



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
CAMPUS ANGICOS  
DEPARTAMENTO CIÊNCIAS EXATAS TECNOLÓGICAS  
E HUMANAS - DCETH  
CURSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ROSSANA MAYARA LEITE SAMPAIO

**POLÍTICAS DE AÇÃO POSITIVA NA UFERSA/ANGICOS**

ANGICOS-RN

2013

ROSSANA MAYARA LEITE SAMPAIO

**POLÍTICAS DE AÇÃO POSITIVA NA UFERSA/ANGICOS.**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Angicos para a obtenção do título de Bacharela em Ciência e Tecnologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. D. Marcela Carvalho Martins Amaral - UFERSA

ANGICOS-RN

2013

### Catálogo na Fonte

#### Biblioteca Universitária Campus Angicos (BCA-UFERSA)

S192p	Sampaio, Rossana Mayara Leite. Políticas de ação positiva na UFRSA/ Angicos / Rossana Mayara Leite Sampaio. – Angicos, RN : UFRSA, 2013. 88 f.  Monografia (Graduação em Ciência e Tecnologia) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Campus Angicos. Orientadora: Prof. <sup>a</sup> D.Sc. Marcela Carvalho Martins Amaral.  1. Políticas de ação afirmativa. 2. Educação. 3. Desigualdade. I. Título.  RN/UFERSA/BCA	CDD 379.2
-------	---	-----------

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário-Documentalista  
Sale Mário Gaudêncio – CRB15/476

ROSSANA MAYARA LEITE SAMPAIO

**POLÍTICAS DE AÇÃO POSITIVA NA UFERSA/ANGICOS**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Angicos para a obtenção do título de Bacharela em Ciência e Tecnologia.

APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.ª. D. Marcela Carvalho Martins Amaral- UFERSA  
Presidente



---

Prof.ª. D. Ady Canário de Souza Estevão - UFERSA  
Primeiro Membro



---

Prof.ª. D. Jacimara Villar Forbeloni - UFERSA  
Segundo Membro

Á Deus, por me conceder a paciência necessária, a paz espiritual e vontade de conquistar sonhos.

A Marcela Carvalho Martins Amaral pela confiança no potencial, pela experiência passada, pelas noites em claro na busca de poder me ajudar, e ao seu respeito quanto aos meus desejos de realização do trabalho.

Aos meus pais, Raimundo Sampaio e Mônica Leite pelo amor imensurável dado a mim em todos os momentos difíceis, e o apoio necessário para seguir em frente a cada obstáculo encontrado.

Aos meus dois irmãos Raul e Raíssa, pela confiança, e amor em mim depositados.

A minha avó Maria Caçimira, e minha segunda mãe, Marilac Leite, por todas as palavras e orações.

Aos meus amigos, e a todos que torceram pelo meu sucesso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por ter me dado o dom da vida, por não me desamparar nos momentos de incertezas, angústias. Agradeço ao Senhor, por ter aumentado a minha fé em ti, me fazer acreditar no impossível com teu amparo.

Aos meus pais, Raimundo Sampaio Neto e Mônica Leite de Almeida Sampaio, pelo alicerce que me deram de amor. Pela base familiar na qual tive a honra de viver, a vocês agradeço por todo o sacrifício que fizeram por mim, em confiar em meus sonhos e acreditar na minha capacidade de realizá-los.

À minha Professora e Orientadora D. Sc. Marcela Martins Amaral pela rica colaboração na construção deste trabalho com seus conhecimentos, tempo e material. Sempre com dedicação e paciência. Obrigada por me orientar nas atividades acadêmicas contribuindo não só para meu crescimento intelectual, mas também pessoal. Expresso aqui meu intenso respeito e admiração pela pessoa e profissional que és.

A professora Ady Canário, por sempre se fazer presente nos meus trabalhos acadêmicos, inclusive na escolha do tema para realização deste trabalho. E professora Cynara Teixeira Ribeiro pela contribuição em minha formação acadêmica.

Aos meus queridos irmãos Raul Sampaio e Raíssa Sampaio, pelo amor, carinho, incentivo e confiança na realização deste trabalho.

A minha avó Maria Caçimira Leite e minha tia Maria Marilac Leite, por todo o amor de vocês, pelas orações nas quais me faziam tão bem. É com muito prazer que agradeço a existência das duas em minha vida, e alegria compartilhada por mais uma conquista minha.

Ao meu tio Gil de Souza Sampaio, pelas lembranças engraçadas e momentos de lágrimas de saudades que me traziam conforto e me arrancava sorrisos em momentos de saudades de casa.

Ao meu namorado Maikon Moisés de Oliveira Maia, pela contribuição para realização deste estudo bem como seu apoio e compreensão a minha ausência.

A banda Bon Jovi, por me transmitir a calma necessária para produção deste estudo, quando muitas vezes já não aguentava mais ler e escrever. E me sentia cansada, a paz, harmonia passada pelas melodias serão lembradas por toda minha vida, tenho a certeza que a cada música ouvida me lembrarei de etapas da execução deste estudo.

As minhas primas Gliciane Souza e Glícia Diógenes, pelo apoio e as palavras de conforto.

Aos demais tios, tias, primos, primas, avós, e parentes que de forma carinhosa sempre me incentivaram e me deram forças durante essa caminhada.

As minhas amigas Rafaelly Martins e Ingridy Marina, por todo o apoio, pelas sábias palavras, pelas noites mal dormidas comigo, pela ajuda em trabalhos acadêmicos. Por todos os momentos vividos que me fizeram acreditar que amizade verdadeira ainda é possível. Agradeço o amor e companheirismo, a lealdade de nossa amizade e a confiança que conquistamos nesse período de faculdade. É com imensa felicidade que agora termino esse estudo, e mesmo afastada, conseguimos nos manter unidas e nos ajudar, inclusive para finalização deste.

Agradeço a Suely, pelas orações, palavras de conforto, bem como em sua ajuda a minha família no momento que mais precisamos, e que foi minha sustentação para não desistir de seguir em frente.

A uma grande amiga Isabelly Cristhini de Souza, pelos momentos de conforto, por sempre estar presente nos momentos mais difíceis, pelas gargalhadas, pelas confidências compartilhadas, por me fazer acreditar que somos capazes sempre. A ela agradeço por se fazer presente em minhas conquistas, e sempre se mostrar feliz com meu sucesso. Agradeço sua humildade e ensinamentos a mim passados com tanta calma e delicadeza, cuidando nos mínimos detalhes de nossa amizade.

Aos demais queridos e admiráveis docentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que aos olhos da educação promoveram meu crescimento, mas como mestres contribuíram para que eu venha a ser uma boa profissional e uma pessoa mais consciente de meu papel na sociedade. E de forma especial, a Clécida Bessa por todo apoio e colaboração.

Aos amigos e colegas de vida acadêmica que nesses três anos e meio me proporcionaram momentos de alegria, descontração e acima de tudo de aprendizado. Agradeço pelas experiências vividas, pelas palavras amigas, pelas lágrimas compartilhadas, pelo conhecimento somado, pelas noites de estudo em grupo que valeram a pena e pela honra de ter conquistado essa vitória junto a vocês. Especialmente José Eudes Marques Júnior, por toda sua paciência, pelas noites de estudo, por se fazer tão presente nas minhas necessidades e limitações na faculdade, por sua sinceridade, conselhos e apoio na realização deste estudo. À Fayruze Costa Paiva, Sumaya Luna de Aguiar, João Paulo Caraú, Mardja Luma, Jéssica Emanuela, Marielle Lopes, Maílla Lopes, Ruan Landolfo, que me ajudaram, acreditaram e contribuíram com essa conquista, e por isso merecem minha profunda admiração e gratidão.

A Andrea Garcia de Medeiros, por sua amizade, cumplicidade, companheirismo e dedicação a nossa amizade e deveres da faculdade. Nossas orações deram certo.

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível.



## RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica aborda um aspecto que identifica o cenário educacional do Brasil hoje e no passado. Tem como objetivo demonstrar as potencialidades de políticas de ação positiva. Destacando a cadeia de negligências que alguns brasileiros vêm sofrendo ao longo de décadas, de descaso, nos quais, são submetidos. Para tanto o estudo trouxe algumas políticas já implantadas e com sucesso, atendendo aos negros/as, mulheres, educação para jovens e adultos/as, acesso a universidades para jovens oriundos de camadas populares, como o PROUNI, o PET-Conexões e o Pré-Uni Popular Angicos, estes dois últimos atendem as necessidades intelectuais da cidade de Angicos. Neste trabalho procurou-se mostrar os motivos pelos quais os grupos já mencionados vinham enfrentando de anos até os dias atuais, para que se pudessem entender os motivos pelos quais os mesmos lutavam por políticas de ações positivas. A pesquisa se enquadra no campo da sociologia da educação e traz o estado da arte acerca das políticas públicas de educação no Brasil, especialmente as voltadas para o desenvolvimento de ações afirmativas. Trata-se de um tema extremamente relevante e atual, sobretudo se considerando o cenário atual da Universidade no qual a política de cotas faz parte da realidade da instituição. Trata-se de trabalho pertinente ao curso, de importante embasamento teórico e que evidencia o estado da arte acerca das políticas de educação no Brasil e das ações afirmativas na Universidade. Além de desenvolver uma contextualização histórica da problemática tratada, há, ainda, a preocupação em trazer para o debate a realidade da UFRSA no campo das atuais políticas. O trabalho é bem fundamentado e pode servir como base para estudos futuros.

