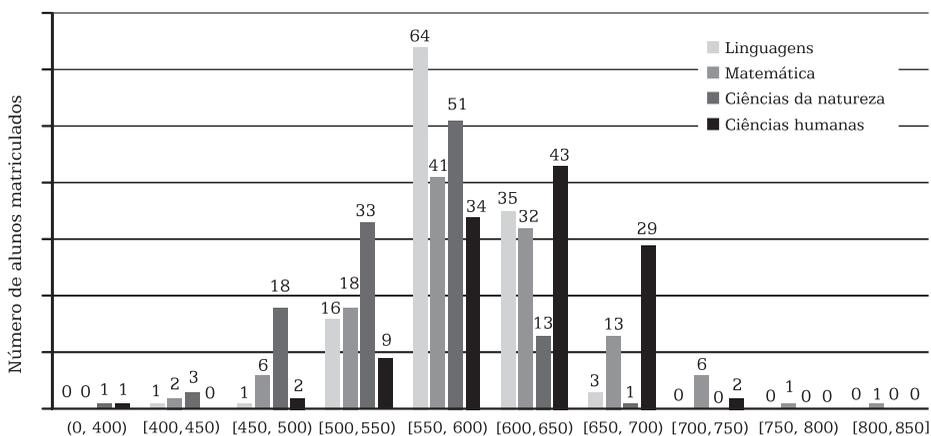


Gráfico 4 – Distribuição das Notas nas Provas Objetivas do Enem 2010 – Alunos Matriculados

O Gráfico 5 mostra a relação entre o desempenho médio dos inscritos e matriculados no ProFIS e o desempenho médio dos alunos da mesma escola no Enem 2009.¹ Apesar de o desempenho de quase todas as escolas no Enem 2009 estar situado no intervalo entre 450 e 550 pontos, com uma média bastante próxima dos 500 pontos, observa-se que, exceto em um caso, os alunos inscritos no ProFIS apresentaram um desempenho superior à média da escola. De fato, na metade dos casos, os alunos inscritos no ProFIS ficaram mais de 50 pontos acima da média da escola.

Já os alunos matriculados no curso tiveram um desempenho ainda melhor. Em 60% dos casos, a média dos matriculados superou em mais de 100 pontos a nota média da escola e, em 85% dos casos, a diferença foi superior a 80 pontos.

Um dos propósitos do ProFIS é permitir que ingressem na Unicamp aqueles alunos que, mesmo estudando em escolas cujas notas médias são baixas, têm bom desempenho e estão aptos a prosseguir os estudos em nível superior, mas que se autoexcluem ou são excluídos dos processos seletivos usuais das universidades públicas. O Gráfico 5 reforça a ideia de que, mesmo que o vestibular não reconheça, o potencial desses estudantes pode ser revelado selecionando-se um número mínimo de alunos por escola, como ocorreu com um ingressante do ProFIS que foi selecionado com 575 pontos, embora a nota média de sua escola no Enem não tivesse passado de 433 pontos.

¹ As notas médias das escolas nas provas do Enem se referem a 2009 em virtude de os dados do exame de 2010 não estarem disponíveis. No Gráfico 5, foram consideradas apenas as 52 escolas cujas médias no Enem 2009 foram divulgadas pelo Inep e que tiveram alunos matriculados no ProFIS.

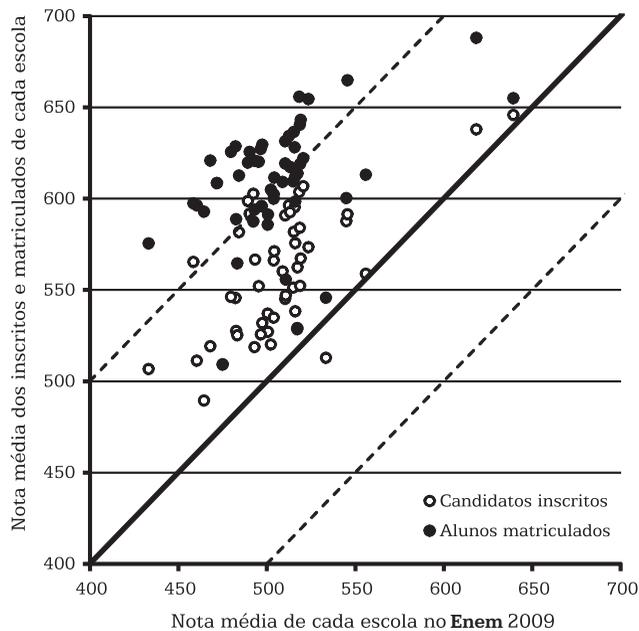


Gráfico 5 – Média Geral no Enem 2010 de Inscritos e Matriculados por Escola x Média Geral da Escola no Enem 2009

O preenchimento das 120 vagas do curso exigiu a divulgação de nove listas de chamada, que envolveram 207 convocados. Uma parte daqueles que não compareceram à matrícula havia sido aprovada em processos seletivos de outras universidades, contando, em muitos casos, com recursos do ProUni. Outras razões que levaram candidatos aprovados a não se matricularem no ProFIS incluíram o temor de ingressar em um curso que, além de ser completamente novo, tem aulas em período integral, o que os impediria de trabalhar para reforçar o orçamento familiar. Alguns candidatos, inclusive, já trabalhavam e, mesmo assumindo tarefas de baixa complexidade e mal remuneradas, relutaram em abandonar seus empregos.

Essas preocupações relacionadas ao caráter inovador do curso e à necessidade de aumentar a renda da família também foram detectadas entre os matriculados no curso, motivo pelo qual houve a preocupação de reforçar, em conversa com os pais dos ingressantes, a importância do apoio familiar à concretização dos projetos acadêmicos de seus filhos. Em paralelo, a Unicamp destinou recursos à concessão de bolsas de estudo aos alunos em dificuldades financeiras, bem como para arcar com suas despesas com o deslocamento até a universidade e com a alimentação dentro do campus. Todas essas ações têm por objetivo permitir que os estudantes se dediquem integralmente aos estudos e à vivência universitária.

Aspectos socioeconômicos dos inscritos e matriculados no ProFIS

Com o objetivo de verificar se o primeiro processo de seleção do ProFIS realmente atendeu ao propósito de inclusão social, foram coletados

alguns dados dos alunos por meio de questionários socioeconômicos, preenchidos tanto na inscrição no programa como no momento da matrícula. Com isso, foi possível comparar o perfil dos candidatos ao ProFIS com o dos alunos inscritos e matriculados no vestibular da Unicamp e com o da população de 18 a 24 anos do Estado de São Paulo com acesso ao ensino superior. Apresentamos a seguir as informações referentes à raça/cor dos informantes, à renda mensal *per capita* de suas famílias e ao nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio.

O Gráfico 6 mostra a distribuição dos matriculados e dos inscritos no ProFIS e no Vestibular da Unicamp (no período 2008-2010), segundo a autodeclaração de raça/cor entre as categorias utilizadas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena. Observa-se que, em ambos os processos seletivos, não há diferenças significativas entre os percentuais de matriculados e de inscritos. Por outro lado, o percentual de não brancos matriculados no ProFIS (composto por pretos, pardos e indígenas) é 2,7 vezes superior ao percentual de matriculados através do vestibular.

De fato, os percentuais referentes ao vestibular da Unicamp estão próximos daqueles verificados para a população de 18 a 24 anos que teve acesso ao ensino superior no Estado. Em São Paulo, a população não branca desta faixa etária que teve acesso ao ensino superior é de apenas 18%, enquanto os jovens classificados como brancos (que incluem brancos e amarelos) representam 82% (IBGE, 2009).

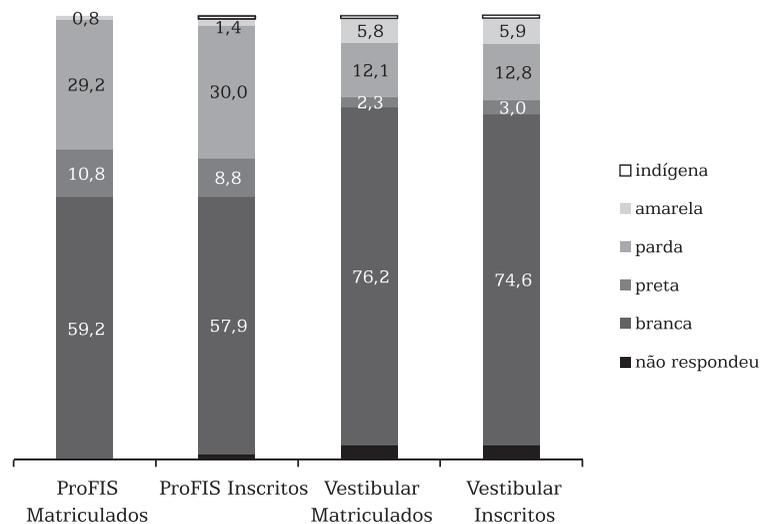


Gráfico 6 – Percentuais de Inscritos e Matriculados no ProFIS e nos Vestibulares da Unicamp de 2008 a 2010, segundo a Raça/Cor Autodeclarada

Ainda de acordo com a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (Pnad 2009), a distribuição de raça/cor da população de 18 a 24 anos do Estado de São Paulo é de 64% de brancos e 36% de não brancos. Quando comparamos esses dados com aqueles referentes ao grupo de alunos matriculados no ProFIS, verificamos que há, no programa, um favorecimento ao grupo de não brancos, que atinge 40% do total, um percentual

ligeiramente superior ao encontrado no Estado. Assim, apesar de ser apenas um pequeno passo, o processo de seleção do ProFIS parece capaz de contribuir para que o perfil dos alunos universitários se aproxime do observado na população do Estado de São Paulo.

As Tabelas 3 e 4, assim como o Gráfico 7, apresentam a situação econômica das famílias dos alunos inscritos e dos alunos selecionados segundo o rendimento mensal e o rendimento *per capita*, ou seja, a soma do rendimento de todas as pessoas da família dividida pelo número de pessoas que a compõem. Nas tabelas, a coluna N fornece o número de jovens que participaram de cada levantamento, e DP corresponde ao desvio padrão.

Observa-se, nesse caso, que há uma queda da renda média entre o grupo de inscritos e o grupo de alunos selecionados. Dito de outro modo, os alunos que optaram pelo programa apresentam situação econômica familiar ligeiramente inferior ao total de alunos inscritos.

Tabela 3 – Renda Mensal Familiar *per Capita* (R\$)

Grupo	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Matriculados no ProFIS	115	492	304	61	2.500
Inscritos na seleção do ProFIS	696	522	390	50	3.000
Pop. de 18 a 24 anos com acesso ao ES	41.327	1.800	2.312	0	85.000
População de 18 a 24 anos	270.015	720	1.229	0	94.670

Fonte: ComVest-Unicamp e Pnad 2009.

Tabela 4 – Renda Mensal Familiar (R\$)

Grupo	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Matriculados no ProFIS	116	1.819	1.199	300	10.000
Inscritos na seleção do ProFIS	703	1949	1447	0	12.000
Pop. de 18 a 24 anos com acesso ao ES	41.327	5.436	6.348	0	228.400
População de 18 a 24 anos em SP	270.015	2.322	3.523	0	284.009

Fonte: ComVest-Unicamp e Pnad 2009.

Quando os dados da população de 18 a 24 anos do Estado de São Paulo que teve acesso ao ensino superior são incluídos na comparação, chama a atenção a significativa diferença entre a média da renda mensal familiar *per capita* desse grupo e a dos alunos do ProFIS – matriculados ou candidatos. Como se vê, o processo de seleção do ProFIS propiciou, de fato, a inclusão de alunos com situação econômica média bastante inferior aos alunos do ensino superior do Estado de São Paulo.

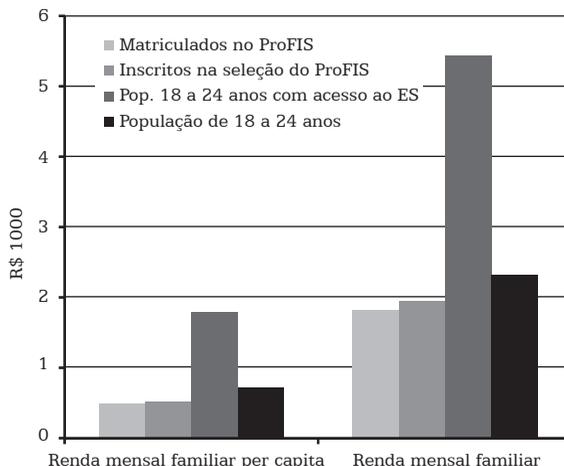


Gráfico 7 – Renda Mensal Média de Matriculados e Inscritos no ProFIS e da População de 18 a 24 Anos do Estado de São Paulo

A Tabela 3 também mostra que a renda média *per capita* dos candidatos ao ProFIS é 27% inferior à da população de 18 a 24 anos do Estado de São Paulo. Se considerarmos apenas os matriculados no curso, essa diferença sobe para 31%, o que demonstra o impacto do programa no acesso das categorias sociais de menor renda ao ensino superior.

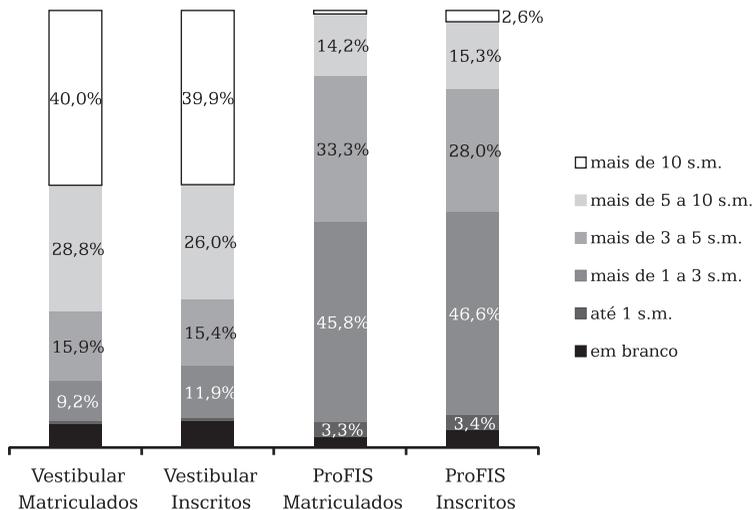


Gráfico 8 – Percentuais de Matriculados e Inscritos no ProFIS e nos Vestibulares da Unicamp de 2008 a 2010, segundo a Faixa de Renda Mensal Familiar

O Gráfico 8 apresenta uma comparação da renda mensal dos inscritos e matriculados no ProFIS e no vestibular da Unicamp no período de 2008 a 2010. Como se observa, as famílias com renda mensal não superior a cinco salários mínimos (s.m.) não somam 26% do total de matriculados através do vestibular (chegando a 27% do total, se excluirmos as respostas em branco), enquanto essa faixa de renda corresponde a mais de 82% dos matriculados no ProFIS (ou 85%, sem as respostas em branco).

A diferença é ainda maior se nos restringirmos às famílias com renda mensal até três salários mínimos. Nesse caso, o ProFIS apresenta um percentual cinco vezes maior que o obtido pelo vestibular. Além disso, somente um matriculado no ProFIS possui renda familiar superior a 10 salários mínimos, enquanto a mesma faixa de renda corresponde a 40% dos matriculados a partir do vestibular.

Os Gráficos 9 e 10 referem-se ao nível de instrução dos responsáveis pelos alunos, podendo ser ou não seus pais naturais.² A distribuição observada não revela uma diferença significativa entre o grupo de alunos inscritos no programa e o grupo de alunos matriculados, salvo no número das responsáveis que têm nível médio ou superior completo, faixa na qual a diferença atinge 5%. Também se percebe que, entre os matriculados, a faixa dos responsáveis com curso superior é menor que a dos inscritos, o que é contrabalançado por um aumento da faixa que inclui aqueles que têm ensino fundamental completo.

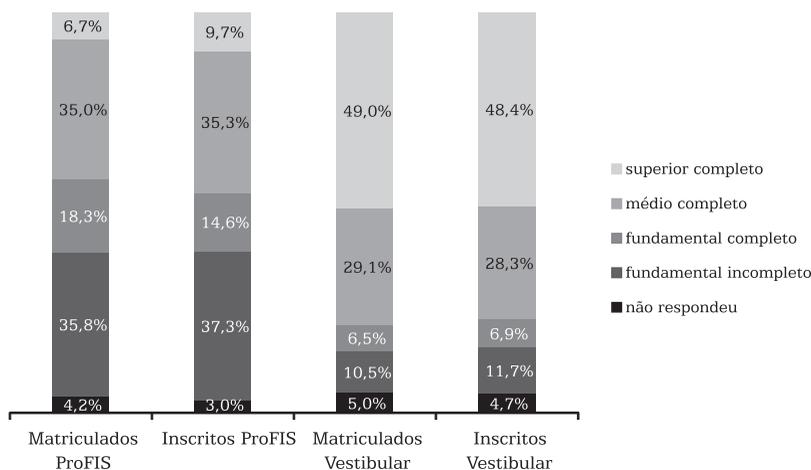


Gráfico 9 – Percentuais de Matriculados e Inscritos no ProFIS e nos Vestibulares da Unicamp de 2008 a 2010, segundo o Nível de Instrução do Responsável

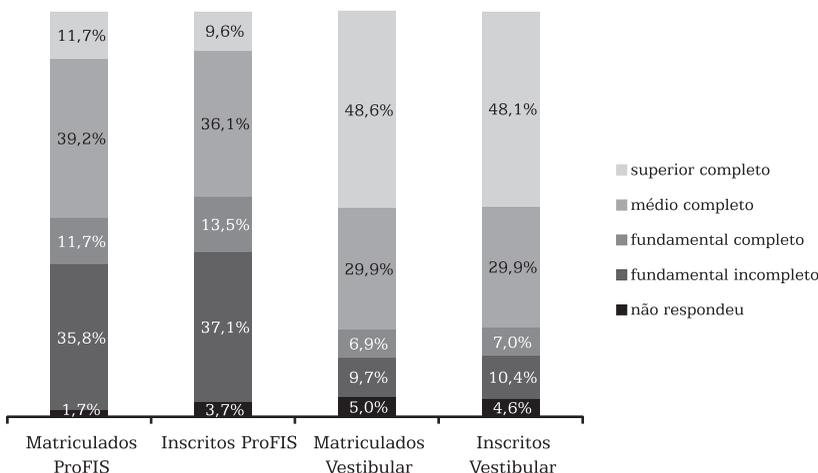


Gráfico 10 – Percentuais de Matriculados e Inscritos no ProFIS e nos Vestibulares da Unicamp de 2008 a 2010, segundo o Nível de Instrução da Responsável

² Entre os 119 matriculados que responderam ao questionário, 54% apontaram o pai como responsável do domicílio e 39% indicaram a mãe.

Contudo, os dados mostram claramente que há um alto índice de alunos matriculados no ProFIS com responsáveis que não completaram o ensino fundamental e um baixo número de matriculados com responsáveis que completaram o ensino superior. Esses dados contrastam com os do vestibular, que mostram que para cerca de metade dos matriculados o responsável tem ensino superior, o mesmo acontecendo com a responsável.

Entre os alunos ingressantes no ProFIS, apenas 17 (14,2%) têm algum responsável que concluiu o ensino superior. Percebe-se, assim, o impacto que o ingresso no programa trará a 85,8% das famílias dos alunos do curso, para as quais essa será a primeira geração com estudantes universitários.

Motivação para ingressar no curso

O questionário aplicado no momento da matrícula continha uma questão aberta sobre a motivação para escolha do ProFIS e expectativas quanto ao curso.³ As respostas foram classificadas em 10 categorias não excludentes, sendo algumas diretamente relacionadas aos objetivos do programa (acesso à Unicamp, formação geral, apoio na escolha da carreira) e outras expectativas de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional. Também apareceram respostas sobre motivações que não tratam de objetivos explícitos do programa, como nivelamento com outros alunos da universidade e apoio para entrar em cursos específicos. As categorias de respostas são apresentadas no gráfico abaixo.

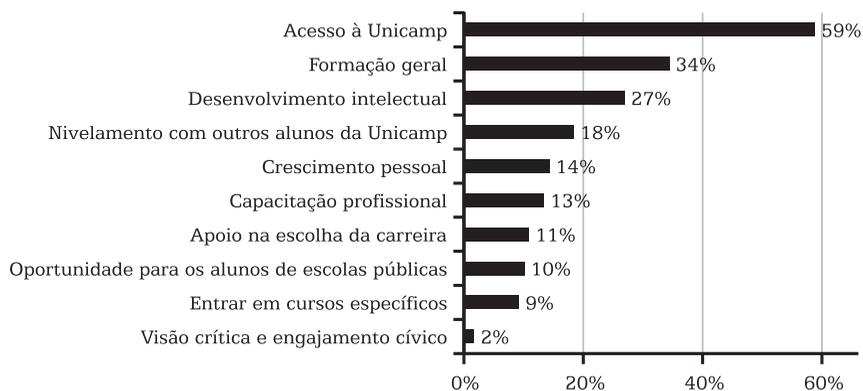


Gráfico 11 – Motivação para Cursar o ProFIS

A motivação principal para 59% dos alunos matriculados é o acesso à Unicamp, que engloba tanto o desejo de acesso ao ProFIS, seguido de um curso de graduação, quanto à oportunidade de ingressar em uma universidade pública e de qualidade reconhecida. Para alguns alunos, esta representa a grande oportunidade de alcançar e concluir o ensino superior.

A segunda motivação mais frequente (34%) foi o currículo de formação geral do ProFIS, entendido como oportunidade de aprimorar os conhecimentos obtidos no ensino médio pelo caráter interdisciplinar, fornecendo uma formação mais ampla para o futuro e a habilidade de

³ A pergunta era: "Por que você escolheu cursar o ProFIS e quais são suas expectativas em relação ao curso?"

aprendizado continuado ao longo da vida. Este conjunto de respostas aponta para a compreensão da natureza de educação geral do programa, que é uma novidade na Unicamp e no País.

A terceira motivação mais frequente, com 27% das respostas, diz respeito à oportunidade de desenvolvimento de habilidades intelectuais, sem ligação específica com o currículo de formação geral. Nesta categoria apareceram respostas como ampliação dos conhecimentos, acesso a novos conhecimentos e desenvolvimento intelectual. Neste mesmo sentido, 14% dos matriculados apontaram que cursar o programa representa uma oportunidade de crescimento pessoal, entendido como sair melhor do que entrou, pensando diferente e levando o aprendizado para a vida pessoal.

Ainda relacionado aos objetivos diretos do ProFIS, 10% apontaram explicitamente a oportunidade oferecida especificamente para alunos da escola pública e 2% a possibilidade de adquirir uma visão crítica e engajamento cívico.

Chamam a atenção as motivações e expectativas que não estão diretamente relacionadas aos objetivos explícitos do ProFIS, como o nivelamento com os outros alunos da Unicamp, apontado por 18% dos matriculados, e a expectativa de capacitação profissional, apontada por 13% deles. No primeiro caso, o programa é visto como um curso que irá suprir as deficiências do ensino médio e colocar os alunos no mesmo nível dos que entraram pelo vestibular da Unicamp, ajudando posteriormente a acompanhar o curso regular com estes outros alunos.

Também chama a atenção a baixa frequência da categoria apoio à escolha da carreira (11%), o que se explica pelo fato de a maioria já apontar quais cursos gostaria de cursar (apenas 21% não apontaram algum curso regular de graduação ao responder à pergunta "Caso fosse escolher neste momento um curso superior, qual você escolheria?", presente no mesmo questionário).

Além disso, 9% dos matriculados indicaram esperar que o ProFIS os ajude a entrar em cursos específicos, principalmente medicina (curso escolhido com maior frequência). Esse ponto é reforçado pela alta frequência de matriculados no ProFIS (66%, correspondendo a 79 alunos) que prestaram vestibular em 2011, sendo 60% deste subtotal (o equivalente a 47 alunos) na própria Unicamp.

Já a relação entre inscritos no ProFIS e no vestibular da Unicamp apresenta resultados mais modestos. Dos 731 candidatos ao ProFIS, apenas 74 (10,1%) chegaram à segunda fase do vestibular da Unicamp. Esses candidatos eram provenientes de apenas 25 escolas (27,2% do total). Esses dados *per se* indicam o grau de exclusão desses alunos dos processos seletivos de universidades públicas. Entretanto, 54 candidatos (73,0%) foram convocados pelo vestibular ou pelo ProFIS, o que mostra o bom desempenho alcançado por esse grupo de alunos. Ao final da seleção, 27 estavam matriculados nos cursos a que se candidataram no vestibular e 9 ingressaram no ProFIS (dos 20 que foram convocados exclusivamente para esse curso).

Por outro lado, é interessante apontar que 97% dos matriculados desejavam prosseguir seus estudos, principalmente em uma universidade pública (68%, ou 81 alunos), antes mesmo de conhecer o ProFIS. Desses,

a grande maioria (87%) apontou que só poderia cursar o ensino superior se utilizasse recursos do Fies ou do ProUni.

Considerações finais

A inclusão de alunos de escolas públicas na universidade e a introdução da formação geral nos currículos de graduação são pontos que vêm sendo indicados para sanar alguns dos problemas mais graves de nosso ensino superior, quais sejam a desigualdade social e a extrema especialização e segmentação das disciplinas e dos cursos. Atacar esses dois problemas de uma só vez é o desafio que o ProFIS pretende alcançar adotando um processo seletivo e um currículo inovadores.

Os resultados apresentados acima sugerem que a parte do desafio associada à inclusão social foi atingida, já que o ProFIS conseguiu atrair um grande número de jovens provenientes de grupos sub-representados na universidade, como os pretos e pardos e as famílias de renda inferior a cinco salários mínimos. Além disso, cerca de 86% dos alunos do curso representam a primeira geração familiar no ensino superior.

Já o sucesso da adoção de um modelo de educação geral dependerá do esforço dos professores em desenvolver competências, em lugar de simplesmente transmitir conhecimentos específicos. Precisamos preparar os alunos para questionar, analisar e resolver problemas do mundo real, compreendendo o contexto histórico no qual esses problemas estão inseridos e as implicações futuras das soluções propostas. Para tanto, eles necessitarão desenvolver suas habilidades de comunicação, de coleta e organização da informação, de pesquisa e de trabalho em equipe. Alcançar esse objetivo exige o esforço contínuo de mudança de nosso modelo de ensino, cujos resultados só são mensuráveis passados vários anos.

No momento, podemos dizer apenas que o primeiro passo foi dado e que a Unicamp assumiu o compromisso de dar aos alunos o suporte necessário para que permaneçam no curso, tenham uma formação ampla e vençam o desafio de concluir um curso superior de qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico – Censo da educação superior 2009*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD 2009*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>.

NUNES, Edson O. *As macrotendências e a realidade do ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/dados_e_tabelas_estatisticas/macrotendencias.pdf>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)]. *Education at a glance 2010*. Paris: OCDE, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. (Orgs.). *Universidade pública e exclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 23-44.

TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY (The). *Higher education and developing countries: peril and promise*. Washington, DC: The World Bank, 2000. Disponível em: <http://www.accesstosuccess-africa.eu/web/images/literature/peril_and_promise.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). *Projeto pedagógico*. Santo André: UFABC, 2006. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=74>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares*. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <<http://www.ihac.ufba.br/portugues/pdfs/projetobicompleto.pdf>>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp). Projeto pedagógico do Programa de Formação Interdisciplinar Superior. Campinas: Unicamp, 2010. [Publicação interna].

Cibele Y. Andrade, doutoranda do Instituto de Economia da Unicamp, é pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/Unicamp) desde 1986. Dedicar-se à pesquisa em políticas públicas sociais na área de educação, especialmente no estudo do perfil da oferta e demanda no ensino superior no Brasil.

cyahn@terra.com.br

Francisco A. M. Gomes, doutor em Matemática Aplicada pela Unicamp, é coordenador do ProFIS e professor associado do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC) da Unicamp.

chico@ime.unicamp.br

Marcelo Knobel, doutor em Física pela Unicamp, é professor titular do Instituto de Física "Gleb Wataghin" da Unicamp e pró-reitor de Graduação da universidade.

knobel@reitoria.unicamp.br

Ana Maria A. C. Silva, doutora em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp, é pesquisadora do NEPP/Unicamp. Atualmente, coordena o projeto de avaliação do ProFIS.

anamaria@nepp.unicamp.br

Recebido em 21 de julho de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito

Mauricio dos Santos Matos

Selma Garrido Pimenta

Maria Isabel de Almeida

Maria Amélia de Campos Oliveira

Resumo

Analisa o impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo (Inclusp) no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. Os dados foram coletados priorizando-se informações sobre renda, cor e outros aspectos de interesse relacionados aos candidatos oriundos de escola pública, em diferentes etapas do vestibular. Como resultado, foi observada a contribuição significativa do sistema de pontuação acrescida para o ingresso de estudantes de escola pública nos cursos de graduação da USP. Todavia, a contínua e intensa diminuição do percentual desses estudantes no vestibular tem contribuído para a diminuição do impacto das políticas de inclusão social implementadas, indicando a necessidade de maior aproximação entre a Universidade e as escolas públicas, bem como a ampliação das ações de inclusão social em desenvolvimento, visando reverter essa tendência.

Palavras-chave: inclusão social; acesso à educação superior; Universidade de São Paulo.

Abstract

The impact of the Social Inclusion Program of the University of São Paulo on the access of public school students to free public higher education

The impact of the Social Inclusion Program of the University of São Paulo on the access of public school students to free public higher education was analyzed. The data were collected, prioritizing information about income, race and other aspects of interest related to public schools students in various stages of the vestibular. As a result, a significant contribution of the added scoring system for the inclusion of students from public schools was observed. However, the continuous and intense decrease in the percentage of public school students in the vestibular has contributed to the decrease the impact of social inclusion policies implemented, indicating the need for a more effective approximation between university and public schools, as well as the expansion of the social inclusion actions in development in order to revert this trend.

Keywords: social inclusion; access to higher education; University of Sao Paulo.

Introdução

Muitas pesquisas e reflexões sobre a temática da inclusão social têm sido desenvolvidas, focalizando discussões sobre o acesso à educação superior no Brasil (Pinto, 2004), a história das ações afirmativas (Moehlecke, 2002) e seu contexto histórico-ideológico (Guimarães, 2005), o sucesso escolar nos meios populares (Lahire, 1997) e as dificuldades do estudante em sua entrada na vida universitária (Coulon, 2008; Ezcurra, 2005, 2009).

Nos últimos anos, várias universidades públicas brasileiras têm se debruçado na elaboração de políticas afirmativas e programas de inclusão social, buscando corrigir a assimetria social existente entre a universidade e a sociedade. Nesse processo de elaboração e discussão, várias propostas têm sido delineadas, incorporando diferentes mecanismos de inclusão social baseados no estabelecimento de cotas para grupos sociais específicos, considerados excluídos, ou na atribuição de bônus (ou um conjunto de bônus) para esses grupos, de forma a beneficiá-los no processo do vestibular.

No contexto da Universidade de São Paulo (USP), alguns trabalhos têm sido publicados sobre o tema, refletindo sobre a trajetória escolar de seus estudantes (Oliveira, Souza, 2004) e sobre propostas

institucionais de inclusão direcionadas à graduação (Pimenta, Almeida, Oliveira, 2010).

O Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp)¹ caracteriza-se como uma dessas propostas, concebido a partir da preocupação da Universidade com as barreiras socioculturais que dificultam o acesso e a permanência de jovens de segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos de graduação.

O jovem que tem acesso a uma educação de melhor qualidade tende a chegar ao vestibular mais bem preparado do que aquele que não teve a mesma oportunidade, vencendo, assim, a disputa por uma vaga na universidade. Já as famílias de menores faixas de renda têm na escola pública uma das poucas alternativas para a escolarização de seus filhos e é notória a deterioração da qualidade da educação pública no Brasil.

A grande maioria de estudantes do ensino médio (cerca de 85%) cursa escolas públicas, mas, no momento do ingresso nas universidades públicas, essa proporção inverte-se. Em 2006, por exemplo, estudantes oriundos do ensino médio público representavam apenas 24,7% dos ingressantes na USP.

O egresso da escola pública tende a se sentir desestimulado a prestar o vestibular em razão de suas poucas chances de aprovação. Denota-se, portanto, que as condições socioeconômicas dos candidatos têm influência preponderante nas possibilidades de acesso à universidade.

Nesse contexto, a Universidade de São Paulo propôs o Inclusp, que tem por foco o estudante do ensino médio público. Seu objetivo principal é ampliar progressivamente o ingresso desses estudantes na USP, sem comprometer o critério de mérito acadêmico como legitimador desse processo.

Com o Inclusp, a Universidade de São Paulo busca contribuir para alterar esse quadro de exclusão social, atuando positivamente na superação das barreiras que dificultam o ingresso na Universidade, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior e incentivando a continuidade dos estudos dos egressos de escola pública.

O Inclusp é um projeto de longo prazo que alcança o candidato ainda antes do vestibular, durante o ensino médio. Abrange o planejamento e a implementação de medidas de incentivo aos ingressantes para que permaneçam e concluam o curso, além de alterações no processo seletivo.

Como ação prevista para ser desenvolvida durante o vestibular, o Inclusp estabeleceu um sistema de pontuação acrescida, caracterizado por um acréscimo na pontuação obtida nas duas fases do vestibular pelo candidato que comprovasse ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública no País. Em 2007 e 2008, um bônus de 3% foi concedido a esses candidatos, com a diferença de que, em 2008, os candidatos poderiam optar por recebê-lo.

A aplicação do bônus já na primeira fase do vestibular mostra o esforço da USP em ampliar o contingente de estudantes do ensino médio público que irão concorrer à segunda fase, quando novamente receberão o bônus. Esse sistema, além de ampliar a possibilidade efetiva de ingresso,

¹ Aprovado no Conselho Universitário da Universidade de São Paulo em maio de 2006. O documento foi elaborado por professores e estudantes de unidades e grupos de pesquisa da USP e colaboradores externos: Selma Garrido Pimenta – pró-reitora de graduação – FE; Maria Amélia de C. Oliveira – EE; Maria Isabel de Almeida – FE; Antônio Joaquim Severino – FE; Antonio Luis de Campos Mariani – EP; Antonio Sérgio Alfredo Guimarães – FFLCH; Bernadete A. Gatti – Fundação Carlos Chagas; Bruno José S. de Melo – discente EEFE; Elba Siqueira de Sá Barretto – FE; Flávia Schilling – FE; Franco Maria Lajolo – vice-reitor FCF; Glaucius Oliva – IFSC; João Baptista B. Pereira – FFLCH; José Cippola Neto – ICB; Lucimar Rosa Dias – doutoranda – FE; Maria Thereza Fraga Rocco – Fuvest; Mauro Bertotti – IQ; Milton de Arruda Martins – FM; Moacyr Domingos Novelli – FO; Oswaldo Baffa Filho – FFCLRP; Patrícia Junqueira Grandino – EACH; Quirino Augusto de C. Carmello – ESALQ; Renato P. Morgado – discente ESALQ; Rosa Maria Fischer – FEA.

ainda motiva aqueles que não o conseguiram a se prepararem para o próximo vestibular.

O bônus de 3% foi mantido em 2008, de forma a possibilitar análises comparativas que pudessem ensejar modificações ou novas ações. No entanto, a análise dos resultados obtidos em 2007 e 2008 evidenciou a necessidade de aprofundamento das medidas previstas pelo Programa, o que foi aprovado pelo Conselho de Graduação da USP em sessão de 27 de março de 2008.

Assim, a partir de 2009, além do bônus de 3%, concedido a todos os estudantes de escola pública, foram incluídos outros dois: um, de até 6%, decorrente do desempenho desses estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e outro, de até 3%, qualificado pelo desempenho do estudante na prova do Programa de Avaliação Seriada da USP (Pasusp), aplicada a partir de 2008 somente para estudantes do 3º ano do ensino médio público regular de escolas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Essas novas medidas permitiram aos estudantes oriundos de escola pública a possibilidade de alcançar um acréscimo significativo de até 12% em sua pontuação no vestibular da USP, a depender de seu desempenho nas provas do Enem e do Pasusp.

Nesse contexto, é de fundamental importância que seja feita uma análise mais criteriosa sobre os reflexos das diferentes ações promovidas pelo Inclusp, de forma a permitir o reconhecimento do real impacto do referido Programa para a inclusão social na USP. Neste artigo, assumiremos como foco de análise o impacto do sistema de pontuação acrescida no acesso de estudantes de escola pública aos cursos de graduação da USP, buscando caracterizar o perfil socioeconômico desses estudantes e outros aspectos de interesse.

Detalhamento metodológico do processo de coleta e análise dos dados

Para a análise do impacto do sistema de pontuação acrescida no vestibular, dados foram coletados junto à Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) e à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (Gestão 2006-2010), priorizando-se informações do período de 2001 a 2010 relacionadas a duas importantes etapas do processo do vestibular: a inscrição e a convocação para matrícula na primeira chamada.

Na etapa de inscrição, a coleta de informações focalizou apenas o conjunto de candidatos inscritos no vestibular Fuvest em carreiras que possuíam cursos da Universidade de São Paulo, evitando-se incorporar informações de candidatos inscritos em carreiras que não contemplavam cursos USP. Também foram excluídos o conjunto de candidatos treineiros, já que estes, independentemente de sua *performance* no vestibular Fuvest, estavam impossibilitados de ingressar num curso superior por ainda não terem concluído o ensino médio.

A análise do perfil dos candidatos inscritos visou identificar a presença, em número absoluto e em percentual, dos diferentes perfis

de estudantes da escola básica que buscam ingressar nos cursos da USP, bem como poder compreender possíveis relações entre a diminuição do número de inscrições de estudantes de escola pública no vestibular Fuvest e o percentual de ingresso desses estudantes na USP.

A análise da etapa de convocação para matrícula na primeira chamada da Fuvest permitiu a identificação do perfil dos candidatos que foram aprovados exclusivamente em razão da pontuação obtida no vestibular e também do impacto do bônus na classificação dos estudantes oriundos de escola pública. No entanto, para a análise do efeito do bônus, foi necessário comparar a situação real, na qual o bônus foi aplicado, com uma situação simulada, na qual a pontuação acrescida pela aplicação do bônus é desconsiderada.

A partir dessa comparação, foi possível determinar de forma quantitativa o conjunto de candidatos para os quais o bônus mostrou-se determinante para a sua aprovação no vestibular e, assim, estimar o impacto do bônus na ampliação do número de estudantes de escola pública na USP. No entanto, compreendemos que o impacto do bônus no vestibular Fuvest pode apresentar-se de forma muito mais complexa, produzindo efeitos qualitativos de difícil mensuração. Por exemplo, a simples divulgação da existência de um bônus para estudantes de escola pública, por si só, já pode ampliar o interesse desse grupo de estudantes em tentar concorrer a uma vaga na USP e, portanto, influenciar o processo do vestibular.

Além do conjunto de candidatos inscritos e convocados para matrícula na primeira lista de chamada da Fuvest, foi necessário definir o conjunto de estudantes que efetivamente ingressaram na USP, já que muitos candidatos aprovados acabam por não efetuar e confirmar a sua matrícula, cedendo sua vaga para outros candidatos. Na Universidade de São Paulo, o preenchimento das vagas não ocupadas é feito por meio da convocação de candidatos em listas de chamada publicadas pela Fuvest que respeitam a sequência de classificação dos candidatos no curso de interesse.

Assim, o conjunto real de estudantes que ingressa na USP é formado por aqueles que foram aprovados no vestibular Fuvest e que efeturaram e confirmaram a sua matrícula, caracterizando-se como o conjunto de referência para todas as análises sobre o percentual de ampliação de estudantes oriundos de escola pública na USP.

Neste artigo, a análise dos ingressantes foi realizada considerando-se o período de 2006 (ano que antecede a implantação do Inclusp e do sistema de pontuação acrescida) a 2009, priorizando-se a identificação do percentual de estudantes de escola pública no conjunto dos ingressantes na USP, bem como a caracterização desses estudantes em relação à escola pública onde concluíram o ensino médio e em relação a sua preparação em cursinhos pré-vestibulares. Buscou-se ainda analisar a distribuição desses estudantes nos diferentes cursos da USP, nas diferentes áreas do conhecimento e nos diferentes períodos de oferecimento dos cursos em que se matricularam.

Foram considerados estudantes de escola pública apenas os candidatos que cursaram integralmente o ensino médio público. A identificação desses

estudantes no conjunto dos inscritos e dos convocados para matrícula na 1ª chamada foi realizada mediante análise de um campo específico presente na ficha de inscrição, no qual declaravam ter realizado seus estudos integralmente no ensino médio público. Já para o conjunto dos ingressantes, a identificação dos estudantes oriundos de escola pública foi feita mediante a confirmação das informações declaradas na ficha de inscrição por meio da análise do histórico escolar entregue no ato de matrícula.

O impacto do Inclusp no vestibular

A USP vem ampliando continuamente o número de vagas, conforme mostrado na Tabela 1. No período de 2001 a 2010, houve um aumento expressivo de 44,44% das vagas em decorrência da abertura de novos *campi* e da ampliação do número de cursos na USP.

Tabela 1 – Ampliação do Número de Vagas na USP – 2001-2010

Ano	Nº de Vagas
2001	7.354
2002	7.811
2003	8.331
2004	8.547
2005	9.567
2006	9.952
2007	10.202
2008	10.302
2009	10.557
2010	10.622

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

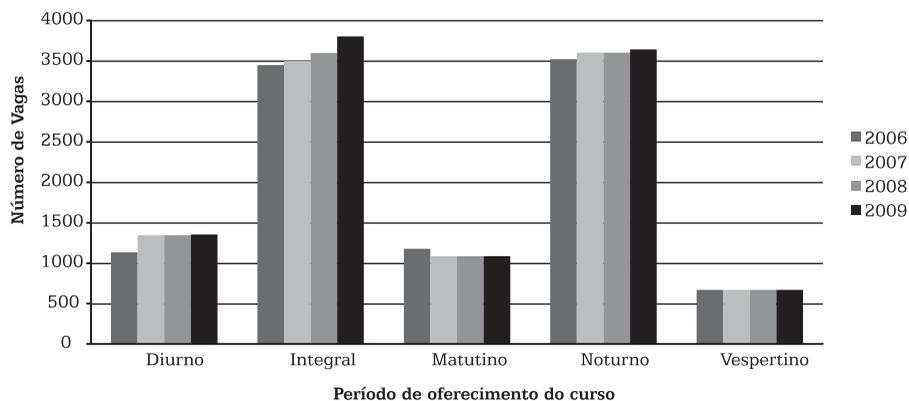


Gráfico 1 – Evolução do Número de Vagas na USP nos Diferentes Períodos de Oferecimento dos Cursos – 2006-2009

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

De 2006 a 2009, a ampliação de vagas na USP privilegiou a expansão contínua de cursos oferecidos em período integral e no noturno, conforme ilustrado no Gráfico 1, sem expansão de vagas em cursos vespertinos. A única ampliação significativa de vagas (18,5%) ocorrida no período diurno ocorreu na transição do ano de 2006 para 2007, acompanhando um decréscimo de vagas no período matutino.

Até 2006, a ampliação de vagas na USP era acompanhada por aumento do número de inscrições no vestibular em carreiras com curso USP, como mostrado na Tabela 1. A partir de então, teve início uma trajetória de queda nas inscrições do vestibular Fuvest.

A análise dos dados do vestibular Fuvest permite compreender os condicionantes mais amplos do contexto social que interferem na diminuição geral dos inscritos nos vestibulares e, dentre eles, dos inscritos oriundos do ensino público. Como se percebe, com base nos dados da Fuvest mostrados na Tabela 2, o número de inscritos no vestibular para os cursos da USP caiu de 152.927 em 2006 para 125.998 em 2007, 123.476 em 2008, 122.472 em 2009 e 113.793 em 2010.

Tabela 2 – Número Total de Candidatos Inscritos no Vestibular Fuvest em Carreiras com Cursos USP, Desconsiderando-se os Treineiros – 2001-2010

Ano	Nº de candidatos inscritos
2001	120.498
2002	122.806
2003	134.793
2004	135.851
2005	136.789
2006	152.927
2007	125.998
2008	123.476
2009	122.472
2010	113.793

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Essa tendência de diminuição do número total de inscritos coincide com a diminuição da proporção de estudantes oriundos de escola pública em relação ao conjunto total de inscritos (Tabela 3). O número de inscritos oriundos do ensino público caiu de 68.998 em 2006 para 49.170 em 2007, 43.249 em 2008, 40.603 em 2009 e 30.273 em 2010. A diferença mais acentuada ocorreu de 2006 para 2007, quando houve uma queda de 28,74% nos inscritos oriundos do ensino público, enquanto que, de 2007 a 2008, a queda foi de 12,04%. De 2008 a 2009, registrou-se uma queda menor de 6,12%, o que poderia sinalizar uma possível interrupção futura dessa tendência de queda. No entanto, de 2009 a 2010 houve uma outra queda expressiva de 25,44%, resultando numa diminuição de 56,12% do conjunto desses estudantes no período de 2006 a 2010.

Tabela 3 – Percentual de Candidatos Oriundos de Escola Pública Inscritos em Carreiras com Cursos USP – 2001-2010

Ano	Percentual (%)
2001	36,54
2002	37,25
2003	38,36
2004	37,76
2005	42,09
2006	45,12
2007	39,02
2008	35,03
2009	33,15
2010	26,60

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Dos 113.793 inscritos em 2010, os estudantes de escola pública representaram 26,60% (Tabela 3), a menor proporção do período analisado. Se considerarmos apenas o conjunto de candidatos presentes na 1ª fase do vestibular Fuvest, o percentual diminuiu ainda mais (25,62%), já que 2.876 candidatos de escola pública ausentaram-se na 1ª fase do vestibular. Esse resultado evidencia a tendência de diminuição da presença de estudantes com esse percurso escolar nas inscrições para o vestibular da USP, a despeito de aproximadamente 85% dos estudantes cursarem o ensino médio em escolas públicas do Estado de São Paulo. Mesmo com a diminuição expressiva de estudantes de escola pública inscritos em carreiras com curso USP no vestibular de 2010, foi observado um aumento de 9,01% no número de candidatos que fizeram o Pasusp e inscreveram-se na Fuvest, o que legitima esse Programa na sua essência, que é a de aproximar a Universidade de São Paulo da escola pública, incentivando os estudantes a concorrerem a uma vaga na USP.

Entre as possíveis hipóteses para explicar a diminuição do número de candidatos no vestibular das universidades públicas paulistas, em especial os oriundos do ensino público, estão a criação de novos *campi* da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Guarulhos e Diadema, a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC) e, principalmente, a corrida dos estudantes de ensino médio público ao programa de bolsas para o ensino superior privado concedidas pelo governo federal (Programa Universidade para Todos – ProUni) e a crescente valorização do Enem. A essas explicações soma-se a cultura de autoexclusão dos estudantes do ensino médio público em relação aos vestibulares das mais concorridas universidades públicas e o desconhecimento por parte desses jovens do sistema de ensino superior gratuito, ao qual têm direito.

Em oposição à tendência de queda observada nas inscrições no período de 2006 a 2010, a proporção de estudantes oriundos de escola pública no conjunto de estudantes que ingressam na USP mostrou um

aumento significativo no período de 2006 a 2009, como mostrado na Tabela 4.

Assim, mais do que conter uma tendência de queda no percentual desses estudantes que ingressam na USP, as ações do Includsp mostraram estar conseguindo reverter essa tendência. Prova disso é que, em 2009, a USP alcançou um nível histórico de estudantes de escola pública ingressantes em seus cursos, ultrapassando o percentual de 30% (ver Tabela 4), mesmo dentro de um cenário bastante desfavorável, marcado por uma tendência de queda nas inscrições do vestibular de candidatos oriundos do ensino médio público, conforme já discutido e apresentado na Tabela 3. Esse aumento pode ser compreendido como reflexo direto do aperfeiçoamento do Includsp no vestibular 2009, que ampliou as bonificações do sistema de pontuação acrescida.

Tabela 4 – Percentual de Ingressantes na USP que Cursaram todo o Ensino Médio em Escola Pública – 2001-2010

Ano	Percentual (%)
2001	25,7
2002	25,2
2003	26,8
2004	25,5
2005	26,7
2006	24,7
2007	26,7
2008	26,3
2009	30,1
2010	25,6

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).
Obs.: Percentual calculado em relação ao número de vagas efetivamente preenchidas em cada ano.

No entanto, os dados relativos ao conjunto de candidatos convocados para matrícula na 1ª chamada em 2010 (Gráfico 2) sugerem mudança nessa tendência, confirmada pela análise dos dados da Tabela 4 relativos aos ingressantes desse ano, indicando um decréscimo no percentual de ingressantes oriundos da escola pública como reflexo da expressiva diminuição do número de candidatos do ensino médio público inscritos no vestibular da USP em 2010.

Nos quatro anos de implementação do Includsp, o bônus teve papel determinante para a aprovação, em primeira chamada para matrícula, de 333 candidatos em 2007, 378 em 2008, 896 em 2009 e 559 em 2010 (Gráfico 2). Considerando o conjunto de todas as chamadas para matrícula, o bônus mostrou-se ainda mais determinante para o ingresso de estudantes de escola pública na USP, possibilitando o ingresso de 358 estudantes em 2007, 478 em 2008 e 953 em 2009 (Gráfico 3).

Os valores apresentados nos Gráficos 2 e 3 foram obtidos a partir da comparação entre a situação real, com o bônus, e a situação simulada, sem

a aplicação do bônus. Calculou-se a diferença entre essas duas situações em relação ao conjunto de candidatos que responderam positivamente à questão da ficha de inscrição sobre a integralidade dos estudos no ensino médio público.

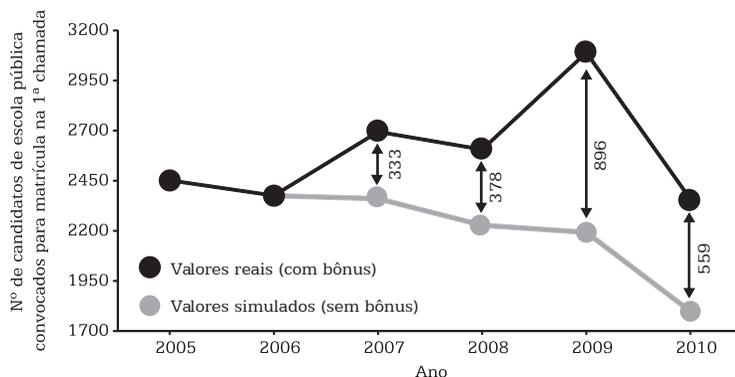


Gráfico 2 – Impacto do Sistema de Pontuação Acrescida na Ampliação do Número de Candidatos de Escola Pública Convocados para Matrícula na 1ª Chamada – 2005-2010

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Os valores expressos na vertical indicam a diferença em números absolutos.

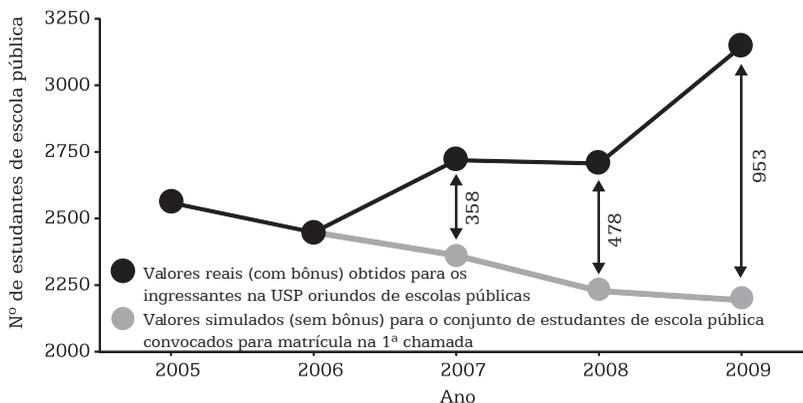


Gráfico 3 – Impacto do Sistema de Pontuação Acrescida na Ampliação do Número de Estudantes Ingressantes na USP Oriundos de Escola Pública – 2005-2009

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Os valores expressos na vertical indicam a diferença em números absolutos.

A análise dos dados apresentados no Gráfico 3 revelou que o bônus elevou, em números absolutos e percentuais, o total de ingressantes na USP provenientes do ensino médio público de 2.448 (24,7%) em 2006 para 2.719 (26,7%) em 2007. Em 2008, a análise dos dados referentes aos ingressantes revelou a presença de um total de 2.706 (26,3%) ingressantes oriundos de escola pública.

A proximidade dos percentuais encontrados para os anos de 2007 e 2008 já era esperada, devido à manutenção, em 2008, do bônus em 3% aplicado em 2007. Já em 2009, as simulações mostraram que, caso a USP não praticasse o sistema de pontuação acrescida, apenas 2.193

estudantes oriundos de escola pública seriam convocados para matrícula na 1ª chamada, o que representaria um percentual de 20,77% desses candidatos em relação ao total de vagas disponíveis na USP. Porém, considerando a contribuição do conjunto de bônus praticado em 2009, o número de estudantes ingressantes oriundos do ensino médio público elevou-se para 3.146 (considerando-se todas as chamadas para matrícula) e o percentual alcançou 30,1%, representando uma ampliação expressiva de 43,5% (953 a mais) no número de candidatos de escola pública em relação à situação hipotética que desconsidera a aplicação do conjunto de bônus aplicado em 2009.

Assim, no período de 2007 a 2009, o bônus conteve a tendência de queda que vinha sendo observada no número de ingressantes do ensino público na USP, fazendo com que essa tendência se invertesse. Sem o sistema de pontuação acrescida, previsto no Inclusp, a tendência de queda observada nas inscrições no período de 2007 a 2009 teria se refletido em decréscimo ainda mais acentuado no número de ingressantes oriundos de escola pública, o que, de fato, não ocorreu nesse período.

No entanto, a análise dos dados relativos ao conjunto de candidatos convocados para matrícula na 1ª chamada em 2010 (Gráfico 2) e ingressantes (Tabela 4) mostra um decréscimo significativo no número de ingressantes oriundos de escola pública nesse ano, o que pode ser entendido como um reflexo direto da queda acentuada do número de inscrições desse perfil de estudante no vestibular Fuvest. Esses resultados refletem bem o alcance do sistema de pontuação acrescida que, mesmo mostrando ser um instrumento efetivo para a ampliação do ingresso de estudantes de escola pública na USP, o seu impacto tem sido cada vez mais reduzido devido à influência da contínua e intensa diminuição do número de inscrições desse conjunto de estudantes no vestibular Fuvest.

Caracterização do perfil do estudante de escola pública que ingressa na USP

Do conjunto de estudantes de escola pública que ingressaram na USP no período de 2006 a 2009, observa-se que mais da metade concluiu a educação básica em escola pública estadual paulista de ensino médio regular (Tabela 5) devido, principalmente, à presença em maior proporção de escolas públicas desse tipo em relação às demais.

Comparando-se 2009 com 2006 (ano que antecedeu a implantação do Inclusp), observa-se uma ampliação expressiva de 27,5% no número de estudantes oriundos de escola pública estaduais paulistas de ensino médio regular, o que ilustra a contribuição do projeto no ingresso desses estudantes na USP.

Mesmo com a ampliação no número de estudantes de escola pública observada a partir de 2007 e a ampliação do sistema de bonificação em 2009, a distribuição percentual desses estudantes em relação ao tipo de escola pública onde concluíram o ensino médio apresentou pouca variação.

Tabela 5 – Distribuição Percentual de Estudantes Ingressantes na USP em relação ao Tipo de Escola Pública onde Concluíram o Ensino Médio – 2006-2009

Ano	Escolas públicas brasileiras fora do Estado de São Paulo (%)	Escolas públicas estaduais paulistas de Ensino Médio regular (%)	Escolas técnicas estaduais paulistas (%)	Escolas técnicas federais (%)	Escolas municipais paulistas (%)	Não definida (%)
2006	0	56,62	23,61	9,48	2,29	8,01
2007	5,55	55,87	28,39	8,42	1,77	0
2008	4,84	55,21	26,61	10,31	3,03	0
2009	5,05	56,17	27,50	8,87	2,00	0,41

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Esse resultado indica que o sistema de bonificação beneficiou igualmente todos os estudantes de escola pública, independentemente de sua escola pública de origem, quebrando o mito de que as escolas técnicas seriam as mais beneficiadas pelo sistema de pontuação acrescida, por possuírem estudantes supostamente mais bem preparados para o vestibular e para os quais o bônus contribuiria com acréscimos mais expressivos na pontuação, quando comparados aos acréscimos recebidos por estudantes de escolas públicas municipais e estaduais de ensino médio regular.

O percentual de ingressantes na USP oriundos de escola pública que frequentaram cursinhos pré-vestibulares é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Percentual de Ingressantes Oriundos de Escola Pública que Responderam a Questão nº 9 do Questionário Socioeconômico da Fuvest relativa a sua Preparação em Cursinhos Pré-Vestibulares – 2006-2009

Ano	Não (%)	Sim, menos de um semestre (%)	Sim, um semestre completo (%)	Sim, de um semestre a um ano (%)	Sim, de um ano a um ano e meio (%)	Sim, de um ano e meio a dois anos (%)	Sim, mais de dois anos (%)
2006	22,60	8,06	5,98	29,39	9,82	13,10	11,05
2007	25,61	9,04	6,97	30,76	8,34	10,71	8,56
2008	26,36	8,51	6,95	30,37	9,26	11,00	7,55
2009	23,27	9,06	6,64	28,79	9,58	12,64	10,02

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 9 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos candidatos ingressantes na USP oriundos de escola pública.

Observa-se que, no período de 2006 a 2009, praticamente 3/4 desses estudantes declararam ter frequentado cursinhos pré-vestibulares, o que sugere uma contribuição de uma preparação adicional pré-vestibular para

a aprovação dos estudantes de escola pública na USP. No entanto, o fato de haver um percentual significativo (24,46% em média) de estudantes de escola pública que ingressam na USP sem uma preparação em cursinhos pré-vestibulares, mostra que esse tipo de preparação complementar não é determinante para o ingresso desse perfil de estudante na USP e que uma boa formação na educação básica pode ser obtida em muitas escolas públicas de qualidade.

Analisando-se o período do curso no qual os estudantes de escola pública ingressaram (Tabela 7), observa-se que a ampliação no número desses estudantes no período de 2001 a 2009 ocorreu, sobretudo, por meio do seu ingresso em cursos oferecidos no período noturno. Do conjunto total desses estudantes, praticamente metade ingressou em cursos noturnos.

Tabela 7 – Distribuição Percentual do Conjunto de Ingressantes Oriundos do Ensino Médio Público nos Diferentes Períodos de Oferecimento do Curso no qual se Matricularam – 2006-2009

Ano	Diurno (%)	Integral (%)	Matutino (%)	Noturno (%)	Vespertino (%)
2006	9,48	21,45	10,91	52,00	6,17
2007	9,89	22,03	10,92	50,31	6,84
2008	10,53	20,99	11,05	50,00	7,43
2009	9,85	24,57	10,36	48,82	6,39

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentuais calculados em relação ao total de ingressantes na USP oriundos do ensino médio público em cada ano.

Tabela 8 – Percentual de Estudantes de Escola Pública que Ingressaram em Cursos Oferecidos no Período Noturno com a Intenção de Trabalhar durante seus Estudos Universitários – 2007-2009

Ano	Percentual (%)
2007	86,49
2008	84,70
2009	85,63

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentual relativo ao número total de estudantes de escola pública ingressos em cursos noturnos que responderam a questão nº 21 do questionário socioeconômico da Fuvest.

Esses dados ilustram a importância desses cursos na inclusão de estudantes oriundos de escola pública, que acabam preferindo estudar no período noturno por possibilitar o desenvolvimento de atividades profissionais paralelamente aos estudos, conforme aponta a análise das informações declaradas pelos estudantes (Tabela 8) no questionário socioeconômico da Fuvest.

Em relação ao total de ingressantes (Tabela 9), verifica-se a ampliação na presença de estudantes de escola pública em todos os períodos. Comparando-se os dados de 2006 (ano que antecedeu a implantação do Inclusp) com os de 2009, observa-se um aumento de mais 8,14% no

percentual de preenchimento de vagas no período matutino, seguido de um aumento de 8,08% no período vespertino, 6,50% no período noturno, 5,22% no período integral e 2,38% no período diurno.

Tabela 9 – Distribuição Percentual do Conjunto de Vagas Preenchidas por Ingressantes Oriundos do Ensino Médio Público nos Diferentes Períodos de Oferecimento do Curso no qual se Matricularam – 2006-2009

Ano	Diurno (%)	Integral (%)	Matutino (%)	Noturno (%)	Vespertino (%)
2006	20,53	15,22	22,67	36,07	22,47
2007	20,09	17,17	27,30	37,97	27,76
2008	21,19	15,77	27,61	37,52	30,00
2009	22,91	20,44	30,81	42,57	30,55

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentuais calculados em relação ao número total de vagas preenchidas em cada ano.

A distribuição dos estudantes oriundos de escola pública que ingressaram na USP no período de 2006 a 2009 por área do conhecimento é apresentada no Gráfico 4. Nota-se que, mesmo com o Inclusp e a consequente ampliação do percentual de estudantes de escola pública na USP, há pouca variação na distribuição desses estudantes por área de conhecimento, havendo um ligeiro aumento nas áreas Biológicas e de Humanas e um pequeno decréscimo na área de Exatas.

Quando se considera a relação entre o número de vagas preenchidas por esse conjunto de estudantes e o total de vagas preenchidas em cada uma das áreas do conhecimento (Gráfico 5), percebe-se que houve ocupação maior das vagas nas áreas de Humanas e Exatas. Comparando-se o ano de 2009 com o ano de 2006 (antes do Inclusp), verifica-se um aumento de 8,1% na ocupação de vagas por ingressantes de escola pública na área de Humanas, 7,0% na área de Biológicas e 0,9% na área de Exatas.

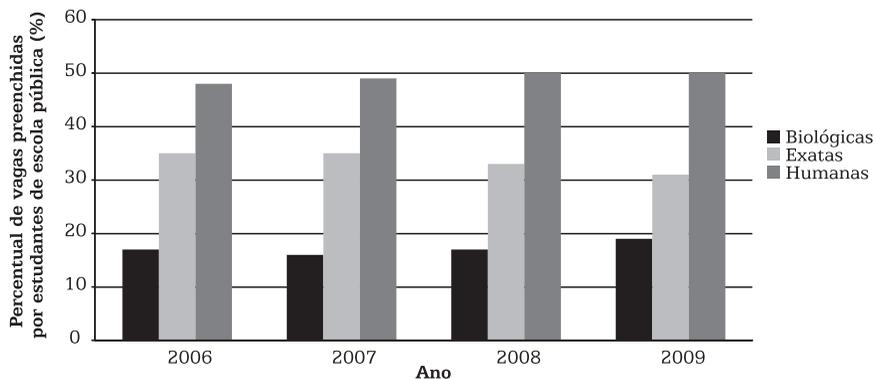


Gráfico 4 – Comparação entre os Percentuais de Vagas Preenchidas por Estudantes de Escola Pública em cada uma das Áreas do Conhecimento – Valores Calculados em relação ao Número de Vagas Preenchidas por esses Estudantes – 2006-2009

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

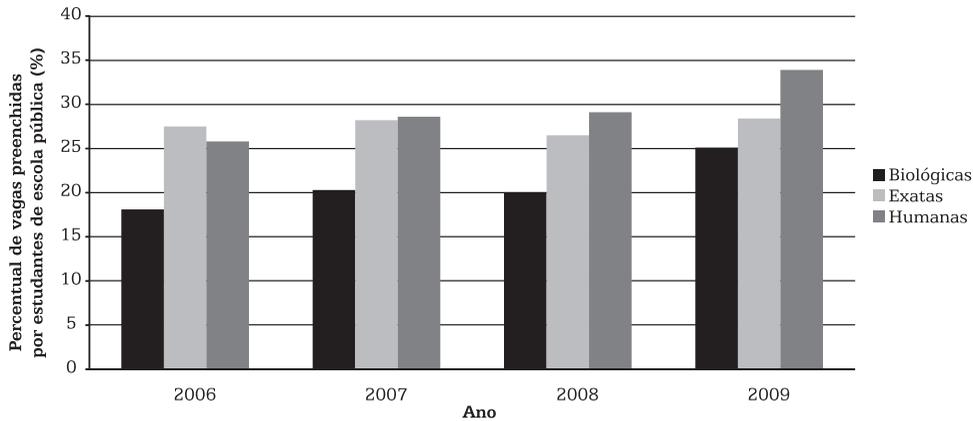


Gráfico 5 – Comparação entre os Percentuais de Vagas Preenchidas por Estudantes de Escola Pública em cada uma das Áreas do Conhecimento – Valores Calculados em relação ao Total de Vagas Preenchidas – 2006-2009

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Quase a totalidade dos cursos da USP possui ingressantes oriundos de escola pública, mesmo os mais concorridos. Em 2009, 385 estudantes de escola pública ingressaram nos 15 cursos mais concorridos da USP, número 2,5 vezes maior do que os 152 estudantes que conseguiram ingressar nos 15 cursos mais concorridos em 2006 (ano que antecedeu a implantação do Inclusp). Trata-se de uma contribuição significativa do Inclusp na ampliação do número de estudantes de escola pública nos cursos de graduação mais concorridos da USP.

Por exemplo, nota-se um aumento expressivo no número de estudantes de escola pública ingressantes no curso de Medicina (*campus* São Paulo) em 2009 quando comparado ao ano que antecedeu a implantação do Inclusp. Em 2006, do conjunto de estudantes ingressantes no curso de Medicina, apenas nove haviam cursado todo o ensino médio em escola pública. Em 2009, esse número aumentou para 68, representando uma ampliação de aproximadamente 755%.

No entanto, a ampliação do percentual de estudantes de escola pública nos cursos mais concorridos da USP não pode ser associado diretamente a um suposto efeito do bônus, já que a grande maioria desses estudantes teria conseguido a aprovação mesmo sem esse benefício, conforme constatado em análises simuladas que desconsidera a aplicação do sistema de pontuação acrescida. Assim, a ampliação do número de estudantes egressos do ensino médio público nos cursos de graduação mais concorridos da USP deve-se, sobretudo, a uma melhor preparação desses estudantes.

Estudantes de baixa renda

O perfil de renda familiar mensal dos candidatos inscritos no vestibular Fuvest em carreiras com curso USP é apresentado na Tabela 10. Verifica-se que, em todos os anos, o maior percentual de candidatos

localiza-se em três faixas de renda familiar mensal (R\$500 a R\$1.500, R\$1.500 a R\$3.000 e R\$3.000 a R\$5.000), com pequenas variações em cada uma dessas faixas. Em 2007, ano de início do Inclusp, o percentual de candidatos com renda familiar até R\$3.000,00 foi de 59,40%, mostrando pouca variação no perfil socioeconômico do conjunto de candidatos inscritos no vestibular Fuvest. O mesmo comportamento foi observado nos anos posteriores, porém as faixas de renda familiar mensal foram definidas pelo número de salários mínimos (Tabela 11).

Tabela 10 – Distribuição Percentual de todos os Candidatos Inscritos no Vestibular Fuvest (em Carreiras com Curso USP) em Diferentes Faixas de Renda Familiar Mensal, conforme Informações Declaradas pelos Candidatos no Questionário de Avaliação Socioeconômica – 2001-2007

Ano	Inferior a R\$500 (%)	R\$500 a R\$1.500 (%)	R\$1.500 a R\$3.000 (%)	R\$3.000 a R\$5.000 (%)	R\$5.000 a R\$7.000 (%)	R\$7.000 a R\$10.000 (%)	Superior a R\$10.000 (%)
2001	5,65	29,46	27,19	18,30	8,99	5,74	4,67
2002	6,29	30,36	26,24	18,24	8,43	5,76	4,68
2003	7,22	30,55	25,68	17,79	8,79	5,39	4,57
2004	8,04	28,87	25,38	17,34	9,57	5,87	4,93
2005	9,12	32,77	22,74	15,60	9,00	5,77	5,00
2006	9,65	35,93	20,58	14,87	8,37	5,41	5,20
2007	6,36	29,81	23,23	17,39	9,69	6,83	6,69

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos candidatos inscritos no vestibular.

Comparando-se a renda familiar mensal dos candidatos inscritos no vestibular Fuvest no período de 2008 a 2010 (Tabela 11), observa-se um decréscimo na renda acima de 10 salários mínimos e abaixo de 2 salários mínimos e um aumento em faixas de renda intermediárias entre 3 e 10 salários mínimos.

Tabela 11 – Distribuição Percentual de Candidatos Inscritos no Vestibular Fuvest em Diferentes Faixas de Renda Familiar Mensal – 2008-2010

Ano	Inferior a 1 SM (%)	1 a 2 SM (%)	2 a 3 SM (%)	3 a 5 SM (%)	5 a 7 SM (%)	7 a 10 SM (%)	10 a 14 SM (%)	14 a 20 SM (%)	Acima de 20 SM (%)
2008	1,72	10,16	10,75	18,09	13,12	13,60	12,75	9,04	10,78
2009	1,70	9,83	11,81	18,41	13,51	13,85	12,04	8,67	10,18
2010	1,29	6,83	11,00	20,05	16,09	14,79	11,52	8,34	10,09

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: SM = Salário Mínimo. Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos candidatos inscritos no vestibular.

A diminuição de estudantes com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos também é observada no grupo de estudantes ingressantes na USP (Tabela 12). Nesse caso, porém, as variações são mais expressivas e significativas, indicando uma diminuição na renda dos candidatos em 2009 em comparação com o ano anterior.

Tabela 12 – Distribuição Percentual de Estudantes Ingressantes na USP em Diferentes Faixas de Renda Familiar Mensal – 2008-2009

Ano	Inferior a 1 SM (%)	1 a 2 SM (%)	2 a 3 SM (%)	3 a 5 SM (%)	5 a 7 SM (%)	7 a 10 SM (%)	10 a 14 SM (%)	14 a 20 SM (%)	Acima de 20 SM (%)
2008	0,73	4,70	7,19	15,99	13,54	15,90	16,22	11,38	14,35
2009	0,88	5,29	8,41	17,33	15,03	15,87	14,15	10,31	12,73

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: SM = Salário Mínimo. Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos estudantes ingressantes na USP.

No caso do conjunto de estudantes oriundos de escola pública que ingressaram na USP nos anos de 2008 e 2009, observou-se (Tabela 13) variações mais concentradas em algumas faixas de renda específicas, com reduções expressivas nas faixas entre 7 e 14 salários mínimos e ampliação mais acentuada nas faixas entre 2 e 5 salários mínimos, indicando mudança no perfil de renda familiar nesse conjunto de estudantes, no qual 74,81% apresentam renda familiar mensal inferior a 7 salários mínimos. Assim, ao centrar seu foco em estudantes de escola pública, o Inclusp tem mostrado contribuir também para a inclusão de estudantes de condições socioeconômicas menos favorecidas. Esse resultado mostra-se ainda mais relevante se considerarmos que no período em questão o Brasil atravessou uma fase muito positiva em relação a sua economia, o que possibilitou a melhoria na renda da população brasileira.

Tabela 13 – Distribuição Percentual de Estudantes de Escola Pública Ingressantes na USP em Diferentes Faixas de Renda Familiar Mensal – 2008-2009

Ano	Inferior a 1 SM (%)	1 a 2 SM (%)	2 a 3 SM (%)	3 a 5 SM (%)	5 a 7 SM (%)	7 a 10 SM (%)	10 a 14 SM (%)	14 a 20 SM (%)	Acima de 20 SM (%)
2008	1,50	12,75	15,25	26,24	15,25	13,35	8,82	3,85	2,99
2009	1,64	12,27	17,52	27,67	15,72	11,66	7,21	4,06	2,25

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: SM = Salário Mínimo. Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos estudantes de escola pública ingressantes na USP.

Estudantes negros

O percentual de candidatos negros inscritos no vestibular da USP diminuiu no período de 2006 a 2010 (Gráfico 6), observando-se uma redução significativa de 8,02% nesse período. Evidentemente, o aumento de ingressantes provenientes do ensino público, negros ou não, depende diretamente do número de candidatos que se inscrevem no vestibular, pois o aumento no número de inscritos amplia a probabilidade de ingresso desses candidatos na USP.

Considerando o conjunto dos candidatos que declararam a sua cor no questionário socioeconômico, os negros representavam 24,23% dos inscritos em 2006, 20,98% em 2007, 19,69% em 2008, 18,31% em 2009 e 16,21% em 2010 (ver Gráfico 6). Verifica-se, portanto, que a porcentagem de negros inscritos no vestibular diminuiu no período em questão, alcançando 16,21%, enquanto que o percentual de negros no Estado de São Paulo é de 30,9% (IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2005).

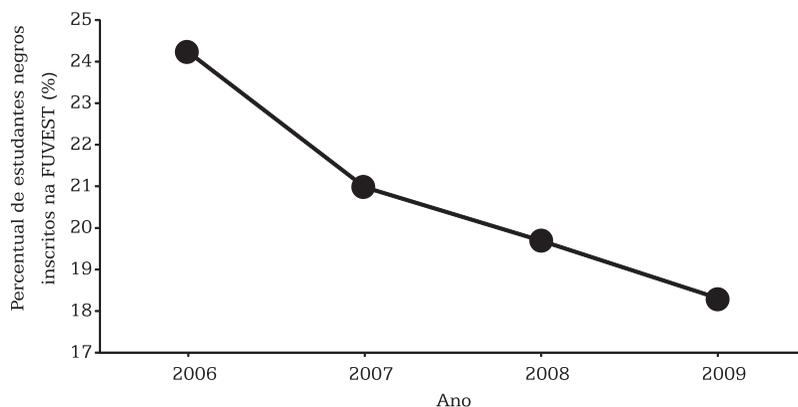


Gráfico 6 – Diminuição do Percentual de Candidatos Negros Inscritos no Vestibular Fuvest – 2006-2010

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Esse comportamento assemelha-se à diminuição do percentual de candidatos inscritos oriundos de escola pública no mesmo período (Tabela 3). A semelhança entre esses dois grupos deve-se ao fato de a maioria dos candidatos negros ser oriunda de escolas públicas. Em 2009, por exemplo, 60,9% dos candidatos negros inscritos no vestibular Fuvest, em carreiras com curso USP, declararam ter cursado todo o ensino médio em escola pública. Em 2010, esse valor foi de 49,75%.

Em oposição à tendência observada no conjunto dos inscritos, o percentual de candidatos negros ingressantes na USP aumentou no período de 2006 a 2009 (Tabela 14), alcançando o maior percentual (14,26%) registrado até hoje na USP desde quando a Fuvest passou a utilizar o questionário de avaliação socioeconômica como instrumento para a identificação da cor dos candidatos.

Comparando-se os percentuais de estudantes negros ingressantes na USP com os percentuais calculados a partir de uma situação simulada que desconsidera os bônus praticados no período de 2007 a 2009, observa-se um impacto direto do Inclusp no aumento observado, ampliando em até 1,8% o percentual de negros na USP em 2009 (Gráfico 7).

Tabela 14 – Distribuição Percentual dos Estudantes Ingressantes na USP em Relação a sua Cor de Pele – 2006-2009

Ano	Branca (%)	Amarela (%)	Indígena (%)	Preta (%)	Parda (%)	Negros (Preta + Parda) (%)
2001	79,24	12,14	0,40	1,31	6,92	8,23
2002	79,28	11,96	0,41	1,49	8,28	9,14
2003	79,66	10,18	0,41	1,69	8,06	9,75
2004	79,65	9,15	0,31	1,77	9,12	10,89
2005	76,60	10,02	0,37	1,79	11,23	13,02
2006	77,06	10,07	0,40	1,76	10,72	12,47
2007	76,57	9,62	0,45	2,11	11,26	13,37
2008	77,48	8,60	0,24	2,17	11,51	13,69
2009	77,05	8,43	0,26	2,61	11,65	14,26

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos estudantes ingressantes na USP.

Um fator que contribuiu para a elevação do percentual de estudantes negros em relação ao total de ingressantes foi o aumento do número de candidatos negros no conjunto de ingressantes oriundos de escola pública, que passou de 22,87% em 2006 para 25,13% em 2009.

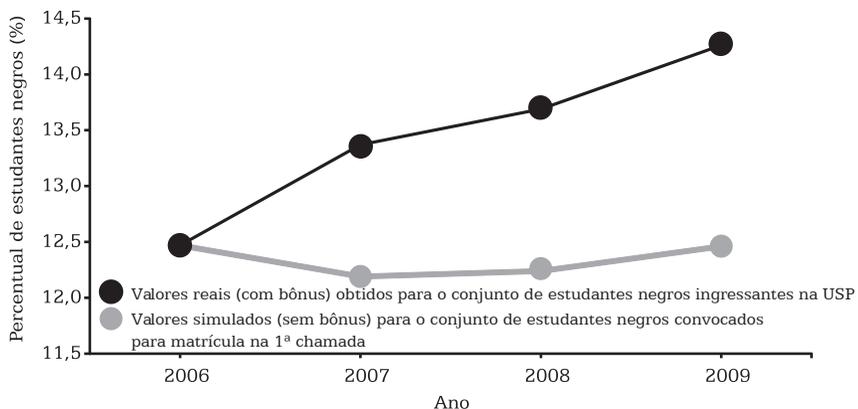


Gráfico 7 – Impacto do Sistema de Pontuação Acrescida no Percentual de Estudantes Negros Ingressantes na USP – 2006-2009

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Na análise da distribuição dos candidatos negros inscritos no vestibular Fuvest em carreiras com curso USP (Tabela 15), no período de 2001 a 2007, observou-se que mais de 82% dos estudantes pertencentes a esse grupo possuem baixo nível socioeconômico, com faixas de renda familiar mensal inferiores a R\$3.000,00. Na mesma direção, a análise dos dados de 2008 e 2009 revelou que 86,72% e 86,95%, respectivamente, declararam possuir renda familiar mensal inferior a 7 salários mínimos. No entanto, no ano de 2010, esse percentual caiu para 75,15%.

Quando considerado o conjunto de ingressantes, o percentual de estudantes negros nas faixas de renda mais baixas (até 7 salários mínimos) nos anos de 2008 e 2009 foi de 61,17% e 65,34%, respectivamente. Também se observa (Tabela 16) diminuição no percentual de estudantes negros com renda nas faixas de 7 a 20 salários mínimos e aumento significativo do percentual de estudantes negros com renda entre 2 a 7 salários mínimos. Esses resultados indicam uma mudança no perfil de renda familiar mensal dos estudantes negros ingressantes na USP em 2009 em comparação com o ano anterior.

Tabela 15 – Distribuição Percentual de Candidatos Negros Inscritos no Vestibular Fuvest em Diferentes Faixas de Renda Familiar Mensal 2001-2007

Ano	Inferior a R\$500 (%)	R\$500 a R\$1.500 (%)	R\$1.500 a R\$3.000 (%)	R\$3.000 a R\$5.000 (%)	R\$5.000 a R\$7.000 (%)	R\$7.000 a R\$10.000 (%)	Superior a R\$10.000 (%)
2001	14,61	48,05	22,17	8,97	3,28	1,75	1,17
2002	15,53	48,63	20,90	8,97	2,96	1,81	1,20
2003	16,92	47,81	19,82	8,65	3,62	1,84	1,34
2004	18,87	44,64	20,24	8,75	4,03	1,98	1,49
2005	19,30	50,18	16,90	7,12	3,24	1,86	1,39
2006	19,31	54,22	14,70	6,35	2,70	1,55	1,17
2007	14,12	50,17	19,12	8,67	3,76	2,34	1,82

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos candidatos negros inscritos no vestibular.

O número absoluto de estudantes negros que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino e que ingressaram na USP em 2007 foi de 660, um aumento de 18,5% em comparação aos 557 do ano de 2006, que representavam 22,9% do total de ingressantes oriundos do ensino público, percentual inferior aos 24,6% em 2007, 23,4% em 2008 e 24,89% em 2009. É importante salientar que, do total de estudantes negros ingressantes na USP em 2007 e 2008, quase metade (49,1% em 2007, 45,5% em 2008 e 53,12% em 2009) eram oriundos do ensino médio público.

Tabela 16 – Distribuição Percentual de Candidatos Negros Ingressantes no Vestibular Fuvest em Diferentes Faixas de Renda Familiar Mensal – 2008-2009

Ano	Inferior a 1 SM (%)	1 a 2 SM (%)	2 a 3 SM (%)	3 a 5 SM (%)	5 a 7 SM (%)	7 a 10 SM (%)	10 a 14 SM (%)	14 a 20 SM (%)	Acima de 20 SM (%)
2008	1,72	11,49	12,28	21,97	13,71	13,50	11,06	7,75	6,53
2009	1,64	11,55	14,76	22,90	14,49	12,65	9,91	6,90	5,19

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da USP (Gestão 2006-2010).

Obs.: SM = Salário Mínimo. Percentual calculado em relação ao número de respostas válidas para a questão nº 17 do questionário socioeconômico da Fuvest assinaladas pelos candidatos negros ingressantes na USP.

A análise do conjunto dos resultados obtidos permite concluir que, mesmo com o decréscimo do percentual de estudantes negros (pretos ou pardos) no grupo de inscritos do vestibular da USP, as ações do Inlusp possibilitaram a ampliação contínua do percentual desses estudantes no conjunto de ingressantes nos cursos da USP em patamares nunca antes alcançados.

Desempenho acadêmico dos estudantes Inlusp

Analisando-se os únicos dados disponíveis de desempenho dos ingressantes na USP oriundos da escola pública, observamos que, em 2007, as médias dos ingressantes Inlusp (6,3) ficaram ligeiramente acima da média da Universidade (6,2). Dos 118 cursos oferecidos na USP, a média dos ingressantes Inlusp foi igual à média geral em oito cursos² ou superior em 54 cursos,³ ou seja, em 64 dos 118 cursos da USP os ingressantes Inlusp tiveram média superior ou igual à média USP, ilustrando que a ampliação no ingresso por meio do sistema de bonificação não compromete a qualidade do conjunto de estudantes selecionados.

Considerações finais

A análise dos resultados referentes ao período de 2001 a 2009 permite afirmar que o objetivo do Inlusp de ampliar progressivamente os percentuais de estudantes egressos do ensino médio público na USP foi atingido, contribuindo também para a ampliação do ingresso de estudantes de baixa renda e de estudantes negros, sem qualquer comprometimento do critério de mérito acadêmico da Universidade.

Em 2010, porém, o efeito do sistema de pontuação acrescida não foi suficiente para neutralizar a crescente diminuição da participação de estudantes de escola pública no vestibular Fuvest, fenômeno que já se evidenciava desde 2006. Esse diagnóstico sinaliza a necessidade de maior aproximação entre a USP e as escolas públicas por meio da ampliação de

² Medicina, Odontologia, Direito, Ciências Econômicas, Filosofia, Arquitetura e Urbanismo, na capital, e Administração, em Ribeirão Preto.

³ Alguns exemplos: na capital – Medicina Veterinária, Química, Matemática Aplicada e Computacional, Oceanografia, Geofísica, História. No interior: Medicina, Odontologia, Química, Farmácia (Ribeirão Preto); Engenharia (oito cursos), Ciências da Computação, Física (São Carlos); Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq (quatro cursos); Engenharia de Alimentos (Pirassununga); Odontologia (Bauru).

programas, tais como o Pasusp e o Programa Embaixadores da USP, bem como a necessidade de se criar novos programas e estratégias de publicização mais efetivas junto à sociedade, buscando atrair mais estudantes do ensino médio público para o vestibular Fuvest por meio da divulgação das vantagens de se estudar numa universidade pública, gratuita e de qualidade.

Referências bibliográficas

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

EZCURRA, Ana María. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, v. 27, n. 107, p. 118-133, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210706>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

_____. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 91-128. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf>.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil*. Comunicação ao Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban", 2005. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/>>. Acesso em: 13 out. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)*. 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf>.

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

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUSA, Sandra Maria Zákia (coord.). *Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: ingressantes de 1995 a 1998*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2004.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos (Orgs.). *A graduação na Universidade de São Paulo: análise de uma gestão (2006 – 2009)*. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação da USP, 2010. CD ROM Disponível em: <<http://www5.usp.br/>>.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>.

Mauricio dos Santos Matos, doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

maumatos@ffclrp.usp.br

Selma Garrido Pimenta, doutora em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

sgpiment@usp.br

Maria Isabel de Almeida, doutora em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professora do Departamento de Metodologias do Ensino e Educação Comparada da Feusp.

mialmei@usp.br

Maria Amélia de Campos Oliveira, doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo, é professora titular do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP).

macampos@usp.br

Recebido em 25 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni

Edna Imaculada Inácio de Oliveira
Rosane Maria Kreuzburg Molina

Resumo

Reúne resultados de pesquisa cujo foco foi o Programa Universidade para Todos (ProUni) no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste/MG). Objetivou identificar desafios e implicações do ProUni no contexto das práticas institucionais dessa Instituição de Educação Superior (IES) e a efetividade do Programa no que tange ao acesso de estudantes negros da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA) ao ensino superior. Políticas afirmativas e a luta do Movimento Negro pela conquista do acesso ao ensino superior são os principais referenciais legais, políticos e históricos que sustentam a pesquisa. O ProUni foi investigado na perspectiva dos professores e gestores da IES por meio de análise documental e entrevistas. O Programa ampliou o ingresso de estudantes no universo acadêmico, mas ainda há ausência de ações para minimizar as narrativas do mito da democracia racial e efetivar a permanência dos bolsistas no ensino superior com sucesso. É legítimo, portanto, questionar que influências e agendas são reconhecidas nas ações do Estado ao implantar políticas afirmativas como o ProUni.

Palavras-chave: ProUni; políticas afirmativas; Movimento Negro; ensino superior.

Abstract

Expanding the social base of higher education in the context of UniLeste/MG: the case of ProUni

This paper presents results of a research focusing on the Programa Universidade para Todos (ProUni) in the context of the Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UniLeste/MG). The purpose of the study was to identify challenges and implications of ProUni in the context of the institutional practices of UniLeste/MG, as well as the program's effectiveness in terms of black students' access to higher education in the Metropolitan Area of the Steel Valley. Affirmative action policies and the struggle of the Black Movement to achieve the access to higher education are the main legal, political and historical frameworks supporting the research. The ProUni was investigated from the UniLeste/MG professors' and managers' perspectives, by means of document analysis and interviews. The program has expanded the admission of students in the academic environment; however, there is still a lack of measures to minimize the narratives of the myth of racial democracy and to ensure that scholars complete higher education successfully. It is therefore legitimate to question what influences and agendas are recognized in the State's actions in implementing affirmative policies such as the ProUni.

Keywords: ProUni; affirmative action policies; Black Movement; higher education.

Introdução

Todo estudo que pretende identificar efeitos de políticas sociais impõe aos pesquisadores uma limitação básica: como delimitar as influências de uma política nos resultados avaliados? No caso das políticas educacionais, essa limitação apresenta-se de forma ainda mais complexa, pois os processos de ensinar e aprender em ambientes escolares estão circunscritos em dinâmicas institucionais que se constituem, por efeitos de macro e de micro políticas, de diferentes dimensões. Estas podem ser identificadas na composição demográfica, na estrutura, no tamanho, na organização curricular e social da instituição. Portanto, pesquisas que objetivam avaliar efeitos de políticas (Lee, 2010) obtêm melhores resultados quando trabalham com dados longitudinais, sem descuidar do rigor metodológico. Considerando essas recomendações, nossa pesquisa, por não trabalhar com dados longitudinais, caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo

exploratório sobre a efetividade do Programa Universidade para Todos (ProUni).

O objetivo geral do estudo foi compreender os desafios e as implicações produzidas pelo ProUni, como política afirmativa, no contexto das práticas institucionais do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste/MG). Mas, sobretudo: investigar, no *locus* do estudo, como a questão racial e a política afirmativa têm sido debatidas; identificar relações entre o ProUni e as demandas do Movimento Negro e de movimentos antirracistas quanto ao tema das políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior; compreender as práticas institucionais desenvolvidas com a finalidade de garantir o sucesso e a permanência dos estudantes negros beneficiados pelo ProUni; dimensionar o quanto o ProUni potencializou o acesso de estudantes negros da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA) ao ensino superior.

O ProUni, instituído pela Lei nº 11.096/2005, oferece bolsas de estudo para acesso ao ensino superior em instituições privadas. Aderido pelo Unileste/MG, no mesmo ano, configurou-se como possibilidade de acesso ao ensino superior para jovens provenientes de escolas públicas e economicamente pobres, bem como para negros e professoras da rede pública da região. Vale lembrar que na região do Unileste/MG a universidade pública mais próxima está localizada a pelo menos duzentos quilômetros de distância. Como resultado, sobretudo no segundo semestre de 2005, observou-se um considerável número de estudantes aderindo ao ProUni e, com isso, docentes sentiram-se desafiados a pensar práticas diferenciadas em prol da permanência desses estudantes na universidade.

Neste estudo, nos ocupamos em investigar o caso dos estudantes afrodescendentes cujas reivindicações políticas pelo acesso e permanência adquiriu visibilidade nas últimas décadas do século 20, ocupando lugar de destaque na agenda governamental na atualidade.

O estudo por nós realizado estruturou-se no seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e as implicações produzidas pela implantação do ProUni, no contexto das práticas institucionais do Unileste/MG, entre os anos de 2005 e 2007, objetivando a permanência, com qualidade, dos estudantes negros beneficiados pelo Programa?

Assumimos o desafio de pesquisar o ProUni e a política de ação afirmativa expressa em texto legal, bem como sua implantação no interior do Unileste/MG, visando compreender as condições de acesso, sucesso e permanência no ensino superior dos autodeclarados negros da RMVA, em Minas Gerais.

Consideramos a pesquisa¹ como um desafio, porque as discussões acerca das políticas de acesso ao ensino superior, na maioria dos casos, estão relacionadas à política de cotas raciais.² O fato de um grupo racial ser beneficiado, segundo Bernardino (2004), faz com que preconceitos velados aflorem. Por isso, neste estudo, entendemos como pertinente recordar a trajetória de luta do Movimento Negro pelo acesso à educação nas décadas dos anos 1970, 1980 e 1990, antes de proceder à análise dos desafios e das implicações do ProUni no contexto da IES estudada.

¹ Concluída em 2009. Dissertação de mestrado em Educação de Edna Imaculada Inácio de Oliveira sob orientação da Professora Rosane Maria Kreuzburg Molina (PPGEdu/Unisinos), com bolsa da Fundação Ford.

² A política de cotas raciais é uma política de ação afirmativa em vigor no Brasil desde 2001 que visa garantir espaço para negros e pardos nas instituições de ensino superior (Brasil. Lei nº 10.172, 2001).

Sem esquecer que os dados gerados por esta pesquisa são insuficientes para qualquer tipo de generalização, acreditamos que sistematizar informações sobre os efeitos do ProUni na ampliação da base social da educação superior e as relações históricas do Movimento Negro com esta política, no contexto do Unileste/MG, pode colaborar para ampliar conhecimentos sobre o tema.

O protagonismo negro: uma história de luta em busca de afirmação

Uma das principais bandeiras do Movimento Negro tem sido a incorporação do tema da desigualdade racial como elemento central do debate, a partir da reivindicação de igualdade de direitos no acesso à educação. A demanda por cotas raciais e a conquista de leis, como a Lei nº 10.639/2003, são grandes passos na busca por conteúdos e práticas educativas antirracistas. Vale a pena, por isso, identificar na história o quanto essas ações de resistência têm se constituído como estratégias promotoras dos processos educativos.

A atividade afro-brasileira expressava-se, nas primeiras décadas do século 20, sob a forma de entidades religiosas e associações recreativas. A Revolta da Chibata, liderada pelo marinheiro João Cândido, em 1910 na Baía da Guanabara/RJ, foi um marcante acontecimento para exigir o fim dos castigos corporais na Marinha do Brasil e o acesso à educação para os marinheiros (Munanga; Gomes, 2006).

Por outro lado, recordam-nos os mesmos autores, antes da década de 1920 já havia uma imprensa negra bastante ativa que, mais adiante, em setembro de 1931, deu origem à primeira organização nacional negro-brasileira: a Frente Negra Brasileira (FNB), que se tornou partido político e, em 1937, foi fechada pelo golpe que instalou o Estado Novo no Brasil. Um dos fundadores do FNB, dramaturgo, ator e ex-senador da República, Abdias do Nascimento, organizou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, apostando no teatro como veículo de educação popular. O TEN organizou cursos de alfabetização (Nascimento; Nascimento, 2000), eventos, como a Convenção Nacional do Negro (1945-1946), a Conferência Nacional do Negro (1948-1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Publicou o jornal *O Quilombo*, que defendia a ideia de que, enquanto não se universalizasse o acesso à educação pública no Brasil, seria necessário que estudantes negros a acessassem como bolsistas do Estado, antecipando, segundo Guimarães (2000), o que o Ministério da Educação (MEC) propõe hoje no bojo das políticas afirmativas.

Ao final da Convenção Nacional do Negro de 1945, uma assembleia votou e lançou um Manifesto à Nação Brasileira pela admissão de negros na educação secundária e superior e pela formulação de uma lei antidiscriminatória. Essa lei, publicada cinco anos depois, em 1951, com o nome de Lei Afonso Arinos, desenvolvida em conjunto com Gilberto Freire, foi a primeira lei nacional contra o racismo e o preconceito.

Em 1964, a ditadura militar brasileira impôs a desarticulação dos movimentos sociais e, conseqüentemente, do Movimento Negro, que, a partir da década dos anos 1970, iniciou um novo processo de articulação com o objetivo de construir um conjunto de reivindicações, com destaque para a oportunidade de trabalho, renda e ascensão por meio da educação.

Iniciava-se, naquele momento, uma nova fase do Movimento Negro em busca da autoafirmação e do resgate da identidade étnico-cultural. Em 1974, foram realizadas as semanas afro-brasileiras organizadas pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos (RJ), a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (Salvador) e o Museu de Arte Moderna (RJ). Na mesma época, surge em Salvador a Sociedade Cultural Bloco Afro Ilê Aiyê e o Black Soul, que, naquele mesmo ano, marcaram o início da mudança nas expressões ostensivas da identidade negra na moda, na música e na dança (Telles, 2003). Em 1978, a transição política negra moderna completou-se com a unificação de várias organizações negras, fazendo nascer o Movimento Negro Unificado (MNU), que objetivava a organização de um movimento político, reivindicativo e de oposição, que não se prendesse somente à questão cultural. Dentre suas lutas prioritárias estava uma educação comprometida com os interesses do povo negro e de todos os oprimidos.

Em 1980, o professor Abdias do Nascimento publicou um texto de grande impacto na formação da consciência negra brasileira, intitulado "Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras". Nessa obra, o autor já sinalizava a necessidade da implantação de políticas afirmativas para o reconhecimento da cidadania da população negra. Ainda na década de 1980, surge o Programa Nacional do Centenário da Abolição, mais tarde transformado na Fundação Cultural Palmares. Segundo Telles (2003, p. 71), "contudo, para alguns analistas, a ênfase na cultura forneceu uma distração das necessidades socioeconômicas dos negros, como emprego, educação e saúde".

Vale lembrar que a Constituição nacional de 1988 representou avanço para a reflexão sobre a condição socioeconômica de homens e mulheres negras ao determinar, no art. 5º, que a prática de racismo é um crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Sem dúvida, no contexto das discussões sobre a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, o Movimento Negro protagonizou o debate. E, como afirma Nascimento (2007), é o principal protagonista da luta pela ação afirmativa como prática social e como política de combate à desigualdade e de promoção da igualdade racial.

Na década de 1990, período marcado pela queda da ideia de "democracia racial", o Movimento Negro reformulou sua prática usando como eixo central a demanda por "políticas focalizadas", comprometidas com a população negra, com o objetivo de diminuir desigualdades entre brancos e negros. Em 1995, a celebração do tricentenário da imortalidade de Zumbi dos Palmares foi considerada um marco na luta e na

busca de ações afirmativas pela promoção da igualdade racial (Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida, 1996). Em resposta à Marcha, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a missão de discutir e formular propostas e projetos políticos para a valorização e a melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Assim, a partir de 20 de novembro de 1995, consolidou-se o debate sobre ações afirmativas na agenda de políticas públicas do País.³

Na continuidade do processo de formulação, implantação e implementação de políticas inclusivas não discriminatórias, em 1996, o governo federal criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que recomendava objetivos de curto, médio e longo prazo para mulheres, pessoas com deficiência física, povos indígenas e pessoas negras. A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, que teve a participação do Movimento Negro Brasileiro, foi um marco importante para a redefinição da agenda das relações raciais no mundo, em particular, no Brasil. O assunto ganhou relevância nos debates políticos do Brasil e ensejou a divulgação pública, principalmente por parte do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de dados que não deixaram dúvidas sobre a gravidade da exclusão social da população negra na sociedade brasileira.

O relatório que o governo brasileiro levou à Conferência de Durban, em 2001, previa a adoção de cotas para estudantes negros no ensino superior, e esse fato, segundo Heringer (2006), contribuiu para que algumas universidades brasileiras passassem a discutir internamente propostas de ações afirmativas para estudantes negros. Outro exemplo da ampliação do debate foi a instituição da Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial do ensino fundamental e médio de todo o País, alterando a LDB/96, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A Lei nº 10.678/2003 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Sepir), que, no campo do MEC, promoveu uma articulação na implantação da Lei nº 10.639/2003 e na definição de programas de acesso de estudantes afrodescendentes ao ensino superior.

No início de 2004, como resultado das ações do Grupo de Trabalho Interministerial, o Ministério da Educação entregou à Casa Civil proposta de Medida Provisória que autorizava as universidades públicas a adotar cotas destinando 20% das vagas para estudantes que se autodeclarassem negros e com a pontuação mínima estipulada pelas universidades para legitimar o ingresso. Ainda no ano de 2004, o ministro da Educação, Tarso Genro, apresentou nova proposta para discussão: aproveitamento de cerca de 100.000 vagas ociosas nas universidades privadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e ex-presidiários, naquele mesmo ano. A contrapartida do governo se materializava no plano de renúncia fiscal para as instituições que adotassem o sistema.

Assim, o ProUni foi instituído em 2004 por meio de Projeto de Lei, prevendo bolsas integrais de estudo em universidades privadas para

³ Iniciativas desse período que merecem destaque: Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro; Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), em São Paulo.

jovens de baixa renda. Mesmo cercado de polêmicas, o governo decidiu editar a Medida Provisória do ProUni e, posteriormente, instituiu a Lei nº 11.096/2005. O ProUni recebeu adesão de instituições privadas de ensino superior de todo o País e beneficiou, segundo o MEC, mais de 100.000 estudantes na sua primeira edição.

Políticas afirmativas no ensino superior

Sarmiento (2008, p. 208) conceitua políticas de ação afirmativa da seguinte forma:

são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos mais variados campos, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos.

As ações afirmativas estão fundadas no princípio da equidade, enquanto as políticas de cotas, de preferência e de permanência são a operacionalização desse princípio.

Conforme Rosemberg (2006), no atual cenário brasileiro, as experiências de ação afirmativa em prol do acesso ao ensino superior de egressos do ensino médio público, negros e indígenas são de quatro tipos: aulas ou cursos preparatórios para acesso ao ensino superior e de reforço (melhoria do desempenho acadêmico); financiamento dos custos para acesso (inclusive no pagamento de taxas para o vestibular) e permanência no ensino superior; mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior via metas, cotas, pontuação complementar, etc.; e criação de cursos específicos para esses segmentos raciais, tais como a licenciatura para professores indígenas da Universidade Federal de Roraima.

O fulcro normativo da ação afirmativa é o conceito de igualdade substantiva ou material daquilo que a democracia formal define como o que todos devem ter acesso: igualdade de todos perante a lei, igualdade substancial de oportunidade e tratamento. No caso brasileiro, a Constituição de 1988, art. 13, Inciso IV, garante a igualdade como direito de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Outra questão muito debatida quando o assunto são as políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior, mais especificamente a política de cotas, diz respeito ao mérito. Pode-se afirmar, entretanto, que a igualdade de oportunidades promovida pela ação afirmativa promove uma equalização das posições iniciais e, só a partir daí, o mérito é premiado.

Concordando com o pressuposto de que a história é situada em contextos políticos, sociais e econômicos, a seguir, descrevemos e interpretamos a lei que institui o ProUni no contexto das propostas contidas em documentos como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE).

As reformas do ensino superior na última década e a expansão do sistema

Em 2003, em meio às expectativas de mudanças, foi anunciado o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, coordenado pelo professor Newton Lima Neto. O documento apresentou um diagnóstico da educação superior e identificou a necessidade de expansão do sistema para atender a crescente demanda de vagas, prevendo a necessidade de dar perspectiva de ingresso no ensino superior privado a estudantes economicamente pobres em função da limitação de vagas no setor público (Costa, 2008). Entre as 27 propostas previstas nesse programa, uma serviu de base para a formulação de políticas para o acesso ao ensino superior com bolsa, como o caso do ProUni.

Uma análise do PNE e do ProUni, como medidas implementadas no contexto do projeto da reforma universitária, oferece um panorama de como essas ações refletem os embates que cercam o tema.

O ano de 2001 marcou o começo das ações afirmativas iniciadas pelo governo federal em diferentes âmbitos. Em janeiro daquele ano, foi aprovado o PNE, elaborado para o decênio 2001-2011, com os seguintes objetivos: elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; democratização da gestão do ensino público, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. Entre outras prioridades, garantia a ampliação do atendimento na educação infantil, no ensino médio e na educação superior. No que tange ao ensino superior, o PNE indicou percentuais a serem alcançados:

4 Educação superior

[...]

4.3 Objetivos e metas

- 1) Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- 2) ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (vetado);
[...]
- 19) criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação

de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (Brasil. Lei nº 10.172, 2001).

Em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com prazo de cumprimento dos objetivos até 2022; desconsiderando os planos de metas anunciados no PNE, o PDE estabeleceu novas metas à educação superior: Programa Universidade Aberta (UAB); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Programa Universidade para Todos, com parcelamento de débitos fiscais e previdenciários (Refis) às instituições de ensino superior em contrapartida à oferta de mais vagas entre outras metas. Saviani (2007), ao comparar o PNE com o PDE, afirma que o segundo não se define como estratégia para o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, pois o PDE se compõe de ações que não se articulam com o primeiro.

Sobre a reforma da educação superior, o governo Lula iniciou oficialmente seu curso com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o GTI encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de reestruturação, desenvolvimento e democratização das instituições federais de ensino superior. Em 2004, foi apresentada a primeira versão do plano e, em abril de 2006, a terceira e última versão (Projeto de Lei nº 7.200/2006), ambas pensadas com base no PNE, que determinava que, ao final do período de dez anos, fossem ofertadas matrículas em cursos superiores correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos.

O relatório final do GTI foi divulgado, extra oficialmente, em dezembro de 2003. O texto inicia-se reconhecendo a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, e atribui o problema à crise fiscal do Estado. Também demonstra que a crise atinge igualmente as instituições privadas, ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada e por uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas. Após esse preâmbulo, o relatório apresenta a seguinte solução: um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais (Brasil. Presidência..., GTI, 2003). Para Sguissardi e Silva Jr. (2005), a crise estava vinculada ao processo que atravessou o governo anterior, de modelo fortemente neoliberal, momento em que a educação foi incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado.

Em dezembro de 2004, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, divulgou o Anteprojeto de Lei da Educação Superior, contendo algumas das principais diretrizes da reformulação desse nível de ensino. Os fundamentos, afirma Otranto (2006), estavam calcados em marcos regulatórios defendidos por organismos internacionais. Entre essas medidas, podem-se destacar:

a) o Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes);

- b) o Decreto nº 5.205/04, que regulamenta parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades;
- c) a Lei nº 10.973/04, de Inovação Tecnológica, vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia;
- d) o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o sistema especial de reserva de vagas;
- e) os Projetos de Lei e Decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- f) a medida provisória nº 208, de 20 de agosto de 2004, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED);
- g) o Projeto de Parceria Público-Privada, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública;
- h) o ProUni (Lei nº 11.096/2005), que trata da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas.

O Programa Universidade para Todos (ProUni)

O ProUni, concordando com afirmações de Marinho (2005), serviu de carro-chefe da propaganda do governo na democratização da educação superior brasileira. No primeiro processo seletivo, o ProUni disponibilizou 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior em todo País para estudantes com boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De acordo com o MEC, a implementação do ProUni, somada à criação de dez universidades federais e 49 novos *campi*, ampliou significativamente o número de vagas na educação superior, interiorizou a educação pública e gratuita e minimizou as desigualdades regionais.

O Programa insere-se nas discussões que envolvem a Reforma Universitária, que, além do ProUni, segundo Catani, Hei e Giglioli (2006), conta com outras medidas, como a ampliação das universidades federais e a instituição de cotas para estudantes egressos da rede pública (subcotas para negros e indígenas) em instituições federais de ensino superior. Dessa forma, o ProUni é visto como um programa de cunho social, que visa diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil, sendo, ao mesmo tempo, extremamente questionado por ser considerado como uma ação do governo que, em última análise, beneficia as instituições de ensino superior privadas. As bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes são concedidas em troca da renúncia fiscal.

As instituições de ensino que aderem ao ProUni ficam isentas de uma série de impostos, dentre eles: imposto de renda da pessoa jurídica; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para financiamento da seguridade social; e contribuição para o programa de integração social. Faceira (2006) relembra que os mecanismos de renúncia fiscal já foram

utilizados anteriormente no Brasil nas décadas dos anos 1960 e 1970, como forma de incentivo à expansão de vagas, tornando-se um ponto central no financiamento do ensino superior privado brasileiro. Segundo a autora, até 1996 praticamente todos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíram de imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. Citando o art. 20 da atual LDB, a autora relembra que houve, formalmente, a promoção de diferenciação institucional intrassegmento privado e, a partir daí, as instituições passaram a ser classificadas em privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais comunitárias e filantrópicas). As IES lucrativas deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos, enquanto as sem fins lucrativos permaneceram imunes ou isentas à incidência tributária. A mudança legislativa permitiu ampliar a arrecadação da União e dos municípios e aumentou os custos operacionais dos estabelecimentos de ensino.

Ao reportar-se à década dos anos 1990, Faceira (2006) assinala que, com o baixo crescimento econômico do País, o aumento do número de desemprego e a queda na renda real, as IES de ensino privado começaram a conviver com problemas de inadimplência em função dos limites estruturais do poder aquisitivo da população. Ao mesmo tempo, a partir daquela década foram intensificados os debates no Brasil sobre a democratização do acesso ao ensino superior, destacando a política de cotas nas universidades públicas.

É nesse contexto que surge o ProUni, como oportunidade de as instituições privadas enfrentarem as ameaças pelo peso das vagas ociosas aliado ao discurso de inclusão social. Elementos contextuais justificam a consideração de que a implantação do ProUni também sofreu pressão imprimida por associações representativas do segmento privado. Esse movimento fez com que a evolução do texto legal fosse em direção ao afrouxamento do aparato estatal, tendo como empecilho a escassez de vagas públicas e gratuitas, o que estimulou a expansão das instituições de ensino superior privadas, tornando visível, como afirma Carvalho (2006), sua articulação com a política fiscal.

Nesse sentido, é prudente ampliar a compreensão do ProUni, analisando a trajetória de sua implantação até a aprovação da lei que o sancionou, bem como avaliar as condições da política afirmativa incluída no Programa por meio da oferta de bolsas aos autodeclarados negros e indígenas como política pública respaldada pela sociedade civil, principalmente no que diz respeito à luta do Movimento Negro pela conquista do diploma de graduação para estudantes negros.

A trajetória da Lei nº 11.096/05

Primeiramente, o MEC pretendia instituir o ProUni por meio de Medida Provisória. No entanto, a decisão do governo foi encaminhar Projeto de Lei (PL) ao Congresso em maio de 2004. Inicialmente, foi assim descrito:

Art. 1º [...]

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de até um salário mínimo e meio.

§ 2º A bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de até três salários mínimos. (Brasil. Medida Provisória nº 213, 2004).

As bolsas atenderiam a cerca de 80 mil estudantes, sendo destinadas apenas aos concluintes do ensino médio em escolas públicas e à formação de professores da rede pública em cursos de licenciatura ou pedagogia. Os critérios para selecionar beneficiários foram dois: a nota e o perfil socioeconômico do estudante no Enem, com exceção para professores da rede pública. Ingressantes em nível superior por meio do ProUni estavam dispensados do processo seletivo específico das instituições privadas. O Programa destacou-se por incluir políticas afirmativas, por meio da oferta de bolsas aos autodeclarados negros e indígenas.

No entanto, desde o anúncio de que o Projeto de Lei seria encaminhado ao Parlamento, em maio de 2004, até a versão definitiva da Lei nº 11.096/05, em janeiro de 2005, o Programa sofreu diversas alterações, influenciadas pelas IES particulares e beneficentes. A concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal, afirma Carvalho (2006), surge acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de estudantes de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior. O evidente respaldo da sociedade civil em busca do diploma de graduação encontra, dessa forma, eco na pressão das associações representativas de segmento privado. Acrescentamos aqui uma observação feita por Catani, Hei e Giglioli (2006), de que o princípio do ProUni segue essa orientação: promove o acesso à educação superior com baixo custo para o Estado, isto é, materializa uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do PNE – prover, até o final do decênio 2001-2011, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos. Para o cumprimento dessa meta, conta com a alta ociosidade de vagas no ensino superior privado, que atingiu 35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49% em 2004.

No Projeto de Lei referente ao ProUni, o vínculo das IES valeria por dez anos, renovável por igual período. Não poderiam participar instituições com desempenho insuficiente no Sinaes por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos. Período abrandado, no texto da Lei nº 11.096/2005, para desempenho insuficiente no Sinaes por três anos seguidos.

Enquanto o Projeto de Lei condicionava a participação das IES no financiamento ao estudante do ensino superior (Fies) à adesão ao ProUni, na medida provisória, essa restrição foi suavizada: o acesso ao Fies passou a ser prioritário para as IES aderentes ao ProUni (Brasil, 2004).

Quando o Projeto de Lei chegou ao Congresso, as mantenedoras propuseram modificações no texto que regulamenta o ProUni. O Projeto de Lei recebeu 292 propostas de emenda ao longo da trajetória de tramitação no Congresso. Há registros (Constantino, 2004) de que a maioria delas beneficiava as mantenedoras. A Medida Provisória nº 213 do ProUni, editada em 13 de janeiro de 2004, adotou quase todas as propostas das IES privadas (Catani; Hey; Giglioli, 2006).

A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, foi sancionada pelo Presidente Lula. O art. 1º menciona:

Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – ProUni, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Em junho de 2005, o governo anunciou um “pacote” para a área educacional, que incluía a criação, por meio da Medida Provisória, da bolsa-permanência do ProUni no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, oferecida em número variável, a cada semestre, e distribuída segundo critérios de renda familiar *per capita*, entre outros. A Lei nº 11.180/2005 instituiu a bolsa-permanência para bolsistas integrais do ProUni, que foi regulamentada pela Portaria nº 569/2006, do Ministério da Educação:

Art. 1º [...]

§ 1º A bolsa-permanência será concedida a estudantes matriculados em cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharias, Farmácia, Fisioterapia, Informática, Medicina, Odontologia e Veterinária, com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 (seis) horas diárias de aula.

Carvalho (2006) ressalta que é importante contextualizar o ProUni em ambiente econômico mais amplo e em mudanças ocorridas na forma de operação da política fiscal, que alteraram os espaços de financiamento das políticas públicas. É nesse macroambiente econômico que se compreende porque a renúncia fiscal torna-se novamente relevante como mecanismo de financiamento da política pública para a educação superior privada no Brasil. As críticas recebidas pelo ProUni foram ao encontro dos questionamentos de muitos pesquisadores. Souza (2004), por exemplo, argumenta que o aspecto mais grave é que o Programa não prevê mecanismos de controle sobre a qualidade dos cursos. A crítica apresentada por Heringer (2007) refere-se a um suposto mecanismo de exclusão: ao propor reservar vagas nas universidades privadas para negros, indígenas e estudantes de baixa renda, o MEC estaria justamente mantendo a segmentação que já existe.

A questão da não definição das condições de acesso às vagas pelos estudantes de baixa renda nas universidades públicas federais perpetua um problema histórico, envolvendo a diluição das fronteiras entre público e privado. Squissardi e Silva Junior (2005) expressam bem

essa complexidade, ao ressaltarem que o ProUni é decorrente do atual paradigma político de oferta, com base em rubricas do orçamento da União, denominado pelos cientistas políticos de políticas focais, em contraposição às políticas universais.

Com relação ao financiamento, Carvalho (2006) elabora uma crítica sobre a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal. Segundo a autora, essa concessão surge acompanhada pela retórica de justiça social e pelo argumento de exclusão das camadas sociais economicamente pobres, cujo principal indicador é o baixo contingente de estudantes de 18 a 24 anos nesse nível de ensino.

Para Catani, Hey e Giglioli (2006), ao invés de privilegiar as IES privadas, o governo poderia investir no setor público como estratégia para democratizar o ensino superior. Já segundo Mancebo (2004), o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos; afirma também que até como “política assistencialista” o ProUni é fraco, porque espera que as IES privadas “cuidem” da permanência dos estudantes.

Apesar de todas as críticas e polêmicas, o ProUni destacou-se como política afirmativa por destinar percentual de bolsas de estudo a negros e indígenas. Escott (2005, p. 41), por exemplo, diz: “A Medida Provisória nº 213/04 parece ser o primeiro passo para reparação das perdas historicamente acumuladas pelos grupos em desigualdade social”.

É digno de destaque, também, o posicionamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em relação ao ProUni, cuja divulgação, em 2004, se deu em documento denominado “Manifesto sobre a criação de vagas públicas nas universidades particulares, o Programa Universidade para Todos”. Posicionamento semelhante ao da Andifes é o assumido por Rosemberg (2006), reconhecendo que o ProUni favorece a possibilidade de um maior contingente de jovens ingressarem nas universidades, sem deixar de lembrar que a perspectiva da ação afirmativa na educação não é apenas essa ampliação, mas a implementação de ações complementares para assegurar a permanência e o sucesso nesse nível de formação, como revisão dos projetos políticos pedagógicos e a ampliação de recursos materiais e humanos. Esse, aliás, foi o foco do nosso estudo: compreender, no caso do Unileste/MG, se o ProUni representa um passo concreto em direção à conquista de um direito democrático.

O caso do Unileste/MG

O Unileste/MG localiza-se na Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA) – composta pelos municípios de Ipatinga, Timóteo, Coronel Fabriciano e Santana do Paraíso –, aglomerado urbano de aproximadamente 532 mil habitantes, segundo dados de 2010 do IBGE.

No entorno da RMVA estão 22 cidades que integram o Colar Metropolitano: Açucena, Antonio Dias, Belo Oriente, Braúnas, Bugre,

Córrego Novo, Dom Cavati, Dionísio, Entre Folhas, Iapu, Ipaba, Jaguarauçu, Joanésia, Marliéria, Mesquita, Naque, Periquito, Pingo d'Água, São José do Goiabal, São João do Oriente, Sobrália e Vargem Alegre. A região tornou-se conhecida internacionalmente por suas grandes empresas, como a Cenibra, a Acesita e a Usiminas, todas exportadoras.

Deu-se, no princípio do século 20, o início efetivo do desenvolvimento da região, que se acentuou com a construção da ferrovia Vitória-Minas, inaugurada em 1922. Na esteira do ciclo industrial da Era Vargas, desenhado principalmente para a implantação da indústria de base, conjugada à vocação natural do Estado, a criação da Acesita, na década dos anos 1940, trouxe para a região um grande número de trabalhadores.

Em 1956, cresceram movimentos pela concretização da futura Usiminas, construída a partir de 1958 e inaugurada em 1962. Nos anos 1960, houve novo surto populacional com a instalação da Usiminas em Ipatinga. Na década dos anos 1970, a Cenibra foi fundada no município de Belo Oriente, entrando em operação em 1977. Com a implantação dessas três grandes empresas, houve aumento significativo e sistemático da população regional, situação que também viabilizou o desenvolvimento de outros setores da economia.

Nos mandatos presidenciais de Collor de Mello (1990-1991), seguido por Itamar Franco (1992-1994) e acentuando-se com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), efetivaram-se reformas orientadas para o mercado, além da reconfiguração das esferas pública e privada no âmbito do Estado e no ensino superior. Sguissardi (2006) acentua a busca do equilíbrio orçamentário como regra, mediante cortes nos gastos com os serviços públicos e, em especial, com a aprovação da Lei da Responsabilidade Fiscal, a privatização das empresas estatais e de serviços públicos. De dezenas de empresas estatais, restaram apenas algumas de grande expressão, como a Petrobrás, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal. Esse processo atingiu fortemente as empresas da RMVA – todas foram privatizadas, o que gerou grande índice de desemprego.

A história do Unileste/MG (Benedito Junior, 2000) tem origem na década dos anos 1960, quando o padre José Maria de Man, nascido na Holanda, veio como missionário para a América Latina. O missionário fundou, em junho de 1965, o Movimento Operário Cristão, instituição que deu origem ao planejamento das obras do Colégio Técnico de Coronel Fabriciano e, posteriormente, da Universidade do Trabalho. Em 1967, iniciaram-se as atividades letivas do Colégio Técnico de Coronel Fabriciano. Em 1968, foram iniciados os cursos de Letras e Estudos Sociais e, no ano seguinte, a faculdade de Filosofia. Depois de fundar e colocar em funcionamento o Colégio Técnico, e já com vista à Faculdade de Filosofia e Estudos sociais, foi criada a Fundação *Populorum Progressio*.

Em decorrência do regime vigente no País na época, e pelo fato de estar em zona metalúrgica, a região foi considerada área de segurança nacional, já que reunia muitos operários e, portanto, guardava a possibilidade de movimentos grevistas, além disso, o padre José Maria de Man teve dificuldades políticas em seu trabalho, por defender concepções incompatíveis com a "ordem" de uma área de segurança nacional.

Em 1976, o mesmo padre doou a Sociedade Educacional União e Técnica (Seut) à Sociedade Mineira de Cultura (SMC), mantenedora da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG). A razão foi o desejo de levar a UCMG para a região.

Em 1984, a Sociedade Mineira de Cultura propôs mudança do nome da UCMG para Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), *campus* de Coronel Fabriciano.

Em 1997, iniciou-se o debate em torno da criação do Unileste/MG, concluído em 1998 e que provocou reestruturação acadêmica completa para adequar-se à Lei nº 9.394/96. Em junho de 2000, foi assinada a portaria que transformou o Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG) em Centro Universitário, esse foi um ano marco na instituição pelo fato de registrar um aumento significativo no número de estudantes mediante criação de novos cursos universitários para manter a demanda regional de ensino e atrair estudantes de outras regiões. Entretanto, a partir desse ano também houve a implantação de várias outras instituições privadas na região, em decorrência de uma diversidade institucional no Brasil.

Em junho de 2005, o ICMG, mantenedor do Unileste/MG, passou a integrar a União Brasileira de Educação e Cultura (Ubec) juntamente com as outras cinco congregações religiosas, conservando o nome Unileste/MG.

Com o aumento do número de instituições privadas e com a criação de uma legislação favorável a elas, a RMVA foi lugar da implementação de várias instituições de ensino superior.⁴

Com a implantação do ProUni, a partir de 2005, houve aumento significativo do número de estudantes no Unileste/MG: em 2007, eram 1.178 bolsistas, em um universo de 6.597 estudantes matriculados. O critério de disponibilidade de vagas para o Programa na instituição é calculado em função do número de estudantes matriculados pagantes, conforme Lei nº 11.096/2005. Assim, cursos com maior número de estudantes possuem maior número de bolsistas, proporcionalmente.

Atualmente, o Unileste/MG possui três *campi*: Coronel Fabriciano, Timóteo e Ipatinga. Seus 27 cursos de graduação atendem estudantes de toda a RMVA, carente de instituições de educação superior públicas. A maioria dos jovens é de família de trabalhadores do comércio e da indústria. Os que possuem melhores condições socioeconômicas migram para a capital, Belo Horizonte, a cerca de 200 quilômetros. Os que ingressam no Unileste/MG são, em sua maioria, da própria região, oriundos de escolas públicas e trabalham para custear seus estudos.

Aspectos metodológicos observados no estudo

Guiados pela convicção de que quando há estreita relação entre a indagação epistemológica e o contexto empírico (Stake, 1999) o estudo de caso é uma opção teórico-metodológica recomendada, optamos por este desenho. A revisão bibliográfica, por um lado, permitiu-nos compreender as políticas afirmativas direcionadas ao acesso ao ensino superior,

⁴ Univaço (1998), composta pelas faculdades de Medicina, Direito e Fisioterapia; Unipac (2000); Faculdade Pereira Freitas (2002); Faculdade Pitágoras (2004); Fatemg (2004); Fati (2004); Inedi (2005).

implementadas como políticas de cotas (Rodrigues, 2005; Oliveira, 2006; Silva, 2007); por outro, que as políticas públicas de acesso ao ensino superior (PNE; PDE) e a trajetória do ProUni, da Medida Provisória à Lei (Catani, Hey, Giglioli, 2006; Mancebo, 2004; Carvalho, 2006; Constantino, 2004; Sguissardi, 2006).

No decorrer do processo analítico (Triviños, 2001), compreendemos as políticas afirmativas como bandeira de luta dos movimentos sociais protagonizados pelo Movimento Negro em prol do acesso ao ensino superior, além da polêmica da adoção dessas políticas (Bernardino, 2004; Munanga, 2006; Escott, 2005; Guimarães, 2000; Henriger, 2006; Rosemberg, 2006; Carvalho, 2006; Nascimento, 2000; Silvério, 2004; Telles, 2003; Oliveira, 2004).

A coleta dos dados deu-se por meio de três instrumentos: análise de documentos, entrevista semiestruturada e diário de campo, utilizados conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Triviños (2001), entre outros.

A investigação foi focalizada na área de Ciências da Educação, curso de Pedagogia. Essa escolha deu-se pelo fato de que o art. 2º, inciso III, da Lei nº 11.096/05 refere que a destinação das bolsas é prioritariamente para estudantes do curso de Pedagogia, para formação do magistério da formação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º dessa lei.

Esse aspecto legal gerou um aumento no número de estudantes matriculados nesses cursos. Somando, no momento da coleta, estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, o percentual de bolsistas foi maior do que nos demais cursos, totalizando 37,74% da matrícula. Do universo de estudantes matriculados na graduação, 13,51% são bolsistas do ProUni. O curso que detém o maior número de bolsas é o de Pedagogia: dos 262 estudantes matriculados, 30,34% são bolsistas do Programa. Causa estranheza também o fato de muitos alunos, no preenchimento do formulário de candidatura à vaga e de matrícula, não se declararem negros e, com isso, possíveis cotistas. Antes da adesão do Unileste/MG ao ProUni tanto a área de Ciências da Educação quanto o curso de Pedagogia concentravam o menor número de matrícula, situação imediatamente revertida com a Lei nº 11.096/05.

Os critérios de representatividade para compor o grupo de colaboradores basearam-se nos setores de trabalho dos entrevistados e no tempo na instituição. Os atores que colaboram com este estudo são professores dos cursos de Pedagogia e História, têm vínculo com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab) e integram a equipe de coordenação do Programa de Assessoria Pedagógica Institucional (Proapi). A descrição do grupo de atores⁵ pode ser sintetizada da seguinte forma: a professora Milena está na instituição há quinze anos e compõe, juntamente com o professor Paulo, o Neab; a professora Alice está na instituição há oito anos e há quatro coordena as atividades relacionadas à capacitação de professores, além de acompanhar a elaboração e execução de projetos pedagógicos e institucionais; a secretária Tatiana, há sete anos, coordena e

⁵ Os atores colaboradores assinaram termo de consentimento concordando com a divulgação dos resultados do estudo em periódicos científicos. Seus nomes foram alterados com o intuito de preservar suas identidades.

orienta todo o processo de implementação de bolsas do Fies e, desde 2005, orienta também o processo de implementação do ProUni; a professora Guta, por sua vez, está na instituição há sete anos, e, há cinco, orienta e coordena as ações realizadas no projeto de Leitura e Produção de Textos, considerado como política para a melhoria do desempenho e permanência dos estudantes; a professora Maria Eduarda está na instituição há vinte anos, sendo atualmente a coordenadora do curso de Pedagogia.

Resultados

Os dados gerados pela pesquisa são insuficientes para qualquer tipo de generalização, no entanto, evidenciam resultados que colaboram para ampliar conhecimentos sobre o tema. As evidências coletadas na análise de textos legais, entre outros, mostram que o ProUni foi instituído diante da demanda da sociedade por acesso ao ensino superior público de qualidade e, no âmbito do projeto de Reforma Universitária, como uma das medidas para sua implementação.