**Palavras-Chaves:** Políticas de ação afirmativa. Educação. Desigualdade.

## LISTA DE SIGLAS

PET	Programa de Educação Tutorial
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
EJA	Educação Para Jovens e Adultos
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
PNAD	Programa Nacional de Assistência Estudantil
ABE	Associação Brasileira de Educação
USP	Universidade de São Paulo
EAPS	Equipe de Acessoria ao Planejamento do Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
USAID	Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
GTRU	Grupo de Trabalho de Reforma Universitária
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
FHC	Fernando Henrique Cardoso
PL	Projeto de Lei
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTI	Grupo de Trabalho Interdisciplinar
CIAM	Centro Integrado de Atendimento a Mulher

# Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1 POLÍTIAS DE AÇÃO POSITIVA NA UFERSA/ANGICOS</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2 Políticas públicas de educação no Brasil</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.1 Desenvolvimento Educacional</b> .....	<b>16</b>
<b>3 As Universidades no Brasil</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1 Ensino Superior no Brasil Império (1808- 1889)</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 No período da Primeira República (1889 – 1930)</b> .....	<b>24</b>
<b>3.3 O Ensino Superior na Era Vargas (1930-1945)</b> .....	<b>26</b>
<b>3.4 O Ensino Superior na República Populista (1945-1960)</b> .....	<b>28</b>
<b>3.5 O Ensino Superior no Período da Ditadura Militar (1964-1985)</b> .....	<b>30</b>
<b>3.6 O Ensino Superior na Nova República – (1985 a 1999)</b> .....	<b>34</b>
<b>3.7 O Ensino Superior no governo de Fernando Henrique Cardoso no período de 1994 a 1999</b> .....	<b>36</b>
<b>3.8 A Universidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva</b> .....	<b>37</b>
<b>3.8.1 Por uma compreensão das políticas públicas</b> .....	<b>38</b>
<b>4 AÇÕES AFIRMATIVAS</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1 O PROUNI no Governo Lula</b> .....	<b>40</b>
<b>4.2 Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil</b> .....	<b>41</b>
<b>4.3 POLÍTIAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFERSA/ ANGICOS</b> .....	<b>44</b>
<b>4.3.1 Conceito de políticas positivas</b> .....	<b>47</b>
<b>4.4 Políticas públicas de gênero</b> .....	<b>47</b>
<b>4.4.1 Programas direcionados a saúde da mulher</b> .....	<b>50</b>
<b>4.4.2 Combate à violência contra mulher</b> .....	<b>51</b>
<b>4.4.3 Programas de geração e renda</b> .....	<b>52</b>
<b>4.5 Políticas Públicas de Raça</b> .....	<b>54</b>
<b>4.5.1 Contextualização Histórica</b> .....	<b>55</b>
<b>4.5.2 Critérios de Classificação Racial.</b> .....	<b>58</b>
<b>4.5.3 Acessibilidade dos Negros a Educação</b> .....	<b>59</b>
<b>4.5.4 Mercado de trabalho e distribuição de renda</b> .....	<b>61</b>
<b>4.5.5 Demanda e as resistências às ações positivas.</b> .....	<b>62</b>
<b>4.5.6 Uma pequena demanda de negros nas Universidades</b> .....	<b>64</b>

<i>4.5.7 A luta por Ações Afirmativas .....</i>	<i>66</i>
<i>4.5.8 A Lei das Cotas .....</i>	<i>69</i>
<i>4.6 Políticas De Ação Afirmativa: Pet Conexões-Campus Angicos .....</i>	<i>72</i>
<i>4.6.1 O surgimento do Programa .....</i>	<i>72</i>
<i>4.6.1 A Filosofia do Programa.....</i>	<i>73</i>
<i>4.6.2 Objetivos do Programa.....</i>	<i>75</i>
<i>4.6.3 Características do PET.....</i>	<i>76</i>
<i>4.6.4 Atribuições .....</i>	<i>77</i>
<i>4.6.5 Processo de Seleção .....</i>	<i>78</i>
<i>4.6.6 Composição, Planejamento e Realização das Atividades.....</i>	<i>78</i>
<i>4.6.7 PET Conexões Angicos .....</i>	<i>79</i>
<i>4.6.8 Pré-Uni Popular Angicos .....</i>	<i>80</i>
<i>4.7 Programa Conexões de Saberes .....</i>	<i>82</i>
<i>4.7.1 Metodologia.....</i>	<i>84</i>
<i>5 CONCLUSÃO .....</i>	<i>86</i>

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo identificar as dificuldades que os/as jovens de camadas populares enfrentam ao ingressarem em uma instituição de ensino superior e permanecerem nesta, analisando ainda de que modo o ingresso em programas de ajuste social e científico influenciam o desenvolvimento acadêmico destes/as jovens na Universidade. Sabe-se que, de um modo em geral, a entrada no meio acadêmico apresenta aos/às jovens um novo cenário que requer dedicação e esforço para que possam se adaptar à carga de estudos especialmente diferente ao que vivem no ensino médio. Em se tratando de jovens oriundos/as de camadas populares, as dificuldades apresentam-se ainda de forma mais evidente, seja pelo diferencial relativo à formação escolar, seja pelas condições econômicas que tornam ainda mais complexas sua permanência na Universidade.

Com pretensão de contribuir positivamente para o acesso de jovens de camadas populares nas Universidades, diversas políticas de ação afirmativas foram desenvolvidas ao longo do tempo, como o Conexões de Saberes, em funcionamento em mais de 15 instituições, o PET (Programa de Ensino Tutorial) vivenciado em vários cursos universitários nas mais diversas áreas, o PROUNI, que vem ajudando milhares de jovens a ingressar no ensino superior e as cotas sociais/raciais. Tendo vivenciado o Programa Conexões de Saberes, além de familiarizada com o tema, percebo a necessidade de expor conhecimentos e práticas que nós conexistas experimentamos diariamente. Criando vínculo efetivo ao Programa, espera-se passar neste trabalho as potencialidades de programas de Ações Positivas oferecem aos grupos beneficiados com a implementação do programa.

O Programa prima pelo desenvolvimento social de cada estudante, onde cada um se reconhece como oriundo de camada popular e esboça suas expectativas frente ao ingresso e participação nas atividades do Programa. Nos encontros são oferecidas palestras e formações, que são visam o enriquecimento do desenvolvimento intelectual e humano dos/das alunos/as. Uma vez inseridos/as no Programa, todo/a bolsista deverá desenvolver habilidades visando à escrita de artigos e relatórios, que lhes somarão conhecimentos inesquecíveis. Isto evidencia que o Programa não se preocupa apenas em fornecer uma renda ao/à aluno/a, um amparo financeiro, mas também se preocupa em somar nas suas vidas. Estamos diante de um mundo globalizado, em que as inovações tecnológicas muitas vezes não permitem o avanço pessoal de cada indivíduo. As

informações estão muito fáceis de conseguir, então o hábito da leitura é passado para trás, a internet facilita o acesso a informação e pode contribuir para hábitos de pouca leitura, pois vicia aos alunos a não se darem o trabalho de ler uma obra, e tomam as informações de modo menos produtivo ao seu conhecimento, muitas vezes apenas copiando e colando.

No curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia - Campus Angicos, temos vivenciado as mais desagradáveis situações em que os/as alunos/as não almejam ter um conhecimento por completo acerca de um tema, aderem ao Google e assim é feita a pesquisa. O cálculo é vivenciado de tal forma, que o prazer da leitura é quase inexistente. Os/as alunos/as bolsistas do Conexões cultivam essa leitura de maneira diferente, muitos de imediato se mostram indiferente as práticas de leitura e produção de trabalhos e pesquisa, porém é verificado que com o tempo, o hábito se torna presente em pesquisas acadêmicas, desenvoltura em sala de aula. O Programa evidencia-se como um diferencial na vida de estudantes que até então estavam habituados a uma leitura mecânica, sempre direcionada a fórmulas matemáticas.

Baseado no que já foi exposto, pesquisas foram feitas a fim de evidenciar outros Programas de Ações Positivas. Desencadeando suas peculiaridades desde os motivos que levaram sua implantação até sua instalação na sociedade. Via de regra, os programas surgem diante de necessidades de uma minoria de pessoas que são marginalizadas diante de uma sociedade desigualitária. O trabalho irá mostrar dificuldades e vitórias vivenciadas por homens, mulheres, pretos, pardos, pobres, destacando o surgimento das desigualdades e por fim os movimentos de luta por melhores condições de vida, por direitos iguais.

O trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de grande relevância ao curso tendo em vista que se trata de um estudo sobre as políticas inseridas na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, contribuindo não só como uma fonte de pesquisa, mas o destaque para a literatura no âmbito da área de humanas, onde destaco o meu trabalho como o primeiro a ser escrito nessa área, considerando que faço engenharia, e o que predomina são trabalhos referenciados na ciência. O Estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro há um esboço da história educacional brasileira, passando por suas dificuldades em implantação tendo em vista que muitas eram feitas por acordos políticos e que não havia um planejamento nas formas de inserção de alunos, de professores. Em seguida é abordado a história das universidades no Brasil, sua origem, o por que da implantação das universidades aqui, destacando que as

primeiras instituições apresentavam caráter privado, garantindo assim uma pequena parcela de alunos oriundos de camadas populares, tendo em vista que a instituição apenas era frequentada por jovens que tinham um elevado poder aquisitivo.