O contato com os colaboradores da instituição mostrou que o processo de discussão das práticas desenvolvidas desde a implantação do ProUni foi singular, possibilitando a inserção de um perfil diferenciado de estudantes, embora alguns professores afirmem não perceber essa inserção. Os números permitem afirmar que o ProUni, no caso do Unileste/MG, está constituindo-se como possibilidade antes inexistente de ingresso em cursos superiores para estudantes de baixa renda; representa oportunidade para professores da rede pública, que há muito não estudavam, bem como para negros da região. No entanto, o acesso à educação superior para a população brasileira de 18 a 24 anos é meta a ser alcançada, e a permanência e o êxito se constituem desafios de grande complexidade.

Nessa IES, o ProUni produziu ações isoladas nas práticas institucionais e de docentes (negros ou não) sensibilizados com o trato da questão racial.

Nos projetos pedagógicos analisados, não há ênfase para o ProUni entre as bolsas, apenas o projeto pedagógico do curso de Letras faz breve citação ao Programa. Nos demais documentos que têm como objetivo a divulgação da instituição, a adesão da IES ao ProUni aparece como diferencial, como ferramenta de marketing, juntamente com o ambiente virtual e os laboratórios.

Quanto ao perfil dos estudantes bolsistas, os depoimentos dos professores mostram que não se evidencia o quesito cor/raça, bem como não é possível identificar quem são esses estudantes, a não ser em situações em que o próprio bolsista se manifesta. Os impactos da entrada no ensino superior de um perfil diferenciado de estudantes, permitida pelo ProUni, também não são percebidos por todos.

É possível perceber, na fala dos entrevistados e na análise dos documentos, que a concepção de qualidade do ensino superior é multidimensional: há concepções com base saudosista, utilizando parâmetros do passado, e há concepções que se apoiam em uma perspectiva liberal

(Castanho, 1989), ou neoliberal, em que o ensino teria como objetivo preparar pessoas qualificadas para o mercado de trabalho. O conceito de qualidade de ensino como crítico-dialético também é evidenciado. A chave dessa perspectiva é a ideia de que o estudante poderia desenvolver, por meio do ensino e da pesquisa, competência formal técnica aliada à competência política. Nessa concepção, a escola é vista como espaço de lutas políticas, contradições sociais, relações de poder e conflito (Fernandes, 2002).

A implantação da Lei nº 10.639/2003 foi um grande avanço, ao cobrar mudanças na prática e no currículo. Em relação às iniciativas no campo da formação de professores para a diversidade étnico-racial, essa discussão era tratada de forma isolada antes da referida lei. Posteriormente a ela, houve maior sensibilização, o que provocou sua inclusão como disciplina no currículo do curso da área de formação de professores, mesmo que de forma polêmica.

A questão racial no ambiente acadêmico da Unileste/MG, entretanto, não é tratada de forma específica, diluindo-se em palavras e expressões no projeto institucional e pedagógico do curso de Pedagogia, como "respeito às diversidades", "pluralidade cultural", "diferenças sociais".

É possível afirmar que o trato da questão racial, enfatizado a partir dos debates sobre as políticas afirmativas em prol do acesso ao ensino superior, desencadeou mobilização para as práticas institucionais diferenciadas. No entanto, como ressalta Queiroz (2002), a ausência de informações sobre as condições raciais dos estudantes que frequentam os cursos tem, por vezes, dificultado a análise da situação dos segmentos raciais nas IES, e o caso do Unileste/MG não é diferente.

Embora as políticas afirmativas na modalidade de cotas já tenham sido implementadas por muitas instituições de educação pública e por iniciativas de outros setores, ainda não há concordância com relação a sua adoção. No Unileste/MG, as opiniões dos colaboradores também divergem.

Um ganho importante da implementação dessas políticas pode ser entendido como a possibilidade do debate e o reconhecimento do Movimento Negro como novo personagem na cena brasileira, passando a exigir do Estado e das escolas públicas e particulares práticas que visam o reconhecimento da diversidade racial, embora nem sempre considerado.

Sobre os efeitos do ProUni ou das políticas afirmativas no Unileste/MG, há evidências de que favoreceram o ingresso de estudantes com perfil diferenciado daqueles até então matriculados, beneficiando o atendimento a uma demanda reprimida, o que foi evidenciado nos depoimentos dos colaboradores. No entanto, a tarefa de dimensionar essa contribuição, especialmente para a população negra, não foi possível nesse momento devido à falta de dados e informações sobre a condição racial dos estudantes que frequentam os cursos. Esse fator tem dificultado gestores e professores na formação de práticas diferenciadas em prol da permanência qualificada desses estudantes.

O ProUni, sem dúvida, é importante na garantia de acesso de milhões de jovens à universidade, e há diversos dados que comprovam essa afirmativa. Na RMVA, a iniciativa trouxe alento à ausência de instituições

públicas, mas desmobilizou setores comprometidos com a implementação de universidades públicas na região.

Considerações finais

Não é nossa pretensão confrontar posições particulares com a de entrevistados e colaboradores, nem mesmo manifestar críticas sobre o Unileste/MG e as mudanças produzidas ou não por efeito da implantação do ProUni. O que pretendemos, nesta parte final do texto, é registrar o saber construído, no processo da pesquisa, sobre o problema de conhecimento investigado.

A proposta do ProUni, de garantir acesso à universidade para mais pessoas, incita algumas reflexões: o que muda no mundo acadêmico a partir da inserção de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e oriundos de escola pública? Nesse sentido, a instituição possui o grande desafio de ser protagonista na construção de nova perspectiva educacional, que leve em conta as expectativas desse grupo em prol de sua permanência e sucesso.

Mesmo que o Movimento Negro tenha denunciado como mito, a democracia racial permanece no imaginário coletivo. A tendência tem sido diluir a raça em questões sociais mais genéricas, pensando a exclusão em um contexto de diversidade, multiculturalismo, pluralidade, homogeneizando ações, o que amortece iniciativas e práticas pensadas especificamente para determinado segmento. O que é possível depreender dessas análises é que mudanças ocasionadas pela implantação de um programa como o ProUni no contexto do Unileste/MG dependem de concepções pedagógicas, além da intencionalidade política dos professores e gestores. A forma como eles se organizam ao produzir diferentes experiências e responder, de forma favorável ou não, às inovações políticas, como o caso do ProUni, depende, sobretudo, da multiplicidade de leituras possíveis de serem realizadas por esses atores.

Nossa compreensão alinha-se à afirmação de Heringer (2006) de que, no cenário atual do debate no Brasil, o pior que pode acontecer em relação ao futuro de tais políticas é seu esvaziamento pela evasão dos estudantes beneficiados ou pela ineficiência de condições para que tenham bom desempenho na carreira. A vigilância da sociedade civil, incluídas as organizações do Movimento Negro, no que tange à concretização dessas medidas, terá papel fundamental nesse processo.

Temos também a convicção de que, no âmbito do campo e do problema pesquisado, muito precisa ainda ser compreendido e feito. As narrativas do mito da democracia racial estão ainda impregnadas no imaginário coletivo, e a crença de que vivemos em uma harmonia racial inviabiliza ações e discussões sobre a exclusão da população negra. Essa invisibilidade do problema faz-se presente nos documentos e depoimentos, em que a questão racial fica reduzida a questões genéricas, como a socioeconômica. Evidência que nos possibilita perguntar: como pensar

práticas diferenciadas para o invisível? A democratização do acesso da população negra à universidade tem papel fundamental no exercício do direito à diferença, em um espaço de diálogo e formação de atores sociais até então invisíveis.

Essa dimensão permite pensar em outro tópico da nossa reflexão: o Movimento Negro e os deságios ante a constituição da identidade e das desigualdades raciais. Reconhecendo esse movimento como protagonista da conquista de direitos reivindicados pela população negra, surgem desafios de várias ordens: enquanto a comunidade de luta produz sujeitos coletivos, o discurso neoliberal, contaminado pela cegueira racial, enfatiza o indivíduo. Como pensar o posicionamento político coletivo no século 21? É importante ampliar, portanto, as discussões sobre racismo e neoliberalismo, o que remete a mais um tópico desta análise: as políticas públicas para o acesso ao ensino superior, entre o real e o ideal.

Tratando-se de políticas educacionais, os textos, decretos e leis são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e do processo de formulação da política (Mainardes, 2006). É válido, portanto, questionar que influências e agendas são reconhecidas como legítimas e que vozes são ouvidas num determinado processo. Cabe, então, a pergunta: em que medida o ProUni atende à demanda em prol da democratização do acesso ao ensino superior público de qualidade?

Assim, materializamos nossa contribuição à discussão proposta para este número da *Revista*, contemplando, de forma dialogada, teoria e prática, conhecimento e ação, no contexto de uma pesquisa em instituição e espaço temporal concretos, na perspectiva do grupo de professores e gestores que colaboraram com nosso estudo.

Referências bibliográficas

- BENEDITO JUNIOR, Fernando. *Vale do Aço 2000: um século de história*. Ipatinga: Diário do Aço Empresa Jornalística Revisão, 2000.
- BERNARDINO, Joaze. *Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes*. *O Público e o Privado*, São Paulo, n. 3, p. 88-98, jan./jun. 2004. Disponível em <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/59306_6843.PDF>.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17 nov. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

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 10.981, de 9 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 7 jul. 2007.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set. 2004; retificado no *Diário Oficial da União*, 27 set. 2004 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 7 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 569, de 23 de fevereiro de 2006. Regulamenta o art. 11 da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. 2006. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=91&Itemid=>>.

_____. Projeto de Lei nº 3.582, de 28 de março de 2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni). *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 março 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=253965>>. Acesso em: 3 jul. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Mensagem nº 9, de 9 de janeiro de 2001. [...] vetar parcialmente o Projeto de Lei nº 42, de 2000 (nº 4.155/98 na Câmara dos Deputados), que "Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências". 2001. Disponível em: <<http://>>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm>.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 out. 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>.

BRASIL. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>>.

CARVALHO, Cristina. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CASTANHO, Maria. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papyrus, 1989.

CATANI, Afrânio; HEY, Ana; GIGLIOLI, Renato. Democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CONSTANTINO, Luciana. Universidades particulares pedem alteração em reserva de vagas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 ago. 2004, Educação. Disponível em: <www.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15930.shtml>. Acesso em: 16 jul. 2007.

COSTA, Fabiana. *Políticas públicas de educação superior Programa Universidade para Todos: um olhar dos alunos beneficiários da PUC-SP*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=110013>.

ESCOTT, Clarice. Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. In: NUNES, Margarete (Org.). *Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos*. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

FACEIRA, Lobelia. *Programa Universidade para Todos: política de inclusão acadêmica e social?* 2006. Disponível em <www.castelobranco.br/pesquisa/vol7/pdf/2006.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2008.

FERNANDES, Maria Cristina. *Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

GUIMARÃES, Antonio. Apresentação. In: GUIMARÃES, Antonio; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERINGER, Rosana. *Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2003-2006*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em <<http://www.subsociologia.com.br/com>>. Acesso em: 1º abr. 2008.

_____. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço no período 2001-2004. In: FERES JUNIOR, João; JONINSEIN, Jonas. *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANCIBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev88.htm>>.

MARCA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial*. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

MARINHO, Luiz. Opinião. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 fev. 2005, Opinião, p. 3.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Desenvolvimento Regional e Política Urbana. Site oficial. 2008. Disponível em: <www.urbano.mg.gov.br/lc90.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Documento nº 7: Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras. In: NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo: documentos de uma militância Pan Africana*. Petrópolis: Vozes. 1980. p. 245-281.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre. Racismo e antirracismo e políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 19-20, 2007. Disponível em: <<http://conferencias.iscte.pt/viewpaper.php?id=219&cf=3>>.

OLIVEIRA, Eliane de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha. Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. In: NEGRO e educação. Rio de Janeiro: Ação Educativa, 2004.

OTRANTO, Célia. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. *Anais da 29ª...* Caxambu: ANPED, 2006. CD-ROM.

QUEIROZ, Delcele (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002.

RODRIGUES, João Jorge. *Direito e ação afirmativa: políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros*. 2005. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *Programa de ações afirmativas [blog]*, set. 2006. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br>. Acesso em: jul. 2007.

SARMENTO, Daniel. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro: discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: FERES JUNIOR, João; ZONINZEN, Jonas (Orgs.).

Ação afirmativa no ensino superior brasileiro universitário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, José. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>>.

SILVA, Sonaly. *Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos/dissertacoes_sonaly_silva.pdf>.

SILVÉRIO, Valter. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Josias. Medida Provisória do ProUni cria “promamata”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 set. 2004, Brasil, p. A14.

STAKE, Robert. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20631.pdf>>.

TRIVIÑOS, Augusto. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Porto Alegre: UniRitter, 2001.

Edna Imaculada Inácio de Oliveira, mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professora no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste-MG).
eimaculada@gmail.com

Rosane Maria Krebsburg Molina, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
rmolina@unisinos.br

Recebido em 19 de abril de 2011.
Aprovado em 18 de abril de 2012.

Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio

Clarissa Tagliari Santos

Resumo

Analisa a inserção universitária de beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). De iniciativa do governo federal, o ProUni tem como objetivo ampliar o acesso da população de baixa renda à educação superior brasileira. A amostra de pesquisa incluiu estudantes ingressantes de três cursos dessa universidade no período de 2005 a 2010. A partir de questionários e entrevistas, buscou-se traçar o perfil socioeconômico dos alunos beneficiados e apresentar os principais incentivos e dificuldades para a permanência. Os resultados sugerem que o programa funcionou como um mecanismo positivo de inclusão na instituição de grupos historicamente excluídos da educação superior, mas alertam para a importância de mecanismos que garantam a conclusão do curso.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; Programa Universidade para Todos.

Abstract

Affirmative action in higher education: an analysis of the socio-economic profile and university experience of the students benefited from the ProUni scholarships at the PUC- Rio University

This study analyses the integration of the students benefited from the University for All Program (ProUni) into the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). The ProUni is sponsored by the Brazilian government and has the goal of expanding the access of low-income population to higher education in Brazil. The research sample included freshmen from 2005 to 2010 of three courses of PUC-Rio. The socio-economic profile of these students and the main difficulties and incentives to stay in the university were outlined from questionnaires and interviews. The results indicate that the program acted as a positive mechanism for the inclusion in the university of groups historically excluded from higher education, although stresses the importance of mechanisms to ensure the graduation of the benefited population.

Keywords: affirmative action; higher education; University for All Program.

Introdução

As ações afirmativas entram em pauta na agenda pública brasileira por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, organizada e realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A ideia era de que seus países membros adotassem medidas que revertessem as desigualdades produzidas por discriminações de qualquer tipo.

Tendo em vista os objetivos dessa Conferência, o governo de Fernando Henrique Cardoso nomeia uma comissão que, alicerçada em estudos sobre as enormes desigualdades entre brancos e não brancos no acesso a educação, saúde e renda, como os de Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle e Silva e Ricardo Henriques, produz um relatório final apontando as ações afirmativas como indispensáveis para romper o ciclo de reprodução das desigualdades raciais no Brasil (Brandão, 2007).

Certamente, a implementação de ações afirmativas no ensino superior público e, mais especificamente, a adoção de políticas de cotas nas universidades públicas do País ocupam um lugar de destaque tanto no que diz respeito às polêmicas em torno dessas medidas compensatórias como no que se refere à produção acadêmica sobre o tema. Várias pesquisas

estão sendo realizadas avaliando o desempenho, inserção e relações interraciais entre os estudantes cotistas e não cotistas nessas instituições (Santos, 2005; Brandão, 2007; Peixoto, Aranha, 2008). Ao contrário do que se verifica no setor público, a experiência universitária dos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) nos estabelecimentos privados ainda não mereceu, por parte dos pesquisadores e da mídia do País, atenção proporcional à magnitude do programa, que já atendeu cerca de 600 mil estudantes entre 2005 e 2009.

Institucionalizado em 2005 pela Lei nº 11.096, o ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica nas instituições de ensino superior (IES) privadas. O programa insere-se também no contexto de estratégias do governo federal para expansão deste nível de ensino de forma a cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que pretendia aumentar a taxa líquida da educação superior para 30% até 2010.

De fato, apesar da expansão das matrículas experimentada nos últimos anos, frequentam curso superior atualmente apenas 13,9% dos jovens brasileiros na faixa etária entre 18 e 24 anos (IBGE, 2009), proporção esta que coloca o Brasil entre os últimos países do mundo em termos de cobertura do ensino superior, mesmo em comparação a nossos vizinhos da América Latina. O caráter extremamente desigual deste sistema se revela de forma mais clara quando comparamos as oportunidades de ingresso dos diferentes grupos sociais: no Brasil, filhos de profissionais têm quatro vezes mais chances de entrar na universidade do que filhos de trabalhadores rurais, enquanto os estudantes brancos têm de duas a três vezes mais chances do que os não brancos (Pastore, Silva, 2000).

O ProUni é criado, então, como uma alternativa para aumentar a oferta de ensino superior gratuito sem comprometer o orçamento do Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que estimula as instituições privadas a destinarem suas vagas aos grupos historicamente excluídos deste nível de ensino. No próprio memorando de apresentação e justificativa do projeto de lei do ProUni (Brasil, 2004) são apresentados dados demonstrando o aumento da demanda por ensino superior entre 1998 e 2002 e a existência de aproximadamente meio milhão de vagas ociosas nas instituições privadas.

As instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos não beneficentes que aderem ao programa recebem, em contrapartida, isenção de alguns impostos. A adesão das instituições beneficentes de assistência social, por sua vez, é obrigatória. Dessa forma, o ProUni teria ainda a vantagem de dar transparência e servir como uma forma de controle público sobre as instituições que já possuíam isenções garantidas constitucionalmente (Ristoff, 2006).

Os critérios para o aluno se inscrever no programa são: a) não possuir diploma de ensino superior; b) ter obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nota mínima de 45 pontos;¹ c) possuir renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio para obtenção de

¹ Desde 2009, devido à adoção do Enem no processo seletivo de algumas instituições públicas, houve várias mudanças na estrutura e conteúdo desta prova, sendo necessário atualmente atingir uma nota mínima de 400 pontos (média das cinco notas obtidas nas provas do Exame) para concorrer a uma bolsa do Programa.

bolsas integrais e de até três salários mínimos para bolsas parciais; e d) ter estudado o ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista (Brasil, 2005).

O ProUni reserva ainda parte das bolsas às pessoas com deficiência física, aos pretos, pardos e indígenas, desde que se enquadrem nos critérios de seleção acima citados. Também os professores da rede pública de ensino básico podem concorrer a bolsas do programa em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar não é considerada.

Ao contrário das controvérsias surgidas a partir da adoção de ações afirmativas nas universidades públicas, que versaram sobre o caráter democratizador ou ameaçador das políticas de cotas para as relações raciais no País, a criação do ProUni foi acompanhada de intenso debate sobre o sentido privatista dado à expansão da educação superior e sobre as concessões feitas ao setor privado ao longo do processo de elaboração legal do programa. Os artigos produzidos logo nos dois primeiros anos de vigência do ProUni que abordaram tais questões também chamavam a atenção para a necessidade de divulgação de informações sobre a quantidade de bolsas ofertadas por cada IES e em quais cursos e para a importância de pensar não apenas o acesso, mas também a garantia da permanência dos bolsistas (Carvalho, 2006; Catani, Hey, Gilioli, 2006).

A avaliação e o aprimoramento de qualquer política que pretenda contribuir para o avanço da igualdade de oportunidades dependem tanto da disponibilização de informações como do acompanhamento de seus beneficiários. No entanto, ainda hoje se sabe muito pouco sobre os impactos do ProUni para a democratização do ensino superior. Praticamente, nada se sabe sobre a inserção destes bolsistas nestas instituições e suas condições de estudo, ou mesmo sobre números e causas da evasão – e essa ausência não existe apenas na esfera governamental, mas também no que diz respeito à produção acadêmica sobre o tema.

Diante desta realidade, esta pesquisa pretende conhecer de forma mais detalhada quem são os bolsistas que logram entrar na melhor universidade privada do País (Retratos..., 2009) em três cursos de alto prestígio social (Administração, Direito e Psicologia) e como se processa a experiência universitária desses bolsistas. Qual o perfil individual e familiar dos alunos beneficiados? Em que medida eles se diferenciam do alunado da PUC-Rio? Quais as principais dificuldades acadêmicas e não acadêmicas enfrentadas? Qual é o papel da instituição e o de outras redes de apoio na inserção desses bolsistas? Essas são algumas questões a serem respondidas neste trabalho.

Alguns aspectos sobre o ProUni na PUC-Rio

A PUC-Rio é uma universidade de natureza privada beneficente sem fins lucrativos; portanto, sua adesão ao ProUni foi automática. Segundo dados fornecidos pela Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e pela

Vice-Reitoria Acadêmica da instituição, o corpo discente da PUC-Rio, no primeiro semestre de 2010, era constituído por 12.912 alunos de graduação. Desse total, 58% não possuíam nenhum tipo de bolsa ou financiamento, 1.003 estudantes eram beneficiados pelo ProUni (todos com bolsas integrais) e 145 recebiam bolsa Ação Social, programa de bolsas da própria IES voltado para jovens de baixa renda. Esse reduzido número de bolsistas de Ação Social é explicado pela necessidade da instituição em atender às exigências legais da oferta de bolsas ProUni, tendo, para tanto, diminuído, ao longo dos últimos anos, a concessão de bolsas de Ação Social (Rodrigues, 2008). Os demais estudantes participavam de outros programas de bolsas e financiamentos, como a Bolsa Acadêmica, a Bolsa PUC e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies).

No que diz respeito à sua distribuição nas diversas carreiras oferecidas pela instituição, os bolsistas do ProUni estão alocados principalmente nas áreas de maior prestígio social e acadêmico, como as Engenharias, Comunicação Social, Direito e Administração; já as carreiras relacionadas à licenciatura apresentam um número reduzido de bolsistas (Gráfico 1).²

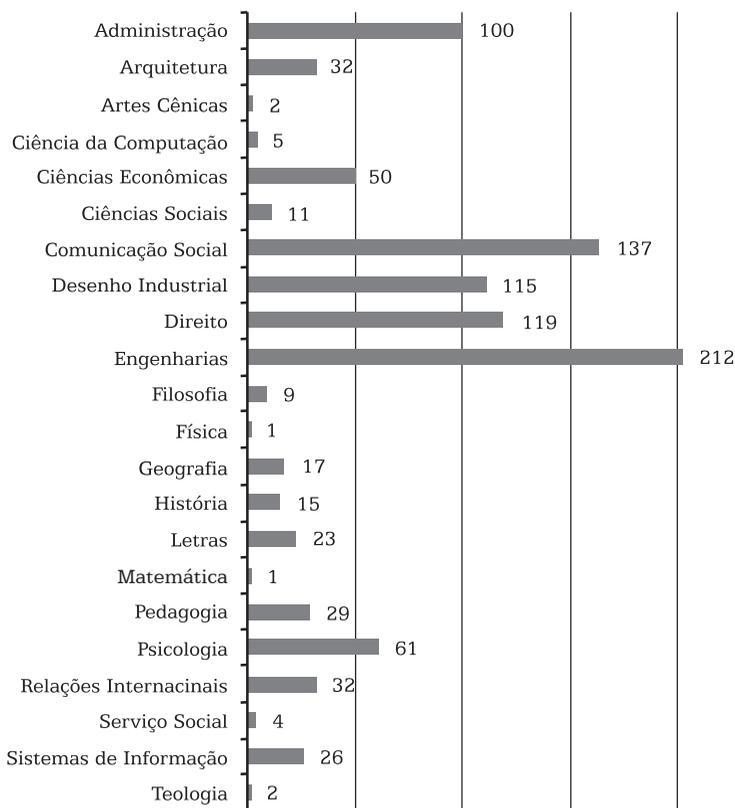


Gráfico 1 – Número de Bolsistas ProUni segundo o Curso na PUC-Rio

Como mostra Faceira (2009), o ProUni teve um impacto importante sobre a lógica de filantropia da PUC-Rio. A autora, ao analisar a implementação do programa nessa universidade, constata que, se antes a alocação

² O elevado número de bolsas, por exemplo, nas Engenharias e em Comunicação Social, deve-se à existência de várias habilitações nessas carreiras.

das bolsas de estudos para alunos mais pobres ocorria nas graduações das Licenciaturas e de Serviço Social, o ProUni passa a proporcionar o acesso aos cursos de maior prestígio social, representando um importante mecanismo de democratização das vagas para os alunos bolsistas. Por outro lado, a pesquisa destaca a falta de articulação entre o MEC e a IES na implementação do programa e a ausência de debate acadêmico sobre as ações afirmativas como pontos de fragilidade que caracterizam a adoção do ProUni na instituição.

Devido ao seu caráter filantrópico, a PUC-Rio possui longa tradição na adoção de políticas de inclusão de jovens carentes, fortalecidas a partir de 1994, quando o programa de bolsas de Ação Social desta universidade estabelece uma parceria com os Pré-Vestibulares Comunitários do Grande Rio. É nesse contexto de incorporação de estratos mais pobres ao corpo discente da universidade e consequente constatação de suas dificuldades materiais em prosseguir os estudos que, em março de 1997, surge o Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (Fesp) (Rodrigues, 2008). O Fesp atende bolsistas integrais com renda familiar de até um salário mínimo por pessoa e oferece auxílios em termos de alimentação, transporte, moradia e material didático. Como veremos, esta estrutura de apoio existente antes mesmo da criação do ProUni é fundamental também para os bolsistas de nossa amostra.

Outro tipo de auxílio começou a ser oferecido no segundo semestre de 2009, a partir da criação de um projeto fruto de uma parceria entre a PUC-Rio e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). O Protagonismo Universitário e Empoderamento Profissional (ProUniR) prevê duração de dois anos e realiza oficinas e atividades didático-pedagógicas não apenas para bolsistas ProUni, mas também para os demais bolsistas de Ação Social da universidade. Com o objetivo de melhorar o aproveitamento escolar e diminuir a evasão do aluno bolsista, especialmente pretos e pardos, o projeto promove oficinas de leitura e produção textual, distribuição de material didático, apoio psicopedagógico, visitas a diferentes espaços culturais, projetos de “gestão de carreira”, entre outras atividades.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida basicamente a partir de três conjuntos de informações. O primeiro, um questionário com perguntas abertas e fechadas, permitiu conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes beneficiados pelo ProUni, além de fornecer conhecimento sobre diversos aspectos da vivência universitária: dificuldades vivenciadas, se o aluno já pensou em desistir do curso e por quais motivos, auxílios recebidos. Com o objetivo de estabelecer um contraponto entre o perfil socioeconômico dos bolsistas de nossa amostra e o corpo discente dos cursos escolhidos, utilizamos os dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2006.

Além disso, foram realizadas entrevistas com alguns dos bolsistas que responderam ao questionário e forneceram seus contatos.

Quanto à escolha dos cursos, inicialmente a proposta da pesquisa era analisar a inserção universitária de bolsistas do ProUni matriculados em duas carreiras com graus distintos de prestígio social e que estivessem entre aqueles com o maior número de bolsistas na instituição. Visto que a resposta ao questionário era voluntária, e, também, o fornecimento de nome e telefone, uma opção dos bolsistas que aceitaram preenchê-lo, a intenção era obter uma quantidade significativa de respondentes identificados com nome e telefone para a seleção criteriosa daqueles que seriam entrevistados.

No entanto, verificou-se uma quantidade de bolsistas muito pequena nas áreas que tradicionalmente recebem estudantes de menor condição social – no caso da PUC-Rio, as Licenciaturas e Serviço Social –, sendo necessário repensar a escolha dos cursos. Optou-se, assim, por trabalhar com cursos de alto prestígio na hierarquia das carreiras, mas que se diferenciavam quanto ao nível sociocultural de seus alunos, o que poderia se revelar importante para o convívio com os colegas de sala de aula.

A partir desses critérios foram escolhidos os cursos de Psicologia e Direito, os quais apresentam algumas nuances em relação a características individuais e familiares de seu corpo discente e possuem número elevado de bolsistas (Tabela 1). A decisão, por não incluir as carreiras que se dividem em várias habilitações, levou em consideração o fato de ser possível trocar de habilitação durante os primeiros períodos do curso, pois, em alguns casos, os bolsistas demoram a repassar essa informação à Vice-Reitoria Comunitária, o que poderia trazer problemas para a análise da permanência.

Como nem todos os bolsistas dos cursos amostrados responderam aos questionários, apresentou-se a possibilidade de incluir um terceiro curso na pesquisa. Tendo em vista que o final do semestre estava próximo, escolhemos o segundo curso com maior número de alunos do ProUni na PUC-Rio: Administração.

Tabela 1 – Características Socioculturais dos Alunos da PUC-Rio

Variável	Administração	Direito	Psicologia
Alunos que se consideram de cor branca	84,3%	89,1%	83,3%
Estudantes com faixa de renda mensal familiar acima de R\$10.500,00	40,0%	38,6%	18,4%
Pais com escolaridade de nível superior	81,9%	87,3%	67,4%
Mães com escolaridade de nível superior	71,9%	77,0%	60,1%
Estudou todo o ensino médio em escola privada	89,7%	90,0%	78,4%

Os questionários foram distribuídos pela Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio no primeiro semestre de 2010. No total, 163 bolsistas responderam aos questionários, constituindo uma amostra de ingressantes de seis

anos (2005-2010.1) (Tabela 2). A partir dos contatos fornecidos, foram selecionados cinco bolsistas de cada curso para realização das entrevistas individuais. Buscou-se garantir uma amostra que reunisse homens e mulheres, brancos e não brancos, estudantes dos períodos iniciais e finais. As entrevistas foram gravadas com autorização dos bolsistas e transcritas.

Tabela 2 – Amostra de Pesquisa

Curso	Total de Bolsistas ProUni na PUC-Rio (2010.1)	Amostra da Pesquisa	Percentual
Administração	100	38	38,0%
Direito	119	85	71,0%
Psicologia	61	40	65,5%

Caracterização socioeconômica dos bolsistas do ProUni

Nesta primeira seção serão apresentados os resultados referentes ao perfil socioeconômico e cultural dos bolsistas³ de Administração, Direito e Psicologia da PUC-Rio. Ao longo do texto, apresentaremos alguns dados do questionário socioeconômico do Enade 2006 sobre as características individuais e familiares dos graduandos desses três cursos, de forma a melhor situar o caso dos bolsistas de nossa amostra. Ressalte-se que as percentagens serão utilizadas neste artigo apenas como um mecanismo para facilitar a comparação entre cursos e com os dados do Enade.

Características individuais dos bolsistas: gênero, idade e cor

Nas três carreiras analisadas em nossa pesquisa predominam bolsistas do ProUni do sexo feminino, com destaque para o curso de Psicologia, no qual 75,5% (n = 30) são mulheres; Administração, cuja proporção é de 63% (n = 24) e Direito, onde esse valor é de 55% (n = 47). Neste sentido, o ProUni para os três cursos pesquisados na PUC-Rio favorece, sobretudo, a inclusão de pessoas do sexo feminino.

A maior parte dos bolsistas de nossa amostra, quase 80%, concentra-se nas duas coortes de idade mais jovens (Tabela 3). Na primeira coorte, indicativa de uma trajetória escolar sem grandes atrasos e de ingresso na faculdade logo após o término do ensino médio, encontram-se 52% dos bolsistas de Direito, 42% dos de Administração e 40% dos de Psicologia. Nos cursos de Administração e Psicologia se encontra a maior proporção de bolsistas pertencentes à faixa etária ideal (até 24 anos) para o curso superior, com índices de 92% e 80%, respectivamente. Já o curso de Direito reúne o percentual mais expressivo de bolsistas com 25 anos ou mais. Com base nas entrevistas, é possível afirmar que, em muitos casos, o ProUni se mostrou como a alternativa mais viável para realização do projeto de transição imediata do ensino médio para a universidade.

³ A partir daqui, o termo "bolsistas" será sempre utilizado em referência aos bolsistas do ProUni da PUC-Rio que responderam aos questionários de nossa pesquisa. Em caso de utilização para outros tipos de bolsas, o termo será especificado.

Tabela 3 – Coortes de Idade por Curso

Curso	Coortes de Idade				Total
	Até 21 Anos	Entre 22-24 Anos	Entre 25-30 Anos	Acima de 30 Anos	
Psicologia	16 40,0%	16 40,0%	5 12,5%	3 7,5%	40 100,0%
Administração	16 42,1%	19 50,0%	3 7,9%	0 0,0%	38 100,0%
Direito	44 51,8%	19 22,4%	17 20,0%	5 5,9%	85 100,0%
Total	76 46,6%	54 33,1%	25 15,3%	8 4,9%	163 100,0%

Em nossa amostra, os brancos representam 41,1%, enquanto os pardos representam 39,9% e os pretos, 16,6%. Amarelos e indígenas somam apenas 2,5% (Tabela 4). Psicologia é o curso que apresenta maior equilíbrio na distribuição das bolsas entre brancos (30%), pretos (30%) e pardos (40%). Na Administração e no Direito predominam os bolsistas de cor branca, com uma importante presença de bolsistas autodeclarados pardos, 39,5% e 40,0% respectivamente, e reduzida participação de pretos, indígenas e amarelos.

Somando-se os percentuais para pretos e pardos, percebe-se que o número de bolsistas não brancos supera nos três cursos o número de bolsistas brancos. Estes números contrastam com o perfil racial que compõe o corpo discente desses cursos tanto na PUC-Rio, já expostos na seção dedicada à metodologia, como no Brasil, representado por cerca de 70% de brancos nos três casos (Inep, 2006). A composição racial do grupo analisado mostra, portanto, que o sistema de cotas funcionou como um mecanismo positivo de inclusão para pretos e, principalmente, pardos nas três carreiras analisadas, com destaque para a presença significativa de bolsistas que se declaram pretos em Psicologia.

Tabela 4 – Cor dos Bolsistas por Curso

Curso	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos e Indígenas	Total
Psicologia	12 30,0%	12 30,0%	16 40,0%	0 0%	40 100,0%
Administração	16 42,1%	5 13,2%	15 39,5%	2 5,3%	38 100,0%
Direito	39 45,9%	10 11,8%	34 40,0%	2 2,4%	85 100,0%
Total	67 41,1%	27 16,6%	65 39,9%	4 2,5%	163 100,0%

Características familiares e de origem escolar

A seguir analisa-se a escolaridade dos pais dos bolsistas, variável amplamente utilizada nos estudos sobre desigualdades educacionais e mobilidade social como uma medida do capital cultural familiar e da posição social da família. A partir da Tabela 5 constata-se um ambiente familiar cultural menos vantajoso para os bolsistas de Psicologia: 60% dos pais de bolsistas desse curso têm escolaridade inferior ao ensino médio e 35% não completaram nem a 5ª série do ensino fundamental; além disso, apenas 22,5% dos pais dos bolsistas desse curso finalizaram o ensino médio. Em contraste, uma escolarização paterna mais prolongada caracteriza os beneficiados pelo ProUni na Administração e no Direito, cujos percentuais de pais com ensino médio completo são 44,7% e 36,5%, respectivamente. Também é no Direito que se encontra a maior percentagem (15,3%) de pais que concluíram o ensino superior, seguido pela Administração (10,5%) e, por último, pela Psicologia (5%).

Tabela 5 – Escolaridade dos Pais dos Bolsistas

Curso	Nunca Frequentou a Escola	Entre 1ª e 4ª série do Fundamental	Entre 5ª e 8ª série do Fundamental	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	Não Respondeu	Total
Administração	0 0,0%	5 13,2%	8 21,1%	0 0,0%	17 44,7%	1 2,6%	4 10,5%	3 7,9%	38 100,0%
Direito	1 1,2%	10 11,8%	10 11,8%	7 8,2%	31 36,5%	5 5,9%	13 15,3%	8 9,4%	85 100,0%
Psicologia	1 2,5%	13 32,5%	9 22,5%	1 2,5%	9 22,5%	5 12,5%	2 5,0%	0 0,0%	40 100,0%
Total	2 1,2%	28 17,2%	27 16,6%	8 4,9%	57 35,0%	11 6,7%	19 11,7%	11 6,7%	163 100,0%

Verifica-se, através do que foi acima observado, que a variável de capital cultural paterno dos bolsistas ProUni se afasta bastante dos valores para o corpo discente geral da PUC-Rio, cujo percentual é de 79% dos pais com instrução superior (Inep, 2006). A partir desses dados, constata-se, portanto, que os bolsistas de nossa amostra convivem no ambiente universitário com estudantes de tradição sociocultural bastante diferente, para os quais o diploma de nível superior já integra o patrimônio escolar familiar.

Quanto à renda, 51,5% dos bolsistas de nossa pesquisa declararam uma renda familiar mensal de R\$ 750 até R\$ 1.500 reais, sendo que, na Psicologia, 47,5% se situam nesta faixa de renda, na Administração, 47,4% e no Direito, 55,3% (Tabela 6). Os dados corroboram com o que foi verificado para a escolaridade paterna, ou seja, os bolsistas de Direito, em geral, apresentam uma condição econômica mais favorável: apenas 8,3% dos estudantes desse curso pertencem à faixa de renda inferior, em comparação a um percentual de 21,1% em Administração e 22,5% em Psicologia, que possui menor número de bolsistas nas duas faixas de renda superiores. Confirma-se, assim, a posição intermediária na escala

socioeconômica dos bolsistas de Administração e o que foi afirmado sobre a situação social ligeiramente inferior dos bolsistas de Psicologia em comparação aos outros dois cursos.

Tabela 6 – Renda Familiar Mensal segundo o Curso

Curso	Até R\$ 750	Entre R\$ 750 e R\$ 1.500	Entre R\$ 1.500 e R\$ 2.500	Entre R\$ 2.500 e R\$ 5.000	Não Respondeu	Total
Psicologia	9 22,5%	19 47,5%	10 25,0%	1 2,5%	1 2,5%	40 100,0%
Administração	8 21,1%	18 47,4%	12 31,6%	0 0,0%	0 0,0%	38 100,0%
Direito	7 8,3%	47 55,3%	23 27,1%	5 5,9%	3 3,5%	85 100,0%
Total	24 14,8%	84 51,5%	45 27,6%	6 3,7%	4 2,5%	163 100,0%

Em comparação à totalidade de estudantes de Administração e Direito da PUC-Rio, os bolsistas ProUni destes dois cursos integram um estrato econômico bem menos favorecido; de fato, nesta instituição, em ambos os cursos, praticamente 40% do corpo discente provem de famílias cuja renda mensal é superior a R\$ 10.500,00, e, mesmo na Psicologia, onde há uma distribuição mais equitativa dos estudantes entre as diversas faixas de renda,⁴ só as duas faixas mais altas (de R\$ 7.001,00 até R\$ 10.500,00 e acima de R\$ 10.500,00) agregam 33% do total de estudantes deste curso (Inep, 2006).

Sobre a participação dos alunos bolsistas na renda domiciliar, 50% dos bolsistas de Administração e Direito não possuem nenhuma fonte de renda, tendo seus gastos financiados pelas famílias.⁵ Psicologia, único curso da amostra com carga horária integral, apresenta o maior percentual (55%) de estudantes que declararam não possuir rendimentos e o maior percentual de bolsistas que, apesar de trabalharem, precisam de algum tipo de ajuda financeira para se manterem. Nota-se também uma importante parcela de bolsistas de Administração que afirmaram dividir o sustento da casa (15,8%) ou custearem seus gastos pessoais (13,2%), sugerindo que a estrutura familiar dos estudantes deste curso requer maiores responsabilidades econômicas no domicílio.

Esses dados, juntamente com a informação sobre a contribuição desses jovens para a renda familiar (obtida através do somatório das percentagens das alternativas “me sustento e ajudo em casa”, “divido o sustento da casa” e “principal responsável pelo sustento da casa”), permitem afirmar que são os bolsistas de Administração e Direito que mais possuem algum tipo de responsabilidade econômica no domicílio, enquanto os bolsistas de Psicologia, justamente o grupo com indicadores

⁴ O Enade 2006 utilizou sete faixas de renda, a saber: até R\$ 1.050,00; de R\$ 1.051 até R\$ 1.750,00; de R\$ 1.751,00 até R\$ 3.050,00; de R\$ 3.051,00 até R\$ 5.250,00; de R\$ 5.251,00 até R\$ 7.000,00; de R\$ 7.001,00 até R\$ 10.500,00 e mais de R\$ 10.500,00.

⁵ Nesta questão foram consideradas outras rendas além das advindas com o trabalho, por exemplo, a remuneração por estágios ou bolsas de pesquisas.

socioculturais mais baixos, dependem mais de suas famílias para se sustentarem. Os dados podem ser visualizados na Tabela 7.

Tabela 7 – Responsabilidade Econômica dos Bolsistas no Domicílio

Curso	Não tenho rendimentos	Trabalho, mas recebo ajuda financeira	Financiamento independente	Me sustento e ajudo em casa	Divido o sustento da casa	Principal responsável pelo sustento da casa	Outra situação	Total
Psicologia	22 55,0%	4 10,0%	4 10,0%	6 15,0%	0 0,0%	2 5,0%	2 5,0%	40 100,0%
Administração	19 50,0%	2 5,3%	5 13,2%	4 10,5%	6 15,8%	1 2,6%	1 2,6%	38 100,0%
Direito	42 50,0%	6 7,1%	7 8,3%	10 11,9%	11 13,1%	4 4,8%	4 4,8%	84 100,0%
Total	83 51,2%	12 7,4%	16 9,9%	20 12,3%	17 10,5%	7 4,3%	7 4,3%	162 100,0%

A próxima variável de análise é “origem escolar dos bolsistas” (Tabela 8). Na rede pública estadual estudaram 56,2% dos bolsistas de nossa amostra, principalmente os dos cursos de Psicologia (72,5%) e Direito (54,1%). Entre os bolsistas de Administração, esse percentual é um pouco menor, 43,2%. A parcela de alunos provenientes dos colégios federais é de 32,4% na Administração, 29,4% no Direito e 22,5% na Psicologia. Administração e Direito também apresentam uma percentagem mais expressiva de bolsistas provenientes de colégios privados, 18,4% e 15,3%, respectivamente, se compararmos com a Psicologia (2,5%), e a rede municipal representa apenas 2,5% ou quatro casos do total de escolas.

Tabela 8 – Rede Administrativa das Escolas de Ensino Médio segundo o Curso

Curso	Rede Administrativa				Total
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	
Psicologia	1 2,5%	29 72,5%	9 22,5%	1 2,5%	40 100,0%
Administração	2 5,4%	16 43,2%	12 32,4%	7 18,9%	37 100,0%
Direito	1 1,2%	46 54,1%	25 29,4%	13 15,3%	85 100,0%
Total	4 2,5%	91 56,2%	46 28,4%	21 13,0%	162 100,0%

Em termos do tipo de escola frequentada no ensino médio, este também é um público muito diferente daquele que a PUC-Rio seleciona em seus vestibulares. Segundo o Enade 2006, nesta IES a frequência de

alunos provenientes de escolas privadas na Administração e no Direito era de 90%, enquanto para Psicologia esse percentual era de 78,4%. O ProUni, portanto, tem incrementado as chances de os estudantes da rede pública – especialmente a estadual – ingressarem na PUC-Rio.

Inserção universitária

Com exceção dos estudantes de Psicologia, que têm aulas em período integral, os demais bolsistas frequentam em sua maioria as aulas no turno diurno (61% ou 52 alunos de Direito e 68% ou 25 alunos de Administração). Destaque-se que, na PUC-Rio, tanto em Administração como no Direito, uma maior quantidade de bolsas do ProUni é ofertada para o período da manhã.

Quanto às atividades extracurriculares, no curso de Psicologia, 60% dos bolsistas já participaram ou participam de pelo menos uma delas; neste caso, o destaque é para a participação em equipes de pesquisas e de estágios remunerados. No que diz respeito à proporção de estudantes que já estiveram em estágios remunerados, ela é mais expressiva nos outros dois cursos de nossa amostra: 28,9% na Administração e 36,5% no Direito. Um aspecto positivo é a boa inserção dos alunos nessas atividades ao longo dos cursos: considerando os bolsistas dos últimos três períodos, todos participaram de ao menos uma delas, exceção feita a um bolsista do curso de Psicologia.

Tabela 9 – Atividade Exercida Predominantemente durante a Graduação

Curso	Extensão	Monitoria	Equipe de Pesquisa	Estágio Remunerado	Estágio não Remunerado	Nunca participei dessas atividades	Total
Psicologia	0 0,0%	1 2,5%	9 22,5%	9 22,5%	5 12,5%	16 40,0%	40 100,0%
Administração	0 0,0%	2 5,3%	2 5,3%	11 28,9%	1 2,6%	22 57,9%	38 100,0%
Direito	1 1,2%	1 1,2%	6 7,1%	31 36,5%	4 4,7%	42 49,4%	85 100,0%
Total	1 0,6%	4 2,5%	17 10,4%	51 31,3%	10 6,1%	80 49,1%	163 100,0%

Em relação aos auxílios recebidos pelos estudantes de nossa pesquisa, no primeiro semestre de 2010, 47,5% (n = 19) dos bolsistas de Psicologia, 60% (n = 23) de Administração e 56,4% (n = 48) dos bolsistas de Direito não recebiam nenhum tipo de auxílio financeiro para sua manutenção na universidade. Estão incluídos neste grupo 32 alunos (9 na Psicologia, 9 na Administração e 14 no Direito), que, por estarem no primeiro período, ainda não haviam tido sua condição econômica avaliada pelo Fesp.

A distribuição dos recursos mostra que, na Psicologia, metade dos alunos recebe auxílio para o transporte, refeição durante estadia na PUC-Rio e material didático. Esses índices são menores para os outros dois cursos, especialmente no que se refere ao material didático. Apenas 5,1%, ou oito bolsistas de nossa amostra, recebiam uma ajuda financeira, cedida em casos extremos, geralmente aos bolsistas vindos de outros Estados ou de cidades do interior do Rio de Janeiro, para morarem próximos à PUC-Rio. A alternativa “outro auxílio” refere-se a cópias e impressões extras de material e a dois estudantes de Direito que recebiam apoio financeiro/material de entidades não vinculadas à PUC-Rio. Esses dados estão expostos na Tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição dos Auxílios por Curso

Curso	Auxílio Moradia	Auxílio Transporte	Auxílio Refeição	Auxílio Material Didático	Outro Auxílio
Psicologia	3 7,7%	20 51,3%	19 48,7%	20 51,3%	4 10,3%
Administração	1 2,8%	14 38,9%	13 36,1%	9 25,0%	2 5,6%
Direito	4 4,8%	33 39,8%	32 38,6%	11 13,3%	4 4,8%
Total	8 5,1%	67 42,4%	64 40,5%	36 22,8%	10 6,3%

Com relação às dificuldades para a permanência no ensino superior, apenas 10% (n = 4) dos bolsistas de Psicologia, 18% (n = 7) do curso de Administração e 12% (n = 10) de Direito declararam uma inserção na instituição sem maiores problemas. Na verdade, para muitos bolsistas, o primeiro período da graduação é um dos mais difíceis de ser “vencido”, porque geralmente, nesta etapa, o aluno não tem acesso aos auxílios do Fesp.

Para a pergunta sobre situações adversas experimentadas⁶ (Tabela 11), as duas alternativas que tiveram maior percentual de escolha em todos os cursos da amostra foram “dificuldades de custear materiais de estudo, alimentação e transporte” e “dedicação do tempo adequado aos estudos”. Observa-se que foram os bolsistas de Psicologia os que mais enfrentaram ou enfrentam problemas com os gastos advindos da vida universitária (77,5% ou 31 bolsistas); o que na verdade reflete a condição socioeconômica inferior deste grupo é o fato de mais da metade não possuir qualquer fonte de renda, seja advinda de trabalho, seja de estágios.

Para aqueles que não são contemplados com a ajuda financeira/material da instituição, a situação é especialmente complicada. Além de residirem em regiões afastadas da Zona Sul⁷ e, logo, percorrerem grandes distâncias e/ou enfrentarem trânsito para chegar à PUC-Rio, esses estudantes começam a estagiar ou trabalhar desde os períodos

⁶ Eram apresentadas cinco alternativas com possíveis situações adversas experimentadas, e o aluno podia marcar quantas alternativas fossem necessárias.

⁷ Se reunirmos os percentuais referentes a algumas das áreas mais afastadas da Zona Sul – Zona Norte, Zona Oeste, Baixada Fluminense e outros municípios do Estado do Rio –, verifica-se que 60% dos bolsistas vivem em regiões afastadas do campus da PUC-Rio.

iniciais da faculdade para cobrirem os gastos do dia a dia na universidade e, às vezes, até mesmo ajudarem nas despesas familiares. Nessas situações, tanto o tempo despendido no trajeto percorrido – um dos elementos mais “desmotivadores”, segundo os bolsistas – como a rotina de estágio ou de trabalho reduzem as horas livres para uma dedicação plena aos estudos ou mesmo para as atividades de lazer, conforme foi relatado no questionário por um bolsista de Administração do 5º período: “Passo aproximadamente duas horas no trajeto Caxias-Gávea. Cansado. Meu trabalho me toma muito tempo, e ainda preciso estudar. Não tenho tempo para mais nada.”

Um dado positivo é oferecido pelas respostas sobre o “acompanhamento e compreensão de disciplinas”: apenas 7,5% (n = 3) na Psicologia e 10,7% (n = 9) no Direito afirmaram ter alguma dificuldade neste aspecto. Os bolsistas de Administração apresentaram o maior percentual de dificuldades relacionado aos conteúdos vistos em sala. As dificuldades relatadas pelos bolsistas deste curso referem-se principalmente às disciplinas que exigem conhecimentos de matemática; e, ainda que nos questionários, na maioria das vezes, a “falta de tempo” ou o “morar longe” sejam apontados como a explicação para as dificuldades acadêmicas, ficou mais claro, através das entrevistas, o papel de uma base escolar deficiente nos níveis anteriores de escolarização para as dificuldades enfrentadas por alguns bolsistas.

Tendo em vista que os bolsistas de Administração apresentaram mais dificuldades para a compreensão das disciplinas, entende-se o porquê de este grupo ser o que mais participa de atividades de reforço (15 bolsistas), que em sua quase totalidade refere-se às atividades de monitoria realizadas no âmbito do próprio departamento, onde são revisados os conteúdos vistos em sala de aula. Apenas quatro bolsistas de Psicologia e três de Direito afirmaram participar das atividades de reforço escolar, e, nestes casos, declararam frequentar as oficinas do ProUnir.

É importante ressaltar que os entrevistados demonstraram desconhecer algumas exigências estabelecidas pelo ProUni. Assim, a alternativa que se referia ao “aproveitamento e frequência” exigidos pelo Programa foi em alguns casos interpretada como dificuldades de manter um Coeficiente de Rendimento alto, enquanto na verdade refere-se à necessidade de aprovação em 75% das disciplinas cursadas em cada período letivo. É possível também que a própria formulação da questão, ao usar o termo adotado pelo MEC (“aproveitamento”), tenha induzido ao erro. De qualquer forma, sinaliza-se que seis bolsistas de Psicologia, 13 de Administração e 19 de Direito consideram seu rendimento acadêmico baixo.

A inserção desses bolsistas na instituição estudada, no entanto, não significa apenas vencer dificuldades materiais. Como já apontado em artigo sobre os bolsistas de Ação Social da PUC-Rio (Dauster, 2004), as diferenças sociais e culturais entre bolsistas e não bolsistas traduzem-se como mais uma barreira a ser superada.

Tabela 11 – Dificuldades Vivenciadas no Ensino Superior

Curso	Manter aproveitamento exigido pelo ProUni	Dedicar tempo adequado aos estudos	Custear materiais, transporte, alimentação	Acompanhamento e compreensão de disciplinas	Relacionamento com a turma/ colegas
Psicologia	6 15%	16 40,0%	31 77,5%	3 7,5%	9 22,5%
Administração	13 34,2%	25 65,8%	26 68,4%	14 36,8%	5 13,2%
Direito	19 22,6%	49 58,3%	56 66,7%	9 10,7%	19 22,6%
Total	38 23,5%	90 55,6%	113 69,8%	26 16,0%	33 20,4%

Ainda tomando a Tabela 11 como referência, percebe-se que os cursos de Direito e Psicologia apresentam as maiores percentagens de bolsistas que afirmaram ter passado por algum tipo de dificuldade de relacionamento com a turma ou com os colegas. O cruzamento da variável “dificuldade de relacionamento” com a variável “cor do estudante” indica uma tendência dos bolsistas autodeclarados pardos a sentirem maior dificuldade de interação em comparação aos outros grupos de cores. Com efeito, no grupo de pardos, 26,6% (n = 17) disseram possuir alguma dificuldade de relacionamento no ambiente universitário, sendo esta proporção de 16,4% (n = 11) entre os bolsistas brancos e 14,8% (n = 4) entre os pretos. Também os bolsistas com origem familiar mais baixa e os provenientes de colégios públicos estaduais apresentaram maior percentual de estudantes que marcaram esta alternativa.

Esses resultados, associados aos resultados das entrevistas, indicam que as dificuldades de relacionamento são percebidas mais em termos sociais do que raciais. Também não há uma percepção generalizada de que esses problemas de convivência sejam fruto de práticas de preconceito racial ou social por parte dos alunos pagantes, ainda que tenham sido relatadas algumas situações percebidas enquanto tais e uma entrevistada tenha afirmado sofrer preconceito social. A visão abaixo resume a perspectiva da maioria dos bolsistas entrevistados:

[...] a gente chega aqui e é um ambiente hostil. Porque eu acho que se não fosse essas pessoas da sala [outros bolsistas], que fomos falando da mesma realidade, eu não sei como seria. Não é que rolo preconceito, não é isso, ao menos comigo nunca teve, mas é realmente a diferença social. Eu não vejo acontecer preconceito. O que eu vejo, às vezes, é (*sic*) as pessoas não terem noção que tem gente que não é da mesma classe social deles aqui. (Bolsista de Psicologia, 9º período).

Assim, as formas de interação entre bolsistas e não bolsistas são mais superficiais e ocasionais: fala-se com “todo mundo” sem distinção, mas os “amigos” são outros bolsistas. Para tanto, não é preciso que a

condição de bolsista seja declarada desde o primeiro momento, já que o reconhecimento e a identificação com o outro ocorre através das formas mais sutis do dia a dia, seja pela roupa ou calçado usado, pelos assuntos das conversas, seja pelo lugar que se ocupa na sala de aula. De maneira semelhante, a referência ao grupo de bolsistas é feita através de princípios de classificação que valorizam o “amadurecimento”, o “esforço” e a “dedicação” de quem “está ali para o tudo ou nada”. Neste sentido, cria-se um distanciamento entre bolsistas e não bolsistas:

[...] Com relação à convivência em sala de aula é bem aquela turminha de colégio, sabe? Um grupo aqui, outro grupo ali, um grupo de bolsistas aqui, o pessoal que paga a faculdade ali, o pessoal que estuda ‘tá’ ali. Da convivência acho que fica um pouco... Não sei se até por questão do próprio bolsista acabar se distanciando mesmo, é uma realidade diferente, pelo menos a minha. [...] Não sei, pode ser que alguns [bolsistas] procurem se afastar um pouco. Você tem uma realidade diferente da minha, não tem compatibilidade, você faz isso sem ter... Não faz conscientemente, faz inconscientemente. Neste sentido, às vezes eu acho que até eu me afasto mesmo. Eu busco mais as pessoas que eu vejo que têm a mesma realidade que eu, não sei. Converso com o pessoal todo, mas eu vejo que não tenho uma proximidade tão grande como eu tenho com os bolsistas. (Bolsista de Direito, 7º período).

Outra medida de como se processa a inserção universitária nestes casos pode ser avaliada pela Tabela 12. Verifica-se que uma grande quantidade de bolsistas, principalmente os graduandos dos dois cursos com medidas de capital econômico e cultural mais baixas – Psicologia e Administração –, afirmaram que já pensaram em desistir do curso. Nestas duas carreiras, os custos advindos com a vida universitária e o/a cansaço/desmotivação pelo tempo gasto no trajeto de casa à universidade estão entre os motivos mais recorrentes citados nos questionários para explicar uma possível desistência. Uma terceira justificativa citada pelos bolsistas de Psicologia foram as dúvidas com relação à escolha do curso, e, na Administração, as dificuldades de desempenho acadêmico. Já no Direito, além das questões de ordem financeira e incertezas quanto à escolha da carreira, a necessidade de conciliar estudo com trabalho ou outras atividades (por exemplo, afazeres domésticos) também está entre os principais entraves para a permanência.

Tabela 12 – Desistência

Curso	Já pensou em desistir do curso?		Total
	Não	Sim	
Psicologia	17 42,5%	23 57,5%	40 100,0%
Administração	23 60,5%	15 39,5%	38 100,0%
Direito	55 64,7%	30 35,3%	85 100,0%
Total	95 58,3%	68 41,7%	163 100,0%

Por fim, a última dimensão de análise que será tratada aqui investiga quais os principais atores que ofereceram suporte aos bolsistas diante das dificuldades encontradas.⁸ Uma primeira constatação é o papel central desempenhado pela própria família dos bolsistas: nos três cursos, eles recorreram principalmente à ajuda de parentes, opção marcada por 48% (n = 78) do total de bolsistas. Através das entrevistas, ficou claro que, além da ajuda financeira para permanência do bolsista na instituição, este apoio também se refere ao incentivo familiar dado ao bolsista para continuar os estudos.

A PUC-Rio também ocupa um lugar importante no suporte dado aos bolsistas, tendo sido a segunda esfera de apoio mais procurada pelos estudantes do ProUni (29%, ou 47 casos), principalmente entre os de Psicologia (40%, ou 16 casos). Ajuda de outros bolsistas aparece em terceiro lugar, alternativa escolhida por 25% (n = 41) dos alunos de nossa amostra. Segundo os entrevistados, os próprios bolsistas se reúnem para estudar ou revisar matérias, e, algumas vezes, há troca de livros entre bolsistas de períodos mais adiantados e os que se encontram nos primeiros anos da graduação.

É interessante perceber que a proporção de alunos que afirmaram ter recorrido a não bolsistas, apenas 7%, ou 11 bolsistas, é inferior à alternativa "amigos fora da faculdade", escolhida por 24% ou 39 alunos. Na graduação de Psicologia, apenas 2,5% ou 1 bolsista procurou alunos não bolsistas ante suas dificuldades. Reafirma-se, dessa forma, a existência de certo distanciamento entre o grupo de bolsistas e o de não bolsistas. Esta parece ser a tendência também em relação ao contato com os professores: apenas 16% ou 26 estudantes tendo recorrido a eles. Entre os bolsistas de Administração, grupo com as maiores dificuldades acadêmicas, somente 18,4% ou 7 bolsistas buscaram ajuda junto ao corpo docente, sugerindo que as atividades de monitoria são o principal meio de solucionar suas dúvidas. Estes dados sugerem que os bolsistas contam mais com os colegas e monitores para solucionar suas dúvidas do que com os professores. Por fim, aqueles que afirmaram não ter procurado ajuda somam 11% (n = 18) e 8,6% (n = 14) recorreram a outros tipos de ajuda, como a de amigos de trabalho.

Considerações finais

As políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro têm início no ano de 2001, e ainda hoje suscitam defesas e críticas acaloradas sobre sua contribuição para a redução das desigualdades existentes em nosso país. Como vimos, apesar da dimensão do ProUni, a pesquisa sobre seus beneficiários ainda é incipiente. Este trabalho pretendeu, dessa forma, contribuir para caracterizar socioeconomicamente os bolsistas de três cursos da PUC-Rio, comparando-os com o perfil dos estudantes que esta IES tradicionalmente seleciona. Em um segundo momento, analisamos os principais aspectos da inserção desses bolsistas, suas

⁸ A pergunta possuía oito alternativas, e era possível marcar até três delas.

dificuldades e auxílios recebidos, relações entre bolsistas e não bolsistas e os principais atores que ajudaram neste processo.

Os dados coletados pela pesquisa permitem afirmar que os beneficiados pelo ProUni nos cursos de Administração, Direito e Psicologia pertencem a grupos de cor, classe social, renda e origem escolar pouco representados no ensino superior e, especialmente, nas instituições de reconhecida qualidade acadêmica. Ressalte-se que o programa proporcionou a entrada de uma clientela social bastante distinta daquela que tradicionalmente ingressa nesses cursos.

Essa diferença social entre os estudantes é vivida de forma intensa pelos bolsistas de nossa amostra, havendo mesmo um distanciamento entre alunos bolsistas e não bolsistas. Contudo, o fato de não existir uma maior interação entre os dois grupos não é interpretado enquanto práticas de discriminação social ou racial por parte dos alunos pagantes, mas sim como resultado da percepção das desigualdades de origem social existentes entre eles e de identificação com outros bolsistas.

A existência de uma estrutura de apoio aos estudantes pobres anterior à implantação do ProUni se mostrou fundamental para garantir a permanência dos bolsistas participantes do Programa. Os diversos auxílios oferecidos pelo Fesp resolvem (ou, pelo menos, amenizam em muito) um dos principais problemas enfrentados com a entrada no ensino superior, a questão financeira, e permitem a dedicação aos estudos. Por outro lado, as dificuldades vivenciadas no início do curso por aqueles que não são contemplados por esses benefícios evidenciam que uma política de acesso de estratos mais baixos da população ao ensino superior deve ser acompanhada por medidas de suporte ao estudante durante sua vida universitária, para garantir uma formação de qualidade e a conclusão do curso.

Isso significa garantir também a qualidade das instituições nas quais esses estudantes estão ingressando e investigar como se processa a vivência acadêmica quando não se possui acesso a mecanismos de manutenção financeira ou de apoio acadêmico. Evidencia-se, assim, a necessidade de mais estudos que venham a esclarecer tais questões, contribuindo para sabermos em que extensão o ProUni contribui para a democratização da educação superior em suas várias dimensões: acesso, permanência e situação dos egressos.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, André A. *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL. *Projeto de Lei n° 3.582, de 28 de abril de 2004*. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni). Disponível em: <http://www.asduerj.org.br/documentos/pdf/Substitutivo_10_08_04.pdf>.

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://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

CARVALHO, Cristina Helena. O ProUni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 23 ago. 2009.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula; GILIOI, Renato de Sousa P. ProUni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>.

DAUSTER, Tania. "Uma revolução silenciosa": notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. Trabalho apresentado no VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf>>.