O segundo capítulo é mostrado com a iniciação das primeiras Políticas de Ações Afirmativas, destacando o PROUNI, programa implantado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva(Lula); Educação para Jovens e Adultos (EJA), Políticas para Gênero, e Políticas para Raça. No referido trabalho procurei mostrar as desigualdades vivenciadas por cada grupo mencionado acima, e com isso, os primeiros movimentos de busca por igualdade que cada um realizou até a conquista por políticas de ações positivas.

No terceiro capítulo, irá apresentar a origem da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), dando destaque para o PET Conexões e o Pré-Uni Popular Angicos, programas que foram criados para atender aos alunos/nas da UFERSA e a comunidade em geral. Neste capítulo notar-se-á que os programas têm como objetivos a ascensão de jovens carentes socialmente e intelectualmente e na inserção dos mesmos nas IES (Instituição de Ensino Superior), bem como seu crescimento dentro da instituição, tanto nos requisitos como ser humano em sociedade como estudante, dentro dos três parâmetros usados nas universidades: Ensino, pesquisa e extensão.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 POLÍTICAS DE AÇÃO POSITIVA NA UFERSA/ANGICOS**

#### **2.2 Políticas públicas de educação no Brasil**

A partir de agora se dará início ao estudo sobre o desenvolvimento educacional brasileiro bem como a implantação das primeiras universidades de ensino superior no Brasil. O modo como se deu o abrochar da educação brasileira, sem planejamento, favoreceu para que apenas um pequeno grupo fosse contemplado com educação de qualidade. Considerando que para fundação e cargos de professores, por exemplo, eram escolhidos por afinidade e troca de favores. Contudo, foi a partir do governo de Tancredo Neves que se passa a discutir e a idealizar uma educação voltada à rede pública de ensino, a partir de seu governo, há o debate de que os recursos financeiros não deveriam mais ser direcionados a rede privada de ensino, e sim, para a rede pública.

Com o início da implantação das universidades, não ocorreu diferente, no início se deu de modo privado, privilegiando uma minoria. Para então com o passar de algumas manifestações por intelectos, que passou a ser popularizada a todas as classes brasileiras. Esse processo se deu de modo lento começando com caráter profissionalizante atendendo a família real que estará impedida de ir estudar na Europa devido o bloqueio marítimo de Napoleão Bonaparte e apenas após a LDB passou-se a discutir a descentralização do ensino superior, enfrentando obstáculos até ser realmente implantado no Brasil.

##### **2.2.1 Desenvolvimento Educacional**

Para que se possa compreender e avaliar as políticas públicas implantadas por um governo, faz-se necessário a compreensão das concepções de Estado e política, que este implementa em uma determinada sociedade, em determinado período histórico e Estado como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais exército e outras (Mattos Höfling).

(Gobert, Muller, Apud Mattos Höfling, 2001, p. 31) políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em Ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de



governo através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. Desta forma as políticas públicas podem ser compreendidas como responsabilidade do Estado, ou seja, um conjunto de ações que determinam o padrão de proteção social implantado pelo Estado que tem por interesse a redistribuição dos benefícios sociais visando uma diminuição das desigualdades estruturais oriundas do desenvolvimento socioeconômico. Corroborando com isto a socióloga Celina Souza (2006, p.26) afirma que: “A formulação de Políticas Públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Neste sentido, colocam planejadas e implantadas em programas e projetos. A partir daí submetem-se a sistemas de acompanhamento e avaliação, para que sua finalidade de contemplar as necessidades visualizadas não seja comprometida. A definição mais conhecida para tal temática continua sendo a de Laswell (1936) *apud* Celina Souza (2006, p.24), ou seja, as decisões e análise de políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Então quais problemáticas a política irá buscar como solução

As desigualdades sociais em suas diversas dimensões têm impactos marcantes sobre a educação. Tal cenário é resultado da desigualdade na distribuição educacional existente, tanto em termos pessoais como entre grupos de indivíduos com características similares.

Durante o regime militar, entre 1964 e 1985, houve um favorecimento quanto à privatização da educação brasileira, sobretudo porque os agentes e colaboradores do golpe de Estado de 1964 tinham afinidades políticas com os grupos que defendiam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de orientação privatista, que deu origem à Lei n° 4.024, de dezembro de 1961.

A estrutura do sistema de ensino programado pela primeira LDB favoreceu aos interesses privados por conceder aos conselhos de educação capacidade antes concentrados nos detentores de cargos executivos. Os membros desse conselho, nomeados pelo Presidente da República e pelos governadores dos estados eram escolhidos mediante pressão e articulação privada, esses conselheiros ficavam expostos a pressões e atrativos de diversas maneiras, atrativos das instituições privadas de ensino (Antônio Cunha 2007).

Com a ampliação das camadas de renda média, surgiu uma nova clientela para as escolas privadas, pois estas representavam não só um símbolo de prestígio, mas também uma boa alternativa ao ensino público que à época mostrava-se cada vez mais precarizado. Este processo foi desencadeado por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos que ocupavam os cargos no sistema de educação em níveis federais, municipais, estaduais.

Vários têm sido os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental para seus empreendimentos: imunidade fiscal garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo poder público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado. Mais o que isso, as instituições educacionais receberam incentivos fiscais para financiar diretamente seus empreendimentos. Assim afirma o autor Antônio Cunha (2007, p. 4):

Com a reforma constitucional em 1965, os privilégios fiscais das instituições foram ampliados, havendo a isenção de impostos em sua renda. Com isso, através da Constituição de 1967 e da Emenda Constitucional de 1969 que mantiveram esse dispositivo, as escolas privadas passaram a gozar de uma verdadeira imunidade fiscal, o que expandiu suas possibilidades de acumulação de capital (Antônio Cunha, 2006)

Contudo com as eleições para governadores no período da democracia, em 1982 a rede educacional tomou um novo direcionamento frente aos resultados das eleições de Tancredo Neves (MG), Leonel Brizola (RJ) e Franco Montoro (SP), que defendiam ideias oposicionistas aos militares. Para os novos governantes os recursos financeiros não deveriam ser direcionadas à rede privada de ensino, pelo contrário, os governos estaduais deveriam atuar diretamente, mediante suas próprias redes escolares, ou seja, a rede pública. O nível educacional brasileiro melhorou consideravelmente nos últimos vinte anos, mas esta mudança ainda é considerada baixa em relação a outros países. O desenvolvimento econômico não é necessariamente o único elemento responsável para tal retardamento, tendo em vista que países menos desenvolvidos que o Brasil apresenta rendimentos melhores que os brasileiros. Esse atraso pode ser evidenciado pelo sistema adotado no qual a educação brasileira de ensino superior não era propriamente direcionada a todas as classes, e sim estrita a uma pequena elite.

O atraso na evolução educacional é causado em parte pela diminuição no ritmo de passagem do ensino médio para o ensino

superior nas gerações mais recentes e em parte pela evasão escolar entre os mais pobres, que abandonam o sistema antes de concluir o ensino fundamental. Afirma Menezes Filho (2001 p.2).

É incontestável que os/as jovens oriundos/as de famílias economicamente mais favorecidas tendem a ter uma maior prosperidade na escola, uma vez que estes dispõem de mais condições para arcar com as despesas tais como os gastos com transporte, acessos a melhores meios de pesquisa, alimentação, livros, materiais solicitados, entre outros.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como Don natural. Pierre Bourdieu (1989, p.5).

Sabe-se que, de um modo em geral, a entrada no meio acadêmico apresenta aos/as jovens um novo cenário que requer dedicação e esforço para que possam se adaptar às especificidades relativas à formação superior. Além destas as condições econômicas também tornam ainda mais complexa a permanência dos/das jovens oriundos de camadas populares. Em pesquisas realizadas por Schwartzman (2003), os dados mostram que o Brasil dentro do grupo da UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), é o terceiro maior investidor na educação, perdendo apenas para Israel e Latvia. A concordar com isto Schwartzman (2003, p.10) afirma:

No ano de 2001, o governo Federal gastava seis de seus dez bilhões de reais com o ensino superior, e dois bilhões com programa bolsa escola. Os governos Estaduais e municipais, em seu conjunto, gastavam 56 bilhões para o ensino pré-escolar, de primeiro e segundo graus, e também com as universidades estaduais. Estes dispêndios estão determinados pelas normas constitucionais, que obrigam a União a gastar 18% de seus recursos em educação, e os estados e municípios, 25%.

Embora os valores sejam consideráveis, permanece a baixa qualidade do ensino e o acesso limitado à educação em todos os níveis de ensino. Existem três obstáculos a serem vencidos.

Primeiro, o setor de educação precisaria disputar recursos com outros setores, em um quadro econômico ainda caracterizado por fortes restrições orçamentárias. Depois, seria necessário ter clareza de que o dinheiro seria bem aplicado. Existem várias indicações de que, hoje, o sistema é muito ineficiente. Um exemplo é o tamanho super-dimensionado da educação básica; o outro, as altas taxas de evasão da educação superior pública; um terceiro a expansão desordenada de novas áreas de atuação, como os programas bolsa-escola dos governos federal, dos estados e municípios, assim como a expansão recente da educação pré-escolar, cujos benefícios pedagógicos ainda estão por se demonstrados. Em geral, com a importante exceção da FUNDEF, a transferência de recursos para a educação ainda de faz por critérios políticos ou históricos, sem nenhuma vinculação clara com os resultados definidos e avaliações. A terceira dificuldade é que o uso de recursos públicos em educação ainda tende a ser bastante regressivo. O exemplo mais claro é a gratuidade do ensino superior público e dos cursos de pós-graduação, aonde a maior parte dos analistas concorda que deveria haver um sistema de cobrança de anuidade associado a um programa adequado de crédito educativo e bolsas de estudo. Nestas condições, é difícil defender o aumento de gastos do setor, em detrimento de outras áreas também necessitas. Simon Schwartzman (2003, p.10).

Como em vários outros setores da administração pública, em qualquer que seja sua dimensão, a educação também apresenta lacunas em que o nível de educação a desejar. Como citado anteriormente, existem destinações de recursos que não são precedidas por estudos, avaliações e constatação da necessidade de envio deste recurso. O autor Simon Schawartzman ainda afirma que há quem argumente que a inclusão dos custos de aposentadoria nos gastos de educação seria uma forma de abolir as exigências constitucionais de gastos no setor, já que estes pagamentos não revertem, diretamente, para o trabalho educacional.

### **3As Universidades no Brasil**

Não se pode negar a importância do sistema de educação superior para o crescimento e o progresso de uma nação. Contudo a história da educação brasileira evidencia que esse fenômeno foi uma conquista gradativa, tendo sido necessário cerca de três séculos para se iniciar o primeiro curso superior. No que se refere ao acesso à Universidade no Brasil, deve-se fazer uma breve retrospectiva histórica da educação

superior nacional, a fim de verificar como sua origem favoreceu apenas a alguns determinados grupos de elite, que foram privilegiados no que tange a este nível de formação, com consequências até os dias de hoje.

Durante o período colonial, a vida e a identidade do povo brasileiro estavam ligadas a Portugal. . No início do séc. XIX, em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil iniciaram os primeiros movimentos no sentido de se pensar sobre a criação das universidades Somente em meados do século XIX é que começaram a pensar em universidade.

Desde sua origem as universidades eram direcionadas aos jovens que tinham posses, terras e gado. Apenas os filhos da elite brasileira tinham condições de migrar seus filhos para universidades em Portugal, nos cursos de Medicina e Direito. Somente por volta em 1912 foi que surgiu a primeira instituição de Ensino Superior no Estado do Paraná, tendo uma duração de apenas três anos (Natalia Vasconcelos, 2010). As subsequentes vieram sob o mesmo modelo, favorecendo as classes mais elitistas, concentrando-se nas regiões sul e sudeste, tais como a Universidade do Rio de Janeiro, hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo.

As Universidades se firmaram com caráter profissionalizante, sendo ela elitista, uma vez que atendia apenas aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam ir mais estudar na Europa devido ao bloqueio marítimo de Napoleão Bonaparte. Segundo Natalia Vasconcelos(2010) somente entre as décadas de 1950 e1970 é que as universidades se diversificaram em todo o País, ao menos uma em cada estado (Federais, Estaduais, Municipais e privadas). A descentralização do ensino superior foi discutida e desenvolvida como previsto na LDB, em vigor a partir de 1961(Lei n°. 4024).

Pode dizer que a inserção de universidades no Brasil se deu de modo tardio devido ao modocomo foi desenvolvido o processo de colonização, no que se diz respeito ao campo educacional brasileiro. Para o educador Paulo Souza (1991)*apud* Renato Stencel (2006, p. 97):

A metrópole Lusitana que fazia do território brasileiro um mero entreposto comercial e de fornecimento de riquezas agrícolas e minerais, jamais se preocupou em educar a população nele instalada. Suas prioridades sempre foram a fiscalidade e a defesa, tanto que a história do Brasil versou o tempo todo sobre os processos de confisco de riquezas e a luta armada contra o aborígene e uma ou outra insurgência nativista contra a cobiça internacional.

Assim fica claro que a verdadeira intenção dos colonizadores era apenas explorar o trabalho no qual estávamos dispostos a realizar, éramos destinados a produzir mercadoria exportável, sem jamais chegar a ser gente com destino próprio. Confirmando com Paulo Souza (1991), referindo-se ao contexto histórico do Brasil Colônia, Anísio Teixeira na sua obra *Ensino Superior Brasileiro* destaca que:

O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo se integra - com sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formada na metrópole - ao pequeno e poderoso Portugal. Fechada externamente para qualquer outra influência que não fosse portuguesa, isolada dentro de sua imensidão geográfica, a colônia chegou a poder repelir invasões de outras metrópoles concorrentes a portuguesa, realizando durante de três séculos na solidão desses “tristes tópicos”, uma experiência social única, marcada pela extinção da população aborígine, pela escravidão negra, pelo latifúndio e mercantilismo agrário, e por uma burocracia governamental particularmente dura e sem imaginação, mas superiormente *organizada* e servida por extraordinária estrutura de treino e educação, ou endoutrinação, proposta a uma transplantação cultural vigorosa e planejada. Anísio Teixeira (2005, p.123)

Ao enfatizar a origem e influência da educação confessional superior (educação também fundamentada por preceitos religiosos), no período do Brasil colônia, Cunha (Lopes et AL. 2003, p.152) ressalta que:

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos Jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os Jesuítas criaram ao todo 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais e Filosofia, tinham duração de três anos. Compreendia o ensino da Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia grau de doutor... Cursos

superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

Frente ao exposto, torna-se evidente o quanto as instituições de ensino eram elitistas, direcionadas a um grupo restrito, via de regra este grupo era composto por homens e que eram possuidores de grande renda financeira.

A história da educação brasileira revela que no Brasil colônia houve várias tentativas de se implantar o ensino superior, porém todas as tentativas foram frustradas. Até o início do século XIX, a Universidade de Coimbra foi à instituição para onde os brasileiros que buscavam educação de ensino superior iam estudar após fazerem os cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. (Teixeira, 2005).

### **3.1 Ensino Superior no Brasil Império (1808- 1889)**

Com a vinda da coroa portuguesa para o Brasil em 1808, surge então a necessidade de uma modificação no cenário do ensino superior brasileiro em relação ao período do Brasil colônia. No mesmo ano de sua chegada, D. João assinou os atos que criaram as escolas médicas-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro, tornando-se assim as primeiras instituições de ensino superior brasileiro (Souza, 1997, pp. 18 e 19), criados dentro da academia militar e marinha. Em seguida foi criada a cadeira Ciência Econômica e dois anos depois o príncipe regente publica uma lei para o estabelecimento da Academia Real Militar da Corte, onde mais tarde se tornaria o curso de engenharia. Em 1820, foi criada a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura, Arquitetura Civil que mais tarde passou a ser chamada de Academia de Artes. O ensino superior brasileiro surgiu para suprir às necessidades da coroa portuguesa que já não podia frequentar as universidades portuguesas devido ao bloqueio napoleônico. Os primórdios do surgimento do ensino superior brasileiro no período imperial tinham como modelo baseado em institutos isolados e profissionalizantes. Deste modo, a natureza universitária dos primeiros cursos superiores implantados no Brasil, veio a marcar fortemente o sistema de ensino superior nos anos seguintes.

### 3.2 No período da Primeira República (1889 – 1930)

O período em análise que vai da Proclamação da República até a Revolução de 1930, também é conhecido, segundo Brandão (1997) *apud Renato Stencel* (2006) como República Oligárquica ou República Velha, e foi neste período que se passou a dar abertura para cursos superiores livres, ou seja, independentes do Estado. Ao mesmo tempo, o Brasil passava por processos de transformações econômicas devido ao crescimento do setor do café e ao declínio dos setores como o da exploração da borracha. Em contrapartida, o Brasil fazia alianças em acordos comerciais com os Estados Unidos da América. Com o avanço do trabalho industrial, surgiu o movimento operário e desencadeando um clima de reivindicações na área. É nesse contexto que Helena Sampaio (1999) *apud Renato Stencel* (2006, p. 106) demarca o início da história do ensino superior privado.

A Constituição da República, de 1891, descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas. O efeito imediato dessas medidas foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior.

Segundo dados de Anízio Teixeira (1969) *apud Renato Stencel* (2006), em 1900 não existiam mais do que 24 instituições de ensino superior no Brasil. Com a Constituição de 1891, foram criados novos estabelecimentos, sendo alguns subsidiados pelo governo e outros dependentes unicamente de recursos modo privados. Ainda no período republicano, entre 1889 e 1918, 56 novas instituições educacionais superior foram criadas no Brasil, em sua maioria privadas. Só então, a partir do século XX, na sua primeira década, que o cenário educacional superior toma forma com características hoje conhecidas. Tal Reforma foi provocada pelo Ministro Rivadavia Corrêa, que propagava a “liberdade de ensino”. Referindo-se a este fato, afirma Vasselai C. (2001, p. 54):

Desencadeou-se uma reforma geral do ensino que pretendia integrar tanto o movimento de abertura para as escolas particulares, quanto conter o crescimento de alunos que procuravam formação superior o que era visto pela elite como uma possibilidade de invasão em seus



redutos de privilégios sociais e econômicos. Esta foi a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da Primeira República redigida pelo ministro do interior Rivadávia da Cunha Corrêa. Em síntese os pontos principais desta reforma foram: - Os estabelecimentos governamentais perdiam os privilégios e passavam a ser corporações autônomas; - instituição do exame de admissão; - incentivo para criação de taxas cobradas aos candidatos aos exames de admissão; - dar autonomia para as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares; - criação do Conselho Superior de Ensino; - e a remuneração do livre-docente a partir das taxas pagas pelos alunos. O empenho da reforma educacional positivista que desejava dispensar os títulos acadêmicos e defendia o livre exercício profissional, contudo, não logrou êxito. Com as mudanças políticas subsequentes, vieram as mudanças na legislação escolar.