FACEIRA, Lobelia da Silva. *O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microsociais*: pesquisa sobre sua implementação pelo MEC e por duas universidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2009. Disponível em: <<http://msu.dominiotemporario.com/doc/TeseLOBELIA.pdf>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2009.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório de IES*: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2006. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2006/relatorio/ies/05283304557.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L.; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RETRATOS do Brasil: entre as particulares, PUC-Rio se destaca em 1º lugar. *O GLOBO* [jornal], Rio de Janeiro, 1º set. 2009.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marília (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006.

RODRIGUES, Bianca A. C. "*Passar é fácil, continuar é que é difícil...*": a permanência de alunos bolsistas da PUC-Rio. 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, 2005.

Clarissa Tagliari Santos é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

clarits@uol.com.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul

Naira Estela Roesler Mohr
Felipe Mattos Monteiro
Joaquim Gonçalves Costa
João Costa de Oliveira

Resumo

Pretende observar o processo de criação e consolidação da Universidade Federal da Fronteira Sul, no campus de Laranjeiras do Sul, Estado do Paraná, que desde sua origem vem propondo dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais. Situa o contexto de construção da Universidade, discorrendo sobre as estratégias utilizadas para garantir as condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população proveniente da escola pública. Busca também refletir em que medida as ações afirmativas estão conseguindo se materializar de forma efetiva no interior da instituição, a partir da análise dos dados acadêmicos do primeiro ano letivo. O diálogo resultante desses elementos aponta avanços, limites e muitos desafios, que deverão constar no debate permanente da construção política e pedagógica da Universidade.

Palavras-chave: universidade; ações afirmativas; escola pública.

Abstract

The expansion of the frontiers of college public education: an analysis about the UFFS experience in Laranjeiras do Sul

This article intends to examine the creation process and the consolidation of the Federal University of Fronteira Sul (Universidade Federal da Fronteira Sul), Laranjeira do Sul Campus, Paraná, south Brazil. This University has presented mechanisms to combat social and regional differences. The text discusses the context of building the University, and the discoursed strategies used to ensure the conditions for access and permanence in higher education, especially of the students from public schools. It also seeks to reflect the analysis of scholarly data of the first academic year and how the affirmative actions are getting effectively materialize inside the institution. The resulting dialog of these elements shows a progress, limits and many challenges should be included in the permanent debate of political and pedagogical construction of University.

Keywords: university; affirmative actions; public school.

Introdução

Na segunda semana do mês de fevereiro de 2011, no primeiro processo de Formação Acadêmica do *Campus* de Laranjeiras do Sul, um dos cinco *campi* da recém-criada Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), foram colocados em evidência vários apontamentos acerca da avaliação do primeiro ano letivo da Universidade, entre eles uma angústia em relação ao baixo aproveitamento acadêmico.

Nas falas de vários professores destaca-se a preocupação de que muitos estudantes chegaram ao curso universitário com defasagens de conceitos básicos nas mais diversas áreas do conhecimento, lacunas que, segundo esses professores, são provenientes do ensino médio. Ao discorrer sobre esta constatação, emanaram algumas questões que precisam ser problematizadas: É possível afirmar, por serem, na sua grande maioria, alunos oriundos da escola pública, que apresentarão sérios limites na apropriação do conhecimento? Detectado este panorama, como estão sendo pensadas, elaboradas e experimentadas alternativas que possam tratar destas dificuldades? Em que medida é possível conciliar excelência acadêmica com o processo de democratização do ensino superior, tão anunciado e tão pouco difundido?

Este debate torna-se central, uma vez que a Universidade, desde sua origem, apresenta o compromisso com a inclusão, tendo buscado se

afirmar como uma “universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” (UFFS, 2010a).

Desta forma, é pretensão deste trabalho olhar para o processo instituído neste relativamente curto espaço de tempo, buscando muito mais do que detectar ou apontar a condição de aproveitamento, mas analisar em que medida as ações afirmativas estão se consolidando e encontrando base material para que se solidifiquem e se ampliem neste espaço. Outrossim, é preocupação permanente, além de criar possibilidades de acesso, refletir sobre as condições de permanência e de qualificação acadêmica, para que se caracterize como um processo de inclusão real, e não apenas formal.

A necessária intervenção através de políticas afirmativas para inclusão de acesso e permanência no ensino superior é reflexo-resultado das condições objetivadas na organização da materialidade social, que, ao mesmo tempo que se vê como uma possibilidade de enfrentamento da realidade perversa constituída, nos defronta com os limites que essa realidade impõe. São aspectos constructos das contradições, mas, no limiar da possibilidade e do limite, é preciso analisar esse processo.

Cabe retomar a discussão feita por Kuenzer (2006, p. 4) acerca das categorias de exclusão includente, destacando que muitas políticas educacionais incluem, mas, dada a sua desqualificação, são excludentes:

Concordando com Oliveira [2004], que faz um estudo rigoroso dessa categoria nas obras de Marx, parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, *o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas*. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda.

E conclui Kuenzer, transcrevendo texto de Oliveira:

A sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da *exclusão*. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da *inclusão*, mas a *reinclusão* do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la *disponível* à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia. (Oliveira, 2004, p. 23)

Para melhor percepção do contexto que pretendemos discutir, é preciso primeiro compreender de que forma foi se conquistando e organizando este espaço universitário. Para isso, pretende-se recuperar a trajetória percorrida no processo de construção, desde as primeiras ideias e movimentações que emergiram de uma necessidade concreta e

embasadas num forte envolvimento popular até a oficialização da UFFS. Destaca-se o papel das organizações e movimentos sociais neste importante e intenso percurso, dando substância ao Projeto Institucional, e algumas práticas já realizadas.

Em seguida buscaremos observar o processo de criação dos cursos e suas turmas, trazendo elementos e mecanismos constituídos institucionalmente no esforço de promover ações afirmativas e capazes de colocar em foco permanente o olhar sobre os sujeitos em formação e sua relação com a cultura acadêmica. De forma mais específica, estaremos observando o Curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir de um levantamento realizado com professores e acadêmicos acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas no primeiro ano letivo.

Em um terceiro momento, serão apresentados dados do perfil socioeconômico discente no primeiro ano de funcionamento no *Campus* Laranjeiras do Sul, refletindo sobre as possíveis mudanças observadas neste território com a chegada da Universidade. Pretende-se ainda avaliar em que medida estão articulados os princípios de inclusão com a realidade dos acadêmicos matriculados.

Por fim, objetivamos trazer e/ou recuperar elementos que possam contribuir com o planejamento estratégico de ação acadêmica, apontando avanços, limites e desafios que interferem na construção do projeto da Universidade numa perspectiva de alargamento das oportunidades.

Território da UFFS – *Campus* de Laranjeiras do Sul-PR

A cidade de Laranjeiras do Sul se localiza em uma mesorregião chamada de Cantuquiriguaçu, constituída por 20 municípios: Campo Bonito, Candói, Cantagalo, Catanduvas, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond.

As últimas três décadas foram de intensas e importantes mudanças no espaço denominado Território Cantuquiriguaçu, que vão desde a implantação do agronegócio pelas multinacionais até a reconfiguração da propriedade privada no campo e nos assentamentos de reforma agrária, conquistados, em sua maioria, na pressão popular, por movimentos organizados. Essas mudanças promovidas pelo capitalismo agrário ou pelas forças sociais acontecem paralelamente, ao mesmo tempo. Disputam espaços, territórios materiais e imateriais, e constituem-se numa constante contradição que extrapola a escala regional, atingindo, por desdobramentos necessários, a escala nacional e internacional.

Como afirma Bernardo Mançano Fernandes (2008, p. 280),

Temos então uma disputa territorial entre capital e campesinato. As propriedades camponesas e capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, nas quais se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento.

Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional.

De um lado, as empresas multinacionais, amparadas nas parcerias com empresas-cooperativas tradicionais locais e com os órgãos oficiais da assistência técnica dos governos e seus programas, introduzem as relações capitalistas até os mais longínquos rincões. Subordinam grandes, médios e pequenos produtores a uma lógica nefasta de exploração e concentração de riquezas, por serem empresas detentoras da tecnologia.

De outro, uma multidão de excluídos desse mesmo sistema hegemônico no campo buscam a sustentabilidade e a sobrevivência por meio da organização social, retomando territórios, disputando a opinião pública, buscando novas matrizes tecnológicas e questionando os *marcos legais* de uma sociedade essencialmente liberal desde a primeira Constituição Brasileira de 1824. São movimentos contra-hegemônicos que se desenvolvem na periferia do sistema em uma condição extremamente vulnerável, pois muitas vezes absorvem para dentro de suas formas organizacionais as contradições presentes na sociedade capitalista e liberal que os circunda, o que os leva à inviabilidade, sobretudo econômica, apesar do esforço em se fazer um caminho em sentido oposto.

O caso do Território Cantuquiriguaçu não foge à regra. Aqui o processo de modernização da agricultura não gerou desenvolvimento no sentido mais completo, uma vez que não distribuiu riquezas nem criou condições materiais para uma vida de qualidade no campo. E nem podia ser diferente: as condições estavam postas nos princípios capitalistas da agricultura convencional, ou seja, a exploração e a concentração de todos os recursos nas mãos das multinacionais. O resultado inevitável foi o êxodo rural em larga escala, principalmente para além das fronteiras do Território.

Do ponto de vista social, a miséria avançou no campo e na cidade, medindo-se baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) em quase todos os municípios do Território, compondo assim, a partir da década de 1990, o obscuro mapa da fome. Isto fica bem claro no texto do Sumário Executivo do Diagnóstico Socioeconômico do Território:

O diagnóstico identificou 26.159 famílias pobres, ou seja, 41,87% das famílias do território percebiam $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita* mensal (R\$ 72,50) em julho de 2000. A pobreza absoluta agrega-se aos indicadores de inadequação habitacional, captando uma outra dimensão da pobreza. O Censo Demográfico 2000 identificou que, no território, 31,71% dos domicílios rurais não tinham acesso a água encanada; 72,25% dos domicílios urbanos e 91,66% dos domicílios rurais encontravam-se na condição de inadequação quanto à destinação do esgoto sanitário; 94,16% do lixo rural não era coletado e 13,85% dos domicílios não tinham acesso a energia elétrica. Esses percentuais dão uma medida da necessidade de adequação das moradias. Um outro dado, o déficit habitacional, mede a demanda por novas unidades, que, no território Cantuquiriguaçu, é da ordem de 5.342 moradias.

A taxa de mortalidade infantil, que mede o número de crianças que não sobrevivem ao primeiro ano de vida, em cada mil crianças nascidas

vivas, apresenta-se, em todos os municípios, superior à taxa estadual (20,3). A estrutura de atendimento médico-hospitalar é restrita; o território conta com dois pronto-atendimentos de 24 horas e com treze hospitais.

A taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade é de 14,4%, superior à média do Paraná (9,0%), o que reforça a necessidade de se enfrentar essa questão. A constatação de que quase 25% da população do território possui menos de 4 anos de estudos confirma a necessidade de intervir nas condições adversas que a impedem de alcançar patamares maiores de anos de estudos. (Conselho..., 2004, p. VIII-IX).

Contraditoriamente, os latifúndios se avolumaram. Grandes empresas passaram a controlar recursos naturais essenciais, como é o caso, por exemplo, das terras para a produção de florestas para extração de celulose, produção de gado ou de grãos, ou das águas do rio Iguaçu, controladas por companhias privadas de energia elétrica e/ou pelas ações privadas nas estatais, além dos setores de serviços importantes e rentáveis, como o de transportes por rodovias e ferrovias, que foram instalados no território com investimentos estatais, posteriormente privatizados, encarecendo significativamente o custo de produção.

A contradição apontada acima, expressa na disparidade social, converteu-se, na sequência, em convulsão social: conflito – sobretudo por terra.

Surgem as primeiras ocupações de terras na década de 1980 e, conseqüentemente, os grandes assentamentos de reforma agrária no final da década de 1990, trazendo uma grande transformação: estrutural, ao repartir a propriedade privada do latifúndio, que muitas vezes era adquirido de forma espúria, por grilagem e/ou favorecimentos diversos; social, incluindo pessoas beneficiárias da assistência social na ala produtiva, resgatando sua dignidade e, mais do que isto, ensinando-as o caminho das grandes conquistas pelo método das lutas de massas; e econômica, dinamizando a economia pelo simples retorno da população ao território, advinda com os acampamentos e assentamentos.

Vale lembrar que alguns municípios do Território tiveram repentinamente sua população triplicada, em função das ocupações promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A partir daí, o novo “caldo social” sugeriu mudanças em todos os setores: na educação, com a introdução da noção de educação do campo; na cultura popular, a partir do resgate da identidade do camponês; e na política local, com a eleição de lideranças mais progressistas, ligadas aos movimentos sociais populares e às pastorais sociais da Igreja Católica.

Nesse contexto de produção e reprodução da vida, de grande massa de jovens filhos de assentados sem perspectivas claras de futuro, num campo transformado, minado pela hegemonia das transnacionais do agronegócio, e, por outro lado, de uma população urbana cada vez maior, com problemas cada vez mais desafiadores, como o desemprego ou o subemprego e a falta de infraestrutura, é que surgem os primeiros debates acerca da construção de uma universidade.

Cientes desta necessidade, movimentos sociais como MST, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf) e algumas prefeituras da região iniciaram um extenso debate com o objetivo de viabilizar a instalação de uma universidade popular. Esta deveria ser comandada por um coletivo e, inicialmente, financiada por projetos dirigidos para a captação de recursos federais e estaduais, bem como por três ou quatro prefeituras locais.

Havia experiências que subsidiavam esse debate, como é o caso da Universidade de Mondragón, território basco cuja força cooperativa é referência mundial, e outras experiências em projetos de educação do campo desenvolvidas no Cantuquiriguaçu e outras regiões, como “Terra Solidária”, “Saberes da Terra”, “Pronera”, “Lumiar” e outros que têm sido referência nas políticas públicas.

A cooperativa de Mondragón, detentora de aproximadamente 150 empresas, com tecnologia de ponta em diversas áreas e ramos, possui como um de seus pilares a sua própria universidade, responsável pela formação humana e técnica de seus quadros.

Esse projeto já contava com parcerias bem avançadas com os próprios bascos, com professores da Universidade Estadual de São Paulo e com o Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (Ibec), sob a coordenação do professor Dr. Paulo Alves de Lima Filho, que, mais tarde, por indicação do coletivo local, compôs a Comissão de Instalação da UFFS.

Esse debate iniciou-se ainda no primeiro semestre do ano de 2005, intensificando-se com reuniões periódicas de um coletivo com representações das prefeituras de Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguazu, Nova Laranjeiras, Candói e Laranjeiras do Sul e representantes dos movimentos sociais e entidades citados acima.

No primeiro semestre de 2006, porém, a partir de articulações com representantes da Via Campesina, observou-se que no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina também acontecia forte mobilização em torno da conquista de uma universidade federal pública e gratuita para a mesor-região da grande fronteira do Mercosul. Optou-se então por agregar estes esforços em torno do movimento pró-universidade nos três Estados do Sul, compondo assim um movimento maior e mais completo.

Em princípio este movimento era carente de unidade, uma vez que cada Estado se articulava a partir de suas próprias forças políticas, sob diversas orientações, demandando sobremaneira a atenção do Ministério da Educação (MEC).

Foram realizados inúmeros debates, seminários e reuniões em diversos níveis – local, territorial, estadual e regional (mesorregional) e organizadas mobilizações em cada Estado, em cada região, conforme sua própria organização local: comitê, comissão, coletivo, coordenação, etc. Articulou-se um coletivo local que passou a acompanhar, coordenar e representar a região na coordenação dos três Estados, bem como em todas as atividades relativas à Universidade, que ainda não passava de um sonho possível, mas distante.

A proposta pautava-se nas necessidades regionais de cada território – conjunto de municípios, todos carentes de oferta de ensino superior público e com grande depressão econômica e social – e nos programas recentes de desenvolvimento do ensino superior federal.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa de Interiorização do Ensino Superior do MEC davam conta de que o momento era propício para propostas mais ousadas na busca por uma universidade de qualidade e ao alcance de todos, sobretudo daqueles públicos historicamente excluídos: os agricultores familiares e os camponeses. Municípios gaúchos não contemplados pelas extensões das universidades federais já existentes, pela criação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), pelas universidades comunitárias e estaduais nos demais Estados, fizeram com que dez regiões gaúchas, cinco catarinenses e duas paranaenses, totalizando mais de 400 municípios, iniciassem grandes movimentos por universidade pública federal.

Havia também a proposta do presidente Lula, quando de sua visita à Região Sul por ocasião da Caravana da Agricultura Familiar no início da década, da criação de uma universidade para o desenvolvimento dessas regiões.

Em uma das audiências realizadas em Brasília com o ministro da Educação, Fernando Haddad, é que foi lançado um dos grandes desafios, que dizia respeito exatamente à unificação do movimento: um Movimento só para os três Estados.

Deste encaminhamento estabeleceu-se uma meta de realização de seminários locais em preparação a um grande Seminário em Chapecó, SC.

No Território Cantuquiriguaçu, o Seminário aconteceu em Rio Bonito do Iguazu, nos dias 18 e 19 de agosto de 2006, e elegeu um coletivo de representantes dos vários municípios e entidades comprometidos na construção da nova universidade. Este coletivo assumiu a tarefa não só de preparar e realizar os seminários, mas de promover a mobilização local necessária para que a ideia tomasse corpo e volume.

Nesses seminários foram definidas as diretrizes do movimento pró-universidade, sua coordenação, organização, objetivos estratégicos, formação, bem como o perfil da universidade buscada, tendo em vista uma grande crítica à universidade tradicional.

O Seminário Mesorregional aconteceu nos dias 1º e 2º do mês de setembro de 2006 e teve como principais objetivos: a) Unificação do Movimento dos Três Estados do Sul com proposta única para o MEC; b) Definição do caráter, da missão, da coordenação e do papel político do movimento pró-universidade; c) Foco e estratégia de luta; d) Princípios da nova universidade que estava sendo reivindicada; e) Análise de exemplos de universidades populares.

Formaram-se duas coordenações interestaduais: uma pedagógica, cuja representação de nossa região ficou a cargo de Elemar do Nascimento Cezimbra, e outra política, em que a representação de nossa região e do Paraná ficou a cargo de João Costa de Oliveira.

A coordenação pedagógica teve como missão o debate do caráter, dos princípios e fins da Universidade e a responsabilidade da elaboração do projeto de lei que, três anos mais tarde, criaria a UFFS. Esta importante tarefa foi dividida com o Grupo de Trabalho do próprio Ministério da Educação.

A coordenação política teve como tarefa, em primeiro lugar, convencer o ministro da Educação e sua equipe, bem como outros ministros afins, sobre a necessidade e a importância da criação da nova universidade, cuidar das estratégias de luta e promover a mobilização e a articulação necessárias para que o projeto de lei ficasse pronto, fosse enviado ao Congresso Nacional e, tão logo, fosse aprovado.

A coordenação geral do Movimento ficou a cargo da Via Campesina – formada por movimentos como MST, Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), MPA e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) – e da Fetraf. A secretaria geral ficou estabelecida em Chapecó, SC, onde aconteceram os principais debates do movimento em nível mesorregional e as reuniões das coordenações política e pedagógica.

Com o Movimento unificado, a ideia de uma universidade federal multicampi ganhou grande impulso junto ao Governo Federal. Em 2007, o deputado federal por Santa Catarina Claudio Vignatti, assessorado por professores da Universidade Federal de Santa Maria, RS, apresentou um primeiro projeto de lei que criava a Universidade Federal para a Mesorregião Grande Fronteira do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e seu entorno. Esse projeto já contava com alguns dos princípios norteadores da Universidade discutidos pelo movimento pró-universidade.

Os debates se seguiram, em forma de seminários, reuniões, palestras, mobilizações, passeatas, envolvendo os vários setores da sociedade, em diversos níveis. Nesses debates era feita a crítica à universidade convencional e tradicional, que normalmente reproduz o sistema de exclusão presente na sociedade atual, fortalece setores dominantes desta sociedade e nega acesso ao conhecimento e espaço às camadas mais empobrecidas. Em geral, as universidades atuais, públicas ou privadas, estão fechadas a determinados segmentos e só produzem em função de uma minoria elitizada.

A proposta dessa nova universidade balizava-se em uma compreensão democrática, humanizadora, encarnada na realidade local, comprometida com a justiça social e capaz de contribuir com os processos de desenvolvimento de cada local onde fosse instalada.

Assim, em 15 de setembro de 2009 criava-se a UFFS pela Lei nº 12.029, abrangendo 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul: Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul.

Construindo e organizando a universidade: os cursos e as estratégias de promoção de ações afirmativas

Para os movimentos sociais e organizações implicados no processo de construção da Universidade, ficou explícita, desde o princípio, a necessidade de continuar no acompanhamento das ações e estratégias,

compreendendo ser insuficiente limitar suas bandeiras de lutas na pura e simples reivindicação de instalação de um *campus*. Almejar uma instituição verdadeiramente comprometida com a inclusão, numa perspectiva transformadora, requer uma firme tomada de posição política em relação ao caráter democrático, público e popular. Entretanto, é preciso ter clareza de que esta tarefa nem sempre é simples, haja vista as contradições e disputas de interesses inerentes ao sistema social vigente.

Essas contradições aparecem em diversas experiências e são apontadas por Fleuri (2001) em estudo que trata da relação entre universidade e educação popular:

O esforço da classe dominante por controlar a universidade, contrariando as lutas populares pela democratização do ensino, atesta a importância dessa instituição como palco de lutas de classes.

Por um lado, o processo de privatização do ensino, imposto pela política educacional nestes últimos vinte anos, contribui para elitizar cada vez mais a universidade, restringindo-lhe o acesso a apenas uma parcela da classe média, facilmente cooptável pela burguesia. Mas a elitização da universidade decorre não só de seu restrito número de vagas: resulta sobretudo de seu caráter burocrático que determina a reprodução de um saber fragmentado e desvinculado da práxis social, facilitador da dominação e dificultador da transformação social.

Por outro lado, a luta popular pelo ensino público e gratuito não se limita à busca de ampliação do número de vagas. Ela visa a colocar todo o sistema de ensino, inclusive a universidade, a serviço da construção do poder popular. Neste sentido, a criação da universidade pública e popular implica necessariamente a reformulação de sua estrutura de poder e de seus processos de saber, consoante as lutas mais amplas da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, a extensão universitária é pensada como uma estratégia para unir os processos de transformação estrutural da universidade aos da sociedade.

A partir do debate inicial realizado no movimento pró-universidade da região, fica evidente a adoção de uma postura política que permeará os diversos documentos norteadores da UFFS. Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) fica estabelecido que a Universidade deve estar “comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região” e que seus cursos deverão “privilegiar as vocações da economia regional, visando o desenvolvimento regional integrado, tendo na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento” (UFFS, 2010b).

Além disso, outro ponto importante relativo aos cursos de graduação refere-se ao atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, “cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada” (Brasil. Decreto nº 6.755/2009).

Nesta perspectiva, foram criados 33 cursos no total, distribuídos em 42 turmas ingressantes anualmente.

No Rio Grande do Sul, o *Campus* Cerro Largo oferece atualmente os cursos de Agronomia com ênfase em Agroecologia, Desenvolvimento

Rural e Gestão Agroindustrial, Engenharia Ambiental e Energias Renováveis, Licenciatura em Ciências – Biologia, Química e Física – e Licenciatura em Português e Espanhol. No *Campus* Erechim são contemplados os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Agronomia com ênfase em Agroecologia, Engenharia Ambiental e Energias Renováveis, e os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

Em Santa Catarina, no *Campus* Chapecó, onde também está instalada a reitoria da UFFS, são encontrados os cursos de Administração com ênfase em pequenos empreendimentos e cooperativismo, Agronomia com ênfase em Agroecologia, Engenharia Ambiental e Energias Renováveis, Ciência da Computação, Enfermagem e os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Português e Espanhol, Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

No Paraná, o *Campus* Realeza oferece os cursos de Medicina Veterinária, Nutrição e Licenciatura em Português e Espanhol e de Licenciatura em Ciências: Biologia, Química e Física.

Também localizado no Estado do Paraná, o *Campus* Laranjeiras do Sul organizou cinco cursos voltados e preocupados com o desenvolvimento regional, abrangendo as ciências agrárias, a indústria, a gestão e o ensino voltado para a formação de professores do campo. São eles: Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Alimentos, Agronomia com ênfase em Agroecologia, Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial e Licenciatura em Educação do Campo. Os profissionais formados pela instituição terão uma preocupação em desenvolver pesquisas e trabalhos que possam ser aplicados aos interesses dos habitantes da região.

Como critério de seleção de candidatos para os cursos de graduação estabeleceu-se o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é acrescido de um índice relacionado ao tempo de formação do candidato em escolas públicas. Esse índice, denominado Fator Escola Pública (FatorEP), é aplicado de acordo com a seguinte regra:

- I) FatorEP = 1,3 para o candidato que declarou ter cursado integralmente, com aprovação, todo o ensino médio em escola pública;
- II) FatorEP = 1,2 para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas duas séries do ensino médio em escola pública;
- III) FatorEP = 1,1 para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas uma série do ensino médio em escola pública;
- IV) FatorEP = 1,0 para os demais candidatos.

A Nota Final de cada candidato no Processo Seletivo é calculada utilizando-se a seguinte fórmula: $\text{Nota Final} = \text{NotaEnemMédia} \times \text{FatorEP}$. (UFFS. Edital nº 162/UFFS/2011).

Esse mecanismo, como veremos posteriormente, é bastante significativo na popularização dos cursos oferecidos no *Campus* Laranjeiras do Sul.

Como estratégias organizacionais, a Universidade tem investido na criação de instâncias de decisões colegiadas e de abrangência comunitária, como é o caso do Conselho Estratégico Social, formado por membros representantes da comunidade externa, cujo objetivo, segundo a portaria de criação, é "assegurar a construção de uma instituição de educação

superior comprometida com a inclusão social e com a produção e a disseminação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas”. Também se destaca a constituição do Conselho Universitário (Consuni), formado por representantes docentes, técnicos administrativos e discentes eleitos por seus pares a cada dois anos.

Outro espaço importante de discussão coletiva foi a realização da I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (Coepe), realizada durante os meses de junho a agosto de 2010, que teve como principais finalidades mobilizar a comunidade acadêmica para a definição das políticas norteadoras do ensino, da pesquisa e da extensão e aprofundar a interlocução com a comunidade regional, visando eleger as agendas prioritárias da UFFS nos campos da pesquisa e da extensão e as suas articulações com o ensino. Dessa conferência resultou um documento final cuja pretensão é subsidiar a política de extensão nos próximos anos.

Se observarmos este primeiro ano de existência, muitas ações estão sendo propostas no sentido de encontrar formas institucionalmente mais condizentes com uma concepção de participação; entretanto, estas aspirações, por vezes, esbarram na complexidade administrativa e organizacional que independem da vontade local, e em muitas situações percebem-se tomadas de decisões e atitudes que revelam posições hierarquizadas e centralizadoras.

Por outro lado, é preciso reconhecer que alguns avanços podem ser apontados; um exemplo a ser citado é o papel e a atuação dos colegiados de cursos.

Os colegiados são formados pelo coordenador do curso, pelos docentes que ministram componentes curriculares do curso no semestre letivo, pelos docentes do núcleo estruturante e por um representante do corpo discente, eleito anualmente entre os estudantes do curso.

Entre as várias atribuições do colegiado de curso está a de “estabelecer procedimentos para promover a integração e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares do curso, visando garantir sua qualidade didático-pedagógica” (inciso V, art. 3º do Regimento).

Neste sentido, o colegiado de curso pode ser visto como um importante espaço de reflexões e avaliação dos processos pedagógicos vivenciados, principalmente nos primeiros anos de existência da Universidade, considerando um grupo relativamente pequeno de turmas e de professores componentes do colegiado. Desta forma, as discussões em torno da aprendizagem e acompanhamento dos estudantes têm tido expressiva relevância.

Como referência, podemos citar o caso do colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que tem se tornado um espaço importante de avaliação sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos acadêmicos.

Em levantamento realizado com os professores que atuaram na primeira turma desta licenciatura, foram detectados níveis expressivos de dificuldades pela maioria dos estudantes. De acordo com os nove professores que participaram do questionário, identificou-se que a dificuldade

mais aparente reflete-se na habilidade da escrita, relacionada à elaboração e argumentação em questões dissertativas, bem como nas questões estruturais. Também foram apontadas como limitantes as dificuldades em relação à apropriação de conceitos básicos e habilidades de leitura relativas a interpretação, capacidade de análise e síntese de textos.

Esta situação pode ser atrelada à condição de que existem defasagens concretas relativas aos conteúdos desenvolvidos no ensino médio. Pensando nisso, optou-se, no próprio Projeto Institucional da UFFS, pelo desenho de um currículo composto por três eixos: o Domínio Comum, o Domínio Conexo e o Domínio Específico.

As disciplinas do Domínio Comum possuem justamente a intencionalidade de solidificar uma base necessária que garanta aperfeiçoamento e qualificação posterior. Estas disciplinas possuem como principais objetivos:

- a) desenvolver em todos os estudantes da UFFS as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação); e
- b) despertar nos estudantes a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorizações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões (municipal, estadual, nacional, regional, internacional). (UFFS, 2010b).

Outra dificuldade apresentada no levantamento refere-se às práticas de estudo; ou seja, segundo a opinião dos professores, identificou-se que, de forma geral, os estudantes da turma apresentaram relativa dificuldade em realizar atividades fora do horário escolar, na revisão de conteúdos, no estudo para provas e na resolução de exercícios e tarefas.

Por outro lado, o desempenho dos estudantes foi considerado melhor no que se refere ao acompanhamento em sala, na demonstração de compreensão das explicações, na expressão oral, na participação em debates e na fluência das intervenções e perguntas durante as aulas.

Quando perguntados sobre os motivos considerados significativos para a incidência destas dificuldades, os professores apontaram como principal fator a "ausência da cultura universitária e desconhecimento de técnicas e práticas de estudo"; o segundo motivo apresentado associa estas defasagens ao fato de que "os estudantes são em sua maioria provenientes de um ensino médio deficitário"; e a terceira causa apontada retrata "a falta de disciplina, interesse e motivação por parte dos acadêmicos".

A mesma questão também foi apresentada aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, para que apontassem as razões que podem ter ocasionado dificuldades de aprendizagem. O primeiro motivo citado sugere que "o estudante deparou-se com conteúdos difíceis, acima de sua compreensão"; como segundo fator constatou-se "a falta de conhecimentos prévios que deveriam ter sido apropriados no ensino médio"; a terceira razão remete "ao volume excessivo de conteúdos

e leituras a serem executadas”; e o quarto motivo apresentado pelos estudantes foi “a falta de tempo e de hábito de estudo em casa”.

É pertinente ressaltar que esse levantamento não teve a pretensão de justificar as defasagens apresentadas pelos alunos, mas reforça a ideia de que, a partir da situação detectada, torna-se fundamental promover ações que possam dar suporte material para sanar essas dificuldades. Neste sentido, analisando os motivos apresentados tanto pelos professores como pelos estudantes, podemos afirmar que é necessário promover uma ampliação do tempo dedicado aos estudos, sendo uma das ferramentas utilizadas a concessão de bolsas de estudos.

No primeiro ano de funcionamento da UFFS houve a destinação de bolsas com a intencionalidade de contribuir com o processo de acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Essas bolsas foram organizadas em duas modalidades: “Bolsas de Iniciação Acadêmica”, para que os estudantes cumpram 20 horas semanais de atividade com a orientação de um professor orientador, e “Bolsa Permanência”, para que o acadêmico selecionado precise manter frequência e rendimento acadêmico satisfatórios.

No ano de 2011 a Universidade também ofereceu auxílios com o objetivo de complementar as despesas do estudante com moradia, alimentação ou transporte, uma vez que, anteriormente ao seu ingresso, ele não possuía tais gastos.

E a partir de uma demanda crescente em relação às defasagens de aprendizagem, será proposta uma nova modalidade de bolsa: a Bolsa de Estudos Orientados, que, de acordo com o Edital Nº 045/UFFS/2011, tem como objetivo “Propiciar ao estudante de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir de sua inserção em grupos de estudos em sua área de formação e da concessão de bolsas, condições mais igualitárias para que ele possa responder às demandas de uma formação universitária” (UFFS, 2011).

Perfil dos acadêmicos da UFFS – Laranjeiras do Sul

O *campus* de Laranjeiras do Sul iniciou-se com a criação de cinco cursos: Engenharia de Aquicultura, Agronomia com ênfase em Agroecologia, Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Educação do Campo. O início das atividades acadêmicas (I semestre de 2010) contou com 212 estudantes, distribuídos nos cinco cursos da Universidade. No II semestre de 2010, o número de estudantes aumentou para 270 e, atualmente (I semestre de 2011), chega a aproximadamente 400 estudantes. A previsão é de que no final do ano o número de acadêmicos cresça para mais de 1.000.

Nesse sentido, podemos afirmar que a UFFS interfere radicalmente na dinâmica das regiões em que se insere, seja do ponto de vista objetivo, seja do ponto de vista subjetivo.

Do ponto de vista objetivo, verificamos mudanças concretas em relação às questões econômicas. Presente em uma cidade com pouco mais de 30.000 habitantes e com graves problemas no que diz respeito ao desenvolvimento humano, conforme apontado anteriormente, a UFFS disponibiliza somente em bolsas de iniciação e de permanência acadêmica R\$ 36.000 por mês para estudantes da região.¹ Presume-se que esse dinheiro seja gasto na própria cidade e, assim, acabe movimentando o comércio e outras atividades produtivas.

Do ponto de vista subjetivo, fica claro que a Universidade muda o cenário artístico, intelectual, político e social. A troca de experiências com professores das mais diversas áreas do conhecimento proporciona o exercício constante de crítica, seja das ações individuais ou coletivas. Além disso, eleva-se a autoestima de acadêmicos e famílias, pois muitos deles são as primeiras pessoas da família a entrar no ensino superior.

De qualquer forma, o perfil diferenciado dos acadêmicos coloca em evidência “novos” e “velhos” problemas, especialmente em relação ao desempenho dos estudantes. Sabemos que os *déficits* da educação básica não estão restritos ao nível público: escolas particulares, extremamente competitivas nos mais variados sistemas seletivos, deixam lacunas enormes na formação dos seus estudantes, especialmente em relação às contribuições no campo político e social.

Para efeito das análises posteriores, utilizaremos dados das fichas de matrículas dos discentes que entraram no I semestre de 2010 na Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus* Laranjeiras do Sul/PR). Ao todo foram tabuladas e analisadas 168 fichas de matrículas de um total de 212 estudantes (I semestre). Os acadêmicos responderam a diversas questões, sendo que as mais importantes para a realização deste trabalho são analisadas no decorrer do texto. Em outros gráficos realizamos uma comparação com o perfil discente da Universidade Estadual de São Paulo (USP), com base em pesquisa Datafolha realizada em 2005, intitulada “Perfil dos alunos aprovados no vestibular da USP, 2005”.²

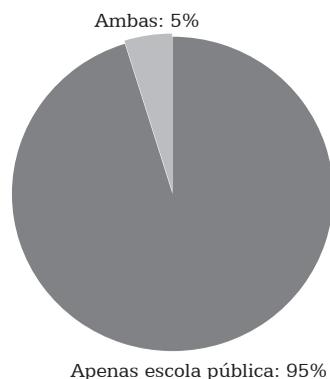


Gráfico 1 – Origem do Ensino Fundamental e Médio – Escola Pública ou Particular

Fonte: Fichas de matrículas da UFFS Laranjeiras do Sul (PR)

¹ Atualmente contamos com mais de 40 professores e 30 funcionários na UFFS Laranjeiras do Sul/PR. Se levarmos em conta que em muitas cidades do Brasil a principal fonte de renda são os recursos vindos de transferências governamentais, Laranjeiras do Sul sofre uma interferência radical nas relações econômicas e sociais, demandando mais serviços, atividades culturais, etc.

² A base de dados está disponível no Consórcio de Informações Sociais <<http://www.nadd.prp.usp.br/cis/index.aspx>>.

Na UFFS Laranjeiras do Sul-PR, 95% dos estudantes realizaram sua formação básica (ensino fundamental e médio) em escola pública, e o restante (5%), em escola particular e pública. Para efeito de comparação, vemos que o percentual de estudantes que entraram na USP tendo realizado sua formação básica apenas em escola pública foi de 13%; os outros 87% a obtiveram em escola particular. Constatamos então que, no que diz respeito ao campo social e da afirmação das minorias, a instituição contribui para a correção de um grande problema presente em todo o território nacional: a baixa presença de estudantes oriundos do ensino público nas universidades estaduais e federais.

O ponto positivo situa-se no fato de que esses estudantes jamais poderiam cursar uma instituição de ensino superior, seja de caráter privado ou público. As universidades particulares não seriam acessíveis por conta dos altos custos das mensalidades. Dos estudantes pesquisados, 55% situam-se em famílias com renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos, apenas 5% vivem em famílias com renda mensal maior que 5 salários mínimos. Ao compararmos com a USP, por exemplo, veremos que disparidade é enorme: 79% das famílias dos seus estudantes possuem renda familiar acima dos 5 salários mínimos.

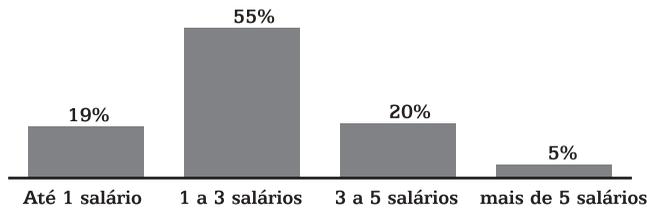


Gráfico 2 – Renda Familiar Mensal

Fonte: Fichas de matrículas UFFS Laranjeiras do Sul (PR)

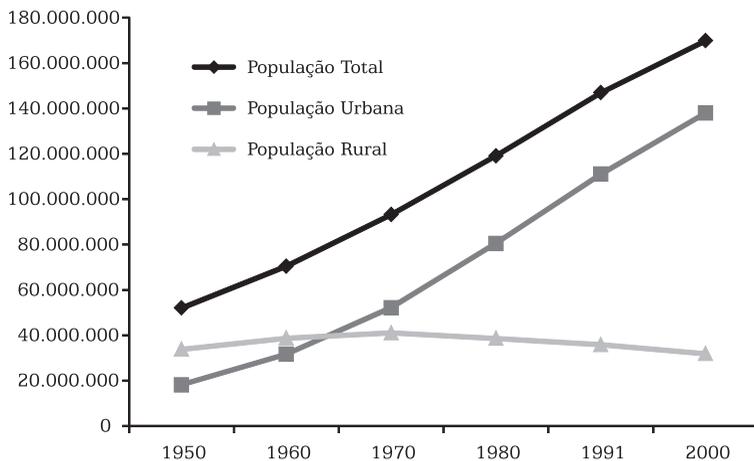


Gráfico 3 – Censo Demográfico 2000 – Migração e Deslocamento no Brasil

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo 2000.

Além disso, sabemos que as capitais e as grandes cidades do Brasil sempre foram privilegiadas como sede das universidades federais, provocando, dessa maneira, uma litoralização do ensino. Essa disposição territorial contribuiu para a exclusão da maioria dos jovens do ensino superior, especialmente aqueles que vivem em regiões mais afastadas do litoral e dos grandes municípios. Em resumo, além da exclusão de renda, verificamos uma exclusão simbólica e territorial. Isso é mais evidente no Território da Cidadania Cantuquiriguaçu, por se tratar de uma região voltada para a agricultura. O processo de industrialização pelo qual o Brasil passou, principalmente na metade do século 20, acarretou um aumento considerável da população urbana, removendo enormes contingentes de pessoas do campo para a cidade.

Os grandes fluxos de migração do passado continuam até hoje. É bastante comum o fato de os jovens deixarem o campo em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos; fatores como o baixo acesso ao ensino superior contribuem para esse fenômeno. Sem uma instrução adequada – tanto no sentido de proporcionar a formação e melhorar sua condição de vida quanto no sentido de possibilitar o desenvolvimento regional –, esses jovens obrigam-se a deixar suas cidades de origem. Nesse sentido, a mulher e o homem do campo são excluídos de forma sistemática do ensino superior. A UFFS fixa-se numa região predominantemente agrícola, e isso se reflete no perfil dos seus estudantes. Quando analisamos a profissão dos pais, podemos verificar que mais da metade (57%) são agricultores; esse número também é elevado entre as mães: 37% são agricultoras, porém a profissão de dona de casa aparece com 24%. Chama a atenção o fato de que boa parte das profissões não demandam ensino superior, revelando o grau de vulnerabilidade familiar. A UFFS torna disponível o ensino superior para filhos de agricultores, sem o que, em época recente, eles contribuiriam para a elevação do número de pobres nas grandes cidades.

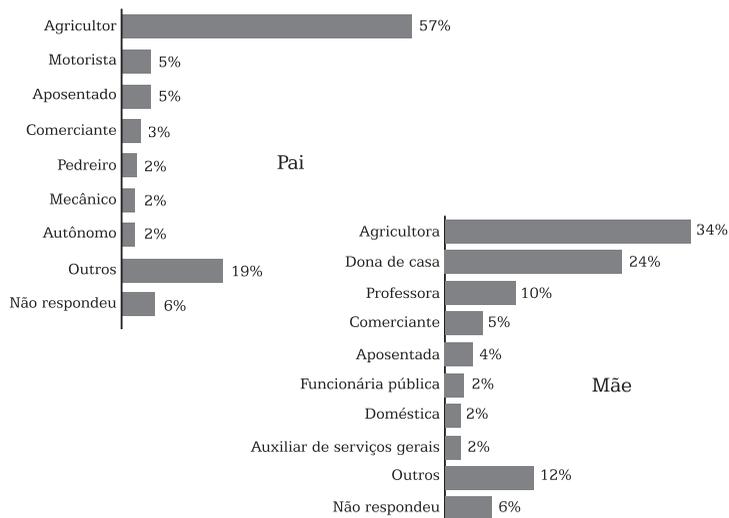


Gráfico 4 – Profissão do Pai e da Mãe

Fonte: Fichas de matrículas da UFFS Laranjeiras do Sul (PR)

O processo de inclusão da UFFS também se dá nos níveis regional e geracional: 86% dos estudantes são do próprio Estado do Paraná, 46% destes, de Laranjeiras do Sul – cidade que possui *campus* da UFFS – e os restantes estão distribuídos nas cidades vizinhas. A Universidade possibilita o ensino para jovens que não poderiam se deslocar até os grandes centros, porém não só os jovens a frequentam: há um elevado número de estudantes com idade superior aos 20 anos, fato incomum nas universidades federais e estaduais. Na USP, por exemplo, dos estudantes aprovados no processo seletivo de 2005, 75% encontravam-se na faixa etária dos 18 aos 24 anos, enquanto que na UFFS esse percentual se reduzia para 52%.

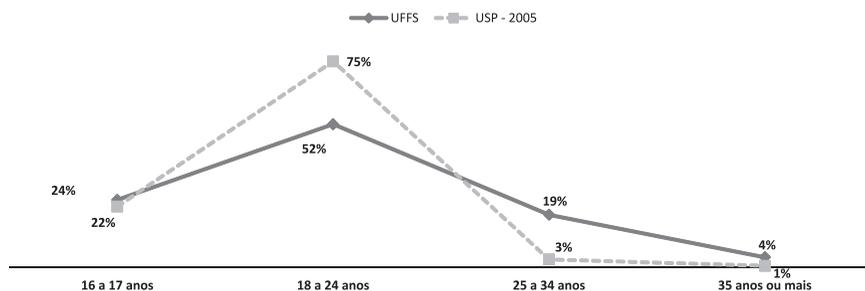


Gráfico 5 – Idade dos Acadêmicos (UFFS e USP)

Fontes: 1) Fichas de matrículas da UFFS Laranjeiras do Sul (PR)
 2) Datafolha: Perfil dos alunos aprovados no vestibular da USP, 2005

A UFFS potencializa-se como uma experiência positiva para a redução das desigualdades locais. O processo de inclusão social se dá entre os jovens filhos de agricultores e entre as pessoas que não puderam estudar quando finalizaram seu ensino médio. Basta analisarmos o Gráfico 6, a seguir: dos estudantes que entraram na UFFS no I semestre de 2010, 76% finalizaram o ensino médio entre 2005 e 2009, e, desse total, apenas 13% em 2008 e 46% em 2009.

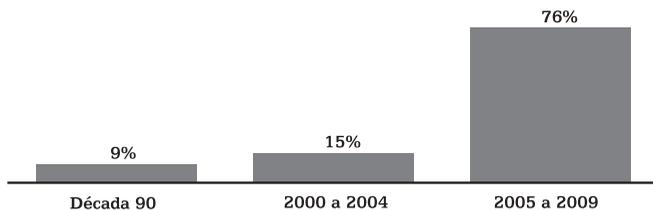


Gráfico 6 – Ano de Conclusão do Ensino Médio

Fonte: Fichas de matrículas da UFFS Laranjeiras do Sul (PR)

Além da inclusão geracional, a UFFS contribui para a inclusão regional, de renda e, também, de gênero: 61% dos estudantes são do sexo feminino. Em nossa atividade diária no *campus*, identificamos diversas estudantes mulheres com idade superior a 25 anos, casadas e mães. Com

frequência, elas relatam que deixaram de entrar na universidade devido à impossibilidade de conciliar as atividades familiares com os estudos, e, agora, pelo fato de a universidade se localizar em sua região, podem concretizar o sonho do ensino superior.

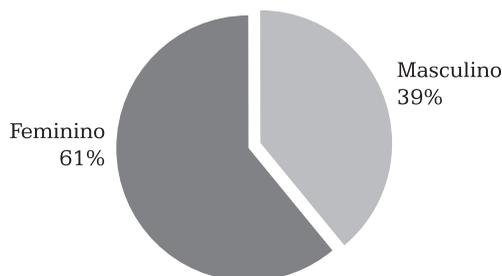


Gráfico 7 – Sexo dos Estudantes

Fonte: Fichas de matrículas da UFFS Laranjeiras do Sul (PR)

Em síntese, a Universidade consolida-se como um espaço público garantidor da inclusão de minorias historicamente excluídas do desenvolvimento econômico, social e político, entretanto, mesmo com todas essas experiências positivas, constatamos que ela não abrange por completo os grupos sociais discriminados: para negros e índios o ensino superior parece distante.

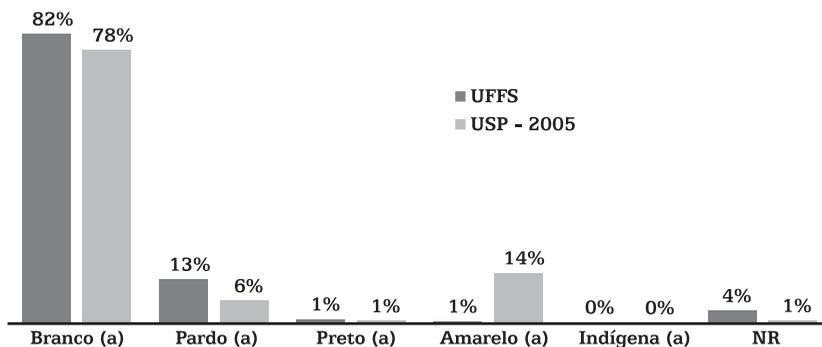


Gráfico 8 – Cor e Raça (UFFS e USP 2005)³

Fontes: 1) Fichas de matrículas da UFFS Laranjeiras do Sul (PR)

2) Datafolha: Perfil dos alunos aprovados no vestibular da USP, 2005

³ Utilizamos os termos “cor e raça” e as classificações “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena” por levarmos em consideração a categorização realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entendemos que o debate étnico não pode ser reduzido a essas cinco classificações; os movimentos negros, por exemplo, chamam a atenção para a necessidade de assumir sua identidade de negros, removendo os termos pardos, morenos, etc. A construção étnica não é apenas uma relação de cor ou raça, mas volta-se para a dimensão do ser humano, sua vida coletiva e práticas culturais.

A UFFS garante o acesso a pessoas mais velhas, mulheres, filhos de agricultores, etc., mas ainda não consegue incluir negros e índios. Isso fica evidente e preocupante se levarmos em conta que no território da Cantuquiriguaçu existe a maior comunidade indígena do Paraná – a Comunidade Rio das Cobras – e diversas de origem quilombola. De todos os dados que analisamos, é o único que se parece com o perfil dos estudantes da USP. Dos estudantes que declararam sua cor/raça na UFFS e

na USP, apenas 1% se identificaram como “preto”. A gravidade se amplia para os indígenas: as duas universidades juntas não chegam a somar 1%. O processo de inclusão não acontece por completo, as questões étnicas se consolidam como um grande tabu, e a “democracia racial brasileira” reivindicada por muitos e orgulho de tantos não acontece na prática. A população negra comparada à branca ainda possui os piores salários, a menor renda e é constantemente vítima de homicídios. Se é sinônimo de emancipação humana, a educação se restringe a uma pequena parte da população.

Por se tratar de um local que em determinado período histórico recebeu um contingente elevado de migrantes europeus, convencionou-se acreditar que esse era o único povo pertencente a Laranjeiras do Sul. A dinâmica da distribuição étnica é muito mais complexa. A região é formada por pequenos agricultores, indígenas, descendentes europeus, negros, etc. A pobreza existente nos indicadores transforma-se em riqueza quando a questão é a sua diversidade e pluralidade cultural. O noroeste do Paraná apresenta o maior percentual de “pretos” e “pardos”, mas se traçamos uma linha divisória entre norte e sul, identificamos três polos de concentração da população “preta” e “parda”, e um deles é circunscrito pelo município de Laranjeiras do Sul. Se o cidadão laranjeirense está na periferia do Estado, a população negra e indígena encontra-se na periferia da periferia.

Portanto, para a UFFS se consagrar como uma experiência popular e democrática, a instituição deve realizar um acompanhamento social, cultural e político das temáticas anteriores. A análise das desigualdades e a promoção da educação para as minorias devem ser políticas periódicas. Porém não basta simplesmente dar o espaço para esses grupos historicamente excluídos; é imprescindível que o acesso à universidade seja acompanhado por políticas de permanência, claras e eficientes, que permitam aos discentes o exercício pleno da educação superior, participando ativamente do ensino, da pesquisa e da extensão. O desafio da qualidade também deve ser encarado. Por se tratar de um perfil diferenciado de estudantes, muitos deles entram na universidade com enormes lacunas oriundas de sua formação básica. As universidades que buscam se afirmar como instituições diferenciadas não podem exercer um preconceito às avessas, constringendo esse “novo” público universitário. Os professores e toda a comunidade universitária devem assumir o compromisso da educação como emancipação humana. Se vivemos em “tempos sombrios”, como coloca, Hannah Arendt nos dá o caminho para a mudança: a valorização plena dos espaços públicos e das pessoas.

Da análise material do processo de acesso na UFFS como política afirmativa ao adentramento e questionamento no “território imaterial” das “formas” de acesso nas universidades públicas do Brasil

Um balanço acerca da escola e da educação pública no início deste século, nos diferentes níveis, nos mostra um retrato constrangedor de uma dívida histórica, qualitativa e quantitativamente.

Considerando o caminho analítico feito por este texto e de acordo com a materialidade analisada, verifica-se que a forma adotada para ingresso dos(as) acadêmicos(as) na UFFS se torna referência se considerado o princípio fundamental de que educação pública é direito de todos e dever do Estado.

Nesse sentido, este item tem a intencionalidade de discutir a linha tênue entre o “avanço” e os “limites” na implementação dessa política, levando em consideração que toda política nova que se apresenta como uma possibilidade contra-hegemônica pode contribuir com o alargamento das linhas limítrofes do já estabelecido.

A busca de implementar uma política que acolha a maioria dos sujeitos oriundos da educação pública traz à tona a necessária revisão das formas estabelecidas como política de acesso, ou pelo menos coloca em questão as políticas até então adotadas, que se apresentavam como “imutáveis”, calcadas num discurso do direito igual a todos. Isso remete à discussão feita por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 7):

Há na sociedade brasileira um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específicas, mas que, no seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalitrante [...].

O essencial é apanhar as contradições, porque nelas torna-se possível buscar as positivities desse processo analisado, tendo em vista que os limites e as negatividades já estão dados e definidos, em grande parte, pela própria estruturação da sociedade e das políticas de educação no Brasil. Desse modo, as transformações que emergem das contradições, mesmo dentro de um sistema construído a partir da lógica estrutural capitalista, se materializam em espaços de transformação; mesmo que sejam minúsculos e vigiados, demonstram possibilidades de uma outra realidade possível. Afirma Gadotti (1995, p. 77):

Se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, formam-se dentro dessa educação. Essa mudança de espaço dominado para um espaço dominante não se fará nem espontaneamente nem de um momento para o outro [...].

A forma de acesso adotada pela maioria das universidades estaduais e federais não requer pensar uma política de permanência, tendo em vista que o processo instituído já faz a seleção necessária, pré-determinando pela “peneira” do vestibular o público que estará ocupando as vagas nelas existentes. De modo geral, a maioria dos(as) acadêmicos(as) que entram/entram nas federais pelo critério meritocrático da nota do vestibular tinham e têm condições financeiras para se manter em seus cursos. Por outro lado, numa proposta de ampliação do acesso das camadas populares à universidade, deve vir junto, necessariamente, a ampliação das políticas de permanência.

Essa política de acesso nasce a partir das discussões entre a comissão de implantação e o movimento pró-universidade, nasce, portanto, de uma materialidade bem definida, de um contexto histórico-social que manifesta um movimento dialético entre as formas dadas de políticas de ingresso e as proposições que vinham corresponder às necessidades amplamente debatidas a partir de uma região, visando um projeto institucional com objetivos claros de inclusão. De acordo com Lima Filho (2009, p. 2), ao discutir sobre o necessário controle social da universidade e sua natureza,

A UFFS obriga-se a ser uma instituição científica pública a oferecer ensino gratuito e de qualidade, com caráter popular e democrático a serviço das maiorias trabalhadoras (através de suas devidas representações profissional, políticas, etc.), à solução dos emergentes e candentes problemas históricos regionais (de caráter socioeconômico e cultural) através de uma produção e reprodução do saber destinada, em consonância com as suas dimensões humanas mundiais, à emancipação humana.

O controle social seria desse modo o processo sistemático e orgânico e as suas formas de realização específica da produção e reprodução do saber com fins emancipadores explícitos centrados na transformação regional e através da ampliação do controle dos trabalhadores sobre os processos decisórios da UFFS.

Como já foi destacado, mais de 90% dos acadêmicos da UFFS são oriundos da escola pública; se essa escola, em sua grande maioria, apresenta dificuldades na socialização e na produção do conhecimento científico, esse reflexo vem para a universidade. Notadamente, essa questão se torna matriz de constante debate na UFFS, uma vez que estamos navegando contra a corrente, ou seja, estamos atuando em um cenário novo que entrelaça o papel de uma universidade que acolhe filhos de trabalhadores e de professores que transitaram por um processo de formação que se efetivou em um modelo anterior, diferente.

Externadas algumas razões que justificam a necessidade dessa reflexão, retomamos o ponto central do debate destacando que esse processo traz as diferentes dimensões de uma instituição de ensino superior em construção, que perpassa os aspectos de gestão, elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e da própria ação pedagógica cotidiana com os sujeitos educativos,⁴ levando em consideração o resultado de múltiplos fatores e diferentes determinações e observando os limites e as possibilidades de como a realidade se impõe.

Aspecto importante a ser destacado é o processo construído nesse período de discussão. O resultado desse processo demonstra que a proposição oriunda das organizações sociais e dos movimentos sociais, por estar calcada em uma realidade material normalmente de defasagem e falta de políticas verdadeiramente democráticas, faz com que a prática "costumeira" seja (re)pensada. A participação popular nas provocações de políticas públicas traz consigo determinadas características que é expressão de necessidades do que está historicamente posto à margem, pois a participação de organizações e de movimentos sociais possibilita o aparecimento de circunstâncias que, na maioria das vezes, não fazem

⁴ Entende-se por sujeitos educativos todos os pares da comunidade acadêmica, professores(as), acadêmicos(as), pessoal técnico-administrativo e comunidade externa.

parte da estrutura hegemônica e universalista da concepção das políticas públicas estatais. Grande parte dos avanços protagonizados pela classe trabalhadora nas diferentes relações sociais, no mundo do trabalho e no acesso à educação não resulta mecanicamente da simples existência de contradições na materialidade social e, de igual forma, nem sempre são apenas brechas deixadas pela classe social que hegemoniza seus valores e é ocupada pela classe trabalhadora. É resultado, sobretudo, da compreensão e da apreensão da natureza dessas contradições, de uma discussão política madura e, em síntese, da organização da classe trabalhadora na luta por seus interesses.

Nesse sentido, em que pese o desafio que se apresenta a partir dessa política que visa à ampliação do acesso das camadas populares na universidade, há a construção e a pavimentação de uma via de mão dupla: de um lado, as dificuldades de achar meios, formas e estratégias para o enfrentamento das defasagens dos(as) acadêmicos(as) e, de outro, a necessidade de também a universidade pensar estratégias para contribuir com a educação básica nas escolas públicas.

Mas, de tudo isso, é perceptível que dois caminhos se insinuem: o caminho da acolhida dos modos convencionais de explicar a materialidade acima descrita ou o da possibilidade que é a proposição da ruptura. Como são contraditórios em processo, percebe-se ambas as saídas insuficientes para explicar esse cotidiano complexo que precisa ser analisado em sua amplitude, demonstrando a nossa limitação analítica a tempos densos imposta pela realidade com a qual nos defrontamos e a forma que tem um núcleo duro fortemente incentivador de nos aliarmos a modelos explicativos e de resoluções que subestimam o caráter contraditório do movimento da realidade que agora ocupa o espaço-tempo da universidade.

Outro aspecto relevante a ser debatido levando em consideração a política de acesso da UFFS é que esta se impõe como uma alternativa de democratização da educação pública superior. Nesse sentido, a implementação desse processo atinge e provoca o repensar de várias dimensões, tais como social, política, econômica, além de tensionar a concepção de políticas públicas em diferentes escolaridades.

Como uma proposta nova de política de acesso, há a ligação entre as diferentes dimensões de uma política educacional que se inscreve como uma alternativa de inclusão e a possibilidade de tensionar, articular, relacional e dialeticamente, a particularidade com a totalidade, bem como a relação entre concepção e a implementação/execução dessa política. "A UFFS, embora determinada pelos marcos institucionais federais, poderá ousar a vir a ser vanguarda experimental de uma educação descolonizada e emancipatória" (Lima Filho, 2009, p. 4).

Os aspectos que fazem essa necessária ligação compõem multiescalaridades que se relacionam constantemente, uma vez que essa política de acesso aparece por certa intensificação do debate gestado no movimento pró-universidade, portanto fruto da participação popular, dos sujeitos que compõem coletivos sociais que vivenciam a ausência de políticas públicas, e deste cenário há o tensionamento e a interlocução oficial com sujeitos

gestores das políticas públicas que têm a responsabilidade de colocar no/para o sistema uma forma concebida e construída pela base popular, bem como de dar respostas práticas às exigências, às reivindicações dessa base.

Nesse aspecto, acontece a relação dialética entre a particularidade e a totalidade, onde a proposição gestada nesta particularidade que adentra ao sistema educacional, além de questionar as práticas usuais entre as universidades, possibilita que esse processo hegemônico também possa olhar para essa experiência repensando conceitos cristalizados e discursos pedagogicamente corretos que mascaram a realidade e suas contradições reais nos processos de seleção daqueles que ocuparam e ocuparão as vagas nas universidades públicas do Brasil.

Aspectos gerais de uma (in)conclusão necessária: necessários debates

As mudanças provocadas, sobretudo, pela ação dos movimentos sociais do campo, embora fundamentais para o grande passo que foi a conquista da universidade federal para a região, não serão suficientes por si sós para tirar a região do atraso a que está submetida historicamente. Isto mostra que temos muitos e sérios desafios. As contradições inerentes na própria constituição da UFFS, onde se desenvolvem as possibilidades de ampliar o debate, são importantes para fomentar a implementação das políticas públicas formuladas desde a realidade, dos embates de projetos de desenvolvimento e o papel da universidade nesse processo.

Não há como avançar no rumo do desenvolvimento sem melhorar a capacidade de produção, sem desenvolver a contento as forças produtivas, sem avançar na cooperação para efetivamente socializar os lucros da produção, sem diminuir o tempo de trabalho bruto para o trabalhador rural a partir da pesquisa e da automação de processos produtivos e sem a evolução necessária no processo de humanização das relações a partir da educação humana e não apenas técnica.

Muitos limites e potencialidades já estão mapeados no Plano Diretor para o Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu, mas têm, sobremaneira, desafiado nossa capacidade, exatamente pela ausência de uma instituição forte para a formação de profissionais nas várias áreas e dimensões.

Isto tudo somente será possível se a UFFS e as demais instituições de ensino superior, médio e fundamental cumprirem com sua função de produzir, disseminar e repensar o conhecimento e as práticas da sociedade local em todas as áreas, podendo contribuir com a superação das contradições sociais, políticas e econômicas do território, na mesma medida em que for capaz de superar também suas próprias contradições internas, próprias do modelo universitário vigente.

Conforme já amplamente discutido,

A universidade é uma instituição social que exprime e reflete, de modo historicamente determinado, a sociedade em que está inserida. Ela

configura e dá forma às relações sociais, mas também é configurada por elas, pelos embates políticos e pelas disputas acadêmicas que atravessam e determinam o lugar social em que existe. Portanto, a sociedade brasileira em geral e a universidade em particular ainda carregam as marcas do colonialismo escravista, da cultura senhorial do patrimônio e das suas relações clientelistas e de favor. Dessa forma nossas universidades são predominantemente marcadas pelo domínio do mundo privado sobre o mundo público, do interesse particular sobre o coletivo, da hierarquia familiar sobre a ordenação cidadã, da amizade sobre o bem comum. (Duarte, Rampinelli, 2005, p. 30).

Por isso a importância de “cultivar”, de estar permanentemente atento em relação aos processos internos e externos a serem instituídos. Essa forma de pensar o papel da UFFS pode fortalecer os mecanismos e meios de tornar públicos o conhecimento científico e a produção da tecnologia que darão de fato retornos práticos para o mundo do trabalho dos sujeitos dessa região.

É claro que a universidade não pode ser considerada o único vetor de desenvolvimento, mas, no caso desta região, é imprescindível, para que ocorram avanços na produção econômica, na produção de conhecimento, na produção e distribuição de justiça social. Para a consecução desses objetivos, é relevante considerar a necessidade de continuar com a mobilização e a organização social necessárias, aprimorando o processo, corrigindo erros e mantendo a luta como princípio orientador da ação coletiva.

Na esfera pedagógica, além de garantir o caminho do acesso, é preciso tensionar continuamente para que de fato as mudanças ocorram, respeitando a particularidade, mas sem negligência e defasagem na socialização do conhecimento, função primeira das instituições educacionais públicas.

A conquista da UFFS ainda não está completa e nem ficará completa um dia. A universidade é um campo de eterna disputa, porque envolve interesses, sobretudo econômicos. Embora não lhe caiba o papel de compensação social, poderá contribuir enormemente para com os processos de geração e distribuição de renda, na medida em que suas pesquisas estejam direcionadas à melhoria das condições de vida e trabalho da maioria da população. Arrisca-se a afirmar que um passo deste extenso caminho está sendo dado ao se produzir meios efetivos de acesso àqueles que historicamente estavam alheios a um local de privilégio.

Referências bibliográficas

ARENDR, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de

formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU (Condetec). *Território Cantuquiriguaçu, Paraná: diagnóstico socioeconômico*. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/cantuquiriguacu.pdf>.

DUARTE, Adriano L; RAMPINELLI, Waldir José. *Universidade, sociedade e política: algumas considerações sobre a relação entre público e privado em tempos de barbárie*. In: RAMPINELLI, Waldir José, ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar. *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Entrando nos territórios do território*. In: PAULINO, E.; FABRINI, J. E. (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf>.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1978-1987)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 4, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>.

LIMA FILHO, Paulo Alves de et al. Notas introdutórias à questão do controle social na UFFS: preâmbulo a uma constituição. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* [on-line], Málaga, Espanha, v. 1, n. 9, nov. 2009. (Texto elaborado para discussão do Movimento Pró Universidade). Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/ced/09/palf.htm>>.

OLIVEIRA, A. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Edital nº 045/UFFS/2011*, de 3 de março de 2011. A Reitoria [...] torna pública a realização de processo seletivo para participação no Programa Bolsa de

Estudos Orientados – 2011, mediante as condições estabelecidas neste edital. 2011.

_____. *Edital n° 162/UFFS/2011*, de 8 de novembro de 2011. Processo seletivo UFSS 2012. 2011.

_____. Perfil. In: _____. *Sobre a UFFS*. 2010a. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/?page_id=2>.

_____. *Projeto pedagógico institucional*. 2010b. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/?page_id=83>.

_____. *I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (Coepe): construindo agendas e definindo rumos – documento base*. Chapecó, SC, 2010c. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/proec/COEPE_-_DOCUMENTO_BASE.pdf>.

Naira Estela Roesler Mohr, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim.
nairamohr@uffs.edu.br

Felipe Mattos Monteiro, mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e membro do Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas (NIPP-UFSC).
malttos@yahoo.com.br

Joaquim Gonçalves Costa, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professor efetivo com dedicação exclusiva da Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Laranjeiras do Sul-Paraná. É coordenador do Curso Interdisciplinar em Educação no Campo-Licenciatura dessa universidade.
joaquim@uffs.edu.br

João Costa de Oliveira, licenciado em Filosofia, História e Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), é especialista em Pensamento Latinoamericano (Filosofia da Libertação) pela Faculdade Espírita de Curitiba e professor de Filosofia da Rede Estadual de Ensino do Paraná.
joacostapt@hotmail.com

Recebido em 20 de abril de 2011.
Aprovado em 18 de abril de 2012.

A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos*

Wagner Roberto Amaral
Tânia Maria Baibich-Faria

Resumo

Analisa as trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná, ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas. Demonstra que a permanência desses sujeitos no ensino superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. Resultado de pesquisa realizada junto aos acadêmicos indígenas, reconhece o ineditismo da experiência paranaense iniciada nesta década e sinaliza sua consolidação por meio da efetiva atuação do Estado, das universidades públicas e das comunidades indígenas.

Palavras-chave: ensino superior; ações afirmativas; povos indígenas.

* Este texto foi apresentado na 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT21 – *Educação e Relações Étnico-raciais*, realizada em Caxambu-MG, de 17 a 20 de outubro de 2010.

Abstract

The presence of indigenous students in the Parana State Universities: trajectories and belongings

This study examines the trajectories of indigenous students at the Universities of Parana State, entering by the Indigenous Peoples Admission Test (vestibular), which attempts to demonstrate the permanence of these subjects in higher education is made possible only through effective implementation of a dual academic belonging and ethnic-communitarian. Result of a research carried out with indigenous graduate students, this article recognize the uniqueness of the experience of Parana began in this decade and signals its consolidation through the effective action of the State, the public universities and the leaders and indigenous communities.

Keywords: higher education; affirmative actions; indigenous peoples.

O presente trabalho evidencia que a permanência dos estudantes indígenas ingressantes na universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. A construção da condição desse duplo pertencimento, árdua e em permanente estado de *desequilíbrio*, é devida tanto ao mérito próprio do acadêmico indígena quanto ao apoio familiar e à expectativa de sua comunidade de origem. O Estado, nesse processo, avançou na inédita implementação do ingresso específico e diferenciado, limitando, porém, sua tarefa nessa ação, uma vez que a permanência – vácuo invisível, mas concreto – se dá pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e de seus grupos de origem.

A constituição desses sujeitos e as experiências, trajetórias e relações que passam a estabelecer na mediação entre universidade, sua comunidade de origem e seu grupo étnico tornam-se fontes de instigadora inspiração para o trabalho investigativo empreendido para a elaboração da pesquisa que gera este artigo.

A presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui um fenômeno recente no Brasil, localizado principalmente na última década, decorrente da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas. Apresenta-se contextualizado mediante o reconhecimento da educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como associado às discussões e experiências de

implantação das cotas para estudantes negros oriundos de escolas públicas e indígenas nas universidades públicas.

A aprovação da Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001, garantindo, ineditamente no País, vagas suplementares nas universidades e faculdades estaduais aos povos indígenas do Paraná, e sua implementação através do Vestibular dos Povos Indígenas a partir do ano de 2002 provocaram intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Inicialmente garantidas três vagas anuais em cada universidade estadual, esse número foi ampliado para seis no ano de 2006, sendo que, em 2005, aderiu a esse processo a Universidade Federal do Paraná, com a oferta atual de dez vagas por ano. Nessa ocasião, nem as IES públicas do Paraná, tampouco os indígenas como principais sujeitos desse processo, tinham a ciência e o adequado debate acerca dessa ação e da saga que ela iniciaria.

No ano de 2005, foi constituída a Comissão Universidade para os Índios (Cuia), criada pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti), com a finalidade de coordenar o Vestibular dos Povos Indígenas.

Esse processo se apresentava num contexto caracterizado pela luta reivindicatória dos movimentos e das organizações indígenas pela efetiva institucionalização das escolas indígenas no País – nesse momento com significativo respaldo legal e normativo –, com a clara intenção de que fosse garantida a educação básica bilíngue, específica, diferenciada e intercultural nas terras indígenas, conforme já preconizava a legislação brasileira. O ensino superior se apresentava principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores índios para as escolas indígenas, dada a perspectiva de ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental nas aldeias.

Decorrente dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

Todavia, a presença dos índios na universidade pública oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações.

As experiências de ensino superior iniciadas como política pública nas IES estaduais do Paraná a partir do ano de 2002, e expressivamente

assumidas por outras universidades públicas no País nessa mesma década, revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades.

Contudo, o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos, que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica.

As reflexões realizadas acerca desse recente fenômeno possibilitaram a compreensão de que a permanência desses acadêmicos na universidade encontra-se vinculada às suas possibilidades e estratégias em manter a dupla pertença que os caracteriza como indígenas e, simultaneamente, estudantes universitários, ou seja, mediante a efetivação de seu duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.

Contribuem para essas análises as referências, as matrizes e os conceitos no campo da educação, da sociologia e da antropologia. Fundamenta essencialmente esse debate a compreensão do conceito relacional de cultura e sociedade, entendendo que esta última é composta por múltiplas culturas que mantêm relações umas com as outras, envolvendo conflitos, exclusões, inclusões, trocas, assim como diferenças, desigualdades e ambiguidades. Descarta-se, dessa forma, a ideia de cultura originária ou autóctone, isenta ou neutra de mácula da presença de instituições coloniais, buscando retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade e passando a situá-las na contemporaneidade e em um tempo histórico múltiplo e diferenciado (Pacheco de Oliveira, 1999).

Essa concepção de cultura orienta-se pela antropologia histórica presente nos estudos de João Pacheco de Oliveira (1999), inspirada pela antropologia política, e nos estudos das *sociedades complexas* fundamentados nas reflexões de Eric R. Wolf (Feldman-Bianco, Ribeiro, 2003), bem como na compreensão sobre os *grupos étnicos* e as *fronteiras étnicas* encontradas nas referências de etnicidade de Fredrik Barth (1998) e, por fim, parametrada pelas reflexões sobre identidade étnica e reconhecimento marcadas pela etnologia indígena de Roberto Cardoso de Oliveira (2006).

Essas reflexões orientam para a superação da idealização da cultura indígena presente não somente nos clássicos da etnologia brasileira, mas também nos livros didáticos, no cinema, na literatura, entre outros, instigando ampliar sua compreensão à correspondente abertura analítica para sistemas regionais multisociedades e multilinguísticos, no contraditório contexto capitalista.

Esses fundamentos possibilitam a compreensão do acadêmico indígena não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas

que evidencia (ou oculta) marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença.

Assim, o sujeito acadêmico indígena encontra-se articulado às suas redes de parentesco, as quais orientam a organização sociocultural, econômica e política das sociedades Kaingang e Guarani no Paraná, considerando as especificidades próprias de cada um desses grupos étnicos e da constituição histórica de cada uma das terras indígenas.

Articular as referências conceituais ora apresentadas com a compreensão da existência dos faccionalismos familiares nas terras indígenas (principalmente nos territórios Kaingang) é de suma importância para orientar a caracterização e reflexão sobre o circuito de trabalho indígena que passa a se renovar com a presença desses sujeitos. As manifestações dos sujeitos entrevistados foram fundamentais para se compreender o sentido desse circuito para eles, sendo essa uma provocadora reflexão a ser conduzida pelas IES públicas envolvidas com essa temática.

Os estudantes indígenas universitários: sujeitos de duplo pertencimento

A pesquisa documental realizada expôs alguns dados e fenômenos que marcam as trajetórias percorridas pelos indígenas no ensino superior. Nas sete edições do vestibular específico, realizadas no período de 2002 a 2008, foram registradas 688 inscrições efetuadas por 488 candidatos indígenas, apontando um significativo número de índios que prestam esse concurso por diversas vezes em diferentes cursos, conforme Gráfico 1 a seguir.

Esse fenômeno se evidencia ainda mais ao se demonstrar as recorrências na participação dos candidatos inscritos, uma vez que muitos deles se inscrevem nos vestibulares específicos mesmo matriculados e já frequentando outros cursos de graduação.

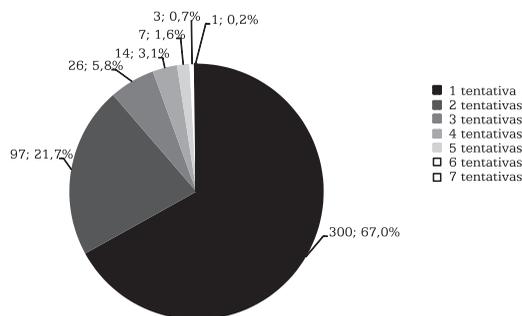


Gráfico 1 – Demonstrativo do Número de Inscrições nos Vestibulares Específicos por Candidato com Respetivo Percentual de Tentativas

Fonte: Amaral, 2010.

Dos 148 candidatos que fizeram sua dupla ou até sétupla inscrição nos vestibulares específicos, 33 (22%) foram aprovados e efetuaram

posteriormente novas tentativas em cursos e IES semelhantes ou distintos. Alguns destes chegaram a se matricular nos cursos e IES escolhidos, porém, neles não permanecendo.

Os percursos feitos pelos candidatos indígenas ao longo das sete edições dos vestibulares específicos podem revelar fenômenos ainda não percebidos e não compreendidos oficialmente, tais como: a sua expectativa em relação ao evento vestibular dos povos indígenas; o seu nível de compreensão sobre a escolha do curso e da IES pretendida; a relação entre os candidatos e as lideranças indígenas; as fragilidades escolares evidenciadas por meio das avaliações no vestibular; o nível de satisfação e desempenho com o curso frequentado (quando o candidato já é acadêmico), entre outros.

Destaca-se que, das 189 vagas disponibilizadas pelas IES estaduais, 173 candidatos indígenas foram aprovados e 139 efetivaram sua matrícula. Do universo de matriculados, 76 deles permaneciam vinculados às respectivas instituições de ensino até o período de realização da pesquisa (setembro de 2008), 61 evadiram e dois faleceram. Do universo de 51 acadêmicos indígenas matriculados no período de 2002 a 2004, sete deles se formaram até o ano de 2007 (13,7%) e oito se preparavam para sua formatura até o final do ano de 2008 (15,6%), totalizando 15 indígenas concluintes (29,4%). Ressalta-se, contudo, um significativo índice de evasão de acadêmicos indígenas, totalizando uma média de 44% dos alunos ingressos pelo vestibular específico.

Cumpra-se destacar que, no que se refere à dimensão acadêmica, as IES estaduais que apresentam menor índice de evasão são as mesmas que institucionalizaram processos de acompanhamento dos estudantes indígenas, conforme se constata no Gráfico 2.

Verifica-se também que o curso que registra o maior número de estudantes evadidos é o de Pedagogia, o que instiga a problematização sobre: a sua organização curricular nas diferentes IES, as expectativas dos acadêmicos indígenas evadidos acerca desse curso, as possíveis influências na oferta dos cursos de magistério indígena pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), nesse contexto, entre outras reflexões.

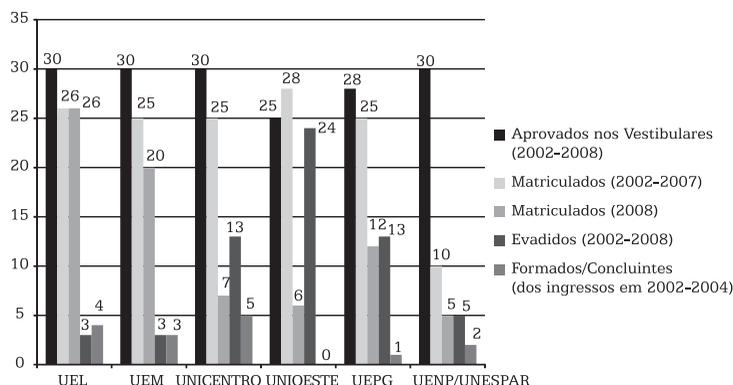


Gráfico 2 – Demonstrativo do Número de Estudantes Indígenas Aprovados nos Vestibulares Específicos, Matriculados, Evadidos e Formados/Concluintes, por IES Estadual

Fonte: Amaral, 2010.

Constata-se que, dos 76 estudantes indígenas matriculados no ano de 2008, 35 deles pertencem a cursos de licenciatura (área da educação), representando 46% do universo total de matrículas ativas no referido período. De todos os 76 matriculados, 22 estão vinculados a cursos da área da saúde, representando 29% do universo. Os demais 19 estudantes indígenas matriculados (25% do total) estão vinculados a cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Administração, Serviço Social e Secretaria Executivo), de Comunicação Social e de Agronomia.

A partir dos relatos dos acadêmicos indígenas entrevistados, pôde-se caracterizar e analisar o seu pertencimento acadêmico, considerando aspectos como: a referência da escolarização básica para a sua formação acadêmica; as precárias condições materiais e financeiras para garantir sua permanência na universidade e no meio urbano; os limites e as iniciativas de acompanhamento institucional pelas IES; os preconceitos e as experiências de interculturalidade vivenciadas no ambiente acadêmico; e o sentimento de estrangeirismo na *univer-cidade*.

Por pertencimento étnico-comunitário compreendem-se todas as relações sociais, afetivas, culturais, econômicas e políticas estabelecidas entre os estudantes universitários Kaingang e Guarani com os membros de sua parentela (pais, avós, esposo(a), filhos(as), genros, noras) e com os demais membros da terra indígena na qual possuem vínculo direto de residência. Também com aqueles que residem em outras terras indígenas (no Estado do Paraná ou em outros Estados brasileiros), os quais pertencem à sua rede de parentesco ou de vinculação étnica, evidenciando a organização de famílias extensas e entrelaçadas (Clastres, 1974; Mabilde, 1983; Fernandes, 2003; Mello, 2006).

A manutenção da pertença dos estudantes indígenas universitários à sua rede de parentesco, ao seu grupo étnico e à terra indígena de referência pode representar a sua permanência, afirmação ou negação junto às relações faccionais e de poder nelas existentes.

O conceito de pertencimento étnico-comunitário pôde também ser caracterizado e analisado por meio dos relatos dos entrevistados, a partir de aspectos como: a participação da comunidade no ingresso e na permanência dos estudantes indígenas na universidade; a inserção e o envolvimento dos acadêmicos indígenas no circuito de trabalho indígena intra ou interaldeias durante e/ou após a conclusão do curso; e o sentimento de estrangeirismo existente entre os estudantes indígenas e sua comunidade de origem.

A articulação entre o pertencimento acadêmico e étnico-comunitário desses acadêmicos passa a ser constatada a partir de três elementos sínteses, os quais passam a ser definidores dessa perspectiva, sendo: a afirmação de sua identidade como sujeito indígena; o acesso e a socialização dos conhecimentos acadêmicos; e o nível e a frequência de relacionamento com a comunidade indígena.

O primeiro elemento síntese pode ser evidenciado por meio da significativa potencialização do orgulho e da autoafirmação étnica pelo estudante indígena, ou seja, em reconhecer-se e gostar de ser índio, sendo

esse um reflexo da vivência no ambiente acadêmico e na aldeia. Esse orgulho se revela nas entrevistas na medida em que os próprios sujeitos se reconhecem persistentes no seu propósito (ou mesmo de sua família e/ou comunidade) de continuar estudando e acessando mais conhecimentos.

Ah, na verdade, para mim, eu me sinto mais índio ainda. [...] Aí o pessoal fala: –Nós, na verdade, nós somos índios, né? Aí, é uma palavra geral, que a gente fala. Nós somos índios. E aí, como pessoa, não tem como a gente fugir de ser índio. Eu falo para eles que eu me orgulho de ser índio e por estar numa universidade dessa aqui fazendo o que eu sempre quis. E às vezes, existem pessoas que escondem que são índias. Eu chego a me orgulhar de ser índio e de chegar aqui da maneira que eu cheguei, sendo índio. (Acadêmico Kaingang, matriculado inicialmente no curso de Medicina e, depois, transferido para o curso de Artes, na Universidade Estadual de Londrina – UEL).

As manifestações apresentadas pelos acadêmicos indígenas revelam o conceito de identidade étnica associado à noção de reconhecimento (autorreconhecimento e o reconhecimento pelo outro), a partir do contraste com o outro (indígena e/ou não indígena), o que Cardoso de Oliveira (2006, p. 22) conceituaria por identidade contrastiva.

Ao revisitar suas análises acerca do conceito de identidade étnica, esse autor afirma a sua associação ao campo da etnicidade e aos estudos sobre a moral do reconhecimento. Situa, dessa forma, a questão da identidade étnica, do autorreconhecimento indígena e do respeitoso reconhecimento indígena pelos não indígenas no campo que denominou como etnoética, ou seja, da existência da “dimensão ética ou moral no trato das relações interétnicas no âmbito da formulação e execução de políticas públicas dirigidas às etnias indígenas” (Cardoso de Oliveira, 2006, p. 46).

Essa perspectiva contribui para a compreensão de como as identidades étnicas indígenas, em diferentes contextos sociais, políticos e culturais, passam a ser invisibilizadas, evidenciadas, assimiladas, manipuladas e assumidas pelas políticas públicas afetas aos povos indígenas e pelos próprios e diferentes grupos étnicos. Para o autor, a assunção da identidade étnica pelos sujeitos e povos indígenas está associada à conquista e ao reconhecimento de sua condição cidadã e, por consequência, da possibilidade de uma vida ética de direitos de cidadania (Cardoso de Oliveira, 2006, p. 54-55).

A afirmativa assunção de sua identidade étnica pelos acadêmicos indígenas pode revelar e indicar aspectos de efetividade do direito conquistado ao acessar, permanecer e concluir o ensino superior público. O crescente respeito e a afirmação identitária indígena assumida e influenciada a partir da elevação dos níveis de escolarização, principalmente das classes etárias indígenas mais jovens, passa a denotar a constituição de uma moderna situação interétnica, conforme contextualiza Cardoso de Oliveira (2006, p. 52-53), sendo um dos reflexos do movimento pan-indígena difundido nas Américas a partir da década de 1970:

Seja no México, seja no Brasil – países nos quais pude realizar observações etnográficas –, observa-se um claro processo de “modernização”, a começar pela presença das novas gerações, que, em

algumas comunidades, alcança níveis elevados de alfabetização, fato que entendo ser um bom indicador do que é ser um índio moderno. Através dessa alfabetização surge uma elite indígena [...] quando se observa nessas populações uma luta não apenas por ganhos materiais, mas também pela cidadania, que bem poderia ser traduzida por busca de respeitabilidade a si mesmos, de seus valores e de suas formas de ver o mundo. [...] Claro que não se pode generalizar esse efeito virtuoso do movimento indígena em todas as etnias e, nem mesmo, em todas as pessoas membros desses povos originais. Todavia, as observações que têm sido feitas por etnólogos e indigenistas permitem afirmar que os setores mais modernos desses povos – que em termos de gerações seriam as classes etárias mais jovens – vêm assumindo aquilo que se poderia chamar uma ideologia de crescente autorrespeito.

A afirmação da identidade desse estudante universitário como sujeito indígena, dessa forma, pode estar intimamente associada ao acesso e à socialização dos conhecimentos acadêmicos aprendidos na universidade, sendo este o segundo elemento síntese que caracteriza o duplo pertencimento a que se refere este trabalho. A aprendizagem desses conhecimentos também é compreendida como um dos significativos aspectos que caracterizam esse novo e diferente mundo acadêmico, evidenciado pelos entrevistados. Referem-se aos conhecimentos técnicos, científicos e acadêmicos buscados, socializados e aprendidos no ensino superior, constituindo o cerne da existência da universidade e da escola.

Contribuiu. A gente dá mais valor naquilo que a gente é e que a gente vê que a gente tem mais força, a gente vê... Você descobre que tem muitas possibilidades de lutar por aquilo que você quer e de trazer benfeitorias para a comunidade. Não só para a sua, mas para as outras também. Eu acho assim, para ver, tentar uma vida melhor e amenizar um pouco o sofrimento dos índios. É isso.¹ (Acadêmica Guarani, matriculada no curso de Medicina da UEL).

Eu consegui manter esse vínculo com a ideia deles. Porque muitos professores e pedagogos com quem eu conversei dão uma ideia para nós para colocar nas nossas reservas, porque a gente sempre está procurando, como pedagoga, conhecer mais. É conversar com os não indígenas, o que pode ser mudado, como a gente tem que colocar na nossa escola indígena. Tem muitas coisas dos não indígenas que a gente pode aproveitar e colocar para eles lá, da nossa forma indígena, o que é bem proveitoso. [...] Eu acho que ajudou bastante [identificar-se como estudante na comunidade]. Porque ali, a gente está buscando conhecimento, novas metodologias para serem colocadas em prática para eles lá. [...] Eu acho que é o contato que a gente sempre está mantendo com os não indígenas, o contato que a gente tinha com os indígenas. (Pedagoga Kaingang, formada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG).

Apesar da importância da aprendizagem desses novos conhecimentos para os acadêmicos indígenas, adverte-se, porém, que esse movimento raramente é de mão dupla, isto é, os indígenas parecem, para a academia, não ter nada sabido ou a ensinar. Ciência e cultura são, nesse paradigma predominante, ainda que não explicitado, patrimônio da universidade e somente dela.

Nesse sentido, evidenciam que as maiores dificuldades encontradas para manter seu duplo pertencimento se encontram na relação com e na

¹ Resposta da entrevistada ao ser questionada sobre o que contribuiu ou dificultou para ela se sentir mais indígena ao identificar-se como estudante universitária tanto na aldeia quanto na universidade.

universidade, uma vez que sua pertença familiar e étnico-comunitária é o que originalmente os identificam e os sustentam como sujeitos indígenas. Reconhecem a universidade como um lugar em que muitos deles encontram-se institucionalmente determinados diante do objetivo de estudar, haja vista as regras, normas e disciplinas que precisam cumprir para se manterem na condição de estudante universitário, fundamentalmente de bolsistas.²

Outrossim, ao adquirirem mais conhecimentos credenciam-se como estudantes indígenas em potencial na universidade, ampliando sua leitura de mundo e sentindo-se academicamente mais fortalecidos e etnicamente mais identificados.

Entre os limites mais ressaltados pelos entrevistados, a referência à frágil escolaridade básica é um dos mais contundentes. Ressalta-se que essa fragilidade é revelada pelos entrevistados principalmente se comparado o seu desempenho ao dos seus colegas não indígenas dos cursos que estão frequentando. Destaca-se ainda a contundência dessa manifestação pelos entrevistados cuja autoestima étnica também é por eles apresentada de forma fragilizada, diferentemente dos acadêmicos cuja identidade étnica proclama-se de forma afirmativa.

A relatada fragilidade no domínio de conteúdos escolares é um dos motivos por eles apresentados para ruptura do pertencimento acadêmico, revelados pelos índices de evasão, pelo desânimo em continuar estudando e, conseqüentemente, pelo desejo de permanência nas aldeias, principalmente nos períodos de férias ou feriados prolongados.

Mas tiveram alguns alunos que não quiseram mais voltar. Teve um de Cascavel que foi nas férias e não voltou mais. Mas eu acho que nem é tanto pelo vínculo com a aldeia. É a base dele, é a diferença mesmo, de não se acostumar, não gostar e não ter o conteúdo pedagógico para ficar ali, para poder entender, sabe? Nem tanto pela... Não sei, eu estou falando de mim, né? Eu acho que a comunidade não interfere. (Acadêmica Guarani, matriculada no curso de Medicina/UEL).

A indiferença, o desincentivo ou a resistência dos acadêmicos indígenas ao retorno à universidade podem apresentar a proposta do Vestibular dos Povos Indígenas como ação afirmativa na porta de entrada, via vagas suplementares, e negativa na saída da "vítima culpada por seu insucesso" pela porta dos fundos. Essa reflexão se afirma a partir da fragilidade das políticas institucionais voltadas à permanência acadêmica desses sujeitos no ensino superior, caracterizando-se ainda como um ensaio de política pública, não se tornando concretamente efetiva.

Em contraposição, na trajetória escolar de alguns dos estudantes entrevistados observa-se também que o domínio de conteúdos escolares próprios da escolarização básica associada às experiências (positivas ou negativas) realizadas nas escolas urbanas, apresenta-se como um dos elos para a manutenção dos vínculos universitários, como se eles os credenciassem para driblar os rituais e as regras da escola não indígena, entre eles, os preconceitos.

² Cada acadêmico indígena recebe atualmente uma bolsa auxílio no valor de R\$ 400,00, com acréscimo de 50% no seu valor para os que comprovem a guarda de filhos, independentemente do número de dependentes. Importante ressaltar que dos sete estudantes entrevistados, quatro deles possuem responsabilidades paternas ou maternas, tendo entre três a quatro filhos. Revelam que o valor da bolsa é insuficiente para suprir as despesas pessoais e acadêmicas decorrentes de sua permanência e de sua família na cidade.

Contudo, ao analisar a própria experiência relatada durante as entrevistas, os acadêmicos revelam e afirmam sua defesa de que toda a oferta da educação básica deve ocorrer nas escolas indígenas no interior das aldeias (desde que garantida as condições de qualidade nos processos de escolarização), o que pode vir a assegurar identidade e pertencimento étnico aos alunos indígenas.

Essas evidências instigam a reflexão sobre a importância e o papel da escola indígena em articular, na sua organização curricular, a socialização de conteúdos escolares de forma dialógica com os conhecimentos étnicos e tradicionais presentes na comunidade, possibilitando a estes últimos o seu reconhecimento, visibilidade e afirmação.

A dialogicidade e interculturalidade entre diferentes conhecimentos pautados na escola podem preparar e potencializar os estudantes indígenas ao ensino superior, seja este organizado de forma específica (tal como os cursos de Licenciaturas Interculturais iniciados recentemente em diversos Estados) ou por meio do acesso aos cursos convencionais ofertados nas universidades. Tal qual, essa perspectiva deve compor as diferentes organizações curriculares e pedagógicas dos diversos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades.

Nessa lógica, ao evidenciar o debate acerca da especificidade da questão indígena na formação étnica nacional, Peres (2007, p. 43) expõe a afirmação de João Pacheco de Oliveira, o qual inverte o nexos que expõe a baixa escolaridade dos estudantes indígenas como a centralidade justificadora de seu frágil desempenho acadêmico e remete essa reflexão à histórica forma de organização e à natureza da universidade:

O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Não se trata, portanto, de inclusão social apenas e sim da construção de uma outra universidade.

Apesar das dificuldades vivenciadas e relatadas pelos entrevistados, constata-se que a permanência dos estudantes indígenas na universidade e sua relação com os conhecimentos aprendidos e elaborados estão conectadas a um objetivo pessoal e coletivo assinalado pelo seu pertencimento étnico-comunitário. Esse pertencimento pode se caracterizar como elemento fundamental das políticas de ação afirmativa dos povos indígenas, bem como inspirar e potencializar a positiva teimosia, resistência e capacidade de resiliência dos acadêmicos indígenas, não permitindo que deixem de ser índios ao manterem-se estudantes universitários.

Assim, a manutenção do vínculo universitário do estudante indígena ocorre pela apropriação de conhecimentos e técnicas aprendidas e socializadas junto aos professores e acadêmicos não indígenas durante o seu processo formativo, as quais podem ser apresentadas, disseminadas e utilizadas nas aldeias. Isso se expressa como se o conjunto de conhecimentos novos aprendidos durante a graduação credenciasse os estudantes indígenas diante de suas comunidades, potencializando e

possibilitando respostas aos problemas e às dificuldades vivenciados cotidianamente.

Do conjunto de relatos que se referem aos conhecimentos aprendidos e intercambiados na universidade, bem como aos que foram sendo estudados ao longo das trajetórias escolares e formativas dos estudantes indígenas entrevistados, pode-se sistematizar e evidenciar três diferentes distinções: os conhecimentos escolares na universidade; os conhecimentos acadêmicos na comunidade indígena; e os conhecimentos tradicionais de cada grupo étnico, guardados e reelaborados historicamente em cada aldeia ou grupo familiar.

Esses diferentes conhecimentos passam a compor o elenco formativo dos estudantes indígenas – explicitados ou ocultados por estes, pelas suas comunidades em contato com a universidade (em projetos ou eventos preparados para tal), ou mesmo pelos professores e colegas não indígenas no cotidiano dos cursos e das salas de aula. Ao referir-se aos necessários esforços a serem feitos pelos povos indígenas em construções epistêmicas diversas para as universidades, Joênia Wapichana (2007, p. 55) afirma que:

A universidade também existe lá nas comunidades. Mas o que é a universidade? É o universo de conhecimentos. E se esse universo de conhecimentos existe ali nas comunidades, ele precisa ser valorizado – levar esse universo de conhecimentos indígenas para as universidades é também contribuir para a construção de um país melhor.

A manifestação da autora revela a importância de se reconhecer e compreender a universidade como espaço democrático de fronteira étnica (Barth, 1998) e/ou como zona de contato (Souza Santos, 2001) onde é possível traduzir e intercambiar conhecimentos que partem, se fundamentam e se constituem de diferentes lógicas. Segundo Cavalcante (2009, p.112), “parte da perspectiva de reconhecer que existe uma pluralidade de saberes que operam em contextos e práticas sociais próprias, e que os processos de transmissão da educação formal têm que identificar qual saber cabe para determinado contexto social”.

Destarte, todos os entrevistados estabelecem uma orgânica relação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e as necessidades, expectativas e realidades de suas aldeias e do seu grupo étnico, potencializando seu duplo pertencimento e credenciando sua futura inserção profissional na aldeia. A essa questão associa-se o terceiro elemento síntese e constituinte do que se denomina neste trabalho duplo pertencimento, referindo-se especificamente ao nível e à frequência de relacionamento dos acadêmicos indígenas com a sua comunidade de origem.

A autoidentificação como estudante indígena e seu acolhimento e permanência na universidade e na aldeia dependem, fundamentalmente, dos vínculos que esse sujeito consegue manter em ambos os espaços. Reconhece-se que o vínculo familiar e étnico-comunitário é fundamental para nutrir sentido à sua permanência acadêmica e indígena na universidade, assim como para a garantia de seu retorno à aldeia.

Observa-se, contudo, que a manutenção do duplo pertencimento do estudante indígena universitário depende da frequência e qualidade

da relação que este sujeito estabelece com a sua família, com os demais membros da sua comunidade de origem e de seu grupo étnico. Importante ressaltar que essa relação também é mediada pelas demais condições de permanência e pertencimento acadêmico, tais como: desempenho no curso, nível de preconceito social e institucional vivenciado, relacionamento com colegas e professores não indígenas, condições financeiras, entre outras.

A significativa ausência do estudante indígena na aldeia em que mantém seus vínculos de pertencimento pode provocar indiferenças e estranhamentos locais por parte de membros da comunidade. Também, a frequente e excessiva permanência na aldeia, fundamentalmente pelos estudantes casados e pais (principalmente nos períodos de férias, feriados prolongados ou em contexto de dificuldades econômicas), pode fragilizar a sua permanência na universidade, dificultando o acompanhamento dos conteúdos escolares desenvolvidos em sala de aula.

O duplo pertencimento dos estudantes indígenas universitários pode ser mediado pela relação dos caciques e lideranças indígenas para com esses sujeitos e com a universidade. A não presença dos caciques e das lideranças indígenas no ambiente universitário e nas relações com as IES pode limitar a compreensão das comunidades indígenas sobre a realidade e os problemas vivenciados pelos estudantes indígenas, tampouco afirma seu vínculo com a comunidade e com a universidade.

O estudante indígena enfrenta uma espécie de *buraco perverso de estrangeirice*, na medida em que compete a ele mesmo o esforço, às vezes hercúleo, de convencer a aldeia e a família às quais continua pertencendo e também a universidade de que não é um estudante comum.

Eu me sinto. Eu estando aqui me sinto estrangeiro e estando lá me sinto estrangeiro, porque o pessoal, na verdade, vê a gente com outro olhar agora. E, às vezes, até o pessoal tira um sarro... Aqui a gente utiliza um tipo de linguagem mais elevado, assim, para poder conversar com o outro, falar com o outro. Um tipo de linguagem diferente. E lá, o pessoal já tem aquela linguagem mais puxando pro lado do caipira mesmo, o caipirão. Aí, às vezes, eu começo a falar uma palavra lá, falo uma frase inteira mais técnica mesmo, e aí o pessoal fala: – Nossa! O cara tá metido, hein, falando desse jeito aí. Mas aí, os caras me dão importância quando eu chego lá. Representa, assim, que eu estou chegando lá pela primeira vez: – Vamos chegar em casa, vamos tomar um café, vamos jogar uma bola, ali. Você chegou? Vamos pra cidade tomar um sorvete, lá, tomar uma cerveja, vamos lá?! [...] Aí, eu comecei a ficar bem visto lá em São Jerônimo. O pessoal falava: – Nossa, esse rapaz faz Medicina, e está estudando, daqui uns dias vai ser doutor. O pessoal da cidade de São Jerônimo que me conhecia, já me cumprimentava como doutor. O pessoal da aldeia também, me cumprimentava: – Nossa, está vindo o doutor ali! Já brincavam comigo, cacique e tudo. Então, isso me incentivava, acabou me incentivando muito mais em fazer Medicina. (Acadêmico Kaingang, matriculado inicialmente no curso de Medicina e, depois, transferido para o curso de Artes da UEL)

Igualmente, a frequente presença dos caciques e das lideranças indígenas na universidade possibilitaria a definição e operacionalização de ações de extensão e pesquisa nas comunidades, credenciando e

visibilizando os estudantes indígenas perante as aldeias e a universidade. Por outro lado, o reconhecimento local e mesmo institucional dos acadêmicos indígenas pode ou não ocorrer, dependendo das relações políticas e faccionais em cada aldeia e da rede de relações políticas interétnicas estabelecidas em cada Estado e para cada grupo étnico.

Fundamental, dessa forma, é a compreensão das relações existentes entre os acadêmicos indígenas (situados e vinculados em sua rede de parentesco) e os caciques e demais lideranças indígenas, mediadas pelos diferentes interesses, posições e aspirações de poderes locais e étnico-territoriais ora estabelecidos. A presença do acadêmico indígena, bem como do futuro e novo profissional nas aldeias pode ampliar as relações políticas internas para além do cacique, provocando tensões e reorganizações nas posições atualmente definidas, uma vez que ele próprio possa ser reconhecido como uma nova liderança, dependendo do perfil e dos vínculos parentais e faccionais a que pertence.

A titulação alcançada pode potencializar a atuação dos caciques e das lideranças que podem contar com conhecimentos técnicos e científicos a serviço das suas comunidades e, ao mesmo tempo, receber o apoio, a aliança ou a oposição do novo profissional que retorna à aldeia, dependendo do tronco ou grupo familiar a que pertence, bem como do espaço político-profissional que venha a ocupar na aldeia. Dessa forma, a manutenção do duplo pertencimento pelo acadêmico indígena pode contribuir para a compreensão e superação dos sentimentos de duplo estrangeirismo que, via de regra, se manifestam na sua relação com a universidade e com a sua comunidade de origem.

Olha, no início foi uma coisa assim que as pessoas ficaram um pouco, já pensando se ia dar certo ou não, mas depois eles conseguiram ver que... Eles não acreditavam que eu ia chegar aqui, achavam que ia desistir, mas agora eles veem que... Eu acredito que sentem até orgulho. Porque, eu, por exemplo, a minha família, eles têm um posicionamento, lá, de liderança na comunidade. Eu tive uma passagem breve, mas tive... Então, tenho umas divergências políticas, você tem críticas, mas a maioria me vê como, sei lá, solução dos problemas deles... Eu saio no Apucarantina, hoje... Se eu sair na rua lá, todo mundo pergunta: – Aconteceu isso, como a gente pode agir, de que forma vamos fazer isso, perguntar como é que estão os projetos. (Acadêmico Kaingang, matriculado no curso de Direito na Universidade Estadual de Maringá – UEM)

Ao referir-se sobre o reduzido número de indígenas ingressantes e concluintes no ensino superior e o papel das universidades nesse contexto, Lúcio Flores (2007, p. 43-46), membro da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), afirma que:

[...] os índios que saem de suas aldeias para estudar sofrem duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, enquanto os brancos que moram nas cidades mandam que voltem para seus lugares de origem, de onde não deviam ter saído. [...] existe uma dificuldade de entender o que o índio fará depois de concluir seu curso universitário: será que ele retornará ao seu povo? Num momento em que os povos indígenas estão mais fortalecidos,

a universidade pode constituir-se numa grande parceira. [...] Essas dificuldades nos levaram a entender que o desafio era muito maior do que sair solitariamente, que era preciso criar um grupo que fosse mais forte, que pensasse um pouco mais sobre a possibilidade de acesso à universidade.

Nessa lógica, entende-se que o debate interno nas comunidades indígenas e nas universidades sobre a política pública de ingresso e permanência no ensino superior deve reconhecer, compreender e, a partir das trajetórias já trilhadas, vivenciadas e protagonizadas pelos estudantes indígenas, avançar na centralidade histórica e necessária para compor o presente e o futuro desses sujeitos.

Considerações finais

O presente trabalho explicita que uma das marcas identitárias dos acadêmicos indígenas reside na sua capacidade de duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário, buscando permanentemente superar as fragilidades impostas pelas precárias condições econômicas, pela limitada formação escolar básica, pela incipiente organização institucional das IES públicas, pelas perversas manifestações de preconceito vivenciadas, pela pedagogia universitária despreparada para as ações afirmativas, entre outros aspectos.

O duplo pertencimento também se revela na sua intensa e dialética jornada para superar a condição de estrangeiro, ao mesmo tempo que reconhece que o é, principalmente no espaço universitário e, em diversas situações, também em suas comunidades de origem.

Outra referência fundamental que caracteriza a possibilidade do duplo pertencimento refere-se à importância desses sujeitos em acessar, aprender, produzir e socializar conhecimentos acadêmicos vinculados, organizados e disseminados pelas mais variadas disciplinas e cursos de graduação e pós-graduação, sendo estes parte do patrimônio público que é deles e de suas comunidades por direito. Os conhecimentos tradicionais indígenas podem ser (re)conhecidos e investigados por esses sujeitos, propondo-se ao permanente diálogo com os sábios e os mais velhos de suas comunidades, bem como com os outros conhecimentos científicos produzidos por diversos especialistas na universidade.

Revela-se que estar na universidade na condição de acadêmico indígena também pressupõe debater acerca da incipiente e tímida interculturalidade nos processos formativos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, na graduação e na pós-graduação, bem como nos mais diversos setores que constituem as IES. Entende-se que a tarefa de encharcar de interculturalidade a universidade pública, gratuita e de qualidade não seja somente de responsabilidade do estudante indígena, mas sim desafio institucional dos gestores das políticas de ensino superior.

Portanto, o desafio proposto é o de anunciar a afirmativa possibilidade da permanência dos estudantes indígenas na universidade como parte

de seu processo formativo, bem como as estratégias por eles e por suas comunidades definidas para tal. Dessa forma, é fundamental que as lideranças e comunidades indígenas tomem o espaço acadêmico e universitário como seu lugar de pertença e de direito, inspirando e provocando a universidade pública a compreender as especificidades e diversidades linguísticas, socioculturais, cosmológicas e políticas indígenas, bem como evidenciando as realidades de precariedade e de desigualdades sociais e econômicas que atingem as terras indígenas.

A compreensão do esforço de equilíbrio exercido cotidianamente por esses sujeitos na manutenção do seu duplo pertencimento – manifestado pela sua afirmativa permanência na universidade – deve instigar a problematização, as intervenções e os investimentos institucionais necessários para que esse processo formativo seja coerente e efetivamente assumido como política de Estado. Pressupõe superar a assunção individual principalmente dos insucessos nessa trajetória pelo estudante indígena. Nessa lógica, o reconhecimento do duplo pertencimento e do seu exercício advém, sobretudo, do esforço institucional em criar condições pedagógicas e estruturais para que esse estudante continue se reconhecendo indígena e acadêmico.

Referências bibliográficas

AMARAL, Wagner R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BAIBICH, Tânia M. *Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical*. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. Seguido de *Grupos étnicos e suas fronteiras*, de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. *Educação e Linguagem*, v. 7, n. 10, p.168-190, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CAVALCANTE, Márcio R. V. O que há de perspicácia e o que há de ingenuidade nos motivos apresentados pelos indígenas sobre a escola?

Tabebuia: índios, pensamento e educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 104-113, 2009.

CLASTRES, Pierre. *La société contre l'Etat*. Paris: Minuit, 1974.

FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo L. (Orgs.). *Antropologia e poder: contribuições de Eric R. Wolf*. Brasília: Ed. UnB, 2003.

FERNANDES, Ricardo C. *Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica*. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2003.

FLORES, L. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Laced, 2007.

MABILDE, P. F. A. B. *Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul (1836-1866)*. São Paulo: Ibrasa, FNPM, 1983.

MELLO, Flávia C. *Aetchá nhanderukuery karai retarã: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Ensaio de Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

PERES, Sidnei C. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior [mesa redonda]. In: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Laced, 2007.

PEREZ, L. *La identidad reprimida*. Buenos Aires: Galerna, 1968.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Os processos de globalização: globalização, fatalidade e utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

WAPICHANA, J. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior [mesa redonda]. In: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas*

de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro:
Museu Nacional, Laced, 2007.

Wagner Roberto Amaral, doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão de Políticas Sociais dessa instituição.
wbetoamaral@hotmail.com

Tânia Maria Baibich-Faria, doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
tbaibich@terra.com.br

Recebido em 18 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?

Celia Maria Haas
Milton Linhares

Resumo

Tem por finalidade analisar o sistema de cotas, uma das ações afirmativas de políticas públicas que visam a assegurar o ingresso, no ensino superior, de segmentos sociais discriminados. No Brasil, a gritante desigualdade social, o preconceito, a baixa qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, a pobreza e a marginalização aprofundam e perpetuam a discriminação e dificultam o acesso ao ensino superior. Neste contexto, o sistema de cotas, desde que não baseado exclusivamente no critério de raça, sem ferir a autonomia universitária e com mecanismos para garantir a aprendizagem e permanência dos cotistas, pode contribuir para resgatar a dignidade da pessoa humana, reparar injustiças históricas contra determinado grupo social e concretizar o preceito constitucional de igualdade de direitos e de oportunidades para todos os cidadãos.

Palavras-chave: políticas públicas; ações afirmativas; responsabilidade social; cotas; universidade; educação.

Abstract

Are affirmative action public policies for higher education admission justified in Brazil?

This paper examines the quotas system, affirmative action from a public policy aimed at ensuring access to higher education for broken down social segments. In Brazil, the glaring social inequalities, many prejudices, the low quality of education offered in public schools of basic and secondary education, the poverty and marginalization deepen and perpetuate the discrimination making difficult the access to higher education. In this context, the system of quotas, since that is not based only on the criterion of race, without hurting the university autonomy and with mechanisms to ensure the learning and shareholder's permanence, can help rescue the dignity of the human person, repairing historical injustices against a certain social group and implement the constitutional provision of equal rights and opportunities for all citizens.

Keywords: public policies; affirmative action; social responsibility; quotas; university; education.

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir a implantação de reserva de vagas no ensino superior brasileiro mediante o sistema de cotas, especificamente a iniciativa para a concretização dessa política nas universidades públicas.

Inicialmente, são feitas considerações sobre o polêmico debate nacional das políticas públicas de ações afirmativas visando a integrar socialmente indivíduos pertencentes a grupos étnico-raciais desfavorecidos. São registradas, também, as iniciativas de implantação, no Brasil, de políticas públicas voltadas à inclusão de negros e pardos no sistema de ensino superior, sua complexidade e suas consequências no contexto da diversidade nacional, com base em indicadores da desigualdade entre brancos e negros na renda e no tempo médio de escolaridade.

Os aspectos legais, constitucionais e educacionais do sistema de cotas são tratados, no Brasil, sob o enfoque da relação com o princípio constitucional da igualdade. A proibição da discriminação e a adoção de medidas concretas que possam reduzir as desigualdades sociais são analisadas com base em argumentos e interpretações de juristas e educadores.

Também são ressaltados os posicionamentos contrários e os favoráveis às cotas no ensino superior público, manifestados, desde o

início das discussões, por intelectuais, professores, advogados e jornalistas especializados em educação, entre outros.

O direito à educação, garantido na Constituição Brasileira de 1988 como dever do Estado, e a conceituação do termo minoria são contextualizados de modo a assegurar quão importantes são na definição de posições públicas do governo federal em relação à defesa ou repúdio das ações afirmativas por meio de cotas na universidade.

Por fim, são analisados dois casos de implantação de reserva de vagas por intermédio do sistema de cotas para candidatos afrodescendentes e indígenas, a saber: no Distrito Federal, Universidade de Brasília (UnB); e no Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). A análise comparativa destes dois casos e as contribuições para a ampliação do debate são pontos fundamentais para as considerações finais.

Cabe registrar que o Congresso Nacional aprovou, em caráter conclusivo, na data de 20 de novembro de 2008, o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que determina a todas as instituições públicas federais de ensino superior reservarem 50% de suas vagas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2004).

Segundo o texto aprovado, nessa porcentagem deverá haver cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em percentuais a serem definidos de acordo com as proporções desses grupos em cada unidade federativa, apontados por dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O projeto prevê ainda que a reserva de vagas seja aplicada em cada curso e em cada turno das universidades, e estas terão quatro anos para se adaptarem às novas regras.

Por outro lado, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 7.200/2006, do Poder Executivo, que prevê a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas federais, dando prazo de dez anos para que as instituições atingidas pela nova regra possam se adaptar (Brasil, 2006).

A pesquisa

Apesar das discussões, a nova Lei Orgânica da Educação Superior proposta pelo Ministério da Educação em dezembro de 2006 está abandonada. Portanto, a reforma estrutural no sistema federal de ensino superior tem sido provocada por outros caminhos e atalhos que refletem diretamente nas universidades públicas brasileiras. Naquele cenário, e hoje mais fortemente, a problemática da implantação de políticas de ação afirmativa – o sistema de cotas (étnicas, socioeconômicas, religiosas, de gênero) – como uma das modalidades de acesso ao ensino superior tem sido mobilizadora de amplos debates.

As ações afirmativas situam-se no cerne do debate educacional e constitucional e interferem em problemas que remontam às questões da diversidade cultural, da inclusão social e, sobretudo, da cidadania no Brasil. Esse debate, entretanto, está longe de gerar consenso, embora

já existam casos de implantação do sistema de cotas para o acesso de estudantes nos processos seletivos de algumas universidades públicas, como são os casos da UnB, da Uerj e da Uenf.

No Brasil, a apresentação de projetos com o objetivo de estabelecer em lei garantias mínimas para o acesso da população afrodescendente e indígena ao ensino superior incorpora as mais diversas tendências ideológicas, porém busca, de modo geral, mitigar a incontestável desigualdade social brasileira, visando a atacar e corrigir distorções que se encontram numa das causas dessa desigualdade – a maneira como nosso sistema educacional está estruturado.

Embora esses projetos tenham sido objeto de polêmica e de críticas por parte da sociedade brasileira, quase todos buscaram, de maneira geral, minimizar a desigualdade instalada no sistema educacional do País e promover a concretização do princípio constitucional da igualdade prescrito na Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 5º, *caput*, estabelece: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 2010).

Ressalte-se ainda que, nas justificativas apresentadas nos projetos referidos, encontra-se a importância atribuída à Educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do País.

A análise e o estudo sistemático da implantação do sistema de cotas pelas universidades públicas justificam-se diante dos dados estatísticos referentes ao restrito acesso da população brasileira ao ensino superior, especificamente da situação desfavorável do acesso das populações afrodescendente e indígena à Educação e, sobretudo, da incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia prescrita na legislação brasileira.

Esse quadro de profundas desigualdades sociais permitiu a existência de um sistema perverso que, segundo bem observa Gomes (2003), imputou a negros e pobres uma educação de qualidade inferior, dedicando recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política e socioeconômica do País – a elite branca.

A relevância do tema expõe o papel da universidade brasileira e de sua responsabilidade diante do grave problema da exclusão educacional, da extrema desigualdade social e da discriminação que permeiam as relações socioeconômicas no Brasil.

Ressalte-se que, no Brasil, a principal referência para discussão sobre políticas públicas voltadas à implantação de ações afirmativas, especialmente à implantação do sistema de cotas na educação superior, é o modelo norte-americano, o maior sistema de ensino superior do mundo.

A efetiva implantação do sistema de cotas pelas universidades públicas envolve a ampla participação da comunidade educacional e deve ser precedida por discussões nos respectivos Conselhos Universitários, não podendo, todavia, ser realizada de maneira autoritária e arbitrária por parte do Estado.

Se a sociedade almeja se construir de forma fraterna, mais justa e solidária, entende-se que poderá atingir tais objetivos a partir do acesso ao conhecimento por intermédio da Educação. Desta forma, a presente análise sobre a implantação do sistema de cotas pretende contribuir com o debate referente à adoção das políticas de ações afirmativas pelo Estado, sem a pretensão de esgotar aqui a discussão e análise do tema.

Metodologia

A presente análise focaliza o conceito de ação afirmativa e suas origens históricas, os sistemas de cotas e suas aplicações na área da educação, o princípio da igualdade sob aspectos jurídicos e constitucionais, tendo como premissa o fato de a instituição das cotas, para o acesso de grupos discriminados ao ensino superior, encontrar conexão com condições socioeconômicas, educacionais e normas específicas do Estado de Direito. Por conseguinte, a correlação de saberes remete à necessidade de uma abordagem interdisciplinar correspondente, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 145),

a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua visão epistemológica, que exige que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente; a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que as disciplinas interajam entre si.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior do ano de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em relação à graduação presencial das instituições públicas de ensino superior, do universo de ingressantes por processo seletivo, 36,2 mil ocorreram por conta de reserva de vagas. Entre os tipos de programas de reserva de vagas coletados (étnico, procedente de ensino público, social/renda familiar, pessoa com deficiência e outros), o destaque ficou com o que se destina a alunos *procedentes do ensino público* (69%), seguido do relacionado com identidade *étnica*, com 25% (Brasil. Inep, 2010).

Dados como os apresentados forçam a visualizar essas instituições por outros ângulos: de um lado, por sua função republicana de buscar o interesse público e o bem comum, e, de outro, pela dificuldade em atender ao preceito constitucional de oferecer educação a todos os cidadãos, com gratuidade e qualidade.

Diante dessas duas situações vividas pela universidade pública brasileira, que se complementam, a adoção de políticas de ações afirmativas por cotas pode contribuir para minimizar a dificuldade de seus gestores em administrar o problema da exclusão educacional de minorias historicamente discriminadas, além de atentar para os interesses desses grupos sem perder de vista os objetivos do Estado como mantenedor constitucional da educação pública com qualidade.

Quanto ao referencial documental e teórico que fundamentou o presente artigo, partiu-se da leitura de fontes doutrinárias e documentais e da interpretação de dois modelos de sistemas de cotas implantados em universidades públicas perante a autonomia universitária constitucional e demais instrumentos legais. A análise dos dados estatísticos sobre educação e renda de jovens brancos e negros em idade universitária permitiu correlacionar a realidade das necessidades de políticas públicas de inclusão. Foram relevantes as colaborações interdisciplinares de outras áreas, como a do Direito, tendo em vista as manifestações de educadores, juristas e magistrados em questões que envolvem a legalidade da adoção de ações afirmativas pelo sistema de cotas em universidades públicas.

Houve duas principais motivações: a contribuição com o debate sobre as políticas públicas de educação, em especial aquelas voltadas para a inclusão de grupos excluídos do cenário da educação superior no Brasil, e a análise de dois casos de implantação do sistema de acesso ao ensino superior em universidades públicas por cotas – duas universidades do Rio de Janeiro e uma do Distrito Federal –, que, contudo, foram efetivados por encaminhamentos distintos e que mereceram observação.

A implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras

A instituição da reserva de vagas para o acesso de determinado grupo de pessoas ao ensino superior nas universidades públicas pelo sistema de cotas indica a necessidade atual de se buscar caminhos de combate à exclusão educacional dos indivíduos pertencentes àquele grupo no referido nível de ensino. A medida acaba por forçar a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade. Silva (2003, p. 20-21) explica:

A ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade [cujo principal objetivo] para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes.

Segundo a autora, “a questão da convivência entre os(as) diferentes como introdutora de mudanças de ordem estrutural só faz sentido quando se desconstroem as estruturas da desigualdade” (Silva, 2003, p. 20).

Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de 2001, apontou que menos de 2% de estudantes negros(as) estão matriculados(as) nas instituições universitárias públicas e particulares, sendo que, deste grupo, somente 15% concluem o curso superior.

Henriques (2002, p. 39-41), pesquisador do Ipea, constata que o tempo de escolaridade sob a ótica do recorte racial de um jovem brasileiro negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo em favor do jovem branco.

Dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de 2008 ratificam o caráter estrutural das desigualdades raciais no Brasil, já que a média do tempo de estudo de brancos com mais de 15 anos é de 8,1 anos de estudo, enquanto negros e pardos apresentam 6,4 anos. Quanto à comparação do número de matrículas no ensino superior, dados da mesma pesquisa apontam que 57,9% dos estudantes universitários brasileiros são brancos, enquanto pretos e pardos representam 28,9% do número de matrículas.

Há que se considerar uma latente situação de desigualdade na educação, no Brasil, particularmente no ensino superior, como consequência da ausência de políticas públicas voltadas especificamente para a implantação de ações afirmativas neste segmento. Não há como garantir que, ao adotá-las, o Brasil iniciará o caminho para o fim dessa desigualdade.

Corroborar esta afirmação o vigoroso e rico estudo elaborado por Sowell (2004) sobre a implantação das ações afirmativas ao redor do mundo, ao afirmar que os argumentos pró e contra as ações afirmativas tendem a invocar somente a história e tradições claramente americanas. No entanto, tratamentos preferenciais e sistema de cotas existem em outros países com histórias e tradições totalmente diferentes e, em alguns casos, implantados há muito mais tempo que nos Estados Unidos.

Conceito de ações afirmativas

O termo foi empregado pela primeira vez pelo então presidente americano Lyndon Johnson na Howard University, em 1965, passando a significar a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas e juridicamente desiguais por preconceitos histórica e culturalmente fixados. Há, porém, quem rebata este entendimento.

Embora a maioria dos autores cite o famoso discurso proferido pelo Presidente Lyndon Johnson na Howard University, em 1965, como sendo a primeira vez que a ação afirmativa teria aparecido no léxico oficial americano, a verdade é que o instituto resulta das diversas tentativas de inserção jurídica dos negros na sociedade, levada a efeito desde a guerra civil. Vários presidentes tomaram iniciativas de medidas visando à integração dos negros, de Franklin Roosevelt a John Kennedy, tendo este último, inclusive, editado a Executive Order nº 10.925, de 6 de março de 1963, que cunhou a expressão "affirmative action". Por outro lado, o próprio Estatuto dos Direitos Civis, que data de 1964, na sua Seção 706 (g), faz alusão ao tema (Gomes, 2001, p. 57-58).

De acordo com essa *Executive Order*, nos contratos celebrados com o governo federal, como aponta Menezes (2001), o contratante não poderia discriminar nenhum funcionário ou candidato a emprego devido à raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante deveria adotar a ação afirmativa para assegurar que os candidatos fossem empregados e tratados durante o emprego sem consideração a sua raça, seu credo, sua cor ou nacionalidade.

A introdução das políticas públicas de ações afirmativas representou a mudança de postura do Estado norte-americano, que, em nome da neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor ou nacionalidade. Por outro lado, ao adotá-las, o Estado passaria a levar em consideração tais critérios.

Inicialmente, as ações afirmativas definir-se-iam como encorajamento do Estado a que as pessoas com poder decisório na esfera pública e, também, no setor privado levassem em consideração, nas suas decisões, os fatores supracitados quanto ao acesso ao mercado de trabalho e à educação, quais sejam: sexo, raça, cor e origem nacional das pessoas. Dessa forma, a referida ação deveria apresentar um caráter temporário num âmbito e escopo restritos.

Neste sentido, Taylor (1998, p. 60) afirma que se trata no mínimo de ingenuidade acreditar que as ações afirmativas se constituem medidas temporárias, visto que o aspecto fundamentador dessas medidas é justamente o reconhecimento da identidade cultural dos grupos historicamente excluídos, que, ao serem reconhecidos e afirmados em suas identidades peculiares, não aceitarão perder esse diferencial positivo que são as medidas componentes das políticas de ação afirmativa.

Em sentido contrário, constata-se em Dworkin (2001) o posicionamento favorável de que as medidas de ações afirmativas apresentam, entretanto, caráter provisório, ao considerar que elas devem fazer uso apenas transitório dos critérios raciais, com o objetivo de possibilitar um grau de cidadania mínima aos excluídos, de maneira que estes atinjam condições de serem efetivamente beneficiados por políticas públicas mais gerais, as quais, por sua vez, não são racialmente orientadas.

No Brasil, embora a ação afirmativa seja desconhecida da grande maioria da sociedade, o assunto começa a ser explorado no campo acadêmico, cujo debate em torno da temática tende a se intensificar. A própria controvérsia gerada por esta discussão indica a importância do tema não somente para a comunidade acadêmica, mas para toda a sociedade, pois se vê uma confusão de ideias e expressões frequentemente usadas como sinônimas: *política de cotas*, *políticas compensatórias*, *política de reparação*, *política de promoção de igualdade*, *política antirracista*, ou ainda, *política de engajamento*, *política da diversidade* ou *política do multiculturalismo*.

Neste aspecto, cabe ressaltar que países etnicamente diversificados como o Brasil, ainda que mantenham a discussão sobre a necessidade da adoção de políticas de ações afirmativas, precisam se definir quanto ao caráter temporário dessas iniciativas. Se as medidas que contribuem para a inclusão de sujeitos e seus componentes culturais na sociedade não tiverem prazos determinados poderão gerar novas e graves formas de preconceito de uns sobre outros grupos, fomentando atitudes racistas e estigmatizando os indivíduos beneficiados.

Assim, o significado do termo *ação afirmativa* gera inúmeras conotações, além de abranger um grande número de práticas.

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação[ões] negativas, sejam elas presentes ou passadas (Menezes, 2001, p. 27).

Pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza com providências efetivas em favor daquelas categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Sendo assim, as ações afirmativas se constituem instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho.

Claro está até aqui que a sociedade que pretende se organizar como fraterna, mais justa e solidária precisa agir de maneira continuada, por intermédio do Estado, em busca de políticas de ações afirmativas.

Segundo Santos (1999), a finalidade das ações afirmativas é eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

De acordo com os autores até aqui citados, existem por trás da ideia da ação afirmativa alguns objetivos, a saber:

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

Segundo Moehlecke (2002, p. 203), o último objetivo apresentado – a valorização da diversidade cultural – é significativo:

Essa ideia de diversidade tenta conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos pela inferiorização e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

A integração entre diferentes grupos sociais no espaço educacional acarreta a aceitação da diversidade cultural, ou seja, a admissão da diferença, da dessemelhança, e a aceitação do outro.

Sobre estas definições, Silvério (2005, p. 95) aponta que “o termo diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade”. A

diferença, segundo o autor, é a qualidade do que é diferente ou aquilo que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A variedade diz respeito à qualidade, atributo ou estado de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe. A multiplicidade diz respeito ao grande número ou variedade de algo. Portanto, se o diverso é signo de variedade é também expressão do múltiplo. Logo, reconhecer a diversidade significa admitir a existência múltipla e variada da população brasileira.