Esse novo quadro estudantil se assemelha aos nossos contemporâneos, tendo em vista que houve uma abertura do ensino superior para público não somente elitista. Com a reforma instalou-se um processo seletivo, com exame de avaliação para inserção do/a aluno/a, incentivo para criação de taxas para os/as candidatos/as aos exames de admissão. Foi também nesse período onde se deram as primeiras iniciativas para abertura da primeira universidade brasileira, De acordo com Stencel *apud* Brandão (2006, p.109) houve duas modalidades distintas que caracterizavam as iniciativas (a) as universidades passageiras: Manaus 1909; São Paulo 1911; Paraná 1912, e (b) as universidades sucedidas: Universidade do Rio de Janeiro 1920; Minas Gerais 1927. Logo depois da abertura da Universidade de Minas, o Governo Federal implantou normas regulamentando a instalação de universidades nos Estados. Segundo o decreto Nº 5.616, de 1928, as universidades criadas nos estados usufruíam de autonomia administrativa, econômica e didática. (Renato Stencel, 2006).

Foi neste período também em que foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, órgão que dispunha do poder de discutir os problemas da educação brasileira. Nesta associação eram encontrados políticos, educadores, jornalistas, intelectuais, a fim de se estudar a problemática educacional. Os encontros se davam através de reuniões, palestras, cursos, semanas de educação. Em suas reuniões a ABE pressionava o Estado para que este a deixasse implantar suas ideias. Portanto, considerando que, neste período as necessidades do Brasil ainda estavam tentando unir-se com o poder oligárquico, e deste modo sua educação era voltada unicamente para satisfação da oligarquia. E é neste sentido que o projeto republicano direcionado a educação acaba por não aflorar e agora uma grande massa da população passa a ser

impedida de participar do processo educativo escolar, considerando que esta atendia apenas a uma pequena classe elitista. O período do Império e República somou a criação de 70 instituições de nível superior no Brasil, em sua maioria privada. Tendo como características básicas a tradição da escola superior isolada, em tempo parcial, com aulas abordadas em forma de encontros de debates entre professores e alunos durante uma parte do dia.

### **3.3O Ensino Superior na Era Vargas (1930-1945)**

A Era Vargas, que ocorreu no período de 1930- 1945 tiveram características liberais, porém foi silenciada em 1935, com uma duração de apenas cinco anos, pois outro movimento político que sustentava uma espécie de educação autoritária de cunho fascista interrompeu este período liberal. O cenário da educação muda em virtude de alterações políticas e sociais que passa a praticar uma educação que se assemelha ao regime político vigente. A educação agora passa ter cunho antiliberal. Com isso surgiram dois partidos opostos, um liderado por Júlio Prestes (partidos republicanos estaduais) e outro por Getúlio Vargas (aliança liberal).

No que se referem ao contexto atual no Brasil em termos econômicos, sociais, e políticos, este se encontrava em constante movimento da parte de operários. A crise cafeeira em virtude da crise econômica em mercados mundiais, as revoltas das facções estaduais militares e as lutas dos setores conservadores e liberais são exemplos deste momento histórico. Foi também neste período que a educação liberal passa a exercer influência na educação brasileira. Assim confirma Brandão apud Renato Stencel (2006, p. 130) quando aponta que na educação o pensamento liberal tem duas versões: a elitista e a igualitária, sendo a primeira contra a vulgarização das massas. Podemos destacar dois grandes defensores da educação liberal: Fernando de Azevedo defendendo um liberalismo elitista e Anísio Teixeira que era a favor do liberalismo igualitário. As idéias de Azevedo inicialmente obtiveram grande respaldo e foi adotada por grande parte de elite paulista, no que resultou a criação da Escola de Sociologia e Política em (1933) e a Universidade de São Paulo em (1934). Segundo Renato Stencel, a Universidade de São Paulo foi criada em função da integração universitária, reunindo os cursos superiores já existentes, com ideais da universidade moderna: ensino, pesquisa e

extensão. Deste modo, pelo Decreto N° 6.283 de 25 de janeiro de 1934, foi estabelecida a USP (Universidade de São Paulo) com as seguintes finalidades

- (a) Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- (b) Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida;
- (c) Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica e artística;
- (d) Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (Renato Stencel, 2006, p. 131).

Baseando-se nisso, Paulo Souza (1997, pp. 21e 22)descreve o ensino superior na década de 1930:

As grandes inovações brasileiras em matéria de ensino superior teriam lugar em São Paulo, após a malograda Revolução Constitucionalista de 1932 e por obra e graça do governo estadual. A riqueza gerada pela cafeeicultura, o aporte de força de trabalho e alguma tecnologia devido a imigração europeia e japonesa, o fortalecimento das cidades, que passaram a concentrar a maior população, o surto industrial do após Primeira Guerra Mundial, bem como uma instituição pública de boa qualidade, que elevou o nível cultural do homem do povo, foram os fatores básicos que fizeram de São Paulo o estado líder do Brasil...O ensino superior refletira na pujança de seu crescimento e na diversificação de seus cursos o dinamismo dessa transição que se dava no estado , entre o Brasil do atraso e o novo País em busca de afirmação no panorama mundial.

O grande salto das universidades se deu através desses fatores políticos e econômicos que ocorreram no estado de São Paulo com conseqüências no seu desenvolvimento educacional superior e atendendo a uma classe elitista, trazendo assim, um avanço intelectual da população. A Universidade desenhada por Fernando Azevedo e as elites paulistas, propunha-se a formação de uma nova elite, a partir de um processo sistemático. Já as de Anízio Teixeira defendia uma política educacional a favor de unificar os interesses da classe média e da classe trabalhista (população de um modo geral). Na busca de evidenciar o fato de que a política educacional deveria favorecer e incluir a população em geral, é que Elias Boaventura, em sua obra Universidade e Estado no Brasil, (1989) aborda um movimento de grande destaque no sistema

educacional brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros que ocorreu em 1932. Algumas reivindicações deste movimento evidenciavam os seguintes princípios:

- 1) Condenam a educação tradicional artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida e passada.
- 2) A Educação deve estar acima dos interesses de classe e vincular-se ao indivíduo e ao social.
- 3) É dever do Estado, que deve desempenha - lá com a cooperação de todas as organizações sociais.
- 4) Fim do dualismo e criação da escola única, aberta a todos e voltada para o trabalho.
- 5) Ensino Público, laico, gratuito e obrigatório.
- 6) Introdução a co-educação.
- 7) Descentralização e autonomia para a educação. (Elias Boaventura, 1989, p. 129-131).

Já no que se diz a respeito ao ensino superior o Manifesto dos Pioneiros, apresenta fatores de suma importância e que são descritos por Elias Boaventura (1989, p.130-131):

Quanto ao problema da educação de nível superior, adverte o Manifesto que ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. Enfim, que ela se organize segundo seus modernos objetivos, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Por último, assinala o Manifesto a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, devem ter formação universitária. Critica a forma como vinha sendo até então recrutado o professorado e propõe que a reorganização de ensino superior seja feita de tal forma, que das elites que prepare faça parte do professorado de todos os níveis.

### **3.40 Ensino Superior na República Populista (1945-1960)**

O Ensino superior nesse regime aconteceu simultaneamente ao ápice do desenvolvimento industrial, na década de 1950, a partir de grandes somas de investimentos internacionais no setor, o que gerou um grande índice de urbanização e êxodo rural. Ao mesmo tempo, passa-se a verificar um crescimento na demanda escolar,

que ocorre devido às mudanças ocasionadas pelo êxodo rural e urbanização, assim como a abertura para entrada de mulheres na rede de ensino. Diante disso, o Estado toma uma decisão de eliminar barreiras quanto ao ingresso no ensino superior, implantando a unificação dos vestibulares e o barateamento das taxas cobradas pelas escolas públicas. Com isso o Estado passa a assumir todas as despesas que fossem direcionadas ao processo. Em 1950, segundo Renato Stencel (2006), com a promulgação da Lei N° 1.254, o governo federaliza os núcleos de ensino superior mantidos pelos estados, municípios e pela rede privada. Ao certificar as tendências de expansão do ensino superior nesse período, Anísio Teixeira (2005, p.214) afirma que:

A marcha da expansão do ensino superior é constante e crescente, mas a partir de 1945 acelera-se, vindo após 1960 a dar um verdadeiro salto, instituindo-se nos últimos sete anos 13 universidades federais, quatro universidades privadas católicas, três universidades privadas leigas, uma universidade estadual e 255 unidades docentes novas, compreendendo estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas em universidades, além das já existentes nas novas universidades.

De forma conclusiva ao período republicano, Helena Sampaio (1999, p.52) *apud* Renato Stencel (2006, p. 121) roborava com Anísio Teixeira (2001) descrevendo de forma sucinta o período em destaque,

Em suma, o que se verifica no período de (1940-1960) são respostas do sistema de ensino superior às transformações pelas quais passava o país. Enquanto a população do Brasil passou de 41,2 milhões para 70,1 milhões, registrando crescimento de 70%, as matrículas aumentaram em mais de três vezes no período. No intervalo de seis anos, entre de 1954 e 1960, as matrículas no setor privado passaram a representar 44,3% do total. Não houve no período, políticas específicas para área. Tratava-se antes de ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios urbanos, produto do processo de desenvolvimento industrial (Schawartzman, S., 1990); (Lévy, 1986a) em um modelo de ensino superior que, longe de ser único, já estava processando sua própria heterogeneidade.

Portanto, é impossível inferir que no período da República Populista um aumento no número de matrículas no ensino superior, evidenciando também que o setor privado teve um acréscimo considerável nos anos de 1954 até 1960.

### **3.5 O Ensino Superior no Período da Ditadura Militar (1964-1985)**

Período marcado com o registro de uma grande demanda de estudantil no Brasil, durante a ditadura militar o ensino superior brasileiro eclodiu em um processo de expansão de sua capacidade principalmente no que se refere ao setor privado. Como resultado dessa expansão educacional o governo passa a estudar esse assunto com mais cautela e como resultado a promulgação da Lei N° 5.540/68, surgindo como catalisador no processo de organização e consolidação do sistema de ensino superior brasileiro. Segundo Stencel (2006), alguns fatores foram cruciais para o avanço educacional no pós-guerra, fatores sócio-econômicas, tais como a industrialização, a urbanização, o êxodo rural, a migração interna, os benefícios dos meios de comunicação, a mobilidade social, a internacionalização da economia, entre outros, exercem um forte papel sobre os alicerces da educação. Um grupo de jovens entre 7 e 14 anos, dos estados Sul e Sudeste invadiram as escolas, fazendo com que fosse necessário os governos promovessem programas de emergência nos setores de construção escolar e da preparação de professores. Com o grande número de matrículas no ensino primário, repercutiria, anos mais tarde, na demanda por cursos ginásiais e conseqüentemente aos graus colegiais e ensino superior. Dessa forma novas vagas teriam que ser reincluída a nova demanda. E foi diante dessas necessidades que entrou em vigor a Lei N° 4.024/61, em seu enunciado referente ao ensino superior já apresentava discrepâncias quanto as realidades vigentes referindo-se, em seu enunciado. A respeito disto Paulo Souza (1993, p.38) apresenta algumas dessas incoerências:

A necessidade de se criarem novos cursos, tendo em vista os reclamos da nova sociedade e da nova economia; o acesso restrito aos cursos existentes, mediante concursos vestibulares eliminatórios; o “numerusclausus” das vagas das universidades; o ensino estratificado nas lições de catedráticos roneiros; a falta de acesso a universidade às novas tecnologias concorrentes no mercado; os protestos coléricos dos alunos excedentes, aprovados no vestibular, mas sem possibilidade de

matrícula, por falta de vagas; a estrutura ossificada e sem flexibilidade dos cursos superiores tradicionais; o aval dado pelo Poder Público ao setor privado para expandir anarquicamente vagas nesse grau de ensino; a inexistência de professores qualificados e atualizados, em contingentes capazes de assegurar a eficiência do ensino e da pesquisa; e muito mais, surgiam como interfaces negativas de uma crise que parecia prenunciar o caos.

Dentro dessas discrepâncias, algumas medidas foram tomadas a fim de atenuar as necessidades das vagas e foi através da Lei N° 4.881-A, de 6/12/1965 que apontava para o Estatuto do Magistério Superior e a Lei N° 5.465, de 3/7/1968 que regulava o número de vagas no ensino. Para Renato Stencel era necessária a realização de uma reforma efetiva no ensino superior objetivando seu enquadramento perante às novas realidades brasileiras. Diante deste quadro, um acordo é realizado entre educadores brasileiros e norte-americanos, com finalidade de realizar um grupo de estudo, o EAPS (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior. Tal acordo ficou conhecido como Acordo MEC-USAID, tendo sido assinado em 23 de junho de 1965.

(a) a elaboração de uma série de planos exequíveis, para ampliação e a reestruturação do sistema nacional do ensino superior; (b) a criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional brasileiro, e, (c) a contratação pela USAID de cinco assessores educacionais americanos para trabalhar com o grupo de brasileiros durante um período de 24 meses (Stencel, 2006, p. 142).

Este grupo realizou diversos estudos, para que pudesse abranger as diversas áreas que julgasse importantes na educação brasileira, entre elas segundo Renato Stencel (2006, p. 142): “as relações entre a educação e desenvolvimento; conexões entre cultura geral e cultura profissional; recursos para educação e trajetória histórica do ensino superior brasileiro. Souza (1993, p. 39) descreve que este grupo desbravou estudos para redefinir o cenário do ensino superior brasileiro, a conhecer:

- (a) As fundações como forma jurídica das universidades;
- (b) O mercado de trabalho para os profissionais de nível superior;
- (c) As relações entre universidade e ensino superior;
- (d) O acesso ao ensino superior e o alcance dos concursos vestibulares;
- (e) A pertinência dos currículos-padrão para cada curso;

- (f) A instituição do sistema departamental;
- (g) A instituição da pós-graduação e suas modalidades “lato e stricto sensu”;
- (h) As difíceis relações entre o Poder Público, Universidade e Empresas;
- (i) Problemas outros relativos à estrutura e ao funcionamento da universidade e dos Institutos Isolados.

Mediante estudos desenvolvidos previamente, o Governo Federal elegeu o Grupo de Trabalho de Reforma Universitária-GTRU, na qual deveria adquirir as pesquisas do grupo MEC-USAID, para então planejarem um esboço de um projeto de reforma de ensino superior. Após o epílogo do pré-projeto, este é enviado para o Congresso Nacional com o acréscimo de cinco propostas complementares na qual segundo Stencil (2006, p. 143) abordavam:

Modificações no estatuto do magistério superior federal; criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; instituições de incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação; instituição de um adicional sobre o imposto de renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para tecnologia nacional; e modificações da destinação no Fundo Especial da Loteria Federal.

E foi dessas novas propostas lançadas no anteprojeto, que no dia 28 de novembro de 1968, por meio de uma grande manifestação estudantil, que se mostravam contrários ao regime militar e contra o acordo MEC-USAID, o Congresso Nacional aprovou o projeto, transformando-o na Lei N° 5.540 no dia 28 de novembro de 1968, na qual redige as normas de organização e funcionamento do ensino superior, que por sua vez originou a segunda Lei de Diretrizes e Bases da história da educação brasileira, com teor exclusivo à regulamentação do ensino superior. Entre algumas medidas outorgadas podem-se citar algumas como:

- (a) A introdução de cursos superiores de curta duração;
- (b) A extinção do regime de cátedras;
- (c) A contratação de professores pela legislação trabalhista;
- (d) A criação de um corpo de professores de tempo integral;
- (e) A incrementação dos cursos de pós-graduação;
- (f) O fortalecimento da função extensão;
- (g) A adoção do vestibular classificatório;
- (h) A substituição do currículo seriado pelo sistema de créditos;
- (i) O reforço do poder executivo de escolher reitores;
- (j) O reforço ao poder co Conselho Federal de Educação (Renato Stencil, 2006, pp. 124 e 125).



Souza (1993, p.44), consegue resumir os principais pontos desta nova Lei, esboçando um conjunto parcial de características, delimitando a aceitação, aplicação e repercussão da mesma dentro do contexto histórico, acadêmico e social, a saber:

- (a) Que suas proposições eram tão avançadas para o momento vivido pelo país em 1968 e em relação à organização tradicional desse grau de ensino, que foi impossível ao sistema absorver, no curto prazo, tudo o que a reforma recomendou;
- (b) Que a falta de ampla participação na comunidade acadêmica nas discussões da reforma, que foi sempre trabalhada intramuros, como algo esotérico, por pequenos grupos de especialistas, acarretou a má vontade geral de professores, administradores e alunos em relação às suas proposições;
- (c) Que a participação dos professores americanos, propiciada pelo acordo MEC-USAID, na elaboração dos documentos e estudos, que preludiram a reforma, criou forte animosidade da opinião pública contra lei aprovada num momento em que a “mídia”, a intelectualidade e a classe estudantil atribuíam o golpe de estado de 1964 à ingerência dos Estados Unidos nos negócios internos da nação;
- (d) Que a insistência dos reformadores em valorizar os princípios da legalidade, da racionalidade, da economicidade à formulação das soluções para o ensino superior inspiradas na ótica das teorias do capital humano, e no tecnicismo organizacional, e tão caro ao regime militar, criou tais disparidades em relação á cultura administrativa e pedagógica então vigente no ensino superior brasileiro, que a reforma surgiu e se manteve como um corpo estranho no cenário universitário do Brasil;
- (e) Que a imposição de novos padrões, feita de cima para baixo, bem ao estilo de regime revolucionário de 1964, enfraqueceu o vigor reformista de tal modo, que mesmo naqueles pontos em que havia uma certa convergência de opiniões quanto à oportunidade, a reforma não conseguiu vingar e nem conseguiu se revestir daquele caráter de mudança ativa, que só existe quando seus agentes conscientemente dela participam.

Como pôde ser percebida, a década de 1960, mostrou-se como um período fértil no que se refere às propostas de reestruturação para o ensino superior brasileiro. As reformas não foram bem vistas de imediato, pois as decisões sobre as mesmas não contou com a participação de professores/as, alunos/as e administradores gerando reações extremamente negativas a tais ações. Além disso, a publicidade critica negativamente a influência dos Estados Unidos da América, alegando serem estes os grandes manipuladores do golpe de 1964 e, com isso, suas participações por parte de professores/as no acordo MEC-USAID, não foi bem visto. Os novos padrões educacionais foram comparados ao golpe de 1964, tendo em vista que as leis vinham de cima para baixo, sem a deliberação de todas as classes interessadas, não sendo, por

isso, bem aceitos nem por aqueles/as que tinham opiniões semelhantes. Era uma espécie de sentimento de rejeição formado pela comunidade acadêmica que não tivera voz ativa na elaboração da nova reforma educacional. A década de 1960 foi à década da reforma, porém somente nos anos de 1970 é que estas foram implantadas.