A adoção de um sistema de cotas para o acesso ao ensino superior público e gratuito como política de ação afirmativa surge como possibilidade concreta de inclusão de grupos, seja por critérios socioeconômicos ou étnicos. Registre-se que, no Brasil, devido às ocorrências da vinda do branco por opção e do negro como escravo durante o período de colonização e à miscigenação daí decorrente, torna-se difícil comprovar quem pertence ou não a determinado grupo étnico.

Implantação no Brasil

As políticas públicas, no Brasil, têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas e ações de natureza redistributiva ou assistencial contra a pobreza, com base em concepções de igualdade. Entretanto, com a redemocratização do País, os movimentos sociais passaram a exigir uma postura proativa do poder público diante de questões que envolvem a baixa participação de grupos específicos da população em setores da atividade social, como a educação e o trabalho, como também a adoção de medidas eficazes para sua solução.

Compreender como políticas públicas podem responder a essas questões, como são construídas, e as consequências que trazem para a Nação exige a compreensão do contexto histórico brasileiro nessa área.

Aqui é preciso colocar a problemática relativa ao uso, no Brasil, do paradigma norte-americano como modelo de implantação de ações afirmativas. Há autores que entendem que a experiência dos Estados Unidos com a implantação de políticas de ações afirmativas pode servir de inspiração ao Brasil, segundo Munanga (1991, p. 46).

Ianni (2004, p. 16), por sua vez, observa que a implantação de um sistema de cotas nas universidades brasileiras tendo como modelo o padrão norte-americano tem algo de esquizofrênico e imitativo, já que, nos EUA, embora seja um dos principais paradigmas para o mundo no que tange ao sistema de cotas, o preconceito persiste. Para Margolis (2004, p. 47), parece estranho que o Brasil esteja tentando viabilizar esse sistema exatamente quando os Estados Unidos estão vacilando em seus modelos de ações afirmativas na área da educação.

Entretanto, não é possível importar simplificada e paradigmas vivenciados por outros países cuja sociedade, valores e culturas são tão diferentes daqueles existentes no Brasil, como é o caso específico dos EUA, ainda que seja visando a solucionar problemas de

desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil. É necessário respeitar as peculiaridades históricas, os valores sociais e a diversidade cultural e propor medidas que se ajustem efetivamente ao caso brasileiro.

O fato é que poucos se sentem à vontade com as políticas raciais. Alguns estudiosos mais conservadores ainda descartam a ação afirmativa como um artigo exótico de importação, talvez bom para os Estados Unidos, mas pouco ou nada adequado para uma demografia racial culturalmente multicolorida, como é o caso da brasileira, conforme Margolis (2004, p. 49).

Até mesmo defensores do princípio da igualdade entre cidadãos rejeitam as cotas por medo de transformar a confusa identidade racial do Brasil em rígidas categorias legais. Há quem defenda a concepção de democracia racial como um mito e, a partir disso, negue a existência do racismo e da discriminação racial contra os negros, o que se reflete na ordem legal. Mas há também aqueles que demonstram a realidade do preconceito na questão racial, como Bastide e Fernandes (1959), que escreveram exaustivamente sobre a questão social do negro.

A questão racial revela-se um problema permanente, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade e os cientistas sociais, filósofos e educadores. O fato é que o homem é desafiado a viver situações e interpretá-las, e muitas vezes não consegue alcançar uma explicação correta ou mesmo resolvê-las. Entende-se que, no Brasil, há racismo, e, embora seja silencioso, este fato é comprovado pelas estatísticas, especialmente as que se referem à equidade de direitos à educação e inserção no mercado de trabalho.

Apenas para ilustrar as diferenças quanto às desigualdades econômicas e educacionais, trabalho recente realizado pelos pesquisadores Maurício Cortez Reis e Anna Risi Crespo, do Ipea, reproduz o abismo salarial que separa brancos e negros no Brasil, embora com discreta diminuição no período pesquisado, conforme aponta Gois (2005, p. B-4).

Tabela 1 – Desigualdade na Renda e na Educação entre Brancos e Negros (Brasil – 1990 e 2002)

Renda/ Estudo	Idade	Ano	Branco	Negro	Diferença
Média de Renda	Entre 24 e 26 anos	1990	R\$ 753,00	R\$ 465,00	B + 62%
		2002	R\$ 611,00	R\$ 394,00	B + 55%
	Entre 48 e 50 anos	1990	R\$ 1,306,00	R\$ 567,00	B + 130%
		2002	R\$ 1,231,00	R\$ 649,00	B + 90%
Média de Tempo de Estudo	Entre 24 e 26 anos	1990	7,9 anos	5,9 anos	B + 2,0 anos
		2002	9,0 anos	7,0 anos	B + 2,0 anos
	Entre 48 e 50 anos	1990	6,0 anos	3,0 anos	B + 3,0 anos
		2002	7,8 anos	5,4 anos	B + 2,4 anos

B: Brancos.

Fonte: Gois (2005).

Em se considerando os dados obtidos pela Pnad de 2008 que correlacionam a média dos anos de estudos ao rendimento médio mensal de todos os trabalhos (salário mínimo), tem-se a seguinte configuração, quando comparada a população de brancos, pretos e pardos:

Tabela 2 – Pessoas com 10 Anos (ou mais) de Idade, Ocupadas na Semana de Referência, com Rendimento de Trabalho, por Cor ou Raça

Branca		Preta ou Parda	
Média de anos de estudo	Rendimento médio mensal de todos os trabalhos (salário mínimo)	Média de anos de estudo	Rendimento médio mensal de todos os trabalhos (salário mínimo)
8,8	3,4	6,8	1,8

Nas estatísticas relativas à educação, fator mais importante de mobilidade social, a diferença entre brancos e negros existe com significativa quantidade de estudos que comprovam a demanda por políticas corretivas raciais na educação brasileira. Como já observado anteriormente, o trabalho de Henriques (2002), pesquisador do Ipea, identifica e mapeia esta necessidade, pois a escolaridade de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo. Um jovem branco, por sua vez, com a mesma idade, tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial, portanto, é de 2,3 anos de escolaridade.

Tragtenberg (2003, p. 25) indica que medidas como as destinadas ao ingresso de negros no ensino superior brasileiro, seja para estudantes em cursos superiores, seja por meio de cotas para ingresso de professores na carreira docente universitária, “podem constituir-se em um contraponto ao racismo cordial existente na sociedade brasileira”.

Para o mesmo autor, a política de ação afirmativa não deve ser entendida como medida contra brancos, mas como remédio transitório e paliativo enquanto durar o racismo brasileiro que gera disparidades socioeconômicas. Para ele, a construção de uma universidade mais igualitária sob o aspecto racial passa por um processo de esclarecimento dos brancos sobre a desigualdade racial reinante no Brasil.

Neste caso, é preciso considerar que o debate em torno das ações afirmativas vem se expandindo, não apenas ocupando espaço nas universidades e nos veículos de comunicação de massa, mas também por manifestações do Poder Legislativo. Com efeito, verifica-se a existência de dois grandes grupos temáticos a respeito do conteúdo dos projetos discutidos e implantados no País: a) medidas voltadas à inserção das mulheres no mercado de trabalho; b) medidas voltadas à inserção dos negros. Não se pode, contudo, desconsiderar a existência de tentativas de inserção voltadas a outros segmentos sociais, como, por exemplo, o dos idosos e dos portadores de necessidades especiais, já efetivamente implantadas no Brasil.

Quanto às políticas de promoção e implantação da igualdade sob o recorte exclusivamente racial no ensino superior levadas a termo por

várias universidades em razão da definição de cotas para negros, há casos em que se desenvolvem projetos isolados de acesso e permanência de estudantes negros, como a Universidade Federal da Bahia (Ufba), a Uerj, a UnB e a Universidade de São Paulo (USP). Como aponta Silva (2003, p. 28), desde o segundo semestre do ano de 2002, as universidades estaduais do Rio de Janeiro, Uerj e Uenf, e a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) vêm adotando importantes iniciativas na área específica de cotas para estudantes negros.

Além destas, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), a Universidade Federal do Amapá (Ufap), a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), entre outras importantes instituições públicas brasileiras, também discutem internamente a implantação de ações afirmativas, sejam elas por critérios exclusivamente raciais ou não.

Apesar de todas essas iniciativas de implantação de políticas de ação afirmativa voltadas para a questão do acesso ao ensino superior brasileiro terem estimulado o debate sobre a questão da implantação do sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas, somente no ano de 2003 a polêmica sobre a adoção ou não de cotas pelas instituições públicas brasileiras de educação superior ganhou maior contorno. Isto ocorreu em razão da publicação do resultado do vestibular da Uerj. Há também a proposta inovadora da UnB, que, pela dimensão e relevância, será tratada mais adiante.

Aspectos legais e educacionais do sistema de cotas

O princípio constitucional da igualdade encontra-se formalmente inserido como direito fundamental na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, *caput*, Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais e assim prescreve:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] (Brasil, 2010).

Violar um princípio é muito mais grave do que transgredir uma norma. A desatenção a determinado princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas, também, a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o princípio atingido, porque representa a insurgência contra todo o sistema e a subversão de seus valores fundamentais.

Portanto, não obstante o fato de que a garantia da igualdade esteja formalmente assegurada na Constituição Federal, assim como a garantia constitucional da dignidade humana e da liberdade igual para todos, são muitos os indivíduos, independentemente de raça, cor, sexo ou credo,

que permanecem sem ter acesso às oportunidades mínimas em termos de educação, trabalho, política, saúde, enfim, acesso ao exercício pleno da cidadania, e são deixados à margem da convivência social e da experiência de participação numa sociedade democrática.

Não basta que o Estado se abstenha de discriminar ou de tratar desigualmente, mas é necessário que atue positivamente no sentido de reduzir desigualdades sociais. Assim agindo, a concretização do princípio constitucional da igualdade apresenta-se para o poder público como objetivo que deve ser consolidado a partir de dois enfoques: proibição da discriminação e adoção de medidas concretas que reduzam a desigualdade. Portanto, a proibição da discriminação expõe-se, também, sob dois prismas: é norma voltada a todos, cujo cumprimento deve ser garantido pelo Estado, e deve contar até mesmo com o aparato repressivo penal.

Ao se falar em igualdade na Constituição, está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo: por um lado, impede-se o tratamento desigual e por outro se impõe ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade dos indivíduos, o que necessariamente impõe um tratamento desigual dos indivíduos; [...] Neste sentido, não é ilegal discriminar positivamente com o objetivo de criar melhores condições para um determinado grupo, tradicionalmente desprivilegiado dentro da sociedade. (Domingues, 2005, p. 173).

Em artigos divulgados pela imprensa, de modo geral, houve três argumentos que nortearam a defesa do posicionamento dos autores pelo *sim*:

- a) As ações afirmativas simbolizariam medidas compensatórias destinadas a aliviar o peso de um passado discriminatório;
- b) Ação afirmativa refere-se à própria exigência de uma educação voltada para valores e para a promoção da diversidade ético-racial, considerando-se que o objetivo maior do processo educacional é o pleno desenvolvimento da personalidade humana, guiado pelo valor da cidadania, do respeito, da tolerância e da pluralidade, afirmando-se como legítimo o interesse da universidade em promover a diversidade étnico-racial;
- c) Pela ordem político-social, em se pretendendo uma sociedade mais democrática, com a transformação de organizações políticas e institucionais, o título universitário ainda remanesce como um passaporte para ascensão social e para a democratização das esferas de poder, com o “empoderamento” dos grupos historicamente excluídos; assim, para ampliar o número de afrodescendentes juizes, advogados, procuradores, médicos, entre outras categorias profissionais, o título universitário é essencial.

Já os defensores do *não* justificaram suas opiniões com base nos seguintes argumentos:

- a) É possível promover ações afirmativas sem instaurar sistemas de cotas injustos; em vez de compensar as dificuldades sociais por

- privilégios (vagas reservadas) é melhor insistir sobre critérios para avaliar corretamente o mérito dos alunos; por exemplo, os que conseguissem se destacar como os melhores alunos do secundário público teriam direito a uma consideração especial, pois os resultados sendo equivalentes, é provável que seus méritos fossem superiores aos de alunos favorecidos socialmente;
- b) Os programas de ações afirmativas são paliativos e não alteram a justiça distributiva na sociedade brasileira; o modelo norte-americano não seria a solução para o contexto político brasileiro, já que poderia provocar uma discriminação “reversa”;
 - c) Haveria a queda do padrão de qualidade das universidades públicas em decorrência do ingresso de estudantes com formação educacional deficiente, com possibilidade de marginalização e segregação dentro da própria instituição, com a formação de grupos de alunos inseridos e excluídos.

Entretanto, o mais curioso é que, de todas as opiniões dos profissionais acima mencionados, em nenhuma delas a questão foi enfocada a partir do prisma jurídico, fosse ele legal ou constitucional. Sob o ponto de vista legal, o próprio legislador, de acordo com a legislação pertinente, não utilizou para estes mecanismos as expressões *ação afirmativa* ou *cotas*, embora tenha editado diversas normas que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos.

Acrescente-se que a polêmica sobre a implantação de ações afirmativas e cotas em nosso País aumentou, particularmente quando foram editadas leis estaduais reservando vagas por cotas para candidatos negros e pardos nos processos seletivos de universidades públicas. É o caso, por exemplo, do Estado do Rio de Janeiro, relativamente às Leis Estaduais nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, e nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, disciplinadas pelos Decretos Estaduais nº 30.766, de 4 de março de 2002, e nº 4.061, de 2 de janeiro de 2003.

Estas normas, em conjunto, criaram naquela unidade da Federação – e pela primeira vez na educação brasileira – o que se conhece hoje como sistema de reserva de vagas no ensino superior por cotas, para candidatos pertencentes à população negra e parda, para portadores de deficiência física e para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, reservando-se o percentual de 40% das vagas gratuitas da Uerj e da Uenf a pessoas integrantes dos referidos grupos.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Apesar de todas as iniciativas de políticas de ações afirmativas direcionadas para a questão do acesso ao ensino superior público brasileiro terem alimentado o debate sobre a utilização do sistema de cotas, foi apenas em 2003, ao ser publicado o resultado do vestibular da Uerj, que

a polêmica sobre a adoção ou não de cotas nas universidades públicas brasileiras tomou nova dimensão.

Ressalte-se que tanto a primeira norma, Lei Estadual nº 3.524/2000, quanto a segunda, Lei Estadual nº 3.708/2001, foram sancionadas de modo totalmente unilateral, sem qualquer participação das universidades afetadas por tais medidas. Conforme aponta Brandão (2005, p. 63), no caso da Lei nº 3.708/2001, a Uerj somente foi convocada a discuti-la após sua aprovação e sanção.

O resultado dessa situação, imposta de forma absolutamente heterônoma pelo Estado do Rio de Janeiro, foi a ocorrência de cerca de 130 ações judiciais questionando a constitucionalidade da medida, sendo que 11 candidatos obtiveram a vaga por força de liminar concedida por impetração de mandado de segurança, conforme atestou o próprio vice-reitor de graduação da Uerj em palestra proferida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

A postura do governo do Estado do Rio de Janeiro de não ouvir as sugestões das próprias instituições envolvidas, acarretando violação à autonomia das universidades, levou centenas de alunos e as próprias entidades sindicais que representam as escolas particulares do Rio de Janeiro a questionarem a legalidade da implantação do sistema de cotas, mediante ações junto ao Poder Judiciário.

A universidade, por sua autonomia, configura-se no espaço privilegiado de interlocução para proposições de reformas educacionais que possam proporcionar, desde o início da educação básica, indistintamente, a igualdade de acesso à cultura e ao conhecimento.

Dentro dos limites dessa autonomia, a universidade tem o poder de agrupar educadores, profissionais da educação e políticos visando à criação daquilo que poderia ser chamado um pacto pela melhoria da educação brasileira, isto porque iniciativas colocadas de maneira isolada, embora legítimas, podem prejudicar o debate sobre a efetividade dessas medidas de ações afirmativas.

O fato é que, no caso do sistema de reserva de vagas implantado no Estado do Rio de Janeiro em razão dos percentuais fixados nas leis mencionadas, o governo daquele Estado finalmente tomou a iniciativa de rever a própria legislação estadual sobre o sistema de cotas implantado, iniciando uma discussão sobre a reavaliação do sistema com representantes das instituições envolvidas e demais entidades.

Em razão desta revisão, foi sancionada em 4 de setembro de 2003 mais uma norma, a Lei Estadual nº 4.151/2003, instituindo nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais, cujo teor acrescentou que a cota só se aplica aos estudantes que comprovem efetiva carência econômica; ou seja, um candidato que se declare afrodescendente e não for carente não terá direito à cota étnica.

A discussão sobre o caso da Uerj e da Unenf tem levado educadores ao debate, especialmente por meio de artigos publicados na mídia impressa, com foco na permanência do aluno cotista na universidade. O problema a ser enfrentado pelas instituições é a falta de condições para o aluno

manter-se financeiramente, necessitando também de outros recursos para acompanhar, em nível de igualdade, os demais alunos de seu curso.

Além do aspecto financeiro e social, sob o ponto de vista pedagógico, seriam necessários investimentos e condições de acompanhamento dos alunos que ingressam pelo sistema de cotas, pois grande parte deles necessita de reforço em disciplinas específicas. Neste aspecto, a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) é citada por especialistas como referência a ser seguida pelo fato de ela ter implantado uma política que visa a impedir que o aluno carente fique num nível pedagógico muito abaixo dos demais ou abandone seu curso por dificuldades financeiras.

A criação de condições de acesso por via de políticas de ações afirmativas para que determinados grupos sociais e/ou raciais ingressem nas universidades, seja mediante a implantação de um sistema de cotas, seja por meio de outras modalidades, deve vir acompanhada de um programa sistemático de apoio acadêmico. O debate interno torna-se imprescindível às universidades públicas promotoras de ações inclusivas, com vista a adotar condições efetivas de permanência para que os estudantes beneficiados não engrossem as estatísticas de evasão do ensino superior brasileiro.

Universidade de Brasília (UnB)

Em 1985, em plena fase final do processo de redemocratização do País, a UnB começou a esboçar algumas tentativas de modificar a realidade do perfil de seus estudantes universitários, já que, naquele ano, quase 90% de seus alunos eram egressos de escolas mantidas pela iniciativa privada, conforme aponta Belloni (2003, p. 463). Segundo ela, uma das propostas visando à modificação daquele quadro estabelecia uma reserva de parte das vagas disponíveis por cotas no vestibular para egressos da escola pública, com acompanhamento acadêmico para superação de eventuais insuficiências detectadas. Outra proposta visava à implantação de um sistema de avaliação em cada uma das séries do ensino médio da escola pública, para melhorar a competitividade daqueles alunos e a qualidade dos ingressantes na universidade.

Em 1996, segundo Carvalho (2005), a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça promoveu um seminário internacional na UnB para discutir a discriminação racial no Brasil. Naquela oportunidade, em que se congregaram renomados especialistas brasileiros e norte-americanos, foram discutidas as diferenças entre o racismo brasileiro e o norte-americano e a possibilidade de implantação de um conjunto de ações afirmativas visando à reparação da exclusão sofrida pelos negros no Brasil.

Foi no ano de 2001, entretanto, que os debates sobre as ações afirmativas na Universidade de Brasília ganharam intensidade, isto porque, após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação

Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, a relatora da comitiva brasileira naquele evento, Edna Roland, esteve na UnB.

Conforme aponta Moura (2004), a discussão interna sobre cotas na Universidade de Brasília ecoou num amplo debate nacional e internacional sobre as ações afirmativas como um todo e sobre a necessidade de incorporá-las à área de educação, especialmente ao ensino superior.

Percebe-se, entretanto, que o processo de implantação da integração social, étnica e racial junto a essa universidade pública federal foi fruto de longo debate interno, realizado em conjunto com os corpos docente e discente, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/UnB), coordenado, à época, pelo professor Nelson Inocêncio, pelo movimento negro estudantil (EnegreSer), vinculado ao núcleo, pelos pesquisadores do Departamento de Antropologia da UnB, José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, pelo movimento estudantil Diretório Central dos Estudantes (DCE) e pelo Centro Acadêmico da UnB. Nesse processo, contou-se também com o apoio de lideranças indígenas, da Fundação Nacional do Índio (Funai) e do próprio Ministério da Educação (MEC).

Em 2003, após inúmeras reuniões, seminários e visitas de estudiosos ligados ao tema, a UnB finalmente aprovou, por intermédio de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), um programa de inclusão com o objetivo de democratizar o acesso à universidade para os setores populacionais mais vulneráveis, denominado Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial.

O referido plano, aprovado por 24 votos a favor, um contra e uma abstenção pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe/UnB), na reunião de 6 de junho de 2003, visa a atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, ética e racial capaz de refletir a realidade social do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo. Nota-se que o objetivo dessa iniciativa teve como alicerce pesquisas realizadas pela própria universidade e os índices apresentados no documento Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2008), indicando que apenas 4,4 % dos estudantes universitários brasileiros são negros e 3,2 %, pardos.

As palavras “acesso”, “permanência” e “apoio”, conforme entendimento do plano, representam sua estrutura, como se delas dependesse o sucesso da política de ações afirmativas. Não basta propiciar o acesso, pois é necessário conferir, após o ingresso, igualdade de condições de permanência do estudante no ensino superior público, já que dificilmente os indivíduos deste contingente estão em igualdade de condições no que tange à questão socioeconômica. Do contrário, teria a universidade que admitir o considerável risco de evasão desse grupo de beneficiados por falta de condições sociais, econômicas e intelectuais.

Além disso, quanto à permanência, a UnB, durante a implementação do plano, estabeleceu diálogo com entidades do governo federal, especialmente com a Fundação Cultural Palmares, visando a organizar mecanismos de vinculação dos estudantes ingressantes pelo sistema de

cotas em atividades de pesquisa e extensão relacionadas à inclusão social e à temática racial.

Também favoreceu o objetivo da permanência do estudante contemplado pelo sistema de cotas o programa de acompanhamento acadêmico e psicossocial, no sentido de garantir apoio para superação de eventuais dificuldades.

O plano prevê ainda que a UnB promoverá um conjunto concomitante de ações de apoio, objetivando a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas da região de baixa renda do Distrito Federal, tanto no aumento do nível de aprendizagem das crianças, jovens e adultos do ensino fundamental e médio quanto na avaliação do trabalho docente.

Este conjunto de medidas educacionais dá ao plano da UnB um caráter inclusivo na sua plenitude, pois da discussão interna em seu colegiado superior nasceram as ideias e os ideais de um projeto baseado em ações afirmativas. A luta pela inclusão no ensino superior público é necessária, mas não suficiente, para garantir a permanência dos beneficiados por medidas compensatórias.

Com relação aos critérios do vestibular da UnB, conforme esclarece Moura (2004, p. 227), no edital do processo seletivo de 2004, a UnB destinou 20% das vagas de seus cursos superiores para a concorrência entre candidatos negros. O edital estabelece que haja a autodeclaração, pois no momento da inscrição o candidato terá a faculdade de autodeclarar-se negro ou pardo, segundo a classificação do IBGE, e, depois, optar pelo sistema de cotas e requerer sua inscrição no processo. Neste ato, os candidatos ao sistema de reserva de vagas por cotas serão, entretanto, fotografados individualmente, para arquivamento e posterior homologação do pedido de inscrição.

Quanto aos critérios de autodeclaração e de ingresso, Carvalho (2005) optou, na proposta original de cotas por ele elaborada e encaminhada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe/UnB), pela autodeclaração como critério suficiente para que um candidato se inscrevesse no vestibular na UnB por cotas, porque não parecia adequado, durante todos os anos de debate da proposta, oferecer as vagas das cotas para negros e pardos. Conforme argumentou o autor, pardo é um termo que carrega ambiguidade, pois muitas pessoas de pele morena, não discriminadas racialmente, podem declarar-se pardas.

Porém, contra o juízo dos dois pesquisadores em questão, a comissão de implantação das cotas da UnB reintroduziu na ficha de inscrição do vestibular exatamente aquilo que ambos haviam evitado após longa reflexão: a identificação através das categorias do IBGE de pretos e pardos.

Desta forma, a ficha de inscrição do primeiro vestibular das cotas da UnB ficou do seguinte modo: o estudante respondia se era preto ou pardo; em seguida, indicava se se considerava negro. Caso respondesse afirmativamente às duas questões, respondia, então, se queria ou não participar do sistema de cotas. Porém, para evitar fraudes, a Comissão decidiu utilizar o mesmo sistema que acabava de ser implantado no vestibular da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems): o teste

das fotos. Desta forma, todo candidato que optar pelas cotas tem de posar para a foto. Uma comissão foi formada para avaliar as fotografias e validar ou rejeitar a inscrição dos candidatos pelo sistema de cotas a partir da análise dos seus fenótipos.

Ficou previsto que a Comissão de Homologação da UnB, além de examinar os pedidos de inscrição, seria instância recursal para análise de eventuais solicitações de esclarecimentos ou de reforma de decisões. Os candidatos receberiam, junto com sua confirmação de inscrição, a informação de terem sido inscritos pelo sistema de cotas ou pelo sistema universal (tradicional).

Pelo exposto e considerando os critérios adotados pela UnB para implantação de um sistema de cotas, constata-se que o modelo apresentado é inédito em relação a outras políticas de ações afirmativas das demais universidades públicas brasileiras. Além disso, tem o mérito do estabelecimento de uma meta temporal que, uma vez alcançada, poderá fundamentar reavaliações, ajustes e demais ações corretivas.

Esta análise sobre o programa da UnB permitiu entendê-lo como plano que vai ao encontro daquilo que Silva (2003, p. 30) definiu como a "trilogia acesso, permanência e sucesso". Esta afirmação é imperativa quando se trata de sistema de cotas e de política de ação afirmativa para as minorias na universidade.

De qualquer forma, a grande tarefa de discutir o tema caberá aos educadores, já que a Educação, além de escancarar a convicção de que a mudança é possível, como diria Paulo Freire, também "é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (Freire, 2003, p. 104).

Assim, para os educadores, o grande desafio é a discussão, o diálogo, a criação pela comunicação visando à consolidação dessas políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso à educação neste imenso e desigual país, na busca do direito real e não formal de uma educação para todos.

Conclusão

Caberá aos profissionais da educação, pedagogos, juristas e governantes o desafio de discutir, à exaustão, todas as espécies de ações afirmativas para além do debate sobre as cotas para grupos específicos no ensino superior, de modo que as minorias excluídas do processo educacional brasileiro passem a ter melhores condições de acesso também à educação básica.

Entende-se que países marcados historicamente por políticas separatistas ou por adotarem modelos de organização social com base em privilégios têm de enfrentar a discussão sobre medidas compensatórias para grupos minoritários ou excluídos, sob pena de, caso não o façam, estarem construindo lentamente sociedades preconceituosas e discriminatórias.

No Brasil, embora exista o impedimento legal de práticas discriminatórias, conforme dispõe o art. 5º da Constituição Federal de 1988, o País

possui flagrantes desigualdades entre brancos e negros, conforme se pode constatar pelos dados apresentados neste texto. Ocorre que as diferenças existentes nos níveis de educação e renda entre brancos e negros vão se disseminando silenciosamente de geração em geração. Os indicadores mostram que os negros sobrevivem numa realidade mais perversa do que os brancos, com salários menores, menos tempo de escolaridade, desemprego maior, mais exposição à violência. A presença dos negros na universidade é destacadamente menor do que a de brancos. Daí a necessidade de medidas compensatórias que visem à diminuição dessas diferenças.

Entre essas políticas estão as denominadas ações afirmativas, que, como demonstramos neste artigo, são iniciativas essenciais para a promoção do princípio constitucional da igualdade. Com efeito, entre as ações afirmativas, o sistema de cotas pode ser aplicado ao modelo universitário atual visando a garantir parcela das vagas nas universidades públicas para candidatos negros ou pobres.

O fato é que se faz parte de uma sociedade diferenciada e complexa, em que a discriminação racial ocorre na medida em que pessoas são segregadas ou excluídas do acesso à educação superior não por serem negras, mas por serem economicamente desfavorecidas ou por graves deficiências em sua formação na educação básica.

Se a maioria dos pobres é composta de cidadãos afrodescendentes, a exclusão começa antes mesmo de seu nascimento. Trazê-los para o ensino superior pode minimizar desigualdades sociais históricas e possibilitar a plena participação social e econômica no País.

No Brasil, como não se tem combatido efetivamente a principal causa de toda forma de exclusão, qual seja, a deficiência durante o processo de formação educacional de nossas crianças e jovens, é forçoso reconhecer que o critério de seleção ao ensino superior baseado somente no mérito para selecionar estudantes universitários pode proporcionar a perpetuação das desigualdades de origem escolar.

Sem ferir o princípio constitucional, as políticas de ações afirmativas podem substituir o conceito de igualdade de oportunidades por um conceito de igualdade de resultados entre cidadãos pertencentes a determinados grupos, pois a proibição legal à discriminação racial consolidou a igualdade entre todos.

Neste sentido, entende-se que as cotas podem ser o meio mais eficaz de democratizar o acesso ao ensino superior, desde que seja respeitada a autonomia da universidade. Isto é possível se houver a discussão aberta sobre a questão no seio da comunidade acadêmica, local privilegiado de produção e difusão do conhecimento e de decisões sobre as necessidades da sociedade.

Há que se concordar, também, que a implantação de um sistema de cotas numa instituição pública de ensino superior deve passar por amplo e profundo debate no âmbito da própria universidade, com a participação representativa da comunidade e dos movimentos sociais.

Tendo-se o caso brasileiro como exemplo de implantação do sistema de cotas apresentado e analisado nesta pesquisa, ou seja, a lei estadual

sobre cotas para as universidades do Estado do Rio de Janeiro (Uerj e Uenf), vê-se que a medida legal adotada, em que o Estado do Rio de Janeiro impôs, de maneira heterônoma e unilateral, a regra do sistema de cotas às duas universidades estaduais, sem qualquer discussão nem debate prévio com a respectiva comunidade acadêmica, resultou em sérios conflitos entre estudantes, universidade e o Poder Judiciário.

Por outro lado, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília (UnB), fruto de inúmeras audiências internas e debates com docentes, discentes e representantes de movimentos sociais e de grupos-alvo de políticas de ações afirmativas, visou não somente ao ingresso do estudante negro e carente na universidade, mas também às suas condições de permanência. Desta maneira, a UnB exercitou plenamente sua atribuição legal de autonomia universitária, ao instituir o próprio sistema de cotas sem interferência estatal.

Neste aspecto, sempre haverá quem condene o sistema de cotas baseado na condição étnico-racial, posto que estará transgredindo um princípio constitucional – o da igualdade –, além de contrariar o mérito individual, incentivar atitudes racistas, estigmatizar pessoas ou grupos beneficiados pelas medidas e ferir os direitos daqueles que passam para a condição de excluídos em decorrência de sua implantação.

Considerando, contudo, que existem desigualdades educacionais entre brancos e negros no sistema universitário brasileiro, vê-se como necessárias ações objetivas e a discussão amadurecida para que se possa corrigir ou diminuir prejuízos históricos causados às minorias pelo modelo educacional.

Essas medidas, porém, devem vir acompanhadas do mais amplo debate dentro da universidade pública, de modo a preservar sua autonomia, a fim de que a própria universidade, no exercício dessa discricionariedade, possa contemplar sua diversidade e as características socioeconômicas de seu entorno, seja com base nos indicadores municipais ou do Estado onde se localiza.

Do ponto de vista internacional, as experiências de outros países que conviveram ou convivem com o racismo podem servir de exemplo para o Brasil, desde que sejam observados a diversidade e o multiculturalismo. As práticas positivas e negativas vivenciadas por outras nações podem auxiliar na construção de uma solução brasileira própria, considerando que não há um modelo pronto para enfrentar as questões de desigualdade social entre brancos e negros.

Os indicadores brasileiros demonstram que se está longe de igualar, em curto prazo, a posição social e educacional entre brancos e negros. Paraphrasing a célebre citação de Rui Barbosa, quando se referiu à questão da isonomia constitucional, ainda se tratam igualmente as pessoas desiguais, quando se deveriam tratá-las de modo desigual, na proporção de suas desigualdades. Desta forma, o estudante branco pobre e o negro pobre não são iguais, pois o primeiro é discriminado pelo fator socioeconômico e o segundo é discriminado duas vezes, pela condição socioeconômica e racial.

As cotas, nestas condições, vão propiciar vantagens aos negros, mas não aos negros pobres, pois estes vivem à margem dos limites da pobreza e, na prática, sequer sonham com o curso superior. Os beneficiados, de fato, serão os negros que se misturam aos brancos no tecido social da classe média brasileira baixa e que, por práticas discriminatórias associadas às deficiências na formação básica, acabam excluídos pelo funil do vestibular tradicional baseado no mérito.

Por tudo isso se justifica a adoção de políticas preferenciais, fundamentais para a promoção da igualdade, desde que estas garantam condições materiais e formais para superar efeitos do racismo e que sejam destinadas a grupos potencialmente excluídos, no sentido de recuperar perdas e reparar injustiças historicamente constatadas entre brancos e negros no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Contudo, a importância dessa aceleração justifica o caráter temporário e transitório dessas políticas públicas, que não se podem apresentar como permanentes. Se alcançadas as metas previamente definidas e os objetivos de inclusão social, tais políticas esvaziam-se em suas razões de existência e não mais se sustentam juridicamente. O tempo possível para duração de um possível sistema de cotas deve também ser incluído na agenda do debate nacional sobre a questão com as devidas ponderações e zelo, para que não prospere o aparecimento de interesses de grupos visando a eternizá-lo. A proposta das cotas, desta forma, é colocada como instrumento capaz de provocar resultados positivos no processo de diminuição das injustiças a que foram e são submetidos os menos favorecidos no Brasil.

Outro olhar que se coloca sobre o sistema de cotas não se restringe ao ingresso de estudantes negros e pardos nas universidades públicas, mas à permanência deste público nos cursos superiores. Questiona-se que este fato poderia levar a uma degradação da qualidade do ensino ministrado, pois estes alunos não tiveram o mesmo preparo intelectual e escolar que os brancos durante o ensino fundamental e médio, o que acarretaria o crescimento da evasão por falta de condições financeiras para permanecer na universidade.

Quanto à primeira dificuldade indicada – queda na qualidade do ensino –, há discórdia, pois acredita-se que seja a universidade a principal instituição capaz de eliminar as deficiências de alunos oriundos das escolas públicas de educação básica, já que, por intermédio de propostas de acompanhamento e formação complementar, é possível reparar deficiências da formação básica. Os estudantes negros ou pardos que ingressarem pelo sistema de cotas em universidades públicas de boa qualidade receberão conhecimento cultural e científico que os acompanhará na batalha por ascensão social e profissional.

Mesmo que certas práticas veladas de discriminação permaneçam no seio da sociedade brasileira, os negros ou pardos que tiverem acesso à educação superior plena por meio do sistema de cotas conquistarão uma mobilidade social jamais antes conhecida.

Com relação à possível evasão dos cursos superiores por dificuldades financeiras de autossustentação, tome-se como exemplo o sistema adotado

pela Universidade de Brasília (UnB), apresentado nesta pesquisa. Naquela instituição pública foram adotados programas visando à permanência do estudante ingressante pelo sistema de cotas, desde o apoio acadêmico e psicopedagógico até programas de manutenção financeira para alunos em situação de carência econômica.

A UnB encontrou caminhos alternativos de viabilização de seu plano de metas, e hoje é considerada excelente paradigma no que se refere à implantação de um sistema de cotas para candidatos negros, pardos e indígenas. Entende-se que a instituição exerceu de forma exemplar sua autonomia, debatendo, ouvindo propostas, revendo conceitos, aceitando argumentos e decidindo no voto, democraticamente, por seu órgão colegiado superior, sobre o caminho mais adequado a seguir.

A proposta da adoção de políticas de ações afirmativas, criando um sistema de reserva para as disputadas vagas das universidades públicas brasileiras por intermédio de cotas para estudantes negros, pardos e indígenas, tem o mérito de expor ao debate público o grave problema do racismo, do mito da democracia racial – embora esta já esteja desmistificada – e da desigualdade educacional entre brancos e negros no País.

Sem a pretensão de finalizar aqui o debate sobre o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras, acredita-se que o presente texto possa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino superior, tanto no sistema federal quanto nos Estados e municípios, pela discussão franca e aberta sobre um problema secular que o Estado e a sociedade carregam sobre si – a falta de medidas que promovam a justiça social.

É praticamente impossível separar os argumentos em favor das cotas de um lado e os contrários a elas de outro. Entretanto, a proposta das cotas pode propiciar a integração de grupos étnicos e sociais afetados historicamente em espaços da universidade brasileira em que a presença de brancos até então prevalecia.

O que se ressalta e se considera um salto para o País é o desencadeamento de um processo em que a elite passe a contar com a contribuição e a participação significativa de cidadãos pertencentes a grupos étnico-raciais injustiçados no contexto da construção da sociedade brasileira, no qual não haverá limitações de acesso ao saber e ao poder, dando efeito à consciência de uma democracia em que a participação da população menos favorecida seja assumida de maneira equilibrada e duradoura.

Há que se considerar, também, que a adoção de cotas para inclusão de indivíduos historicamente discriminados na universidade pública brasileira deve ser debatida e decidida internamente pelos órgãos colegiados legalmente constituídos, em vez de estabelecidas arbitrariamente por força de lei, cujo teor possa estar desprovido de experiências e práticas acadêmicas. A autonomia constitucional impõe-se como fundamental nas decisões que possam influenciar nos caminhos e no futuro da universidade.

Por derradeiro, destaque-se que, na discussão sobre reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras por sistema de cotas, deve-se lembrar que pessoas discriminadas, independentemente de sua condição socioeconômica, precisam ser incluídas como as principais beneficiárias

dessas medidas. Os indicadores mostram que o preconceito, no Brasil, é um problema presente e ainda longe de uma solução democrática para a diminuição de desigualdades que perduram há décadas.

Para atingir a necessária mudança na equidade educacional, é indispensável que se altere o mapa da exclusão social no Brasil, buscando uma condição básica: o despertar de consciências dos cidadãos.

Referências bibliográficas

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Ed. Nacional, 1959. (Coleção Brasileira).

BELLONI, Isaura. Política de ação afirmativa para a democracia e a igualdade. In: MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: UnB, 2003. v. 1, p. 455-468.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005. v. 92. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. 15. rev. ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. (Atualizada até a Emenda Constitucional nº 62/2009).

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004*. Institui Sistema Especial de Reservas de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2011.

_____. *Projeto de Lei nº 7.200/2006, de 10 de abril de 2006*. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 20 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/402692.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Brasília: Inep/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>

download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2011.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, n. 29, p. 164-176, 2005.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOIS, Antonio. Cai diferença de renda entre brancos e negros. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 25 set. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u100731.shtml>>. Acesso em: 25 set. 2010.

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

_____. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2002.

IANNI, Octávio. O preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-30, jan./abr. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica* nº 23. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MARGOLIS, Mac. Cotas e cultura: ações afirmativas em tempos de dúvida. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa na*

universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. p. 45-51.

MENEZES, Paulo Lucena de. *A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

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

MOURA, Dione Oliveira. Plano de metas para a integração social, étnica e racial da UnB: relato da comissão de implementação. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando raça a sério: ações afirmativas e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 217-228.

MUNANGA, Kabengele. Ação afirmativa em benefício da população negra. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, fev. 1991.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Decreto Estadual nº 4.151, de 4 de setembro de 2003*. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais. 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

_____. *Decreto Estadual nº 30.766, de 4 de março de 2002*. Disciplina o sistema de cota para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

_____. *Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

_____. *Lei Estadual nº 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. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. *Lei nº 4.061, de 2 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. 2003. Disponível em: <<http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/leie4061.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

SANTOS, Julio Teles dos. Dilemas atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60. In: BACELAR, J.; CARDOSO, C. (Orgs.). *Brasil: um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 209-212.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: _____ (Org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Políticas raciais compensatórias: o dilema brasileiro no século XXI*. Petrópolis: Abong, 2005. p. 95.

SOWELL, Thomas. *Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. A luta contra o racismo no Brasil e o movimento docente. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 19-28, 2003.

Celia Maria Haas, doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e coordenadora da Escola de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

celiamhaas@uol.com.br

Milton Linhares, doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), é conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE).

miltonsp9@uol.com.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil

Sidney Reinaldo Silva
Mário Negrão

Resumo

Investiga a questão das cotas raciais nas políticas públicas de educação no Brasil, na perspectiva da normatividade. Num primeiro momento, são definidos a normatividade e seus âmbitos. Posteriormente é retomado um quadro teórico para se pensar o nexo entre democracia e direito como base para se analisar a relação entre políticas públicas e normatividade, especialmente no caso de políticas de ação afirmativa que envolvem o critério étnico. A partir da análise de uma situação concreta de debate normativo no Brasil, o texto aponta para a tendência atual da discussão em torno das políticas de cotas e indica os principais marcos normativos que se despontam em nosso País.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; cotas raciais; normatividade.

Abstract

Normativity, educational public policies and the racial question in Brazil

The present article aimed at the racial quotas concerning educational policies in Brazil, in the normative perspective. First, there were defined the normativity and its scope. Later, the theoretical background was revised in order to analyze the relation between public policies and normativity through the link between democracy and law especially concerning the affirmative action policies with ethnical criteria. Through the analysis of a concrete situation of the normative debate in Brazil, the text points out the quotas policies discussion trends as well as the main normative frameworks in the country.

Keywords: educational public policies; racial quotas; normativity.

Introdução

Este texto analisa problemas de normatividade relacionados com políticas de ação afirmativa, especialmente as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. A partir de uma discussão em torno da “natureza” comunitarista da Constituição brasileira e sua correlação com os movimentos sociais, aponta a questão racial na Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, alterada pelas Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Trata-se de indicar dimensões normativas da questão da diversidade no âmbito da Educação no governo Lula como base para se discutir possíveis (in)congruências entre políticas públicas de cotas raciais nas universidades brasileiras e questões referentes à moral, à ética, à justiça e à política. A abordagem da temática se deu com uma reconstrução de posicionamentos e discursos normativos recentes em torno das políticas públicas de acesso à universidade pública no Brasil.

Mostra-se que o constitucionalismo comunitário, ao priorizar a dignidade humana dentro de uma esfera de solidariedade social, ultrapassa o formalismo jurídico, tal como defendem os liberais, aproximando-se, dessa forma, do ideário de políticas públicas voltadas para o reconhecimento. Contudo, a justificção comunitarista corre o risco de perder de vista a universalidade e a reciprocidade exigidas pela base moral de justificção. Assim, a justificção das políticas de ação afirmativa, especialmente as que envolvem cotas raciais, precisa ser definida no debate político próprio

do âmbito da cidadania, onde questões éticas, morais e jurídicas podem ser confrontadas de forma democrática.

Normatividade e a responsabilidade do judiciário na democracia

A normatividade, neste texto, é vista como uma forma de se investigar a definição de princípios, valores e normas no âmbito público, numa tensão não só entre o justo e o bem, mas entre ética, moral, direito e política. Korsgaard (1996, p. 8) refere-se ao direito (*right*), no caso o justo, como algo moralmente necessário, ou seja, que tem que ser feito (*that you ought to do it*), e ao bem (*good*) como aquilo que pode ser objeto de recomendação, preferência, quer dizer, algo que vale a pena ser escolhido (*worthy of your choice*) e, mais profundamente, o que define nossas escolhas, o que vale a pena ser e fazer, perante o qual o Estado pode ou não ser neutro. Essa é uma linha de corte fundamental para se compreender a diferença entre a teoria da justiça liberal e a comunitarista: os liberais defendem a prioridade do justo sobre o bem, enquanto os comunitaristas afirmam que o bem, em sua acepção comum e/ou em seu sentido fragmentado dado pela diversidade de concepção de vida boa e valores, deve ter precedência sobre o justo, ou seja, sobre o arcabouço jurídico de uma coletividade.

Além dessa linha de corte da normatividade retomam-se também os âmbitos da normatividade tal como apresentados por Forst (2010). Este autor aponta as perspectivas ética, jurídica, política e moral referindo-se a âmbitos normativos que, embora estejam interligados, guardam também profunda autonomia uns em relação aos outros.

No *âmbito ético*, o da diversidade étnica, religiosa, valorativa, etc., está em jogo o que uma pessoa ou comunidade pode querer para si mesmo, pode entender como valioso e digno de ser promovido. Assim, um valor tem força quando é determinante da identidade “para alguém” como membro de uma comunidade ética, dando sentido para a “sua” vida. Alguém responde a questões éticas por meio da referência àquilo com que se identifica (Forst, 2010, p. 310): religião, tradição ou outras fontes e referências para o sentido da vida. Embora a etnicidade possa ser fonte de valores e de sentidos de vida ligados à especificidade de um grupo, injustiças ligadas a ela exigem um tratamento em outras esferas de normatividade ou âmbitos de justiça.

O contexto ou *âmbito jurídico* refere-se àquilo que uma comunidade de direito impõe a seus membros como necessário para a garantia da convivência comum, para que cada um possa definir sua “vida boa” e desenvolver-se livremente como ser ético.

Já no *âmbito da política*, os cidadãos atuam como definidores de normas comuns nos mais diversos espaços democráticos que uma coletividade garante como esfera de participação. As obrigações políticas “são autoimpostas”, e suas normas devem ser justificadas como válidas universalmente para uma determinada comunidade política. “Os cidadãos

são responsáveis *pelo* direito, enquanto que as pessoas do direito são responsáveis *diante* do direito.” (Forst, 2010, p. 213. Grifos do autor).

A *moral*, por sua vez, constituiria um âmbito dado pelo reconhecimento de uma humanidade comum que exige que certos princípios e direitos sejam respeitados no sentido de garantir a dignidade das pessoas não como pertencendo a uma comunidade ética ou jurídica, mas cosmopolita. Segundo Forst (2010, p. 232), julgar moralmente “significa considerar, como ser humano, outros seres humanos como membros de uma comunidade abrangente de todos os seres humanos e ter diante de cada um, aqui e agora, uma atitude que pode ser justificada com razões”; trata-se de justificações com base na universalidade e na reciprocidade. Entende-se, no presente texto, que uma investigação normativa ou uma teoria da justiça possibilita definir e reunir os contextos de justificação: o ético, o jurídico, o político e o moral.

Partindo desse quadro de normatividade, poder-se-ia dizer que o problema das cotas raciais dificilmente ocorreria dentro de uma estrutura social unificada por uma visão global, na qual a “eticidade” se fundamentasse em valores tradicionais compartilhados por todos de maneira igual. Essa unidade ética, caso ainda fosse possível, constituiria um sistema de pensamento que serve para um referencial de ação legitimadora da ordem social existente, “estabelecendo-a não apenas como a desejável, mas como a única possível” (Nobre, 2008). Dessa forma, uma distribuição desigual de bens e direitos não seria um problema e sim o resultado de uma suposta ordem natural das coisas. Esse tipo de comunidade constituiu-se historicamente antes do advento da sociedade moderna.

Com a modernidade, diferentemente da forma de viver tradicional acima descrita, os membros de uma comunidade são obrigados a conviver dentro de uma pluralidade de concepções de mundo, muitas vezes conflitantes, onde as diversas concepções éticas impossibilitam a legitimação de uma ordem social através de uma tradição unificadora. Tem-se o desafio de encontrar uma maneira de estabelecer uma ordem social que não esteja ancorada numa unidade espiritual ou ética dada por uma tradição hegemônica.

Um ponto de partida para fundamentar essa nova ordem de convivência foi o de buscar uma base moral fundada no compartilhamento de direitos inalienáveis do homem, como aqueles estabelecidos durante a Revolução Francesa de 1789. Nessa concepção normativa, pode se pensar a sociedade derivando de um contrato social, na qual o consentimento forma um corpo político, criando “critérios e instituições que permitem aos indivíduos e grupos aceitar a ordem social que daí resulta” (Nobre, 2008 p. 18). Dito de outra maneira, a legitimidade social assentaria-se em normas estabelecidas pelos próprios membros da comunidade que fundamentam suas decisões jurídicas num código costurado pelo consentimento. O âmbito do político recebe uma primazia normativa. Num sentido ideal, o cidadão encontra sua liberdade no fato de que as leis que ele segue foram formuladas pelos membros da comunidade a que pertence e às quais ele próprio teria consentido.

No entanto, o fato de que a moral e conseqüentemente a política e o direito não se encontram mais subordinadas a uma unidade ética tradicional, e sim ao próprio funcionamento dessa sociedade, ao seu sistema procedimental que a legitima, o direito deixa de ser natural e assume um aspecto positivo, tornando difícil uma concepção política unificante, sem valor moral, pois não se pode obrigar uma pessoa a desejar o bem através da lei. Nobre (2008) mostra que, ante a impotência de um novo consenso geral, o mercado passa a ser um princípio regulador visto como neutro e capaz de ganhar a adesão de todos, numa sociedade em que o foco normativo foi se deslocando do homem para a produção. Isso culminou com a autonomização dos diversos setores da sociedade, cada um seguindo a sua lógica própria, tendo como base normativa os critérios da produção e reprodução do capital.

Assim, a sociedade moderna pode encontrar condições para reproduzir materialmente devido ao deslocamento do foco da normatividade para a impessoalidade do mercado. Nessa lógica, o mundo e os atores sociais se desvestem de opiniões, visões do mundo e crenças e passam a ser meros objetos com vista à consecução de um fim determinado, que seria o manter a reprodução de espaços sociais e preferências de mercado. O tipo de ação social característico dessa lógica é, para Habermas, a *ação instrumental* voltada para o êxito pessoal.

Numa democracia, ao se questionar tais formas de legitimidade sistêmicas (Estado/contrato e mercado), entende-se que essa neutralização instrumental muitas vezes não é suficiente para eliminar os potenciais de conflito e dissenso decorrentes da sociedade moderna, exigindo-se outra forma de lidar com os dissensos. Essa outra maneira de lidar com as condições de instabilidade acima mencionada se faz através da discussão racional, livre de impedimentos, "nas quais as próprias regras da discussão têm que ser estabelecidas pelos participantes" (Nobre, 2008, p. 21). É o tipo de ação que Habermas chama de *comunicativa*, que tem como finalidade os entendimentos entre os membros da discussão permitindo que se encontrem ideais e valores (que os ingleses chamam de *common ground*) compartilhados por esse grupo que serviria como um referencial normativo suficiente para se resolverem as questões em pauta.

Esses dois tipos de ação correspondem também a domínios próprios que passam a exigir uma articulação (Nobre, 2008). Retomando as categorias habermasianas, tem-se que o domínio da vida social onde predomina a ação instrumental é denominado de "sistema", enquanto o domínio social onde predomina a ação comunicativa é chamado de "mundo da vida". Contudo, o mundo da vida é permeado pela dimensão ética, pela diversidade de valores e exigências baseados em idiossincrasias. Esses dois domínios já se encontravam nas sociedades tradicionais, mas ganharam novos conflitos e dissensos atuais quando na sociedade moderna foram desvinculados um do outro e suas lógicas específicas ganharam autonomia. Em consequência disso, foi necessário buscar meios para que a ação democrática transite entre os imperativos sistêmicos e as ações comunicativas no mundo da vida. Buscou-se dessa maneira uma nova

espécie de articulação entre essas duas dimensões. É justamente essa a posição e função do direito, que tem qualificações para servir de entidade mediadora por pertencer simultaneamente a esses dois mundos.

Essa visão gera ao mesmo tempo dois problemas importantes: primeiramente, é necessário determinar a natureza do fluxo comunicativo em direção ao sistema administrativo, o que equivale a mostrar como se relacionam os domínios do poder administrativo e do poder comunicativo, criando condições para a circulação do poder; em segundo lugar, é preciso resolver o problema de como transformar poder comunicativo em poder administrativo. Segundo Nobre (2008, p. 25), uma metáfora utilizada para caracterizar os obstáculos que têm de ser suplantados pelo influxo comunicativo é de “eclusa”: o fluxo comunicativo teria o poder de não somente atingir os patamares superiores do sistema como também poder refluir sem impedimentos para o mundo da vida, sem ameaçar a lógica instrumental que caracteriza essas ações.

Uma solução para o segundo problema aventada por Habermas (2010) seria transformar o poder comunicativo em poder administrativo. Como mencionado acima, o direito poderia exercer semelhante papel e função por ser uma instância que pertence ao sistema sem ser encapsulada por ele. Nobre (2008 p. 175) lembra a possibilidade de o judiciário e o direito constituírem um “quarto poder”, como de certo modo acontece no Brasil com o Ministério Público e com o Supremo Tribunal Federal (STF).

Constitucionalismo “Comunitário” contra o formalismo jurídico liberal

O comunitarismo afirma a importância da participação, a mais ampla e legítima possível, nos fóruns democráticos, sobretudo locais. O surgimento de uma sociedade aberta de intérpretes da Constituição na educação brasileira teve seu início, segundo Cunha (1991, p. 92), com a ampliação do espectro de interesses da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a qual, com suas reuniões anuais, abrigou, a partir de 1970, os mais diversos tópicos de interesse geral, desde política salarial até a energia nuclear, entre outros, criando um fórum de debates entre acadêmicos, constituindo-se assim como um dos poucos espaços livres daquela época para a expressão das demandas políticas da sociedade brasileira.

Uma expansão desse espaço de debates ocorreu pouco tempo depois, com o cruzamento entre o movimento sindical dos professores, a difusão da crítica acadêmica da educação e a ampliação dos espaços de debates que se travaram depois da anistia, em 1979, aos opositores do governo militar.

Outro importante marco para a participação da sociedade na integração da realidade no processo de interpretação constitucional ocorreu quando a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) vieram

a promover, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), versando a primeira sobre o tema “política educacional”. Depois vieram as de 1982, sobre “educação: perspectiva na democratização da sociedade”; 1984, sobre “da crítica às propostas de ação”; 1986, sobre “A educação e a constituinte”; e de 1988, sobre “A LDB”. Não se esquecendo da importância de todas essas conferências, “é possível afirmar que o produto de maior efeito sociopolítico de todas as conferências foi a Carta de Goiânia, da IV CBE de Goiânia, 1986” (Cunha, 1991), criando 21 dispositivos reclamados para a nova Constituição, entre os quais se destacavam: educação escolar como direito de todos e dever do Estado; educação gratuita e laica; e destinação dos recursos públicos exclusivamente para o ensino público, estabelecendo como competência da União legislar sobre assuntos educativos. Infelizmente, nem tudo do que foi pedido na Carta de Goiânia acabou se incluindo na Constituição de 1988, mas esta foi o início da ideia, no âmbito da educação, de uma sociedade aberta para os intérpretes da Constituição.

São três os motivos pelos quais se pode aventar que a Constituição de 1988 possui um caráter comunitário, ao assumir uma natureza não-interpretativista e zeladora do princípio da dignidade, tanto individual como coletiva, à diferença do interpretativismo, e preocupação em colocar todo cidadão no mesmo plano de igualdade tão característica da constitucionalidade anglo-saxã: primeiramente, a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais de 1985, presidida por Afonso Arinos (por isso, também denominada Comissão Afonso Arinos), colocando como objetivo constitucional a *dignidade dos brasileiros como atribuição do Estado*, difere da concepção universalista, onde o Estado assume uma posição de maior neutralidade. Se pudermos aqui evocar o pensamento de Heller (1998), fica evidente que o Estado brasileiro pretende se moldar na concepção eticopolítica, ao invés da concepção sociopolítica. No Anteprojeto José Afonso,¹ reza uma parte do artigo 40:

Incumbe aos poderes públicos promover as condições para que a igualdade e a liberdade sejam reais e efetivas, removendo os obstáculos de ordem econômica e social que impeçam o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a participação de todos os trabalhadores na organização política, econômica, social e cultural do País. (Cittadino, 2009, p. 37).

Dessa maneira, a Constituição contém no seu corpo normativo um sistema de valores, realizados através do procedimento hermenêutico de captação de sentido do conteúdo das normas, que equivale a uma realização desses valores. O conceito do “bom” supera o conceito do “dever ser”, adquirindo assim uma dimensão axiológica. Esse tipo de ordenamento constitucional assegura aos indivíduos uma esfera de liberdade ante o poder público, visto que o binômio *verificação/falsificação* é superado por *validação/invalidação*, pois cabe que uma norma poderá ser considerada como sendo justa ou injusta, com a possibilidade de poder ser revista ou substituída, em vez de ser obedecida ou não. Mais uma vez se pode notar

¹ N. do E. – José Afonso da Silva, redator do anteprojeto de Constituição elaborado pela Comissão Afonso Arinos.

a influência de uma tendência *não interpretativista* dessa Constituição, colocando-a mais próxima do sistema de direito continental adotado na Espanha e em Portugal, onde o juiz toma como base a Lei escrita (procedimento hermenêutico), diferente da *Common Law*, que obedece à regra do precedente. Em resumo, perante um conflito entre direitos fundamentais, juízes e tribunais podem recorrer a “valores supremos” para solucionar o caso. “Outra inclusão à Constituição de 1988 que atesta sua característica “comunitária” é a possibilidade da participação direta de indivíduos ou coletividades na formação dos atos de governo” (Cittadino, 2009, p. 47). Essa possibilidade é viabilizada através de institutos populares de participação direta ou indireta pelo mandado de segurança coletivo, ação popular, denúncia de irregularidades, mandado de injunção e ainda pela ação de inconstitucionalidade por injunção, que permitem que o povo apresente projetos de lei ao Legislativo. Finalmente, o povo pode expressar sua vontade mudando atos de governo através do plebiscito.

Um segundo motivo para o comunitarismo refere-se ao fato de que a Constituição de 1988 assume “um amplo sistema de direitos fundamentais, acompanhado dos institutos processuais que visam controlar a omissão do poder público” (Cittadino, 2009, p. 37), sendo o mandado de injunção e a ação de inconstitucionalidade por omissão os institutos acolhidos pela Constituição Federal que melhor representam a “comunidade de intérpretes” para a concretização da Constituição. Dito de outra forma, o mandado de injunção toma por finalidade exigível e acionável os direitos humanos e suas liberdades que a Constituição não protege por falta de norma regulamentadora. O termo ação de inconstitucionalidade por omissão tem valor semelhante, porém não especificamente a questões de direitos humanos (Hauser, 1999). A referência à omissão do poder público oferece um maior grau de criatividade na interpretação da lei, pois, na ausência de uma norma clara, juízes podem decidir à luz de princípios, tanto de ordem constitucional quanto em comum acordo com normas internacionais de direito. O mesmo anteprojeto acima citado ensina que, “na falta de leis, decretos ou atos necessários à aplicação dessas normas, o juiz ou tribunal competente para o julgamento suprirá a lacuna, à luz dos princípios fundamentais da Constituição e das Declarações Internacionais de Direitos de que o País seja signatário, recorrendo de ofício, sem efeito suspensivo, para o Tribunal Constitucional” (Cittadino, 2009, p. 37).

O mandado de injunção encontra sua origem no termo *writ of injunction* da lei inglesa, eventualmente incorporada na lei americana, tendo sido usada nos Estados Unidos da América do Norte para coibir a segregação racial nas escolas, sendo a única ação constitucional que autoriza um juiz a romper com a tradicional aplicação rígida da lei (Cittadino, 2009, p. 51).

O terceiro elemento que confere características comunitaristas à Constituição de 1988 se mostra na capacidade da *interpretação constitucional por valores* graças ao poder político conferido ao STF. Originalmente concebida por Plínio de Arruda Sampaio como uma Corte Constitucional que integraria a “comunidade de intérpretes” servindo

como intermediador entre indivíduos e coletividades na formação de atos de governo, foi ao STF que esse papel foi dado, graças à reação gerada por forças conservadoras que participaram na formação da Constituição de 1988. Cabe ao STF, “como órgão de caráter público, que atue no sentido de zelar para que o processo de elaboração legislativa ocorra sob as condições de uma política deliberativa” (Cittadino, 2009, p. 39). Mesmo assim foi decidido que a Corte Suprema deve recorrer à legitimização de aspirações sociais e não de seu bloqueio.

Deve-se recordar, contudo, que o comunitarismo refere-se à prioridade do bem sobre o justo, e isso se torna cada vez mais complicado numa sociedade em que o bem ético se fragmenta cada vez mais. Em seus comentários sobre a política do reconhecimento de Charles Taylor, Habermas (1994, p. 144) usa a metáfora da rede para falar da constituição do mundo da vida como âmbito preliminar do entendimento. Há, conforme o autor, uma

rede ascriptiva de culturas e tradições, de contextos de vida e de experiências intersubjetivamente partilhados. E esta rede também forma o horizonte dentro do qual os cidadãos da nação, querendo ou não, conduzem os discursos ético-políticos nos quais tentam chegar a um acordo sobre o seu próprio autoentendimento.

Contudo, para Habermas (1989, p. 131), numa era pós-convencional em que nenhuma cultura ou concepção ética consegue se impor como ideário para a totalidade dos cidadãos, a democracia precisa articular direito e ética, justiça e o bem viver,

as *questões morais*, que podem, em princípio, ser decididas racionalmente do ponto de vista da possibilidade de universalização dos interesses ou da *justiça*, são distinguidas agora das *questões valorativas* que se apresentam sob o mais geral dos aspectos como questões do *bem viver* (ou da auto-realização) e que só são acessíveis a um debate racional *no interior* de um horizonte não-problemático de uma forma de vida historicamente concreta ou de uma conduta de vida individual. [Grifos do autor].

Questões éticas, aquelas ligadas à vida boa, não podem ser avaliadas no interior do ponto de vista moral, no sentido de se definir politicamente se algo é bom para todos, pois, como foi acima indicado, o julgamento imparcial de semelhantes questões só pode ser feito segundo o autoentendimento e os projetos de vida de grupos específicos. Ao falar em estruturas de intersubjetividade intactas, de uma comunicação não distorcida, Habermas (1999, p. 191) propõe um consenso em torno de procedimento deliberativo legítimo. Segundo ele “enquanto as regras morais, ao formular aquilo que é do interesse de todos, exprimem uma vontade moral pura e simples, as regras jurídicas exprimem uma vontade particular dos membros de uma comunidade jurídica”. A democracia constitui-se como espaço público onde se defrontam pretensões de validade da justiça que arrogam a universalidade e os valores que expressam as preferências e os bens que comunidades específicas ambicionam numa certa circunstância.

A perspectiva da Constituição Federal de 1988 e das políticas educacionais para as cotas raciais

Poucas coisas despertam na atual sociedade brasileira sentimentos morais tão fortes como a questão das cotas raciais. Isso, de certo modo, leva a questionar o significado da Constituição ante as políticas públicas. Uma constituição é elaborada dentro de uma análise interpretativa da história que a precede, adquirindo assim um caráter vinculante e “supralegal” (Paixão, Carvalho Netto, 2010). Um amplo sistema de ações afirmativas que contempla cotas para negros é uma mostra clara do caráter aberto e inclusivo da nossa Constituição, quando estabelece no art. 5º, § 2º, que “os direitos e garantias expressos [na] Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Brasil, 1988). Isso, de certo modo, repercute na legislação sobre a educação.

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, faz menção, mediante alteração introduzida pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, quanto à necessidade de despertar uma consciência negra incorporada às políticas públicas educacionais. No entanto, o artigo 43, no capítulo IV, referente às finalidades da educação superior, permanece silencioso quanto a qualquer tentativa de se endereçar a questão de ações afirmativas para o ensino superior. O artigo 44, inciso II, no mesmo capítulo, deixa bem claro que a admissão aos cursos de graduação está aberta “a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. O capítulo V se dedica aos alunos com necessidades especiais, sem especificar quais são essas necessidades.

Fiel aos princípios liberais e da neutralidade do Estado, não houve nesse período, por meio desses instrumentos, uma clara tentativa de aplicar critérios interpretativos constitucionais com fundo histórico social ou afirmativo, deixando evidente que a orientação a ser seguida seria de natureza sociopolítica e não ético-social. Em 2003, durante o governo Lula, a Lei nº 9.394 foi acrescida de dois artigos, mediante alteração introduzida pela referida Lei nº 10.639:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

[...]

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. (Brasil, 2003).

A Resolução nº 1 do CNE, de 17 de junho de 2004, com fundamentação no Parecer CNE/CP 03/2004, estabelece, em seu art. 2º, que

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (Brasil. CNE, 2004).

A já citada Lei nº 10.639, de 2003, contém referências à proteção da cultura negra. Dignas de nota são as matérias contidas no art. 79-A, que se refere ao ensino de cultura negra no sistema de ensino geral (vetado), e o artigo 79-B, que reserva o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, ambas trazidas de volta em 2008, no segundo governo Lula, através da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dá nova redação ao art. 26-A e seus parágrafos:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

A referida Lei nº 11.645/2008, que se estende aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de natureza oficial ou particular, torna obrigatório o ensino de cultura negra, no âmbito da História da África e dos Africanos, abrangendo a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, no sentido de resgatar “as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

Apesar do entusiasmo inicial, alguns problemas surgiram quanto à aplicação da lei. Vigorito (2008) relata dificuldades na implantação das determinações contidas na Lei nº 10.639/03 em escolas públicas de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Seu estudo foi executado através de entrevistas com duas diretoras que declararam suas dificuldades em implementar a lei devido à falta de recursos, tanto de material didático quanto de pessoal – outros estudos apontam o mesmo problema. Constatou-se que há falta não só de materiais didáticos, mas sobretudo de professores preparados para o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de todo o País. É reconhecido o avanço trazido pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, contudo ainda é necessário superar as dificuldades de sua implementação nas escolas, e a principal delas é a questão da formação dos professores. O tema tem sido pouco abordado mesmo nas faculdades de história – o que então pensar de outras licenciaturas? Para Silva (2008), este é um problema delicado que precisa ser enfrentado.

Segundo Fernandes (2005), os livros didáticos estão permeados por uma “concepção positivista” da historiografia brasileira, conferindo uma orientação teórica metodológica através de um conteúdo programático primado por uma visão monocultural e eurocêntrica do passado brasileiro, podendo isso se configurar como um exemplo claro de falta de reconhecimento associada ao reconhecimento errôneo, colocando nas próprias escolas a incumbência de difundir conceitos capazes de serem caracterizados como falta do respeito devido. Para Walzer (1994), os opostos do reconhecimento podem ser reconhecimentos desfavoráveis (desonra) ou ausência de reconhecimento (indiferença). Honneth (2009) ressalta o perigo de tensões sociais no campo moral e não apenas de interesses ou da redistribuição, como defendido por Rawls (2008).

Ao examinar essas leis em conjunto, que provêm de contextos históricos e governos diferentes, fica marcante que ambas seguem uma linha de raciocínio direcionada a favorecer grupos étnicos (negros, necessidades especiais e índios), sem colocar como ênfase o debate entre direitos de indivíduos e de coletividades, bem como na forma como argumentos são levantados, contra ou a favor, e em que sentido eles podem ser analisados criticamente em termos normativos.

Cotas raciais em julgamento: entre a moral, o jurídico, o político e a ética

Para explicitar as relações entre políticas públicas de cotas raciais, Constituição brasileira, valores éticos e princípios morais, analisa-se agora uma situação específica, em que o Partido Democrata (DEM) arguiu a Universidade de Brasília (UnB) numa medida cautelar de descumprimento de preceito fundamental de tratamento igual.

Em 2009, o STF se viu perante a questão da validade ou não da aplicação de cotas raciais no exame vestibular de 2009 para admissão

a cursos universitários na UnB, quando o DEM ajuizou a arguição de descumprimento de preceito fundamental APDF/186, visando declarar inconstitucionais os atos de poder público que levaram à criação do sistema de cotas raciais na UnB, alegando-se ofensa aos seguintes artigos da Constituição de 1988:

1º, *caput* e inciso III [dignidade da pessoa humana];

3º, inciso IV [promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação];

4º, inciso VIII [repúdio ao terrorismo e ao racismo];

5º, incisos: I [homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações]; II [ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da Lei]; XXXIII [todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestados no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado]; XLII [a prática do racismo constitui crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão]; LIV [ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal];

37, *caput* [A administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da união, dos estados do distrito federal e dos municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência];

205, *caput* [A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho];

207, *caput* [As universidades gozam de autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão];

208, inciso V [acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um]. (Brasil, STF, 2009).

Defendeu o referido partido político, com isso, que o acesso aos direitos fundamentais no Brasil não é negado aos negros, mas aos pobres, e que o problema econômico está atrelado à questão racial. Alegou-se que o sistema de cotas da UnB pode agravar o preconceito racial, uma vez que institui a *consciência estatal da raça*, promovendo ofensa arbitrária ao princípio da igualdade e gerando discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra (Brasil, STF, 2009).

O posicionamento do ministro Gilmar Mendes, do STF, dentro do papel atribuído à Magna Corte como guardião da Constituição, zelando por seu cumprimento principalmente à base de princípios, ressalta a dificuldade em determinar a legitimidade constitucional dos programas de ação afirmativa. Referindo-se a Alexy (2001) e à exigência constitucional de reconhecimento e proteção igual das diferenças, Mendes afirma que, de certo modo, impõe-se um tratamento desigual por parte da lei, o que esse autor chama de *paradoxo da igualdade*, onde uma igualdade de direito tem por consequência uma desigualdade de fato. O ministro

tenta superar esse impasse evocando a *fraternidade*, um valor oriundo do fim do século 8º:

Não posso deixar de levar em conta, no contexto dessa temática, as assertivas do mestre e amigo professor Peter Häberle, o qual muito bem constatou que, na dogmática constitucional, muito já se tratou e já se falou sobre liberdade e igualdade, mas pouca coisa se encontra sobre o terceiro valor fundamental da Revolução Francesa de 1789: a fraternidade. (Brasil, STF, 2009).

Dessa maneira, o tema das cotas raciais deixa de repousar na clássica concepção liberal de igualdade como um valor formal. Obedecendo ao espírito fundamental de natureza comunitária da Magna Carta de 1215, assim como de seus aperfeiçoamentos posteriores, foi reconhecido que, ao se justapor igualdade e fraternidade, as diferenças e particularidades humanas encontram uma possibilidade de harmonização normativa. A tolerância enquanto formatadora da igualdade impõe igual consideração à pluralidade de particularidades e diversidades tão características da espécie humana; conseqüentemente, no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normatividade constitucional no sentido de reconhecimento e proteção de minorias. Por esses motivos, o STF indeferiu a medida cautelar do DEM.

Estes fatos talvez apontem para uma área de contradição na sociedade brasileira, especialmente no que se refere a que corrente de distribuição de bens se deve seguir, guardando em mente que, ao tomar-se a direção universalista ou comunitária, também se define qual conceito de liberdade, igualdade e tipo de reconhecimento vai ser adotado. O pensamento jurídico brasileiro, representado por certos autores acadêmicos e por aqueles vinculados ao direito privado, é marcadamente positivista, comprometido com um liberalismo e privatismo representando uma "espécie de fratura" no seio das aspirações constituintes de 1988 (Cittadino, 2009, p. 14). Essa corrente liberal e privatista, da qual o DEM é caudatário, coloca-se em contraste com pensadores como José Afonso da Silva, Carlos Roberto Siqueira Castro e Paulo Bonavides, que apresentam argumentos elucidativos sobre o constitucionalismo comunitário brasileiro. José Afonso da Silva explica:

O constituinte rejeitou a chamada constituição sintética, que é a constituição negativa, porque construtora apenas de liberdade-negativa ou liberdade-impedimento, oposta ao modelo de constituição que às vezes se chama de constituição-garantia (ou constituição-quadro). A função garantia não só foi preservada como até ampliada na nova Constituição, não como mera garantia do existente ou como simples garantia das liberdades negativas ou liberdades-limites. Assumiu o novo texto a característica de constituição-dirigente, enquanto define fins e programa de ação futura (Silva *apud* Cittadino, 2009, p. 15).

É justamente esse conceito de uma constituição ativa e participativa que entra em choque com aquelas correntes de pensamento mais preocupadas com a preservação dos direitos individuais através de um Estado

neutro para questões sociais que opera seu sistema jurídico excluindo interpretações valorativas, baseando-se mais num princípio de exclusão de diferenças. O constitucionalismo comunitário prioriza a dignidade humana dentro de uma esfera de solidariedade social que ultrapassa o formalismo presente na primazia do justo sobre o bem dos liberais. Contudo, a forma como Gilmar Mendes argumentou contra o DEM apelou para princípios morais universais que extrapolam ao mero horizonte comunitário, mostrando uma congruência da Carta Magna brasileira com as exigências da comunidade humana mais abrangente.

Considerações finais

Segundo Taylor (2000, p. 246), a identidade de alguém é definida no diálogo com os outros. As políticas públicas (re)constituem esse diálogo; contudo, isso pode se dar de maneira distorcida, o que afeta a imagem que certos grupos e classes internalizam de si mesmos. Numa sociedade democrática, isso precisa ser corrigido, caso contrário ela se torna cada vez mais doentia, injusta, o que decorreria de sua própria cegueira em relação às diferenças e à negação do reconhecimento e da distribuição de bens básicos a uma parte das pessoas que ela pretende constituir como cidadãos. Taylor (2000) chama a atenção para os riscos de uma forma de discriminação reversa como medida temporária visando equilibrar temporalmente os pratos da balança, de modo a permitir que as antigas *regras cegas às diferenças* "voltassem a vigorar"; nesse sentido, propõe "medidas cuja meta não é nos devolver a um eventual espaço social 'cego às diferenças', mas, pelo contrário, manter e cultivar o distintivo não só agora, mas sempre" (Taylor, 2000, p. 252). Para o autor, a diversidade aparece com um bem a ser promovido pelo Estado. Os liberais do DEM, de certo modo, também entendem a igualdade de tratamento como um valor ou bem a ser mantido pelo Estado. Nesse contexto, quando se trata de discutir a questão das cotas "raciais" para o acesso de negros a universidades públicas, a política desliza entre formas de justificação carentes de uma base moral capaz de articular igualdade de tratamento e reconhecimento constante da diferença. Assim pode-se compreender a dificuldade de se admitir politicamente as cotas para negros numa lei tão decisiva para a consolidação do respeito à diferença como é o caso do Estatuto da Igualdade Racial. A questão é: Até que ponto se pode interpretar as exigências de Taylor – de "medidas cuja meta não é nos devolver a um eventual espaço social 'cego às diferenças', mas, pelo contrário, manter e cultivar o distintivo não só agora, mas sempre" – como uma exigência moral, e não meramente ética, a ser incorporada politicamente em nosso sistema jurídico?

Apesar de a maioria das políticas públicas terem um caráter predominantemente inclusivo para grupos étnicos (Moehlecke, 2009), principalmente em relação à suposta raça negra, não é clara sua articulação, no âmbito da justificação normativa, com os princípios constitucionais,

com as normas fundamentais que partilhamos como brasileiros, com as diversas concepções e valores ligados à etnia que fragmentam nosso horizonte ético e com as exigências morais ligadas aos acordos firmados internacionalmente sobre direitos humanos. Isto é preocupante, no sentido de que teorias mais amplas de normatividade exigem um equilíbrio entre seus princípios constituintes – a moral, o direito, a política e a ética –, sem o que as políticas públicas não “harmonizariam” esses vários contextos de justificação.

Assim, é preciso levar em conta as exigências normativas mais radicais (Fraser, 2003) não apenas de reconhecimento da diferença, mas também de redistribuição e participação democrática na própria formulação e implementação de tais políticas, especialmente no caso das cotas, quando se torna necessário discutir qual modelo de política afirmativa seria mais desejável do ponto de vista moral, ético e político, o que exige a promoção de um genuíno debate democrático no âmbito nacional, do qual o debate promovido pela demanda do DEM foi uma boa mostra.

Contudo, é preciso lembrar a importância dos fóruns com caráter ético de discussão de questão racial nas políticas públicas, especialmente daqueles vinculados a movimentos sociais com bandeiras específicas. No campo da educação, a Conferência Nacional de Educação (Conae) tornou-se um dos marcos de normatividade para as políticas públicas, sobretudo devido à riqueza do último eixo de seu Relatório Final, que faz indicações para *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade*. Suas pretensões abarcam um amplo leque de questões normativas, pois ela exige a garantia de uma educação pautada na justiça social; consideração do mundo do trabalho para além da teoria do capital humano; reconhecimento e diálogo com a diversidade; ampliação da noção de inclusão; e igualdade social. Isso deve ser feito como um enfrentamento do desafio de superar uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais e de pessoa com deficiência. A Conae pode ser vista como uma forma bem sucedida de articulação das diversas formas de normatividade, tal como foram definidas neste texto. A questão é a forma de como ela poderá democraticamente ser retomada para justificar políticas de cotas raciais de outras formas de ação afirmativa no campo educacional sem que sua força transformadora seja esmaecida.

Referências bibliográficas

ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/lei-10639-2003.pdf>>.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Superior Tribunal Federal (STF). *Medida cautelar em arguição de descumprimento de preceito fundamental 186-2*. Distrito Federal, 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). *Documento final, 2010*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

CITTADINO, Gisele. *Pluralismo, direito e justiça distributiva: elementos da filosofia constitucional contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CUNHA, Luíz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de História e diversidade cultural: desafios e probabilidades*. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>.

FRASER, N. Social justice in age of identity: redistribution, recognition, and participation. In: FRASER, N.; HONNETH, A. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003.

FORST, Rainer. *Contextos da justiça*. São Paulo: Boitempo, 2010.

HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica constitucional*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

_____. *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. Lutas pelo reconhecimento no Estado Constitucional Democrático. In: TAYLOR, C. (Org.) *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. Notas programáticas para a fundamentação de uma Ética do Discurso. In: HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 61-141.

HAUSER, Denise. Mandado de injunção e ação de inconstitucionalidade por omissão. *Jus Navigandi*, Teresina, v. 4, n. 36, nov. 1999. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/127>>.

HELLER, Agnes. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

KORSGAARD, Christine. *The sources of normativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

NOBRE, Marcos. *Direito e democracia: um guia de leitura de Habermas*. São Paulo: Malheiros, 2008.

PAIXÃO, Cristiano; CARVALHO NETTO, Menelick. *A política de ações afirmativas da UnB e a Constituição*. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fd/ced/index.php?option=comcontent&task=view&id=23&Itemid=1>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SILVA, Geovan João Alves da. *Fórum para implementação da Lei 10.693/03*. 2008. Disponível em: <<http://www.ciranda.net/brasil/ciranda-afro/article/forum-para-implementacao-da-lei-10>>.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

TAYLOR, Charles et al. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

WALZER, Michael. Comentário. In: TAYLOR, Charles et al. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VIGORITO, Raquel Garcia. *A Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas na cidade de Pelotas/RS*. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_01428.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2011.

Sidney Reinaldo Silva, doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

sidney.silva@utp.br

Mário Negrão, doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), é clínico neurologista e professor aposentado da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

marneg@onda.com.br

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista*

Ronald D. Glass

Resumo

Discute premissas subjacentes a perspectivas sobre raça e permite uma abordagem mais estratégica para transformar o racismo. Define cinco posições – supremacia racial, cegueira racial, sensibilidade racial, crítica racial e antirracista – que sugerem um caminho de desenvolvimento moral e político que pode guiar o trabalho nas escolas e na sociedade para superar o racismo. O objetivo da análise não é atribuir culpa ao passado ou ao presente; ao contrário, é fornecer uma estrutura para apoiar a responsabilidade e a prestação de contas individual e coletiva que pode levar à implementação de um grau maior de justiça. A educação racialmente crítica e antirracista une as pessoas à história de lutas por justiça e une umas às outras para as próximas lutas, criando assim o sonho de uma democracia justa mais perto de se tornar realidade.

Palavras-chave: raça; racismo; educação antirracista.

* Agradeço a Sandra Regina Sales pela leitura atenta do texto e a Celina Frade pela tradução.

Abstract

Understanding race and racism: toward a race-critical anti-racism education

This essay uncovers assumptions underlying perspectives on race and enables a more strategic approach to transforming racism. It defines five positions – race-supremacy, race-blindness, race-sensitivity, race-critical, and anti-racism – that suggest a pathway of moral and political development that can guide work in schools and society to overcome racism. The goal of the analysis is not to assign blame for either the past or the present; rather, the aim is to provide a framework to support individual and collective responsibility and accountability that can lead to the achievement of a greater measure of justice. Race-critical anti-racism education links people to the history of struggles for justice, and links them to one another for the struggles ahead, thus bringing the dream of a just democracy closer to realization.

Keywords: race; racism; anti-racism education.

Introdução

Entre os mais importantes desafios éticos e políticos colocados para os educadores na atualidade estão as questões de raça e racismo. Uma das maiores dificuldades é que muitas vezes os debates acalorados que geralmente se travam sobre essas questões, ao invés de clarificar, obscurecem o que realmente está acontecendo e o que precisa ser feito para enfrentá-las. Este artigo apresenta um marco conceitual que expõe presunções e ressalta perspectivas teóricas e políticas sobre raça, possibilitando uma aproximação mais estratégica para combater o racismo em nossas escolas e sociedades. Nesse sentido, define cinco posições – supremacia racial, cegueira racial, sensibilidade racial, crítica racial e antirracista – que sugerem um caminho de desenvolvimento moral e político que está aberto para todos aqueles que se preocupam seriamente com a superação da histórica divisão racial que marca e mina as escolas e a nação americana. O objetivo não é atribuir culpa ao passado ou ao presente, a meta é estimular a responsabilidade individual e coletiva para alcançar maiores possibilidades de justiça social.

Enquanto a raça pode ser quase uma obsessão para muitos nessa sociedade (Terkel, 1992), poucos sabem o que fazer sobre isso. Os estadunidenses permanecem profundamente divididos em suas percepções

sobre relações raciais e os afro-americanos, em particular, são pessimistas com respeito a perspectivas de melhoras (Gallup Poll, 2004). Uma resposta adequada à questão racial requer uma transformação radical em cada um de nós, em nosso entendimento sobre nós mesmos. James Baldwin (1998, p. 8; grifos no original) estava certo: “Se eu não sou o que me falaram que eu sou, então isso significa que *você não é* o que *você também* pensou que era”! Do mesmo modo, é preciso realizar difíceis transformações estruturais para que o sonho de comunidades e escolas justas e democráticas seja possível.

As reflexões presentes neste trabalho emergem de uma práxis que se funda na filosofia da Educação Libertadora (Glass, 2001), forjada em décadas de participação nos movimentos sociais. Posso afirmar que minha consciência sobre raça e racismo começou a tornar-se crítica na década de 1960, quando o movimento dos direitos civis ganhou força nos Estados Unidos. Racismo e antissemitismo sempre estiveram presentes em minha vida numa pequena cidade de Ohio, onde minha família foi a primeira família judia a viver em uma região da cidade com escolas de muito prestígio. Essa experiência, com suas vantagens e desvantagens, marcou-me profundamente, pois as contradições da posição social da minha família refletiam a posição dos judeus dentro da ordem racial local (Biale, Galchinsky, Heschel, 1998). Aquela comunidade presumia que meus pais, a despeito de um exame mais aprofundado sobre suas relações com um casal afro-americano que trabalhava em nossa casa e no consultório médico de meu pai, eram aliados da comunidade negra. Assim, reconhecidos publicamente como aliados da causa negra, meus pais levaram-me à minha primeira manifestação do movimento dos direitos civis – era a marcha em solidariedade em Selma.¹ No ensino médio, eu ainda não tinha incorporado consistentemente os princípios da justiça social e do antissemitismo, mas eu sempre falava sobre os problemas raciais, às vezes desafiando o técnico de basquetebol em meio aos seus discursos quando ele usava palavras com sentido racista tentando motivar o time no intervalo de um jogo do campeonato escolar. Meu ativismo aumentou durante o período universitário, embora o foco tenha mudado da justiça social para os protestos contra a guerra. Ainda que eu não fosse um dos líderes do movimento, eu senti profundamente aquele momento histórico e questioneei certezas que eu tinha como absolutas. Escolhi trabalhar no campo da Educação acreditando ser esta um instrumento estratégico para que o futuro pudesse ser influenciado em um sentido de mudanças radicais na sociedade.

Com a publicação do livro *Pedagogia do oprimido* e da *Revista Educacional de Harvard* (Freire, 1970 a, b, c), as ideias de Paulo Freire levaram-me a perceber com maior clareza como a educação pode trabalhar a serviço da mudança social. Comecei a fazer a minha parte como professor de uma “Escola livre” e consultor de uma agência de serviços familiares, onde comecei a propor pequenos projetos que previam intervenções estratégicas. Nesse período, voltei à universidade para estudar Filosofia da Educação na pós-graduação. Tomando a sério um dos ensinamentos

¹ Grande marcha pelos direitos civis, de Selma à Montgomery, liderada por Martin Luther King Jr.

de Marx, quando afirma que a filosofia não é apenas para entender, mas para mudar o mundo, dediquei um longo tempo da minha vida ao esforço de ajudar a construir um movimento nacional que articulasse a luta anti-militarista e antirracista. Desenvolvi um projeto de educação de jovens e adultos que trabalhava com um conjunto de movimentos e organizações de base. Tive a sorte de ter Freire e Myles Horton (1990) como colaboradores em alguns desses esforços.

Depois de uma década desenvolvendo esse trabalho, tive a oportunidade de completar meu doutoramento e coordenar o Departamento de Filosofia da Universidade Stanford, especializado em culturas, ideias e valores – um programa que ganhou notoriedade devido aos ataques de setores da direita acadêmica e política, por ser um programa politicamente correto (D’Souza, 1991). A possibilidade de refletir criticamente sobre minha experiência prévia, aliada ao aprofundamento, proporcionou-me valiosas contribuições, que, por sua vez, ajudaram a dar forma a outros projetos voltados para transformações estruturais nas escolas urbanas.² Em meu atual trabalho como professor universitário, no qual atuo prioritariamente com alunos provenientes das classes trabalhadoras, continuo envolvido com projetos de extensão para a comunidade pobre e com formação continuada de professores (prioritariamente brancos) sobre os desafios colocados pelas ideologias de raça e classe social.

Este artigo elabora um dos aportes teóricos que desenvolvi nesses lugares para facilitar a consciência e a ação críticas necessárias para transformar as condições limitantes da raça e do racismo:

- Supremacia racial: *A raça diz tudo.*
- Cegueira racial: *A raça não diz nada.*
- Sensibilidade racial: *Raça diz coisas positivas.*
- Crítica racial: *Raça é uma coisa que nós fazemos e algo que é feito a nós. É cultural e historicamente construída e diz coisas contraditórias.*
- Antirracismo: *Raça fala sobre e é uma consequência do racismo. Superar o racismo significa, em parte, transcender a raça.*

Às vezes as pessoas imaginam que, por causa da minha longa experiência de trabalho sobre os problemas raciais e justiça social, eu sou livre de contradições, seja em pensamento, sentimentos ou ações. Entretanto, pensar dessa maneira é um equívoco. Não é possível escapar completamente de ser racista, vivendo em uma sociedade que ainda se estrutura fortemente pelo racismo. Eu me mantenho marcado pelos privilégios de minha pele branca, bem como pelos privilégios criados pela minha classe social e pelo meu gênero. Mesmo que nós mudemos fundamentalmente a cultura e as instituições dentro das quais vivemos, continuaremos a habitar e a sermos habitados pelas ideologias dominantes. A profundidade e a amplitude da ideologia racista e seu implacável alcance no mais íntimo domínio de nossas vidas são revelados em um comentário feito pouco tempo atrás pelo filho Ben, que tinha então seis

² Nos Estados Unidos, “urban schooling” são escolas localizadas no centro das cidades e são frequentadas pelas classes populares.

anos. Ben é mestiço, mas a maioria das pessoas o considera negro por causa da cor da sua pele, de suas características faciais e de seu tipo de cabelo. Em um final de tarde, eu relatava que uma família amiga de Gana, Les, recebera a cidadania estadunidense naquele dia. Ben olhou-me perplexo: “Cidadania?” “Estadunidense, Les se tornou oficialmente um estadunidense,” eu respondi. Ben parecia mais perplexo, meio agitado e então exclamou: “Você quer dizer que Les ficou branco?!” A ideologia dominante – ser estadunidense é ser branco – vinha habitando Ben, embora ele viva em uma família que implacavelmente critica o racismo e as injustiças sociais, que convive com uma grande diversidade de amigos e se dedica diariamente à luta pela transformação da sociedade.

Assim sendo, o objetivo desta análise e as ações que elas possam engendrar não têm o sentido de nos tornar mais puros e moralmente justos ou livres de atitudes, crenças ou comportamentos culpáveis, mas apenas contribuir para que nos engajemos mais profundamente nas lutas internas e externas, necessárias para a superação do racismo e para que possamos viver juntos em uma sociedade respeitosa. A práxis que propõe não busca a perfeição, e sim alargar nosso horizonte com relação à nossa compreensão e ação críticas. Em síntese, este trabalho é “uma espécie de psicanálise histórico-cultural e política” (Freire, 1994, p. 55) que articula transformações pessoais, institucionais e sociais, que possam encarnar mais completamente nossos sonhos de justiça.

Supremacia racial e igualdade humana

Os documentos fundadores dos Estados Unidos (EUA) expressam uma compreensão contraditória sobre raça. Por um lado, a garantia de direitos humanos universais e inalienáveis implica igualdade, e este princípio tem sido fundamental na luta para a superação das injustiças raciais. Por outro lado, o *status* moral da igualdade e os direitos humanos básicos foram colocados em questão no que se refere aos negros (livres ou escravizados), aos indígenas e às mulheres. A supremacia racial tornou-se uma ideia que estruturou as leis e as instituições dos EUA, exatamente como se evidenciou na vida cotidiana, onde o racismo apareceu “não como uma anomalia da democracia estadunidense, mas fundamental para ela” (Jacobson, 1998, p. 12). Sendo assim, aqueles que lutam contra as desigualdades raciais devem se confrontar com uma longa história de práticas de supremacia racial que se articula a poderosos mecanismos que as explicam e justificam e que, por sua vez, se mantêm vivos dentro da cultura do país. A supremacia racial que a maioria das pessoas aceita como paradigma sobre o racismo afirma a superioridade de uma raça fundada em algumas características de pessoas que ocorrem naturalmente e que não são sujeitas a mudanças. Isso sustenta que *a raça diz tudo* o que é mais importante sobre uma pessoa e define suas capacidades intelectuais e morais, indicando até suas inclinações de trabalho, atléticas ou sexuais.

Ilustres homens de estado, pensadores e teólogos têm legitimado a supremacia racial e, embora essa lógica tenha mudado ao longo dos anos, no nascimento dos EUA ela se originou de interpretações bíblicas. A hierarquia estabelecida divinamente, e aparentemente revelada na *King James Bible*, pressupõe uma ordem racial. Depois de Darwin, a ordem racial pré-estabelecida passou a ser vista como uma consequência natural da seleção e da sobrevivência de acordo com a capacidade de adaptação. As imutáveis leis de Deus e da ciência similarmente estabeleceram a supremacia da raça branca. Ambas as visões continuam a atrair adeptos e mais recentes intérpretes e também a informar explicações sobre diferenças entre pessoas (Wellman, 1993); cada raça é classificada em um *ranking* de acordo com as verdades imparciais da genética, com justos testes de inteligência ou ainda de acordo com os divinos poderes das análises estatísticas sobre a vida social. Os argumentos da supremacia racial nunca mencionam que brancos tiveram vantagens educacionais, sociais, políticas e econômicas que lhes garantiram os recursos e os privilégios que são tomados como justos resultados de esforços individuais. Assim, o debate continua a ignorar os mecanismos que causam a curva dos sinos que parece traçar as diferenças raciais até os dias de hoje (Frazer, 1995), enquanto os efeitos da supremacia racial silenciosamente matam esperanças e sonhos de muitas jovens nações.

As práticas sociais associadas à ideia de supremacia racial têm mudado consideravelmente, mas não desapareceram. Na atualidade, provavelmente, uma maioria considerável de pessoas duvida da validade da noção de supremacia racial e dos *rankings* que declarados ideólogos raciais produziram. Ainda existem desigualdades raciais na renda, na educação e nas oportunidades de emprego (Carnoy, 1994) e são exatamente as pessoas de cor³ que continuam a sofrer humilhações diárias e a lutar contra atitudes racistas encontradas em cada recanto da nossa cultura, incluindo a cultura escolar e universitária. Traços da supremacia racial podem ser percebidos em disparidades de financiamento (Kozol, 1991), separação das turmas por habilidades (Oakes, 1985) e no preconceito inconsciente de professores (Dornbusch, 1994), que continuam discretamente a fomentar o fracasso dos menos favorecidos frente aos testes padronizados (Orfield, Kornhaber, 2001). Esses efeitos impregnam escolas e desafiam até os professores mais criativos (Yeo, 1997), que se veem identificados como “atores brancos” entre muitos alunos de cor (Fordham, 1996). Além disso, a educação bilíngue e as políticas de ação afirmativa estão crescentemente desacreditadas e sofrendo ataques como se o legado da supremacia racial as tenha fadado ao passado (Macedo, 2000; Moses, 2002).

Educadores engajados com a igualdade humana não podem perder de vista a face manchada de sangue da história e os rostos aflitos dos alunos de cor presentes nas escolas de hoje, que se esforçam para garantir seus direitos e oportunidades justas. A supremacia racial não deve ter lugar em instituições educacionais ou em qualquer outro espaço cívico ou cultural, mas superá-la não será fácil. O racismo é uma formação ideológica que se

³ “Pessoas de cor” é uma expressão delicada, imprecisa e se refere a uma grande variedade de grupos, mas parece a melhor alternativa disponível para se referir às pessoas não brancas.

instala dentro de uma estrutura de privilégios e poderes e se manifesta por toda a complexa rede de culturas que constitui a nação. Ele se revela por meio de atitudes individuais, sentimentos e crenças, práticas institucionais discriminatórias, ideias e símbolos e, ainda, por uma extensa variedade de atos presentes no cotidiano. O racismo está inserido dentro de significados culturais e linguísticos, bem como nas relações sociais que geram sistematicamente desvantagens para as pessoas de cor (Wetherell, Potter, 1992). Se, por um lado, é verdade que uma “inflação conceitual” pode obscurecer o racismo por relacioná-lo a muitas questões (Miles, 1989), por outro lado, é importante não reduzi-lo a apenas as manifestações violentas feitas pela Ku-Klux-Klan. Embora seja difícil discernir o que deveria contar como exemplo de racismo, e diferentes exemplos merecem diferentes níveis de opróbrio moral (Blum, 1999), educadores e cidadãos conscientes não devem ter muita cautela no esforço de desvelar as manifestações da ideologia racista na vida cotidiana. Afinal de contas, a mais consistente teologia, a ciência mais exata e os mais fortes valores concordam em rejeitar profundamente a noção de raça suprema. Consequentemente, quanto mais as práticas racistas se transformarem em objetos de um diálogo crítico por toda a sociedade, mais claramente as pessoas serão capazes de distinguir suas verdadeiras manifestações e significados.

A supremacia racial e o racismo não podem ser totalmente superados por que cada pessoa que cresce dentro dessa cultura torna-se, de alguma maneira, por ela contaminada. Assim, tal cultura deve ser questionada em todos os espaços, dos mais íntimos aos mais públicos. Embora as pessoas brancas se beneficiem dos privilégios da cor da pele, apesar de suas atitudes e práticas individuais, pois os benefícios derivam de uma rede muito poderosa de relações sociais e institucionais, o exame crítico desses privilégios pode gerar novos comportamentos e engajamentos para lutar contra o racismo (Delgado, Stefancinc, 1997; Tatum, 1994). Os privilégios baseados na cor das peles mais claras similarmente outorgam benefícios para pessoas de cor (ambas dentro de seus grupos e dentro de sociedades dominadas por brancos) independentemente de atitudes e sentimentos pessoais ante a esses privilégios (Early, 1993). Consequentemente, esforços para conter esses privilégios, como durante o “Negro é bonito” na era dos Direitos Civis, podem produzir ganhos substantivos. Embora existam importantes diferenças na forma como as raças são situadas na e pela ordem social, cada pessoa é inevitavelmente tocada pelo racismo e implicada com a supremacia da raça branca, até mesmo as pessoas que claramente resistem a todas as formas de racismo, bem como ao supracismo branco. Pessoas de todas as raças podem ser muito preconceituosas, expressar uma repugnância moral à ideologia racial e formar instituições que discriminam injustamente aqueles que são racialmente diferentes, mas nessa sociedade apenas os brancos se beneficiam por terem essas práticas individuais e coletivas apoiadas por históricas forças que definem as normas institucionais e sociais. Essas diferentes posições ante a ordem racial requerem diferentes e particulares tarefas libertadoras.

Outras sociedades – como na África, Ásia, entre outras – são racistas e fundadas com base na ideologia da supremacia racial, mas não colocam os brancos no topo do poder. Em cada caso, os poderes social, econômico e político são dominados por um grupo. A discriminação institucional e os preconceitos pessoais são tomados como a maneira normal de ser nessa cultura. Uma análise do racismo que desvende a sustentação ideológica baseada no poder tem várias consequências, uma das quais é que o racismo pode sobreviver em um contexto em que poucas pessoas explicitamente ou conscientemente sustentem visões de supremacia racial. Este é o caso atual das escolas públicas nos EUA. A despeito do fato de que as escolas ocupam um lugar reconhecidamente importante nos esforços para corroer o racismo e um número significativo de professores buscam conscientemente maneiras de tratar os alunos com cuidado e respeito sem tomar em conta a raça, os processos instrutivos e avaliativos das escolas, que são centrais para as legitimações da ordem racial atualmente existente, mascaram a distribuição de vantagens e desvantagens prévias e que afetam os resultados dessas competições que são supostamente neutras. As iniquidades nos resultados das operações do sistema escolar perturbam muitos professores e a outros defensores das igualdades de oportunidades. Esses defensores do tratamento justo rejeitam o sistema da supremacia racial do passado e procuram desestruturar a sua herança. Eles estão certos de que a raça não fala tudo sobre as pessoas e de tal maneira resistem a essas declarações de cumplicidades com o racismo, buscando reafirmar-se por meio de identificações com posições e posturas e programas que buscam a equidade e a diversidade.

Cegueira racial⁴

Como contraponto à ideologia da supremacia racial, pela qual a *raça diz tudo*, a posição da cegueira racial aposta na premissa de que *a raça não diz nada* moralmente, intelectualmente ou socialmente importante sobre uma pessoa. Isto é, o respeito pelos outros implica ignorar totalmente a raça, já que ela não é significativa na proporção de seu caráter, na construção de suas habilidades e talentos ou na sua capacidade de fazer contribuições sociais valiosas (Steele, 1990). Segundo essa visão, para chamar atenção, ou para levar em consideração, a raça de uma pessoa consiste exatamente em negar a ela a sua individualidade e em sucumbir a pressuposições com base apenas numa participação atribuída a um grupo. Esses pressupostos constituem as bases da própria supremacia racial. Os defensores da cegueira racial também ressaltam que as instituições políticas e jurídicas americanas têm como base os direitos *individuais* e não de *grupos*.

A visão tradicional da cegueira racial do liberalismo existe desde os primórdios da nação, mas, em anos recentes, ela se tornou moda nos círculos conservadores que mudam os argumentos em seu próprio benefício tentando acabar com a ação afirmativa. Eles condenam o uso

⁴ A expressão "cegueira racial" ao invés de "cegueira à cor" é usada para lembrar que a questão central é a raça, não a cor.

governamental da identidade racial nas políticas, operações e alocações de recursos, mesmo que seja para reparar a discriminação histórica. O argumento é de que a justiça e a igualdade regem a cegueira racial e as instituições públicas, em especial, não deveriam levar a raça em consideração, já que toda essa consideração é suspeita. Os sucessivos ataques à ação afirmativa na Califórnia, Texas e em outros lugares evidenciam o crescente poder político de certas formas dessa visão, apesar das maneiras de argumentar que geralmente escondem os esforços de corroborar e assegurar o privilégio racial branco. A defesa da ação afirmativa deve reconhecer o mérito de certas interpretações da cegueira racial como meta de uma sociedade democrática justa e, também, justificar procedimentos de consciência racial para se chegar a ela (Appiah, Gutmann, 1996). Essa defesa é bastante sólida, mesmo envolvida em dificuldades políticas e filosóficas; porém, antes de seguir essa linha, precisamos de mais explicações para a cegueira racial sem a sua mancha de cinismo.

Um dos pressupostos da cegueira racial é a declaração de intenção de reter julgamento sobre uma pessoa ou um grupo com base em supostas identificações raciais. Ninguém é atualmente capaz de “não ver” as características fenotípicas e morfológicas de pessoas que são os símbolos culturalmente definidos de raça, mesmo se sua visão de cor for fisiologicamente prejudicada devido à estrutura de sua retina. Mas é possível, com muita prática e atenção rigorosa aos funcionamentos da ideologia dominante, habituarmos-nos a resistir aos estereótipos e tentarmos engajar pessoas como indivíduos. Isso não é fácil, porque só o fato de crescermos nessa sociedade nos insere inexoravelmente dentro da ordem racial – onde ser americano é ser branco –, de forma a moldar profundamente práticas, atitudes, sentimentos e crenças cotidianas. Ideologias estão inesperadamente presentes em nós mais do que estamos nelas presentes mediante escolhas ou atividades conscientes. As perspectivas com tintas ideológicas da ordem racial são raramente adquiridas por meio do ensino e da aprendizagem explícitos. Portanto, ser racialmente cego de fato implica uma resistência ininterrupta às percepções e ações do senso comum, sendo que as pessoas (independentemente de sua posição dentro da ordem racial) não conseguem alcançar isto consistentemente sem intervenções intencionais para moldar uma conscientização crítica.

Para demonstrar como as ordens ideológicas estão presentes nas pessoas, consideremos como as “regras” de como tomar o elevador “ganham” usuários.⁵ Nos centros urbanos, todos conhecem virtualmente o modo adequado de se tomar um elevador. Após refletirem com cuidado, as pessoas descrevem e concordam prontamente com as regras básicas de como tomar um elevador. Qualquer um sabe que: você localiza saídas específicas em prédios de vários andares adjacentes nos botões direcionais para cima e para baixo; você aperta o botão desejado; quando as portas se abrem, você entra e aperta outro botão indicando seu destino (você pode pedir a outro passageiro para fazer isso se não puder alcançar o botão sem incomodar os outros); você caminha para a parte de trás o mais afastado possível dos outros passageiros e olha para as portas (em

⁵ Glass (2000a) discute esta ideia em relação a um espectro mais amplo de ordens ideológicas.

elevadores de vidros é permitido, embora não obrigatório, olhar para as paredes transparentes); você pode olhar para os números iluminados do destino acima ou do lado das portas, mas deve evitar mais do que um rápido contato visual com os outros; você deve diminuir a conversa, abaixar a voz e restringir os comentários a amenidades, notícias leves, esportes, etc. Mais regras podem ser adicionadas a essa lista ou variantes podem ser aplicadas em contextos locais específicos (como quando os passageiros tomam o mesmo elevador juntos diariamente). A questão aqui é que as regras são universalmente conhecidas entre aqueles que tomam elevadores, mesmo que raramente ensinadas, como quando uma criança é reprovada se quebrar uma regra (mesmo sendo uma regra que diz que as crianças *podem* quebrar as regras). Nenhuma escolha consciente é exigida para as práticas culturais (regras implícitas) de se tomar um elevador para ganhar usuários culturalmente competentes; uma pessoa precisa apenas tomar o elevador. Da mesma forma, a ordem racial ganha “usuários” culturalmente competentes que conhecem as regras de relações raciais e o significado de identidades raciais sem escolhas conscientes.

Pesquisas mostram que crianças de dois anos já entendem a ordem racial e sentem implicitamente quais grupos são favorecidos (Aboud, Doyle, 1993; Derman-Sparks, Higa, Sparks, 1980; Katz, 1982; Phinney, Rotherman, 1987). O posicionamento subordinado de ordem racial das crianças de cor pode lhes ser especialmente danoso e, mais ainda, quando o fracasso escolar se torna normativo para elas (Mcdermott, 1974) e quando os adultos na escola não interferem para conter esses efeitos (Comer, 1989). As crianças notam diferenças na cor da pele, nas características faciais, no comprimento, estilo e textura do cabelo, na linguagem e na fonética. Elas conseguem também classificar as pessoas em termos de raça e hierarquia de classe de forma confiável, lendo símbolos culturais complexos (como roupas, sapatos, carros ou vizinhanças), papéis e relações sociais (como as reveladas em padrões de conversação ou interação física) e relações de poder (Ramsey, 1995; Troyna, Hatcher, 1992).

As regras e hierarquias de ordens ideológicas não são transmitidas por meio da geografia física e social da vida das crianças. Como as escolas e bairros permanecem substancialmente segregados, os brancos de classe média e alta quase não têm conhecimento direto pessoal da diversidade entre as pessoas de cor (Frankenberg, 1993) e, portanto, imagens propagadas em massa pela mídia e estereótipos da ideologia dominante moldam percepções diante de poucos contraexemplos. Os horizontes brancos da ordem racial podem também confinar as pessoas de cor ou de descendência racial mista (Early, 1993). Crescer em ambientes monocromáticos leva quase todos os alunos brancos nos meus cursos, quando perguntados como sabem sobre raça, a “testemunharem a branquidade” (Fine, 1997) pela primeira vez: eles asseguram que “a raça nunca foi um problema”, restando a eles um “nada” a dizer. Outras perguntas revelam que isso geralmente significa que eles nunca foram pessoalmente envolvidos num conflito racial óbvio, como se esses conflitos fossem a única

coisa importante sobre a raça. Eles são negligentes sobre o quanto todo o tecido de suas vidas é traçado de acordo com a ordem racial e, por sua vez, o quanto o que fazem, percebem, pensam e sentem é uma “questão racial”. Eles se surpreendem com o fato de que o privilégio racial possibilita a raça a *não* “ser um problema” para alguém e que esse tipo de cegueira racial é uma característica do fato de ser branco (Fine, Weis, Powell, Wogn, 1997).

As relações interpessoais, tanto quanto a macrogeografia física e social, facilitam o ganho inconsciente de pessoas pela ordem racial. Microagressões costuradas em todo o tecido social são realizadas inconscientemente pelos brancos e asseguram privilégios no nível micro-racial.⁶ Consideremos os seguintes exemplos: andando numa calçada ou numa passarela de um *shopping center*, uma mãe branca e sua filha pequena (ou um pai branco e seu filho pequeno) se aproximam de um homem negro caminhando em direção a elas vindo da direção oposta. Ao pegar a mão da filha, a mãe se desvia ligeiramente da trajetória de interseção; ao pegar a mão do filho, o pai continua sua trajetória original e força o homem negro a abrir caminho. Em ambos os casos, os filhos são segurados inconscientemente pela aparente ameaça e necessidade de cuidado, além do filho também gostar da confiança demonstrada pelo domínio do pai sobre o espaço social. O homem negro registra a cautela e a afirmação do privilégio, sentindo então o peso de absorver outro pequeno assalto a sua dignidade. Da mesma forma, uma rede consistente de interações silenciosas nas escolas insere as crianças numa ordem racial (e outras ordens também), por exemplo, o *status* racial se torna claro por meio dos padrões de observação e punição dos professores, ao passo que as crianças entendem suas posições com uma clareza desenvolvida pelos instintos de sobrevivência; assim, se mediada ou ao vivo, a ordem racial ganha substância e conforto. Isso explica porque todos que cresceram nos Estados Unidos conhecem as regras para conduzir a ordem racial, caso gostem ou não ou tenham pensado sobre ela ou não.

Essas considerações nos forçam a olhar com ceticismo para as alegações da cegueira racial porque, na medida do possível, ela deve ser um repúdio determinado da realidade de senso comum da cultura dominante unida a um comprometimento firme com um entendimento crítico de como a ordem racial nos rodeia e nos impregna. Mas raramente este tipo de resistência comprometida a julgamentos com tintas ideológicas é visível; geralmente, a cegueira racial deixa sem perguntas a injusta ordem racial existente e, portanto, ainda apresenta privilégios guardados por uma cultura nascida e ainda não amamentada pela supremacia racial. Da mesma forma, os traços da supremacia racial são revelados pela presunção de que é mal educado ou ruim “perceber” a raça. Assim como os ativistas dos direitos dos deficientes ficam envergonhados com outras deficiências físicas, muitos pais brancos silenciam seus filhos que, curiosamente, expressam seu problema, surpresa ou espanto em relação àqueles racialmente diferentes deles. O silêncio confina a ordem racial ao reino do silêncio, onde ele se apodera das crianças com hábitos

⁶ Alvin Poussaint, psiquiatra de Harvard, identificou este processo num curso que participei em 1971.

mentais e de ação difíceis de alcançar mesmo com uma conscientização crítica. Os segredos confidenciam dentro da memória que “não é bom” comentar (ver) a deficiência racial porque ela supostamente aponta para vantagens sociais e indica uma vida sofrida de tristeza e inveja. Isto é, a cegueira racial pressupõe que, ser identificado racialmente, é uma questão de vergonha e que os brancos não possuem raça. O silêncio bem intencionado constitui o silêncio da solidariedade branca racial (Sleeter, 1996) e constitui uma outra maneira das crianças crescerem de acordo com regras de como se tomar o elevador das relações raciais.

O privilégio de “não perceber” a raça é um luxo que as pessoas de cor não podem ter, porque elas devem se defender proativamente contra as consequências de suas posições na ordem racial entre “outros” rebaixados nas margens do poder; sua vida pode literalmente depender de sua consciência racial. As inclinações individuais, institucionais e culturais mal dão a elas descanso suficiente de ter que “lidar com” a raça todos os dias. A cegueira racial, apesar de suas boas intenções, é, portanto, condescendente: nega as realidades da raça e do racismo, não reconhece a situação racial da própria branquidade e não compreende que as pessoas de cor (como os deficientes) não apreendem seu mundo como necessariamente deficiente, carente ou vergonhoso. A cegueira racial espera escapar da dor e da ansiedade de lidar com a raça, não tanto pelo benefício das pessoas de cor, mas pelo benefício dos próprios brancos. Para os interesses da supremacia racial, basta supor que cada percepção ou menção da raça é inofensiva ou apenas invoca a raiva cultural negativa e dolorosa da história de nossa nação. A aparente cordialidade da cegueira racial mascara um medo branco, do qual “perceber a raça” é sinal de “ser racista”. Portanto, os brancos fingem que “não percebem” a raça para demonstrar sua bondade e escapar do problema. As pessoas de cor geralmente consideram desrespeitosas as alegações dos brancos sobre a cegueira racial. A partir do centro de nossa própria existência, elas se orgulham de si mesmas e de seu grupo; as pessoas de cor querem sua identidade reconhecida, respeitada e honrada. Não ter raça na América não é uma opção (West, 1993) e, portanto, o desafio é desenvolver uma postura diferente em relação à raça de modo a incorporar a confessada crítica da cegueira racial da supremacia racial e o respeito que ela busca aos indivíduos. Uma compreensão mais adequada sobre raça começa com uma visão racialmente sensível.

Sensibilidade racial

Ser racialmente sensível é perceber que a identidade é (em parte) construída por meio da raça, portanto, não perceber a raça desrespeita as pessoas. Não mais envolvida numa negação ansiosa do que é evidentemente percebido ou temeroso de que todo o reconhecimento racial constitui uma confissão de racismo (Roman, 1993), a sensibilidade racial, ao contrário, reconhece explicitamente que a raça é socialmente e

culturalmente importante e explora de forma ampla como a raça se inclui na autocompreensão. A sensibilidade racial reconhece que a raça *diz algo positivo* sobre todas as pessoas e deve ser comemorada, honrada e levada em consideração se as pessoas têm que ser tratadas com justiça e respeito.⁷ Essa posição justifica as políticas de ação afirmativa e a maior parte da educação multicultural, embora enfrente dificuldades próprias.

A ação afirmativa⁸ tem como premissa a necessidade do reconhecimento da raça para as políticas públicas e educacionais voltadas para remediar a discriminação histórica e atual, embora o pressuposto seja de que as políticas e procedimentos neutro-raciais devam prevalecer uma vez que o tratamento faça efeito total (Appiah, Gutmann, 1996). As posições neutro-raciais e racialmente cegas pretendem tratar os indivíduos de forma igual e justa desconsiderando a raça; entretanto, a neutralidade racial pelo menos reconhece a importância da existência social da raça. Contudo, as duas visões chegam funcionalmente ao mesmo ponto no atual contexto cultural. Faz-se necessária uma maneira de considerar a raça positivamente para responder adequadamente à injustiça racial, embora acadêmicos e juristas lutem para fornecer uma teoria consistente para orientar a política e implementação de ação afirmativa e para responder às críticas instrumentais e morais levantadas pelos opositores (Ezorsky, 1991; Moses, 2002). Permanece verdadeiro o fato de que, numa sociedade justa, os argumentos de considerar a raça na distribuição de benefícios enfrentariam uma carga particularmente pesada de persuasão moral e jurídica.

O legado da supremacia racial varia do nível de injustiça e do tratamento brutal aos danos sutis e escondidos às pessoas de cor, gerando uma poderosa demanda moral por respostas corretivas. Mesmo assim, as bases éticas para a ação afirmativa racialmente sensível são bem sucedidas apenas na medida em que fornecem uma compensação justa para a injustiça e criam as condições mínimas para uma sociedade racialmente imparcial. O pressuposto de que a justiça exige tratamento igual entre os indivíduos e a neutralidade oficial em relação à raça virtualmente em todas as situações de política e ação pública consiste num poderoso suporte para as bases da justiça liberal democrática. Esses padrões primários restringem o apoio aos princípios racialmente sensíveis e levantam questões persistentes a fim de assegurar que os meios para se atingir os objetivos de ação afirmativa sejam no mínimo ofensas possíveis e que os benefícios alcancem os recipientes pretendidos e reduzam a necessidade de tais programas. Levar a raça em consideração (mesmo de formas positivas para propósitos éticos) pode atribuir muita importância à raça e, não intencionalmente, regravar a supremacia racial. Essa questão somente pode ser afastada mediante a evidência de que as políticas e procedimentos neutro-raciais deixem intacta uma ordem racial injusta e difícil de ser aperfeiçoada.

A educação multicultural constitui outro amplo domínio de política e prática racialmente sensíveis implementadas para essas questões predominantes e contra críticas similares. Trata-se de um campo difuso

⁷ Um relato brilhante de transição da abordagem racialmente cega para a racionalmente sensível é dado por Vivian Paeys em experiências no ensino de jardim de infância (1979/1989).

⁸ A ação afirmativa, sem dúvida alguma, é aplicada de forma mais ampla do que a raça, em particular no que diz respeito ao gênero.

que carece de fundamentos teóricos claros (Willett, 1998), esforços têm sido feitos para categorizar essa educação historicamente (Banks, 1993) e tematicamente (Sleeter, Grant, 1987), bem como para situá-la politicamente (Mccarthy, 1993; Sleeter, McLaren, 1995). O que parece claro, entretanto, é que a educação multicultural constituiu uma reação contra os pressupostos de supremacia racial ignorados no currículo escolar e nas atitudes e comportamentos dos professores; contra essas inadequações, a educação multicultural alega que teve as melhores intenções. Eles queriam homenagear o pluralismo americano expandindo o currículo com ofertas representativas do amplo escopo das culturas e raças que povoam nossa nação e que contribuem para o pensamento da vida americana. A educação multicultural certamente prestou um grande serviço introduzindo uma gama de cores e diversas perspectivas no tradicional monocromático e monoclaro cânone oficial das escolas. Entretanto, as limitações teóricas e curriculares do multiculturalismo racialmente sensível são questões separadas desse serviço e dessas boas intenções.

Algumas abordagens enfatizam o entendimento das diferenças e o aperfeiçoamento das relações intergrupos e incentivam o conhecimento das próprias origens culturais das pessoas, o conhecimento e o respeito por pessoas de *backgrounds* diversos e as interações interpessoais positivas (Nieto, 1999). As escolas procuram cultivar a competência transcultural e preservar a diversidade como recurso para o desenvolvimento individual e social. Entretanto, embora construtivas, essas abordagens se voltam para o pluralismo e para as diferenças raciais por meio de lentes cor-de-rosa. Elas geralmente falham ao abordar os conflitos entre e dentro dos grupos, deixando de examinar como esses conflitos impactam a organização social, educacional, econômica e política da nação (Nieto, 2004). Também tendem a supor que as origens e as causas do racismo e da injustiça estão dentro de um sistema de valores ou da base de conhecimento do indivíduo, deixando, portanto, de considerar as dimensões sistêmicas e históricas dos conflitos e lutas raciais e étnicas (Walzer, 1998). O fato é que os grupos raciais e étnicos não competem numa mesma posição em arenas públicas neutras. Ademais, a educação multicultural racialmente sensível deixa de abordar as tensões persistentes geradas pelos esforços para moldar a coesão social nacional, embora respeitando e mantendo também as particularidades da diversidade cultural e racial (Appiah, 1997); ela obscurece, no interesse da civilidade e da paz na sala de aula, as políticas de reconhecimento e a posição política subjacente a ela (Gutmann, 1994; Taylor, 1992).

A maior parte da educação multicultural racialmente sensível interpreta erroneamente as identidades raciais como diferenças naturais entre grupos culturais e raciais homogêneos que se desenvolvem em seus próprios termos ou como resultado de escolhas individuais; ela não expõe e problematiza as bases de identidades raciais e étnicas constituídas historicamente e as relações de poder subjacentes a elas (Roseberry, 1992). Enquanto as identidades são vistas como criadas dentro e por meio de fronteiras culturais e raciais neutras, as diferenças, que constituem efeitos

do racismo, são atribuídas a variáveis culturais e raciais mutuamente excludentes, sem intenção de reescrever a supremacia racial na forma de um "racismo diferencialista" (Balibar, 1991). Educadores bem-intencionados que procuram ser sensíveis aos *backgrounds* raciais dos alunos geralmente racializam o significado dos comportamentos⁹ e trocam efeitos por causas, isto é, eles interpretam os comportamentos dos alunos (representações, práticas, linguagem) mais como atributos raciais ou culturais inerentes do que como o resultado da injusta escola competitiva e das relações de poder na sociedade (Giroux, 1992). Essas diferenças raciais naturalizadas revelam uma forma "leve" de essencialismo (distinto do essencialismo "pesado" da supremacia da raça), desconsiderando as lutas ideológicas que de fato as fazem emergir.

Alguns tipos de educação multicultural são focados na história e na política das relações raciais e buscam metas emancipatórias de maior poder econômico e social para grupos desfavorecidos (Sleeter, 1991; Sleeter, McLaren, 1995). A lógica é que um currículo mais relevante e menos alienante aumentará o comprometimento e o sucesso acadêmico do aluno, o que dará mais oportunidades de trabalho para os alunos de cor. Entretanto, a pressão a favor do currículo preparado, padronizado e articulado para testar mandatos reduziu até mesmo essas modestas aberturas (Mcneil, 2000), e a fé nas qualidades redentoras do sistema escolar minimiza o grau por meio do qual o sistema está estruturalmente dirigido em ideologias dominantes e desigualdades econômicas (Lipman, 2004). A posição escolar e os regimes de classificação tendem a reproduzir as relações de classe, gênero e raça e a reduzir as oportunidades econômicas e políticas (Dornbush, Glasgow, Lin 1996), independentemente do conteúdo curricular. Ademais, a esperança de que o sucesso da educação superior leve a empregos significantes reflete "uma ingenuidade particular sobre o caráter racial do mercado de trabalho... [enquanto] ficam subenfatizadas as relações estruturais e materiais dentro das quais a dominação racial está inserida" (Mccarthy, 1988, p. 269). Isso não significa que raça e racismo sejam simplesmente características secundárias do capitalismo (Miles, 1989, 1993), ao contrário, já que o próprio racismo ajuda a moldar o mercado de trabalho, as forças do mercado podem absorver mais realizações e oportunidades expandidas sem alterar as relações econômicas estruturais entre as raças (Carnoy, 1994; Wilson, 1987).

Como o pêndulo oscila entre os polos de *a raça diz tudo* e *a raça não diz nada* e fica estável na posição *a raça diz coisas positivas*, as vantagens são promissoras mas longe de serem suficientes. As abordagens racialmente sensíveis contribuíram para ganhos substanciais nas escolas e na educação mais ampla, mas elas inadvertidamente reforçaram algumas construções raciais essencialistas da supremacia racial e enfraqueceram certos princípios de justiça. A educação racialmente sensível, como materializada em esforços de ação afirmativa ou abordagens culturais, não pode desafiar o sistema escolar que continua a desfavorecer os alunos de cor, reproduzindo e legitimando as desigualdades que preveem seus fracassos (Conforti, 1992) e estimulam sua resistência (Kohl, 1994).

⁹ Paley (1979/1989, p. 135) reconheceu que ela cometeu este erro de supergeneralização.

Crítica racial

O “essencialismo leve” da sensibilidade racial se compromete muito ao subestimar a raça; um olhar mais crítico mostra que a raça revela coisas contraditórias e alguma coisa diferente em lugares e épocas diferentes. A perspectiva racialmente crítica reconhece que as qualidades aparentes específicas dos grupos raciais não são absolutamente definidas e estão num estado de fluxo contínuo; ela foca na formação racial em contraste com um *background* de forças sociais, culturais, políticas e econômicas (Omi, Winant, 1994; Winant, 1994). Isto é, a raça é algo que nós fazemos e algo que é feito a nós, em vez de algo que nós *somos* (Bernasconi, 2001; Boxill, 2001). A raça não é uma característica natural ou biológica das pessoas ou de grupos, mas sim um princípio estruturante que informa como os grupos interagem e fornece normas e padrões dentro dos quais os indivíduos fazem escolhas sobre suas próprias identidades.¹⁰ Os imigrantes europeus não necessariamente desembarcaram nestas praias como brancos e a sua assimilação quanto à branquidade prosseguiu ao longo de caminhos competitivos específicos que construíram a “etnia” (Jacobson, 1998; Waters, 1990). Da mesma forma, imigrantes africanos, asiáticos, latinos e sulamericanos participaram de encontros típicos com a americanização que os racializou e os diferenciou dos brancos (Appiah, 1997). Como um processo competitivo de identidade ideológica, a formação racial ocorre dentro de uma matriz de disputa de interesses e poder, de forma que as fronteiras do que seja negro, branco, etc, inexoravelmente mudam com os contextos sociais e culturais, independentemente da validade científica, teológica ou filosófica da raça *per se*. Portanto, a resistência à raça pode coexistir com o reconhecimento da formação da identidade racial (Appiah, Gutmann, 1996).

A identidade racial não é um princípio básico conhecido. Como as regras para se tomar o elevador, as identidades raciais ganham os indivíduos e grupos mesmo quando são ganhas pelos indivíduos e grupos. Os debates e lutas que as definem ocorrem dentro dos processos dinâmicos entre as agências governamentais, legislaturas, tribunais, escolas, igrejas, mídia e outras instituições, assim como entre os indivíduos. A formação racial incorpora contradições, descontinuidades e multiplicidades que refletem as relações desiguais de poder e as normas competitivas dentro e entre supostos grupos raciais (Dyson, 1996/1997). A perspectiva racialmente crítica reconhece que cada raça contém uma diversidade muito sólida produzida pelos efeitos interativos com outras forças estruturantes de identidade, tais como linguagem, classe, gênero, orientação sexual, habilidades ou religião. Por exemplo, as interações de classe e raça aparecem sob o rótulo pejorativo de “lixo branco”, que coloca alguns brancos como equivalentes às pessoas de cor (Wray, Newitz, 1997).

Ser racialmente crítico é ver esse processo de formação de identidade onde os outros veem raça. A posição racialmente crítica concede a cada pessoa sua particularidade em relação às normas e aos padrões dominantes dentro e entre as raças. O pressuposto é de que somente a raça

¹⁰ Classe e gênero constituem estruturas ideológicas similares.

(especialmente entendida como “o lado de fora”) não garante o conhecimento essencial sobre uma pessoa específica. O significado de raça para uma pessoa emerge das interações específicas dela com os significados ideologicamente competitivos de raça no contexto social e cultural mais amplo (Schneider, 1997; Thompson, Sangeeta, 1996).

As abordagens da supremacia racial alegam que a raça é uma constante determinada por decreto divino ou pela biologia e isto diz tudo. O reconhecimento de uma ou outra raça é absoluto.¹¹ A cegueira racial (na sua boa fé) não compartilha essas visões e fornece um poderoso padrão moral para as sociedades democráticas pluralísticas no seu desejo de ignorar a raça em relação à equidade e à justiça para todos. Mas a cegueira racial pressupõe que conhecemos muito pouco sobre uma pessoa a partir de sua suposta raça, portanto, a sensibilidade racial coloca um brilho positivo sobre a contribuição da raça para a identidade de uma pessoa e de políticas justas, apesar dos seus próprios traços remanescentes de pressupostos da supremacia racial. A visão racialmente crítica sustenta que a raça é de fato um fator importante na sociedade e na vida dos indivíduos, mas a importância da raça na identidade pessoal de uma pessoa é determinada pela sua história de vida específica situada dentro de contextos sociais e culturais mais amplos. Considerando-se que a raça nada diz sobre si mesma, o olhar é dirigido a outro lugar, para o *background* de significado que faz com que ela se destaque como tal. Esse foco ilumina os processos dialetais internos e externos de afirmações e denúncias que estabelecem as normas racializadas do que significa ser de uma raça ou de outra. Os grupos que detêm o poder social, econômico e político inibem possíveis autoentendimentos impondo definições mediante expressões literárias e culturais (Morrison, 1992), padrões institucionais e operações, propagação em massa de estereótipos e declarações legais. As consequências das definições legais impostas de membro de grupo racial são independentes das autodefinições e podem mudar a vida: consideremos as leis de pureza sanguínea nazistas que determinaram a identidade dos judeus, ou as leis americanas estabelecendo quocientes de sangue para registro de membro nas tribos nativo americanas ou ainda leis definindo e transferindo crianças negras para escolas segregadas. Esses mecanismos e interações cotidianos comuns mantêm e explicam a natureza das ordens sociais de forma a distorcer sua construção histórica.