### **3.6 O Ensino Superior na Nova República – (1985 a 1999)**

O Cenário histórico na Nova República pode-se retratar uma era de mudança política consideravelmente, o país agora deixa de ser dominado por militares e passa a ter um presidente como líder político, Tancredo Neves. Após 21 anos de ditadura, um dia antes de sua posse, o então Presidente Tancredo Neves é internado para realizar uma cirurgia, vindo a falecer em 21 de abril. Sua morte trouxe melancolia e desesperança por parte da população que viam em sua figura a esperança de um país melhor e mais democrático. José Sarney foi o seu sucessor, enfrentando muitas adversidades políticas como o problema inflacionário, que a fez gerar o plano cruzado, que fora apresentado à população em 1986, no dia 27 de fevereiro. Em seguida foi promulgada a Nova Constituição Brasileira, em 05 de outubro de 1988, na qual segundo (Moreira 1997, p. 43) *apud* Renato Stencel, (2001, p. 134):

Devolveu os poderes do legislativo, deu-lhe novas atribuições em matéria de econômico-financeira, orçamento, político nuclear. Criou também novos direitos individuais, coletivos e sociais, em particular direitos trabalhistas, mas não escapou a críticas, feitas pelo próprio Sarney, que dizia em seus discursos ser o Brasil “inegociável” com a vigência de certos dispositivos constitucionais.

Em 1989 os problemas econômicos só se alastram, intensificando o problema inflacionário. E é diante desse panorama que o governo decide implantar um novo plano econômico, o Plano Verão, trazendo o Cruzado Novo como moeda. E é nesse cenário de aflição, que se realiza a primeira eleição à presidência direta, em 15 de novembro de 1989, na qual foi eleito Fernando Collor de Melo. Na tentativa de baixar a inflação, o mais novo presidente do Brasil, faz alguns reajustes no setor econômico, criando um pacote que visava desarraigar o referido problema. Contudo o plano não deu certo, e foi

substituído por outro plano em 1991. No ano seguinte, após inúmeras denúncias de corrupção contra Collor e a realização de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), foi constatada a veracidade das acusações ao presidente, o que acarretou o início do processo de *impeachment* de Fernando Collor de Mello. Em seu lugar assume o então vice-presidente Itamar Franco, que com a ajuda de seus assessores e seu ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Plano Real. O plano ganhou apoio da população e fez com que FHC chegasse à Presidência da República em 1994.

É notório perceber que a educação de ensino superior no Brasil enfrentou os mesmos desafios já mencionados anteriormente. O crescimento verificado na década de 1970 entra em decadência na década de 1980. O Brasil encontrava-se defasado em comparação com as demais nações, tanto no contorno social como econômico.

Enquanto se registrava no Brasil o montante de 11 estudantes universitários por mil habitantes, a Venezuela atingiu 21; a Argentina, 20; os EUA, 55; o Canadá, 39 e a Europa, em média 22. A nossa demanda por vagas no ensino superior cresceu, de 4/1, em 1968, para 10/1, nas regiões Norte e Nordeste, no final dos anos 80, evidenciando significativa carência (Moreira, 1997, p. 44) *apud* Renato Stencel (2006, p. 135).

Ao analisar o quadro da educação brasileira no ensino superior, que passou do Regime Militar para a Nova República, percebe uma troca de poder de militares para civis, resultando um novo ciclo em sua história. Assim, percebe-se que 17 anos após a promulgação da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), em 1985, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior elaborou um relatório que esboça o contexto da educação superior brasileira. De acordo com o relatório citado por Moreira (1997, p.42) *apud* Renato Stencel (2006, p. 135).

A lei da reforma universitária de 1968 supunha que todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades que teriam todas as estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistema de crédito e colegiado de curso, e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão. Quase 20 anos depois constata-se que a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas; que as antigas faculdades ainda subsistem; que as novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a

pesquisa de distribui de maneira extremamente desigual pelo país; e que a extensão é muitas vezes inexistente.

Há uma percepção de que novas normas forma feitas a fim de se melhorar a rede de ensino, contudo, o que é defendido nem sempre é posto em prática, ou seja, na prática o quadro muda de figura. Como já referido, os/as estudantes continuavam a se concentrar em setores privados e que toda a teoria acerca de ensino, pesquisa e extensão, nem sempre se cumpria. As mudanças ocorreram no meio político, no entanto ao que se mostram em termos educacionais, as mudanças não se fizeram tão presente. Ao aludir a Comissão constituída por Sarney, em 1985, tinha como intento avaliar o quadro situacional da educação superior brasileira e fazer propostas para tornar executável o seu desenvolvimento. O resultado final foi apresentado em um período de seis meses, o qual revelava os seguintes problemas a serem resolvidos – Relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (1985, p.1) segundo Renato Stencel (2001, p. 155):

- Professores mal remunerados
- Carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas.
- Deficiência na formação profissional dos alunos.
- Descontinuidades das pesquisas.
- Discriminação social no acesso às universidades.
- Sistemas antidemocráticos de administração e escolha dos quadros diligentes.
- Crise financeira e pedagógica do ensino privado.
- Excesso de controles burocráticos nas universidades públicas.
- Pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

O cenário educacional encontrava-se enfraquecido e, como já mencionado anteriormente, na década de 1980, houve um declínio visível na educação de ensino superior brasileiro. Um fato curioso é que desde essa época verifica-se que o salário dos/das professores/as foram sendo cada vez mais desvalorizadas e as universidades entraram em um processo de precarização que perdura ainda hoje.

### **3.7 O Ensino Superior no governo de Fernando Henrique Cardoso no período de 1994 a 1999.**

O governo de FHC tinha como meta fundamental do desenvolvimento do país. Sua equipe era formada, entre outros, pelo ex- secretário da educação do Estado de São Paulo, ex- reitor da Universidade Estadual de Campinas, Renato Souza, que ocupou o cargo de Ministro da Educação nos dois mandatos do então Presidente. Para alcançar tal desenvolvimento, deveria começar com o fortalecimento da Universidade, que por sua vocação científica e tecnológica estabeleceria os fundamentos para garantir à qualidade do ensino básico, secundário e técnico, dando uma base concreta à população. E com isso, alguns intercursos foram criados pelo MEC para acompanhar o andamento da educação superior no país, dentre os quais se destacam o sistema de avaliação institucional e o provão. Estes intercursos foram elaborados a partir d Lei N° 9.131, de 24/11/1995, alterando os dispositivos da primeira LDB (Lei n°4.024/1961), com destaque para criação do Exame Nacional de Cursos – o “provão”- e dá providências para o funcionamento do Conselho Nacional de Educação, criado com a intenção de substituir o Conselho Federal de Educação.(Renato Stencel, 2006, p. 145).

O “provão” foi o dispositivo que mais repercutiu no cenário educacional, tornando-se o carro- chefe de propagando do MEC e do governo Federal. Segundo o próprio Ministro da Educação, “provão” é o que dá mais “ibope” (*Folha de S.Paulo*, 21/10/2001). Após alguns anos de realização do exame, este acabou criando uma auto-imagem com certa facilidade do projeto do governo para educação. O governo de Fernando Henrique Cardoso tentou adequar à educação brasileira a essa realidade, fazendo com que um novo modelo de sistema educacional fosse implantado. Contudo, sua tentativa de realizar tal feito, foi como um tiro pela culatra, já que suas iniciativas resultaram em um crescimento imensurável do setor privado, o que a um dado momento passou a desmoralizar o sistema, permitindo a abertura de centenas de instituições e cursos que não estavam qualificados para o funcionamento adequado. Desta forma, foi objetivo de inúmeras críticas por parte dos órgãos técnicos do setor educacional. (Renato Stencel, 2006).

### **3.8 A Universidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva**

Neste capítulo, irá demonstrar as primeiras políticas de ações positivas, inicialmente implantadas do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Trazendo um pouco do conceitual acerca de ações positivas, desde seus primeiros pensadores e defensores

desse tema. Para a partir daí mostrar as primeiras políticas implantadas, que foram a do PROUNI e do EJA. Para tanto se mostrará quais dificuldades os grupos beneficiados por esses dois programas enfrentam, e por isso dar-se a necessidade de programas que atendam essa demanda. Até a estagnação dos programas, estes passam por processo de desafios, e é nesse contexto que ira abordar o trabalho, partindo da necessidade de um grupo, até a conquista por uma emenda com fins reparadores.

### **3.8.1 Por uma compreensão das políticas públicas**

Pode-se localizar no Governo Lula, importantes ações no sentido da promoção de políticas de acesso às Universidades no Brasil. Para melhor compreensão deste contexto, faz-se necessário compreender a origem das políticas públicas, fazendo referência a Celina Souza (2006, pp. 21 e 22), segundo o qual:

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. “Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos”

Política pública pode ser compreendida como medida de recuperar, por intervenção do Estado, as desigualdades sociais, econômicas e culturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Não existe uma única definição para as políticas públicas. Mead (1995) *apud* Celina Souza (2006, p. 24) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lyn (1980) *apud* Celina Souza (2006, p. 24), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) *apud* Celina Souza (2006, p. 24) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) *apud* Celina Souza (2006, p. 24) sintetiza a definição de política pública como “o

que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Contudo, a teoria mais aceita é a de Laswel (1936)*apud* Celina Souza (2006, p. 24) que evidencia a necessidade de que decisões e análises sobre política pública impliquem em responder às questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Apesar de ser dita por autores diferentes, todos abordam algo em comum, que se trata de ações realizadas pelo governo em prol de uma comunidade ou população.

As políticas públicas na sua essência estão ligadas fortemente ao Estado este que determina como os recursos são usados para o benefício de seus cidadãos, onde faz uma síntese dos principais teóricos que trabalham o tema das políticas públicas relacionadas às instituições que dão a última ordem, de como o dinheiro sob forma de impostos deve ser acumulado e de como este deve ser investido, e no final fazer prestação de conta pública do dinheiro gasto em favor da sociedade (Celina Souza, 2006, p. 16)

O Estado Democrático de Direito possui a responsabilidade de cumprir a lei e assegurar os direitos e necessidades humanas fundamentais como saúde, educação, segurança e lazer. O rumo que a sociedade globalizada vem tomando é inevitável, e se delineia de forma excludente, daí a importância do governo buscar alternativas de como diminuir estas desigualdades. As políticas públicas direcionadas ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias posto que visem corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas que excluíram a maior parte da população. Esses programas como destacam Cury (2005), buscam equilibrar uma situação na qual a balança tende a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando, ao mesmo tempo, os princípios de igualdade com o da equidade, compreendida como a melhor escolaridade. Buscam também atender à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada mediante uma base maior de inteligência, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. A fim de resgatar o que foi perdido ou desvalorizado, pois como foi mencionada a educação superior não se deu de forma igualitária, então as políticas públicas de ações positivas vêm com propósito de recuperar esse tempo perdido, e tentar fazer com que nos dias atuais o ensino superior se distribua igualmente a todas as camadas de jovens brasileiros.

## **4 AÇÕES AFIRMATIVAS**

### **4.1 O PROUNI no Governo Lula**

Com o Presidente Luís Inácio Lula da Silva o Brasil tem como representante uma personalidade que não provém de setores dominantes da sociedade brasileira e que não ostenta títulos acadêmicos. Lula tem sua origem junto ao povo humilde e atuou por muito tempo como trabalhador e sindicalista metalúrgico na indústria automobilística. O governo Lula, eleito em 2002, não é apenas fruto de uma vitória eleitoral, ele é o resultado de um período importante do desenvolvimento brasileiro. A imponente vitória eleitoral, com 61,3% dos votos, está vinculada a um longo processo de mobilização da classe trabalhadora, à redemocratização do país e à formulação de concretas alternativas políticas por parte da esquerda brasileira.

Uma avaliação política do governo brasileiro, entretanto, não é uma tarefa fácil. Esperanças e frustrações estão mutuamente imbricadas. A crítica no interior da esquerda brasileira e internacional vem se intensificando e isso não é por acaso: muitas ações do governo estão em contradição com o programa de governo apresentado pelo PT nas eleições e contrariam a tradição programática deste que é o maior partido de esquerda na América Latina. A política econômica restritiva, como consequência direta da continuidade do pagamento da dívida, perpetua a dependência econômica do país e reduz a margem de manobra política e social do governo, impedindo importantes mudanças de interesse da maioria da população. O governo era composto por uma ampla aliança de diversos partidos.

As políticas sociais do governo do Presidente Lula, implementadas no período 2003 a 2008 refletem em grande medida o compromisso do governo brasileiro em promover a distribuição de renda por meio do emprego produtivo e do trabalho decente como elemento central das políticas de desenvolvimento econômico. Tão importante quanto o conteúdo dos programas e ações que compõem o presente Plano, cabe ressaltar o fato de que a sua construção se deu por meio de ampla cooperação entre diversos ministérios e secretarias de estado e em consultas com os trabalhadores e empregadores, por meio de suas entidades representativas.

A reforma universitária realizada pelo Governo Lula reuniu uma série de propostas para inclusão no sistema de ensino superior, tendo o Programa Universidades Para Todos (PROUNI) como protagonista da democratização da educação superior. Além do PROUNI, a reforma universitária dispunha de medidas para ampliar as



universidades federais e instituições de cotas para alunos de rede pública em instituições federais. Contudo, desde que foi anunciado que o referido projeto iria para o parlamento em (13/05/2004), até sua versão final que foi em (13/01/2005), o mesmo passou por algumas alterações, influenciadas pelas Instituições de Ensino Superior particular e beneficente. (Afrânio Catani, 2006).

Como afirma Afrânio Mendes Catani (2006), a Reforma Universitária, além do PROUNI, conta com medidas para ampliação de universidades federais e a implantação de cotas para estudantes da rede pública de ensino, abrindo diretrizes para “subcotas” para estudantes negros/as e indígenas nas mesmas. Como mencionado por Afrânio Catani em sua obra, *PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior* (2006, o PROUNI era para ter sido instituído pelo MEC como Medida Provisória, porém por decisão do governo o Projeto de Lei foi encaminhado ao Congresso em maio de 2004. Inicialmente, o Projeto de Lei (PL) contava apenas com bolsas de estudo integrais concedidas a brasileiro/a que ainda não tinha em posse o diploma de ensino superior e que tivesse com renda familiar equivalente ao inferior de um salário mínimo *per capita*. As bolsas seriam destinadas a 80 mil estudantes que já tivessem concluído o ensino médio em escolas públicas e à formação de professores da rede pública em cursos de licenciatura e pedagogia. Os critérios adotados para selecionar os/as referidos/as alunos/as são: a nota e o perfil socioeconômico do/da estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), havendo uma exceção para professores/as da rede pública. Os/as que conseguissem ingressar no ensino superior por meio do PROUNI eram dispensados/as do processo seletivo específico de cada instituição privada. O Programa destacou por incluir políticas de ações afirmativas por meio de distribuições de bolsas destinadas a estudantes negros/as e indígenas.

#### **4.2 Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

A Política pública EJA no Brasil visa suprir os desafios e impasses das políticas públicas para retratar uma imagem marginal que foi vinculada a educação de jovens e adultos, desde a reforma educacional na segunda metade da década de 1990.

Embora a história da educação brasileira registre numerosas e criativas experiências de educação não-formal, envolvendo práticas de animação cultural, formação política, qualificação para o trabalho e para geração de renda, os desafios da alfabetização e elevação de

escolaridade tendem a ocupar o centro de debate público atual a respeito da educação de jovens e adultos (Maria Di Pierro 2005, p.116).

Corroborando com o que a autora retrata, pode-se considerar essa prioridade devido à Constituição Federal de 1988, que assegurou o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, inscrevendo a educação de jovens e adultos no campo de ação de direitos a cidadania.

No início da década de 1960, manifestações de educação e cultura popular ligadas a organizações sociais, à Igreja Católica desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisando criticamente a realidade que estes personagens vivenciam corriqueiramente e intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Ainda nesse período, quando o sistema educacional foi direcionado para atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos passou a ter institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e estabeleceu parimônia o ensino supletivo, outorgando à suplência a função de repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência, idades consideradas de melhor absorção e assimilação para aprendizagem. (Maria Di Pierro, 2005)

Em um país em que a educação é seletiva, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi elaborada com referência às características psicológicas ou perceptivas às etapas de ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), e sim por uma questão de tradição social enraizada, de um lado, pelas marcas que recai sobre os analfabetos em uma sociedade letrada, e por outro, pela condição unificada sociocultural dos/das alunos/as outorgado por suas raízes ou descendentes de camponeses ou migrantes rurais, ou ainda trabalhadores de baixas aptidões em virtude de uma má qualificação por carência financeira.

Analisando as características dos jovens e adultos enquanto sujeitos de aprendizagem desde o prisma da psicologia, Oliveira (1999) ponderou que a relativa homogeneidade social dos estudantes (a maioria dos quais são migrantes rurais adultos de baixa renda que, no meio urbano, desempenham ocupações não-qualificadas, ou jovens urbanos pobres, ambos excluídos da escola) não sustenta abstrações universalistas, assinalando que a educação de jovens e adultos remete primordialmente a uma questão de especificidade cultural, uma vez que – à luz da perspectiva histórico – cultural – as práticas culturais

são constitutivas do psiquismo e a heterogeneidade é resultado necessário dessa construção. (Oliveira 1999 *apud* Maria de Pierro 2005, p. 1120)

Corroborando com o autor, percebe-se que ainda é uma questão de reparação, que parte desses “novos/as” estudantes que estão ali por uma questão cultural imposta pela sociedade em questão, uma vez que suas origens são humildes e o trabalho muitas vezes braçal ainda é referência de modo de vida. Daí mais a frente, os/as jovens desfrutam de seu direito a sabedoria, mas por questões básicas e necessárias as suas atividades e condições corriqueiras. Ainda pode-se questionar o fato de existir sim alunos/as que desejam gozar de conhecimento, porém suas raízes foram estigmatizadas a uma cultura que educação, aprendizado e obtenção de conhecimento deveria se deter ao ler e escrever seu próprio nome. Ou mais, a carência financeira é um fator gritante para a não inserção destes/as jovens e adultos em idades mais favoráveis à absorção de maior quantidade de conhecimento. E a necessidade de trabalhar, de se sustentar fala mais alta e com isso muito sonhos e perspectivas vão se perdendo e passando para segundos e terceiros planos. Ratificando com os fatos mencionados anteriormente, Corrochano & Nakano *apud* Pierro (2005, p. 121.) concretizam o conflito existente entre trabalho e estudo:

Foi nesse contexto que o surgimento de um “novo sindicalismo” e o interesse que ele gerou para sociologia dos movimentos sociais conferiu visibilidade à condição de classe dos educandos jovens e adultos, designados a partir de então como “alunos trabalhadores”, o que colocou em foco as relações de cooperação e conflito entre educação