Grupos lutam nas fronteiras raciais externas para resistir às definições impostas e para ser independentemente autodeterminantes. As lutas para estabelecer suas próprias normas de inclusão são igualmente difíceis e dolorosas. Debates persistentes sobre o *status* da identidade de pessoas interracialis revelam os profundos riscos psicológicos, sociais, econômicos e políticos envolvidos (Funderburg, 1994; Root, 1996; Wallace, 2001; Zack, 1993). As categorias raciais mudaram a cada censo americano, destacando a natureza ideológica da formação racial. Com uma ideologia dominante de que “ser americano é ser branco” como pano de fundo, a dialética da identidade racial possui uma trajetória histórica sugerida por esta pequena amostra de termos: *Negro* [negro], *Black* [preto], *African-American*

¹¹ A “regra de baixa-descendência” deu crédito à raça de acordo com o ancestral mais baixo no ranking de uma pessoa. Esta “regra one-drop” historicamente significava que um único ancestral negro tornava a pessoa completamente negra. Ironicamente, isto criou certa solidariedade dentro da comunidade negra apesar das questões contenciosas referentes aos indivíduos “misturados”.

[afro-americano]; *Hispanic* [hispanico]; *Mexican American* [mexicano americano], *Chicano*, *Xicano*, *Latino*, *New Yorican* [nova-iorquinos vindos da Costa Rica]; *American* [americano], *White* [branco], *European American* [europeu americano], *Anglo*; *Indian* [índio], *Native American* [americano nativo], *Indigenous Americans* [americanos autóctones], *First Natives* [primeiros nativos], *Navajo* [Diné], *Sioux* [Lakota]; *Oriental*, *Asian American* [americano asiático], *Japanese American* [americano japonês], *Chinese American* [americano chinês]. Esses “nomes” constituem forças poderosas que marcam momentos inesquecíveis do desenvolvimento pessoal (Thompson, Sangeeta, 1996).

As fronteiras raciais exigem que alguns membros de grupos policiem as fronteiras em ambos os lados que eles dividem. As patrulhas da fronteira branca podem invocar fortes depreciações raciais para definir um “outro” pejorativo: *nigger* [negro], *spic* [hispanico], *greaser* [mexicano], *wetback* [mexicano], *redskin* [americano nativo], *jap* [japonês], *chink* [chinês]. Uma força parecida, mas muito menos poderosa, é mostrada aqui: *honky* [branco], *cracker* [branco pobre], *gringo* [estrangeiro], *wasichu* [branco, para índios Lakota], *whitey* [branco, para afro-americanos]. Mas a maioria das regras de como tomar o elevador das ordens raciais é mantida por meio de pressões mais sutis, embora ainda coercitivas, que desafiam os desvios das normas. O namoro e o casamento interracialis enfrentam olhares e gestos céticos ou hostis 40 anos após a Suprema Corte derrubar todas as leis antimiscigenação; a pergunta pejorativa e coercitiva “Porque você está tentando agir como um branco (negro)?” constitui outra efetiva intimidação de fronteira. As pessoas de cor usam descrições de comida para rotular pejorativamente a assimilação à qualidade de ser branco e a pressionar o desobediente a voltar para sua terra natal: oreo, côco, maçã, banana. As atividades comuns linguísticas, sociais e culturais inscrevem a raça a partir de como as pessoas andam, falam, vestem, comem, saem, ouvem ou fazem música, ou até fazem amor. Todos esses processos de formação racial são ressaltados dentro de uma perspectiva racialmente crítica e a raça simplesmente desaparece.

A formação racial destaca o fato de que toda pessoa individual está mais ou menos distante das normas da ordem racial (se definidas interna ou externamente), o distanciamento é uma característica de todas as identidades raciais (Glass, 2000a), além de estas serem sempre fluidas. Alguns consideram isso um processo de desenvolvimento psicossocial com estágios distintos (Derman-Sparks, Phillips, 1997; Helms, 1992; Tatum, 1997), mas, mesmo questionável, o dinamismo da identidade racial é aparente e os modelos de estágio podem ser úteis heurísticamente. As raças não existem como entidades biológicas, sociais ou culturais, e a identidade racial surge das interações normativamente competitivas. Cada identidade racial particular do indivíduo é apenas parcialmente moldada a partir do centro de seu autoentendimento, já que ele está limitado dentro de fronteiras ideologicamente infusas fora de seu controle. Existem várias maneiras de habitar e ser habitado pelas identidades raciais e não pode haver um *self* autêntico fora desses processos de formação. A raça

é algo que fazemos e algo que é feito a nós, não algo que somos. Ela é construída culturalmente e historicamente e revela coisas contraditórias.

Antirracismo

A investigação da formação da identidade racial revela a política de poder persistente que leva a perspectiva racialmente crítica em direção à ação antirracista. Grupos racialmente identificados estão inseridos dentro das injustiças estruturais nos domínios sociais, culturais, políticos e econômicos, o que distorce a dinâmica entre e dentro do grupo no centro da formação racial, isto é, o racismo já molda os processos e o contexto de formação racial. Portanto, a raça é um tipo de *consequência* do racismo e constitui, na verdade, um dos seus efeitos mais notáveis. O que está sendo feito sobre o retrato da raça (às vezes mesmo enquanto desafiamos essas mesmas estruturas) reforça as estruturas ideológicas que privilegiam certos grupos.

Não há nenhuma razão *a priori* para dividir a população mundial em raças, em quatro, cinco ou qualquer outro número; não existe um modo conhecido para categorizar as pessoas pela cor da pele, características faciais, textura do cabelo ou quaisquer outros supostos aspectos distintivos de raças. No nível genético microscópico, há muito menos diferenças do que as proclamadas pela variação fenotípica (Graves, 2001). O olhar voltado para a teoria (do racismo) sobre a heterogênea e polimorfa população humana considera raças distintas onde há apenas uma: a raça humana. O racismo cria raças e mantém as pessoas dentro delas por meio de processos de ordenamento que distribuem privilégios sociais e benefícios econômicos e políticos. Um entendimento racialmente crítico revela a luta contra o racismo, ao passo que um comprometimento sustentado ao trabalho antirracismo desconstrói o significado e a importância da raça.

A abordagem da cegueira racial de “não ver, ouvir, falar sobre a raça” adota uma postura defensiva evitando os desafios do racismo. O esforço para ser respeitoso e justo com todas as pessoas e para diminuir os significados da supremacia racial fornece motivações morais profundas para a cegueira racial. Entretanto, o resultado nega que a raça faça contribuições positivas dentro da experiência das pessoas de cor, e, portanto, ofende onde se pretendia ter respeito, sendo que deixa também intacta uma forma silenciosa de supremacia racial. A sensibilidade racial corrige o primeiro desses defeitos, mas, novamente, reinscreve alguns pressupostos da supremacia racial com um “essencialismo leve”. As duas visões teorizam pouco sobre raça e pouco fazem para destruir o racismo. Todas essas deficiências são superadas na visão crítico racial antirracista enquanto os resultados positivos e intenções morais são fortalecidos. A ação se torna estrategicamente dirigida à destruição da estrutura do racismo. A garantia moral dessas ações autoriza a uma pessoa a dizer NÃO para raça e SIM para cor; esta recusa, diferente daquela da visão da cegueira racial, é *adquirida* por meio do trabalho difícil e perigoso de

transformar uma sociedade racista. Quanto mais nos confrontarmos e invertermos o racismo, menos importância a raça terá.

Alguns “novos abolicionistas” clamam por ações que interrompam as operações normativas da ordem racial sob o *slogan* “a traição à branquidade é a lealdade à humanidade” (Ignatiev, Garvey, 1996, p. 10) e abraçam a cultura “incontestavelmente mulata” (p. 20) que constitui a única verdade racial histórica da identidade americana. Esse tipo de ação subversiva perturba a solidariedade silenciosa dos brancos que mantém o privilégio racial (Sleeter, 1996). Para ser bem sucedida, entretanto, a luta contra o racismo deve ter uma frente e um objetivo mais amplos. O racismo não pode estar divorciado do sexo e da opressão de classe (Davis, 1981; Hooks, 1990; Zack, 1997), já que ele invade os domínios psíquicos profundos dos desejos, medos e instintos básicos (Lane, 1998). O legado da supremacia racial alcança desde os estados mais íntimos e sagrados até aqueles mais públicos e profanos de nossas vidas; ele contamina as instituições sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas e permeia a vida cotidiana. Mas as particularidades da existência e das estruturas ideológicas da cultura devem ser desafiadas para revelar as complexidades e os traços da supremacia racial, e apenas intervenções estratégicas oferecem uma promessa genuína de superar os muitos obstáculos à justiça.

Educação racialmente crítica e antirracista

Embora a educação não possa fazer tudo, ela ainda pode fazer muitas coisas, e deve fazer alguma coisa, na luta contra o racismo. A ordem racial recebe ajuda e sustentação por meio de operações escolares, relações sociais e conteúdo curricular, e cada um desses domínios exige intervenções transformadoras, assim como os programas de formação docente. Mas a formação racial ocorre em muitos outros espaços educativos onde as crianças e os jovens se engajam em atividades atléticas, musicais, espirituais, culturais, sociais e políticas, e a educação racialmente crítica e antirracista traz essas zonas de construção de identidades (Weis, Fine, 2000) para dentro do círculo de seu projeto também. Cada um desses locais institucionais formais e informais deve aceitar um papel importante a fim de superar a supremacia racial e se aliar a lutas sociais, culturais e políticas mais amplas.

A educação racialmente crítica e antirracista tem objetivos mais amplos e mais profundos do que as abordagens da cegueira racial ou da sensibilidade racial. Ela tem um comprometimento sério e estratégico de transformar vidas e a sociedade em geral eliminando a doença do racismo que infecta a cultura; ela não se satisfaz em salvar as feridas da injustiça. Programas com base nos pressupostos da cegueira racial e da sensibilidade racial falharam por décadas em lidar com as bases da raça e do racismo. As reformas escolares que não enfrentam as questões sociais, econômicas e políticas associadas ao contexto urbano provaram

não ser capazes de atingir ganhos substantivos nas vidas dos estudantes de cor (Anyon, 1997), mesmo quando as reformas foram apoiadas pelas administrações escolares e civis lideradas por pessoas de cor (Henig, Hula, Orr, Pedescleaux, 1999). Em face dos resultados frustrantes que surgiram dos enormes recursos destinados a metas limitadas, é hora de questionar essas metas e mudar os esforços para campanhas mais abrangentes.

Programas de formação docente, apesar de hoje em dia algumas vezes exigirem um curso de educação multicultural, raramente examinam a dinâmica racial subjacente a maior parte de seu assunto (Mccarthy, 1990; Mccarthy, Crichlow, 1993). Eles falharam em preparar os professores para investigar como as políticas e procedimentos escolares contradizem suas boas intenções de serem justos com todos os alunos, bem como em preparar os professores a suspeitarem de todas as descrições racializadas de aprendizagem ou de comportamentos do aluno. A educação racialmente crítica e antirracista questiona os limites das abordagens racialmente críticas e da sensibilidade racial e estimula ativamente o processo de desaprender o racismo (Cochran-Smith, 2000). Isso asseguraria que os cursos de avaliação e experimentação possibilitassem aos professores adotar os argumentos decisivos e as evidências necessárias para expor os padrões do ataque do movimento nas escolas públicas (Berliner, Biddle, 1995) e interromper as altas apostas na experimentação antes que suas consequências previsíveis, mesmo que não intencionais, e negativas causassem mais danos a um grande número de alunos de cor e pobres (Jones, Jones, Hargrove, 2003; Orfield, Kornhaber, 2001). Seria assegurado que os cursos de leitura ministrados examinassem as políticas de letramento (Glass, 2000b; Shannon, 1990, 1998), revelassem os preconceitos linguísticos em relação às origens da supremacia racial (Macedo, 2000) e preparassem os professores para utilizar métodos educacionais que honrassem e dessem autoridade à linguagem dos alunos de cor e pobres (Delpit, Dowdy, 2002; Finn, 1999). Também garantiria que os professores refletissem criticamente na sua própria formação racial (Derman-Sparks, Philips, 1997; Sleeter, 1993) e desenvolvessem a capacidade de elaborar aulas e currículos contra o preconceito (Derman-Sparks, ABC Task Force, 1989; Schniedewind, Davidson, 1998). Reconstruindo as bases dos programas educacionais docentes com objetivos emancipatórios e críticos, os professores poderiam entender e atuar dentro do seu papel principal nas lutas por justiça (Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, French, Garcia-Lopes, 2002). A pedagogia engajada da educação *crítica racial antirracista* conecta os programas de formação docente diretamente às escolas que servem a alunos de baixa renda, cultural e linguisticamente diversos, e a suas comunidades maiores, não apenas para fortalecer o sucesso do aluno e melhorar o seu desenvolvimento profissional, mas também para construir uma democracia justa (Glass, Wong, 2003).

Um programa de formação docente racialmente crítico e antirracista ajudaria a promover os ambientes de aprendizagem na educação básica combatendo o estereótipo racial, estabelecendo o respeito, garantindo a segurança para as diversas maneiras de ser e proporcionando um

currículo relevante às experiências, histórias e aspirações de todos os alunos. A partir das primeiras séries em diante, os alunos estudariam a formação racial como um aspecto da produção histórica de representação e identidades dentro de contextos políticos altamente competitivos. Os processos sociais e culturais explícitos e implícitos que dão nome e inibem as identidades seriam revelados, estudados e desconstruídos. O discurso e as imagens racializadas na mídia e na cultura popular, assim como na conversa cotidiana e na brincadeira dos alunos, seriam analisados para reduzir seu poder definidor. Uma educação racialmente crítica e antirracista ligaria esta “liberação de identidade racial” (Giroux, 1997) a lutas mais amplas contra a discriminação e a desigualdade racial, e os alunos teriam uma ampla variedade de contatos aprofundados progressivamente com organizações ativistas e com as comunidades-dentro-de-comunidades pluralísticas que elas servem. Ao estudar a história da resistência à ordem social, os alunos aprenderiam estratégias e táticas que poderiam ser distribuídas nas lutas atuais e também sentiriam orgulho pelo fato de que pessoas de todas as supostas raças e de todas as formas de vida contribuíram para construir uma nação de igualdade e justiça (Brown, 2002; Salomon, 1998). Esse tipo de educação proporciona aos alunos maior liberdade para formar identidades, não racializadas e definidas por relações de dominação, mas sim moldadas por seus interesses, talentos e habilidades; ela também proporciona aos alunos as capacidades e competências necessárias para reconstruir a sociedade e participar totalmente da democracia, estendendo no futuro aquelas ainda pequenas vozes e bravas ações de incontáveis cidadãos morais que os precederam.

Ao praticar a ruptura da ordem racial de senso comum inserida no mundo cotidiano da sala de aula, da escola e da sociedade, professores e alunos realizam engajamentos civis e políticos e modos éticos de questionamento e confronto necessários para uma democracia vibrante. A prática gera mais prática e, com o passar do tempo, professores e alunos poderiam desenvolver os comprometimentos mutantes de vida de luta não violenta por uma justiça implícita, superando a supremacia racial na intimidade de relações pessoais, nas operações das instituições e nos significados culturais que moldam a história. Como a educação racialmente crítica e antirracista integra o ambiente de aprendizagem das escolas e universidades a outros espaços educativos, ela ajuda as comunidades a dar as costas a uma política de culpa racial e de raiva moral e se voltar para a responsabilidade e a prestação de contas. Nenhum de nós é culpado por viver numa sociedade racialmente ordenada ou por ser habitada por suas “regras de como tomar o elevador”. Isso é simplesmente uma sina histórica que impacta negativamente cada pessoa, grupo e instituição (embora de importantes maneiras diferentes). A culpa é pessoal, não hereditária, e é dirigida ao conhecimento ou à ação negligente. A responsabilidade é inevitável, já que cada ação ou cria injustiça novamente ou procura transformá-la.

Portanto, a finalidade da educação racialmente crítica e antirracista não é identificar e indiciar os racistas, mas sim permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial sempre

que ela afetar a sua própria vida. O objetivo é construir uma comunidade dentro da qual o diálogo e a ação racialmente crítica e antirracista prosperem, porque eles não se referem à culpa, mas a estabelecer respeito, oportunidade igual e uma democracia robusta e justa. Ser responsável no sentido racialmente crítico e antirracista significa incorporar uma resposta sincera à dificuldade daqueles menos afortunados devido às tradições da supremacia racial e, também, incluir um esforço comprometido para mudar tudo o que estiver ao seu alcance. É aceitar que não existe um fim para que oportunidades intervenham contra o racismo de forma ética e socialmente transformadora.

A responsabilidade gera a prestação de contas, que na educação crítica antirracista exige uma revisão pública do grau por meio do qual os programas de formação docente, escolas e outros espaços jovens minimizam os traumas e as deformações da formação racial e maximizam a busca pelo desenvolvimento da identidade baseada em interesses, ganhos e talentos. Faz-se necessária uma revisão pública do grau pelo qual as escolas e outras instituições sociais e culturais promovem o desenvolvimento de cidadãos críticos que fazem comprometimentos eternos a um tipo de "psicanálise histórico-cultural e político", desafiando os limites de seus lugares sagrados mais privados e também das arenas comunitárias. A justiça é alcançada apenas por meio de ações realizadas todos os dias; a educação racialmente crítica e antirracista conclama cada um de nós para essa responsabilidade. Uma vida política ética não permite espectadores. Na medida em que avanços contra o racismo são realizados pela intenção, palavra e ação, também serão feitos em outras fontes múltiplas onde a opressão impede a realização de uma democracia justa. Cada um de nós tem mais poder do que imaginamos se simplesmente invocarmos a coragem para falar e agir diante das injustiças comuns e das desigualdades do cotidiano. A educação racialmente crítica antirracista fornece as experiências necessárias como base para ação corajosa, sendo que, ao ligar as pessoas à história de lutas por justiça e a cada um para que as lutas continuem, ela traz o sonho de uma democracia justa mais perto de realização.

Referências bibliográficas

ABOUD, F. E.; DOYLE, A. B. The early development of ethnic identity and attitudes. BERNAL, M. E.; KNIGHT, G. P. (Org.). In: *Ethnic identity*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993. p. 46-59.

ANYON, J. *Ghetto schooling: a political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press, 1997.

APPIAH, K. A. The multiculturalist misunderstanding. *New York Review of Books*. 9 out. 1997. Disponível em: <<http://www.nybooks.com/articles/archives/1998/mar/05/the-multiculturalist-misunderstanding?pagination=false>>.

APPIAH, K. A.; GUTMANN, A. *Color Conscious: the political morality of race*. Princeton: Princeton University Press, 1996.

BALDWIN, J. A talk to teachers. SIMONSON R.; WALKER, S. (Org.). In: *Multicultural literacy*. Saint Paul, MN: Graywolf Press, 1988. p. 3-12.

BALIBAR, E. Is there a neo-racism? In: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. (Org.) *Race, nation, class: ambiguous identities*. London: Verso, 1991. p. 17-28.

BANKS, J. A. Multicultural education: development, dimensions and challenges. *Phi Delta Kappan*, p. 22-28, Sept., 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/20405019?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=47699134193787>>.

BERLINER, D.; BIDDLE, B. *The manufactured crisis: myths, fraud and the attack on America's public schools*. Reading, MA: Addison Wesley, 1995.

BERNASCONI, R. *Race*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

BIALE, D.; GALCHINSKY, M.; HESCHEL, S. (Org.). *Insider/Outsider: American Jews and multiculturalism*. Berkeley: University of California Press, 1998.

BLUM, L. Moral asymmetries in racism. BABBITT, S.E.; CAMPBELL, S. (Org.). In: *Racism and philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1999.

BOXILL, B. (Org.). *Race and racism*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

BROWN, C. S. *Refusing racism: white allies in the struggle for civil rights*. New York: Teachers College Press, 2002.

CARNOY, M. *Faded dreams: the politics and economics of race in America*. New York: Cambridge University Press, 1994.

COCHRAN-SMITH, M. Blind vision: unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 70, n. 2, p. 157-190, 2000. Disponível em: <<http://courses.ttu.edu/rsheets/DIVk/seminar%20materials/Cochran-Smith-2000-Blind%20Visoin.pdf>>.

_____. *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press, 2004.

COMER, J. P. Racism and the education of young children. *Teachers College Record*, v. 90, n. 3, p. 352-361, 1989.

- CONFORTI, J. M. The legitimation of inequality in American education. *Urban Review*, v. 24, n. 4, p. 227-238, 1992.
- D'SOUZA, D. *Illiberal education: the politics of race and sex on campus*. New York: Free Press, 1991.
- DARLING-HAMMOND, L.; FRENCH, J.; GARCIA-LOPEZ, S. P. (Org.). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press, 2002.
- DAVIS, A. *Women, race and class*. New York: Random House, 1981.
- DELGADO, R.; STEFANCIC, J. (Org.). *Critical white studies*. Philadelphia: Temple University Press, 1997.
- DELPIT, L.; DOWDY, J. K. (Org.). *The skin that we speak: thoughts on language and culture in the classroom*. New York: The New Press, 2002.
- DERMAN-SPARKS, L.; A.B.C. TASK FORCE. *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1989.
- DERMAN-SPARKS, L.; PHILLIPS, C. B. *Teaching/learning anti-racism*. New York: Teachers College Press, 1997.
- DERMAN-SPARKS, L.; HIGA, C. T.; SPARKS, W. Children, race and racism: how race awareness develops. *Interracial Books for Children Bulletin*, v. 11 n. 3-4, p. 3-9, 1980.
- DORNBUSCH, S. M. *Off the track: presidential address, annual meeting of the Society for Research on Adolescence*. San Diego, February, 1994.
- DORNBUSCH, S. M.; GLASGOW, K. L.; LIN, I. C. The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, v. 47, p. 401-429, 1996.
- DYSON, M. E. *Race rules: navigating the color line*. New York: Random House Vintage Books, 1996/1997.
- EARLY, G. (Org.). *Lure and loathing: essays on race, identity, and the ambivalence of assimilation*. New York: Allen Lane, The Penguin Press, 1993.
- EZORSKY, G. *Racism and justice*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.
- FINE, M. Witnessing whiteness. In: FINE, M.; WEIS, L.; POWELL, L.; MUN WONG, L. (Org.). *Off white: readings on race, power and society*. New York: Routledge, 1997. p. 57-65.

- FINE, M.; WEIS, L.; POWELL, L.; MUN WONG, L. (Org.). *Off white: readings on race, power and society*. New York: Routledge, 1997.
- FINN, P. *Literacy with an attitude: educating working-class children in their own self-interest*. Albany, NY: SUNY Press, 1999.
- FORDHAM, S. *Blacked out: dilemmas of race, identity and success at Capital High*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- FRANKENBERG, R. *The social construction of whiteness: white women, race matters*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- FRAZER, S. (Org.). *Bell Curve wars: race, intelligence and the future of America*. New York: Basic Books, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury, 1970a.
- _____. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*. v. 40 n. 2. 1970b, p. 205-225.
- _____. Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*. v. 40, n. 3, 1970c, p. 452-477.
- _____. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum, 1994.
- FUNDERBURG, L. *Black, White, other*. New York: William Morrow, 1994.
- GALLUP POLL. *Gallup Poll social audit on black/white relations in the U.S.* 2004. Disponível em: <www.gallup.com>. Acesso em: 10 jan. 2001.
- GLASS, R. D. Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, v. 19, n. 3, 2000a, p. 275-296.
- _____. Reading Patrick Shannon on reading instruction: reflections on politics and education. *Reading Research Quarterly*, v. 35, n. 2, 2000b, p. 284-297.
- _____. On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education. *Educational Researcher*, v. 30, n. 2, 2001, p. 15-25.
- GLASS, R. D.; WONG, P. L. Engaged pedagogy: meeting the demands of justice in urban professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, v. 30, n. 2, 2003. p. 69-88.
- GIROUX, H. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992.

GIROUX, H. Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, v. 67, n. 2, 1997. p. 285-320.

GRAVES, J. L. *The emperor's new clothes: biological theories of race at the millenium*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2001.

GUTMANN, A. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.

HELMS, J. E. *A race is a nice thing to have*. Topeka, KS: Content Publications, 1992.

HENIG, J. R.; HULA, R. C.; ORR, M.; PEDESCLEAUX, D. S. *The color of school reform: race, politics and the challenge of urban education*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.

HOOKS, B. *Yearning: race, gender and cultural politics*. Boston: South End Press, 1990.

HORTON, M. *The long haul*. New York: Doubleday, 1990.

IGNATIEV, N.; GARVEY, J. (Org.). *Race traitor*. New York: Routledge, 1996.

JACOBSON, M. F. *Whiteness of a different color: european immigrants and the alchemy of race*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 12, 1998.

JONES, M. G.; JONES, B. D.; HARGROVE, T. Y. *The unintended consequences of high-stakes testing*. New York: Rowman & Littlefield, 2003.

KATZ, P. Development of children's racial awareness and intergroup attitudes. In: KATZ, L. G. (Org.). *Current topics in early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex, 1982. v. 4, p. 17-54.

KOHL, H. *I won't learn from you: and other thoughts on creative maladjustment*. New York: New Press, 1994.

KOZOL, J. *Savage inequalities*. New York: Crown, 1991.

LANE, C. (Org.). *The psychoanalysis of race*. New York: Columbia University Press, 1998.

LIPMAN, P. *High stakes education: inequality, globalization, and urban school reform*. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

MACEDO, D. The colonialism of the English Only movement. *Educational Researcher*. v. 29, n. 3, 2000. p. 15-24.

MCCARTHY, C. *Race and curriculum*. London: Falmer Press, 1990.

_____. Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for non-synchrony. *Harvard Educational Review*, v. 58, n. 3, p. 265-279, 1988.

_____. After the canon: knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on curriculum reform. In: MCCARTHY, C.; CRICHLLOW W. (Org.). *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge, 1993. p. 289-305.

MCCARTHY, C.; CRICHLLOW, W. (Org.). *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge, 1993.

MCDERMOTT, R. P. Achieving school failure. In: SPINDLER, G. (Org.). *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974. p. 82-118.

MCNEIL, L. M. *Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing*. New York: Routledge, 2000.

MILES, R. *Racism*. London: Routledge, 1989.

_____. *Racism after 'race relations'*. London: Routledge, 1993.

MORRISON, T. *Playing in the dark: whiteness and the literary imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

MOSES, M. S. *Embracing race: why we need race-conscious education policy*. New York: Teachers College Press, 2002.

NIETO, S. *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press, 1999.

_____. *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman, 2004.

OAKES, J. *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press, 1985.

OMI, M.; WINANT, H. *Racial formation in the United States*. 2. ed. New York: Routledge, 1994.

ORFIELD, G.; KORNHABER, M. L. (Org.). *Raising standards of raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York: The Century Foundation Press, 2001.

PALEY, V. G. *White teacher*. Cambridge: Harvard University Press, 1979/1989.

PHINNEY, J.; ROTHERMAN, M. (Org.). *Children's ethnic socialization: pluralism and development*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1987.

RAMSEY, P. G. Growing up with the contradictions of race and class. *Young Children*, v. 50, n. 6, p. 18-22, 1995.

ROOT, M. P. P. (Org.). *The multiracial experience: racial borders as the new frontier*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

ROMAN, L. G. White is a color! White defensiveness, postmodernism and anti-racist pedagogy. In: MCCARTHY, C.; CRICHLLOW, W. (Org.). *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge, 1993. p. 71-88.

ROSEBERRY, W. Multiculturalism and the challenge of anthropology. *Social Research*, v. 59, n. 4, p. 841-858, 1992.

SALOMON, L. R. *Roots of justice: stories of organizing in communities of color*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

SCHNEIDER, B. (Org.). *Race: An anthology in the first person*. New York: Crown, 1997.

SCHNIEDEWIND, N.; DAVIDSON, E. *Open minds to equality: a sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

SHANNON, P. *The struggle to continue: progressive reading instruction in the United States*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1990.

_____. *Reading poverty*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.

SLEETER, C. E. *Empowerment through multicultural education*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

_____. How white teachers construct race. In: MCCARTHY, C.; CRICHLLOW, W. (Org.). *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge, 1993. p. 157-171.

_____. White silence, white solidarity. In: IGNATIEV, N.; GARVEY, J. (Org.). *Race traitor*. New York: Routledge, 1996. p. 257-265.

SLEETER, C. E.; GRANT, C. A. An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 4, p. 421-443, 1987.

SLEETER, C. E.; MCLAREN, P. L. (Org.). *Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995.

STEELE, S. *The content of our character*. New York: HarperCollins, 1990.

TATUM, B. D. Teaching white students about racism: The search for white allies and the restoration of hope. *Teachers College Record*, v. 95, n. 4, p. 462-476, 1994.

_____. *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?* New York: Basic Books, 1997.

TAYLOR, C. *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.

TERKEL, S. *Race: how Blacks and Whites think and feel about the American obsession*. New York: Free Press, 1992.

THOMPSON, B.; SANGEETA, T. (Org.). *Names we call home: autobiography on racial identity*. New York: Routledge, 1996.

TROYNA, B.; HATCHER, R. *Racism in children's lives*. London: Routledge, 1992.

WALLACE, K. *Relative/Outsider: the art and politics of identity among mixed heritage students*. Westport, CN: Ablex Publishing, 2001.

WALZER, M. Multiculturalism and the politics of interest. In: BIALE, D.; GALCHINSKY, M.; HESCHEL, S. (Org.). *Insider/Outsider: American Jews and multiculturalism*. Berkeley: University of California Press, 1998. p. 88-98.

WATERS, M. *Ethnic options: choosing identities in America*. Berkeley: University of California Press, 1990.

WEIS, L.; FINE, M. (Org.). *Construction sites: excavating race, class, and gender among urban youth*. New York: Teachers College Press, 2000.

WELLMAN, D. *Portraits of white racism*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1993.

WEST, C. *Race matters*. Boston: Beacon Press, 1993.

WETHERELL, M.; POTTER, J. *Mapping the language of racism*. New York: Columbia University Press, 1992.

WILSON, W. J. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

WILLETT, C. (Org.). *Theorizing multiculturalism: a guide to the current debate*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

WINANT, H. *Racial conditions*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

WRAY, M.; NEWITZ, A. (Org.). *White trash: race and class in America*. New York: Routledge, 1997.

YEO, F. L. *Inner-city schools, multiculturalism and teacher education*. New York: Garland Publishing, 1997.

ZACK, N. *Race and mixed race*. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

_____. (Org.). *Race/Sex: their sameness, difference, and interplay*. New York: Routledge, 1997.

Ronald David Glass, Ph.D., professor associado de Filosofia da Educação na Universidade da Califórnia, Santa Cruz, é diretor do Centro de Pesquisa Colaborativa para uma Califórnia Igualitária (<http://ccrec.ucsc.edu>) e também atua como diretor associado da Iniciativa de Informação e Democracia do Centro de Pesquisa sobre Tecnologia de Informação para a Sociedade. Realiza pesquisas sobre questões morais e políticas nos processos de aprendizagens públicas para a formação de sociedades justas e democráticas.

rglass@ucsc.edu

Recebido em 25 de abril de 2011.

Aprovado em 18 de abril de 2012.

Este índice refere-se às matérias do volume 93 (números 233, 234 e 235) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

Ação – abordagem psicológica

WALCKOFF, Simone Dalla Barba; SZYMANSKI, Heloísa. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

Ação afirmativa

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. RBEP, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João. A expansão das fronteiras da educação pública

superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ação afirmativa – artigos RBEP – análise temática

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Ação afirmativa – estudante indígena

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

Ação afirmativa – graduando com deficiência

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

Ação afirmativa – letramento digital

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ação afirmativa – população de baixa renda

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ação afirmativa – programa de bônus – UFMG

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ação afirmativa – bolsista ProUni

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. RBEP, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

Ação afirmativa – sistema de cotas

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino superior

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O “Jovem ProUni” e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino superior – artigos RBEP – análise temática

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino superior – população de baixa renda

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

CÔCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino superior – programa de bônus – UFMG

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Alfabetização – ensino fundamental – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

SILVA, Aida Maria Monteiro; PORTO, Zélia Granja. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Antropologia – fins da educação

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Autorregulação – maturidade para a aprendizagem

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

Avaliação – estudo individual

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

Avaliação educacional – artigos RBEP – análise temática – 1998-2010

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Cecierj ver Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro**Censo da educação superior – sistema de cotas**

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) – Pré-Vestibular Social

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Centro de Educação Superior Norte – UFMS

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Cesg ver Complexo Educacional de São Gonçalo (RJ)

Cesnors ver Centro de Educação Superior Norte (UFMS)

Ciências, ensino de – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 486-501, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Cinema – ensino de História

ALCÁZAR, Joan del. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. RBEP, v. 93, n. 235, p. 645-666, set./dez. 2012.

Conexões de saberes – UFES

CÓCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Conhecimento didático – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

ANDRÉ, Marli; CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Cotas raciais

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

Cultura dominante – discriminação racial

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Cursos de graduação – UFMG – egressos de escola pública

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Democratização da educação

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história. RBEP, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Despesas e receitas – financiamento da educação

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Dialética inclusão/exclusão

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Didática – artigos RBEP – análise temática – 1998-2010

ANDRÉ, Marli; CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Direito educacional – financiamento da educação

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

Discriminação positiva ver Ação afirmativa**Documento em vídeo – metodologia da História**

ALCÁZAR, Joan del. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. RBEP, v. 93, n. 235, p. 645-666, set./dez. 2012.

Educação antirracista – conceituação

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. RBEP, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

Educação básica – avaliação

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Educação básica – formação de professores

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Educação brasileira – artigos RBEP – análise temática

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Educação da criança

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. RBEP, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012.

Educação e projetos de sociedade

WEBER, Silke. A Rbep e as políticas educacionais. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 323-352, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Educação escolar indígena – inclusão social

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. RBEP, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Educação pelo cinema

ALCÁZAR, Joan del. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. RBEP, v. 93, n. 235, p. 645-666, set./dez. 2012.

Educação superior – artigos RBEP – análise temática – 1997-2011

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Educação superior – expansão

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Emancipação – abordagem cultural

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ensino de Ciências e de Matemática – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 486-501, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Ensino fundamental – alfabetização – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

SILVA, Aida Maria Monteiro; PORTO, Zélia Granja. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Ensino superior – ação afirmativa

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

CÔCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes

de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Krebsburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. RBEP, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. RBEP, v. 93, n. 234, [Número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ensino superior – Avaliação – artigos RBEP – análise temática – 1998-2010

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Ensino superior – estudante indígena

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

Ensino superior – graduando com deficiência

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

Epistemologia – fins da educação

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Equidade e eficiência – financiamento da educação

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Estado – financiamento da educação

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

Estatística da educação – sistema de cotas

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Estética – fins da educação

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Estratégia de aprendizagem – estudante universitário

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

Estrutura social – Brasil – abordagem sociológica

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos. Ética – fins da educação

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Expansão do ensino superior – Cesnors

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Experiência narrativa – professoras – Brasil, Portugal

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. RBEP, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

Expertise

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo (RJ)

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história. RBEP, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

FFP/Uerj ver Faculdade de Formação de Professores

Filosofia da educação – artigos RBEP – análise temática – 1997-2012

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Financiamento da educação – artigos RBEP – análise temática – 1997-2012

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Financiamento da educação – relação público-privado

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

Formação de professores

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. RBEP, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

Formação de professores – artigos RBEP – análise temática**– 1998-2011**

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Formação de professores em serviço – Estado do Rio de Janeiro**– 1984-1986**

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história. RBEP, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Graduando com deficiência – inclusão educacional

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D’ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

História – documento em vídeo

ALCÁZAR, Joan del. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. RBEP, v. 93, n. 235, p. 645-666, set./dez. 2012.

História da educação

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A história da educação na Rbep (1999-2011). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 502-518, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história. RBEP, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

História de vida – professoras – Brasil, Portugal

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. RBEP, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

**Historiografia da educação – artigos RBEP – análise temática
– 1999-2011**

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A história da educação na Rbep (1999-2011). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 502-518, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Inclusão educacional – aluno egresso – ensino público

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Inclusão educacional – graduando com deficiência

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

Inclusão educacional – população de baixa renda

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Inclusão social

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. RBEP, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. RBEP, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

Instituições de ensino superior

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O “Jovem ProUni” e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Instituto Nacional de Estudos Educacionais – História – 1983-2012

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Interiorização – ensino superior – Cecierj

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Licenciaturas – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Matemática, ensino – artigos RBEP – análise temática– 1998-2011

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 486-501, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Maturana, Humberto

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. RBEP, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Metacognição – autoaprendizagem

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

Métodos de estudo – estudante universitário

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

Mobilidade social – população de baixa renda

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas

públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Movimento negro – Brasil

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Krebsburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

Negros – sistema de cotas

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Normatividade – sistema de cotas

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

Orientação psicopedagógica – comunidade

WALCKOFF, Simone Dalla Barba; SZYMANSKI, Heloísa. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

Perfil dos estudantes – UFFS – Laranjeiras do Sul (PR)

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

Perfil socioeconômico – bolsista ProUni

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Pesquisa interventiva – comunidade

WALCKOFF, Simone Dalla Barba; SZYMANSKI, Heloísa. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

Plano Nacional de Educação – conceituação

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

Política e educação

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Política da educação

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Políticas educacionais – artigos RBEP – análise temática – 1990-2011

WEBER, Silke. A Rbep e as políticas educacionais. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 323-352, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Políticas públicas – ação afirmativa

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

Pontifícia Universidade Católica – aluno bolsista – ProUni

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. RBEP, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

Pós-graduação em educação – produção intelectual

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Prática educativa – abordagem filosófica

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Pré-vestibular social – Cecierj

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Professor universitário – graduando com deficiência

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – Unicamp

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

Programa de Educação Tutorial – UFES

CÔCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Programa de Formação Interdisciplinar Superior – Unicamp

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

Programa de Inclusão Social – USP

MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

Programa UFGInclui

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Programa Universidade para Todos (ProUni)

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p. 135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. RBEP, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

ProUni ver Programa Universidade para Todos

PUC ver Pontifícia Universidade Católica

Qualidade – educação superior

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Qualidade da educação – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

SILVA, Aida Maria Monteiro; PORTO, Zélia Granja. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Racismo – conceituação

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. RBEP, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

Reflexão – abordagem psicológica

WALCKOFF, Simone Dalla Barba; SZYMANSKI, Heloísa. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

Responsabilidade social – universidade pública

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – História – 1960-1986

BRITTO, Jader de Medeiros. [Entrevista]. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 537-544, maio/ago. 2012. Seção: Entrevistas.

Siences Po – ação afirmativa – França

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Sistema de cotas

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Sistema Nacional de Educação – conceituação

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

Sistemas públicos de ensino – artigos RBEP – análise temática 1997-2012

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Tecnologia educacional

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O “Jovem ProUni” e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Trabalho docente – artigos RBEP – análise temática – 1998-2011

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES ver Universidade Federal do Espírito Santo**UFFS ver Universidade Federal da Fronteira Sul****UFG ver Universidade Federal de Goiás****UFMA ver Universidade Federal do Maranhão****Unicamp ver Universidade Estadual de Campinas****Universidade de São Paulo – inclusão social**

MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

Universidade Estadual de Campinas – ação afirmativa – aluno egresso – ensino público

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

Universidade Federal da Fronteira Sul – Laranjeiras do Sul (PR)

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

Universidade Federal de Goiás – sistema de cotas

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Universidade Federal de Minas Gerais – cursos de graduação – acesso ao ensino superior

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Universidade Federal do ABC

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Universidade Federal do Espírito Santo – curso de licenciatura

CÔCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Universidade Federal do Maranhão – ação afirmativa

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Universidade pública – sistema de cotas

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

USP ver Universidade de São Paulo

Vestibular dos Povos Indígenas – universidades estaduais – Paraná

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

ÍNDICE DE AUTORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação Pedagógica) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. RBEP, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012.

ALCÀZAR, Joan del. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. RBEP, v. 93, n. 235, p. 645-666, set./dez. 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

ANDRÉ, Marli; CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

BAIBICH-FARIA, Tânia Maria; AMARAL, Wagner Roberto. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. RBEP, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

BONTEMPI JR., Bruno. A história da educação na Rbep (1999-2011). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 502-518, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. RBEP, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

BRITTO, Jader de Medeiros. [Entrevista]. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 537-544, maio/ago. 2012. Seção: Entrevistas.

CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle; GALVÃO, Afonso. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

CÔCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

COSTA, João; MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João; MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá; SILVA, Ani Martins;. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá; SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães; RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de; BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

FRANÇA, Bruno Alves de; BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. RBEP, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C.; ANDRADE, Cibele Y. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de; BASTOS, Maria Durvalina Fernandes. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

JORDÃO, Michelle; GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C.; ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

LINHARES, Milton; HAAS, Célia Maria. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. RBEP, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história. RBEP, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg; OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João; MOHR, Naira Estela Roesler. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 486-501, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

NEGRÃO, Mário; SILVA, Sidney Reinaldo. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; MATOS, Maurício dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; SILVA, Jorge Paiva da. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

PERONI, Vera Maria Vidal; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; MATOS, Maurício dos Santos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur; SILVA, Sidney Jard da. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

PORTO, Zélia Granja; SILVA, Aida Maria Monteiro. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães; RESENDE, Anita Cristina Azevedo. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini; TRAVITZKI, Rodrigo. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. RBEP, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Aida Maria Monteiro; PORTO, Zélia Granja. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Ana Maria A. C.; ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMANN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

SZYMANSKI, Heloísa; WALCKOFF, Simone Dalla Barba. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

WALCKOFF, Simone Dalla Barba; SZYMANSKI, Heloísa. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

WEBER, Silke. A Rbep e as políticas educacionais. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 323-352, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

ZIMERMAN, Artur; SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. RBEP, v. 93, n. 234, [Número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC.

SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. RBEP, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). RBEP, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da UFMG.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos

cursos de graduação da UFMG. RBEP, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. RBEP, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011, A.

SILVA, Aida Maria Monteiro; PORTO, Zélia Granja. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

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

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. RBEP, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni, A.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. RBEP, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. RBEP, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui, A.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. RBEP, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

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

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. RBEP, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 486-501, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. RBEP, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

[Entrevista].

BRITTO, Jader de Medeiros. [Entrevista]. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 537-544, maio/ago. 2012. Seção: Entrevistas.

Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. RBEP, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte, A.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Centro de Educação Superior Norte. RBEP, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul, A.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; COSTA, João. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. RBEP, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história, Uma.

MAURICIO, Lucia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história. RBEP, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos, A.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 519-536, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos, O.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos quinze anos. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal, A.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. RBEP, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

história da educação na Rbep (1999-2011), A.

BONTEMPI JR., Bruno. A história da educação na Rbep (1999-2011). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 502-518, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación.

ALCÁZAR, Joan del. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. RBEP, v. 93, n. 235, p. 645-666, set./dez. 2012.

impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito, O.

MATOS, Mauricio dos Santos; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. RBEP, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep, O.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

“Jovem ProUni” e as tecnologias de informação e comunicação, O.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O “Jovem ProUni” e as tecnologias de informação e comunicação. RBEP, v. 93, n. 233, p.135-146, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

neutralização das discriminações por meio da educação da criança, A.

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. RBEP, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012.

Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. RBEP, v. 93, n. 235, p. 864-882, set./dez. 2012.

Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira.

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. RBEP, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas, As.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. RBEP, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

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

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes; GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; FERNANDES, Lenise Lima; FRANÇA, Bruno Alves de. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. RBEP, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? RBEP, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos, A.

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. RBEP, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010), A.

ANDRÉ, Marli; CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

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

CÓCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. RBEP, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Seção: Estudos.

Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior.

ANDRADE, Cibele Y.; GOMES, Francisco A. M.; KNOBEL, Marcelo; SILVA, Ana Maria A. C. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. RBEP, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

Rbep e as políticas educacionais, A.

WEBER, Silke. A Rbep e as políticas educacionais. RBEP, v. 93, n. 234, [número especial], p. 323-352, maio/ago. 2012. Seção: Estudos.

reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas, A.

WALCKOFF, Simone Dalla Barba; SZYMANSKI, Heloísa. A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas. RBEP, v. 93, n. 235, p. 594-611, set./dez. 2012.

Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. RBEP, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

AGRADECIMENTOS



RBEP

Os números 233, 234, 235 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondente ao volume 93, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas ad hoc (janeiro-dezembro de 2011):

Adjair Alves
Adriana D'Agostini
Adriana Eufrásio Braga Sobral
Adriane Giugni da Silva
Adriano Canabarro Teixeira
Aida Monteiro
Albêne Lis Monteiro
Alexandre Brasil Fonseca
Alfredo Macedo Gomes
Alice Miriam Happ Botler
Alonso Bezerra de Carvalho
Altair Alberto Favero
Amarildo Menezes Gonzaga
Amélia Cristina Abreu Artes
Ana Beatriz Gomes Carvalho
Ana Cláudia Lemos Pacheco
Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza
Ana Lúcia Fernandes
Ana Maria Colling
Ana Maria Rabelo Gomes
Ana Rita de Cássia Santos Barbosa
Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa
André Augusto Diniz Lira
André Leon Sampaio Gradvohl

André Paulo Castanha
 Andrea Abreu Astigarraga
 Andréa Aguiar
 Angela Viana Machado Fernandes
 Anna Rita Sartore
 Antonia Dalva França Carvalho
 Antonio Augusto Pereira Prates
 Antonio Carlos Amorim
 Antonio Marcelo Jackson F. da Silva
 Antonio Wagner Chacon Silva
 Arabela Campos Oliven
 Arlete Maria Monte de Camargo
 Arlette Medeiros Gasparello
 Artemis Torres
 Atanásio Amaral
 Aurenéa Maria de Oliveira
 Benedita de Almeida
 Bittar Mariluce
 Breitner Luiz Tavares
 Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
 Carime Rossi Elias
 Carla Liane Nascimento dos Santos
 Carlos Alberto Nascimento de Andrade
 Carlos Ângelo de Meneses Sousa
 Carlos Antônio Giovinazzo-Jr
 Carlos César Uchoa de Lima
 Carlos da Fonseca Brandão
 Carlos Roberto Jamil Cury
 Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
 Cassian Paixão
 Cassiano Caon Amorim
 Celi Corrêa Neres
 Célia Maria de Castro Almeida
 Célia Regina Teixeira
 Celso Antônio Coelho Vaz
 Ciro Oliveira Bezerra
 Clarissa Baeta Neves
 Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga
 Claudia Raimundo Reyes
 Cláudia Ramos de Souza Bonfim
 Claudio Bertolli-Filho
 Cleoni Maria Barboza Fernandes
 Cynthia Farina
 Dalton José Alves
 Daniela Patti do Amaral
 Davys Sleman de Negreiros
 Paulino Antonio de Sousa
 Débora Ortiz de Leão
 Denis Giovani Monteiro Naiff
 Denise de Souza Simões Rodrigues
 Denise Macedo Ziliotto
 Denize Piccolotto Carvalho Levy
 Djeissom Silva Ribeiro
 Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
 Dyane Brito Reis
 Edenia Amaral Ribeiro do Amaral
 Edilson Fernandes Souza
 Eduardo Pinto e Silva
 Eduardo Quintana
 Eduardo Rocha
 Elane Andrade Correia lima
 Elena Maria Mallmann
 Eliana da Mota Bordin de Sales
 Eliana Maria Sacramento Soares
 Elionaldo Fernandes Julião
 Elisabete Cardieri
 Elisane Maria Rampelotto
 Elizeu Clementino de Souza
 Elsa Maria M. Pessoa Pullin
 Elson Luiz Araujo
 Emmanuel Nunes de Oliveira Jr.
 Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
 Ernesto Keim
 Estéfano Vizconde Veraszto
 Ettiène Guérios
 Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana
 Eva Maria Siqueira Alves
 Evelcy Monteiro Machado
 Eveline Algebaile
 Everardo Paiva de Andrade
 Fabiana Jardim
 Felipe Quintão Almeida
 Fernando Cesar Ferreira
 Fernando César Paulino Pereira
 Fernando Roberto Campos
 Flávia Marçal
 Francis Musa Boakari
 Francisco Ari Andrade
 Gilberto Francisco Dalmolin
 Gilson Vieira Monteiro
 Gladys Beatriz Barreyro
 Gomercindo Ghiggi
 Graziela Macuglia Oyarzabal
 Hamilton de Godoy Wielewicky
 Helena Venites Sardagna
 Heloisa Raimunda Herneck
 Herli de Sousa Carvalho
 Hustana Maria Vargas
 Iani Lauer Leite
 Iara Regina Bocchese Guazzelli
 Idalice Riberio Silva Lima
 Inalda Maria dos Santos
 Ines Ferreira de Souza Bragança
 Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
 Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo
 Ione da Silva Jovino
 Ivania Marini Piton
 Jaci Maria Ferraz de Menezes
 Jackeline Rodrigues Mendes
 Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
 Jadir Peçanha Rostoldo
 João Carlos Gomes
 João Feres Junior
 João Paulo Pooli
 João Vicente Silva Souza
 Joaze Bernardino-Costa
 Jocelio Teles dos Santos
 Jorge Manoel Adão
 José Carlos Souza Araujo
 José Milton de Lima
 José Rômulo Soares
 José Vaidergorn

- Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral
 Joyce Mary Adam de Paula e Silva
 Juliana Merçon
 Julio C. G. Bertolin
 Julvan Moreira Oliveira
 Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro
 Katia Brandão Cavalcanti
 Katia Maria da Cruz Ramos
 Kátia Maria Kasper
 Laerthe de Moraes Abreu Junior
 Leandro R. Pinheiro
 Leda Maria de Barros Guimarães
 Lídia Maria Pires Soares Cardel
 Lindamir Cardoso V. Oliveira
 Lindamir Oliveira
 Lindomar Wessler Boneti
 Lucia Gonçalves de Freitas
 Lucia Helena Tiosso Moretti
 Lúcia Maria de Assis
 Luciana Gonçalves de Carvalho
 Luciano Campos da Silva
 Luciene Alves Miguez Naiff
 Luciene Barbosa
 Luciene Lima de Assis Pires
 Luciete Basto de Andrade Albuquerque
 Lucíola Andrade Maia
 Luís Américo Silva Bonfim
 Luís Bonfim
 Luis Flávio Reis Godinho
 Luiz Antônio Silva Campos
 Luiz Carlos Gil Esteves
 Luiz Carlos Santana
 Luiz Esteves
 Mairce Silva Araújo
 Malvina do Amaral Dorneles
 Mara Rejane Vieira Osório
 Marcelo Andrade
 Marcelo Loures
 Marcelo Magalhães Foohs
 Márcia Santos Ferreira
 Marciele Nazaré Coelho
 Márcio Magalhães Fontoura
 Marco Aurelio Alvarenga Monteiro
 Marco César Goldbarg
 Marcus Vinicius Corrêa Carvalho
 Marcus Vinicius da Cunha
 Maria Adailza Martins de Albuquerque
 Maria Alice de Miranda Aranda
 Maria Angélica Rodrigues Martins
 Maria Antônia de Souza
 Maria Antônia Teixeira da Costa
 Maria Aparecida de Souza Perrelli
 Maria Aparecida Mello
 Maria Augusta de Castilho
 Maria Betânia Barbosa Albuquerque
 Maria Carvalho
 Maria Cecília Sanchez Teixeira
 Maria Célia Borges
 Maria Creusa Araújo Borges
 Maria Cristina Menezes
 Maria Cristina S. Galan Fernandes
 Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
 Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis
 Maria de Fátima Cósio
 Maria de Fatima Salum Moreira
 Maria de Lourdes Sá Earp
 Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
 Maria do Socorro Xavier Batista
 Maria Eliza Mattosinho Bernardes
 Maria Eulina Pessoa Carvalho
 Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
 Maria Helena Camara Bastos
 Maria Inês Bacellar Monteiro
 Maria Inês Oliveira Araujo
 Maria Isabel Antunes-Rocha
 Maria José Silva Fernandes
 Maria Lidia Bueno Fernandes
 Maria Ligia de Oliveira Barbosa
 Maria Lourdes Gisi
 Maria Lucia Boarini
 Maria Lúcia Castagna Wortmann
 Maria Lucia Morrone
 Maria Luiza Fernandes
 Maria Morrone
 Maria Núbia Barbosa Bonfim
 Maria Olivia Matos Oliveira
 Maria Rita Avanzi
 Maria Sacramento Aquino
 Maria Souza
 Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
 Maria Tereza Canezin Guimarães
 Maria Vitoria Campos Mamede Maia
 Maria Zeneide Carneiro Magalhães Carneiro de Almeida
 Marilda Moraes Garcia Bruno
 Mariléia Maria da Silva
 Marília de Franceschi Neto Domingos
 Marília Etienne Arreguy
 Marília Fonseca
 Marília Gouvea de Miranda
 Marina Helena Silva
 Mário Medeiros da Silva
 Marise Santana
 Maristela Rossato
 Marta Azeredo Barichello
 Marta Regina Brostolin
 Martha Abrahão Saad Lucchesi
 Mary Ângela Teixeira Brandalise
 Maurício José Siewerdt
 Michelle de Freitas Bissoli
 Miriam Leite
 Miriam Pereira Lemos
 Mirian Pacheco Silva
 Monica Rabello de Castro
 Moraes de Almeida
 Muriane Sirlene Silva de Assis
 Myrtes Alonso
 Nanci Helena Rebouças Franco
 Neiva Ignês Grando
 Neusa Chaves Batista
 Odair Sass
 Ordália Alves Almeida

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos
 Patrícia Helena Holanda
 Patricia Sánchez Lizardi
 Paula Arcoverde Cavalcanti
 Paula Mariza Zedu Alliprandini
 Paulo Assunção
 Paulo Gomes Lima
 Paulo Nobrega
 Paulo Pires Queiroz
 Paulo Romulo de Oliveira Frota
 Paulo Sérgio da Costa Neves
 Paulo Zarth
 Pedro Augusto Hercks Menin
 Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
 Ronney da Silva Feitoza
 Protasio Paulo Langer
 Ramofly Bicalho dos Santos
 Ramon de Oliveira
 Regina Célia Linhares Hostins
 Regina Tereza Cestari de Oliveira
 Reginaldo de Souza Silva
 Reinaldo Portal Domingo
 Renato de Sousa Porto Gilioli
 Ricardo Hage de Matos
 Ricardo Luiz Bittencout
 Rildo Cosson
 Rita de Cássia Araújo Cosenza
 Rita de Cássia Prazeres Frangella
 Rita de Cássia Ribeiro Voss
 Rivete Lima
 Roberto Antonio Deitos
 Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
 Rogério Rodrigues
 Ronaldo Baltar
 Rony Freitas
 Rosa Elisa Mirra Barone
 Rosane Maria Kreuzburg Molina
 Roseli Esquerdo Lopes
 Roseli Rodrigues de Mello
 Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
 Rosimeri de Oliveira Dias
 Ruth Ramos Sabat
 Ruy Ferreira
 S. Stella Araújo-Olivera
 Sandra Machado Lunardi Marques
 Sandra Regina Sales
 Sandra Regina Simonis Richter
 Sergio Rogerio Junqueira
 Severino Vilar de Albuquerque
 Sidinei Pithan da Silva
 Silvia Elizabeth Moraes
 Silvia Maria Almeida
 Sirlei de Fátima Albino
 Solange Medina Ketzer
 Sonia Regina Mendes dos Santos
 Stephen Baines
 Sueli Mazzilli
 Sueli Ferreira
 Susie Alcoba
 Tânia Regina Lobato dos Santos
 Tânia Regina Raitz
 Teodósia Sofia Lobato Correia
 Tereza Oliveira
 Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
 Thereza Cristina Bastos Costa de Bastos
 Tina Andreolla
 Ulisses Azevedo Leitão
 Ulrika Arns
 Uyguciara Veloso Castelo Branco
 Valéria Marques de Oliveira
 Vandrê Gomes da Silva
 Vanessa Therezinha Bueno Campos
 Vânia Alves Martins Chaigar
 Vânia Maria Alves
 Vânia Medeiros Gasparello
 Vera Lúcia Jacob Chaves
 Vera Peroni
 Virgínia de Oliveira Silva
 Wagner Paiva Araújo
 Yolanda Lima Lôbo
 Zacarias Pereira Borges

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.

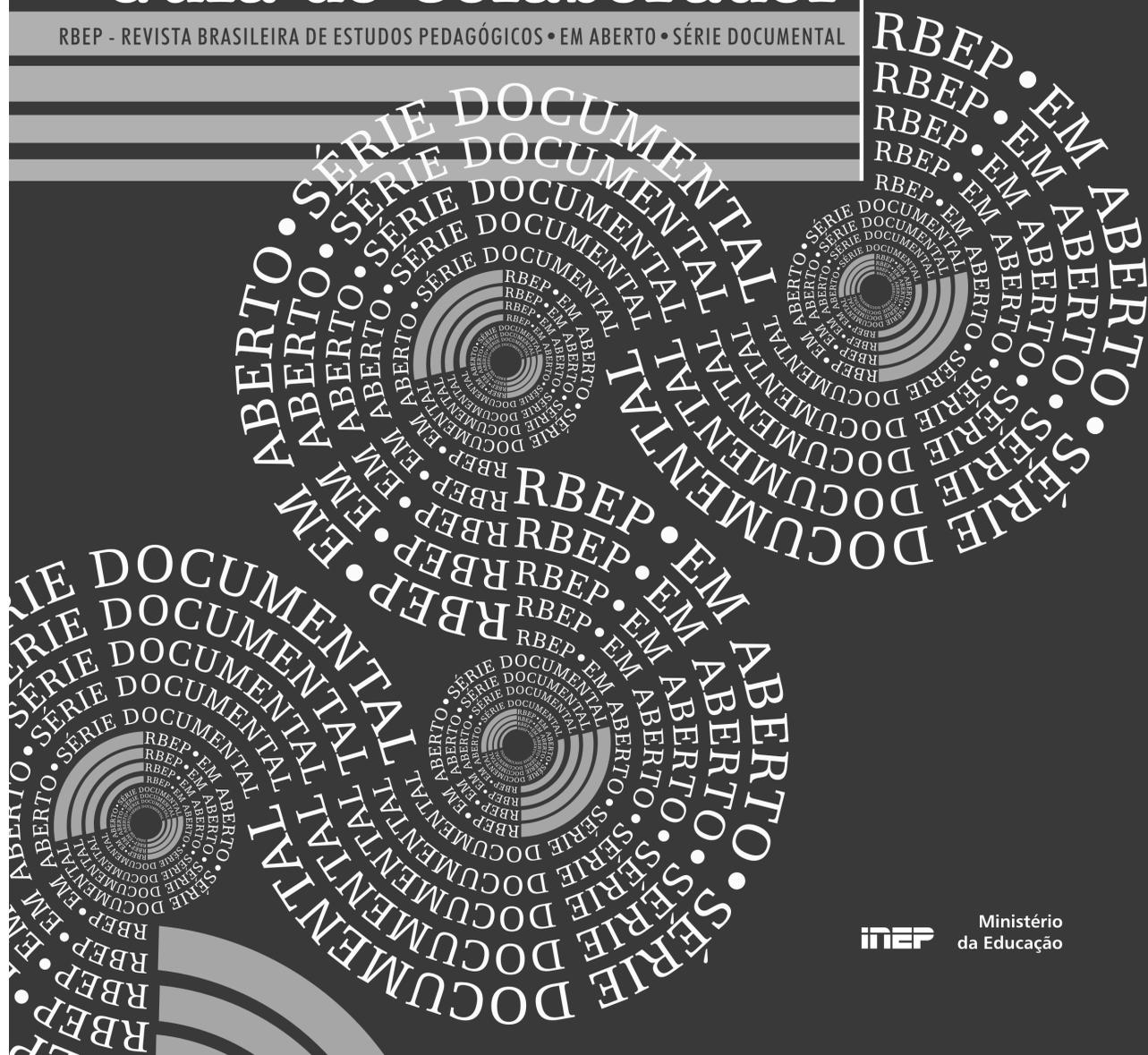
Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf

Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



<http://www.inep.gov.br>

EDITORIAL

ESTUDOS

Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento

**Maria Dilnéia Espíndola Fernandes,
Sílvia Helena Andrade de Brito e Vera Maria Vidal Peroni**

A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal

Inês Ferreira de Souza Bragança

A reflexão e a ação vistas a partir de práticas psicoeducativas em pesquisas interventivas

Simone Dalla Barba Walckoff e Heloisa Szymanski

A neutralização das discriminações por meio da educação da criança

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários

Afonso Galvão, Jacira Câmara e Michelle Jordão

Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación

Joan del Alcàzar

Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência

Ani Martins Silva, Raquel Cymrot e Maria Eloisa Famá D'Antino

Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior

**Cibele Y. Andrade, Francisco A. M. Gomes
Marcelo Knobel, Ana Maria A. C. Silva**

O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito

**Maurício dos Santos Matos, Selma Garrido Pimenta,
Maria Isabel de Almeida e Maria Amélia de Campos Oliveira**

A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni

**Edna Imaculada Inácio de Oliveira e
Rosane Maria Kreuzburg Molina**

Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio

Clarissa Tagliari Santos

A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul

**Naira Estela Roesler Mohr, Felipe Mattos Monteiro
Joaquim Gonçalves Costa e João Costa de Oliveira**

A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos

Wagner Roberto Amaral e Tânia Maria Baibich-Faria

Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?

Celia Maria Haas e Milton Linhares

Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil

Sidney Reinaldo Silva e Mário Negrão

Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista

Ronald D. Glass

ÍNDICE DO V. 93

AGRADECIMENTOS

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



rbep.inep.gov.br

INEP

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA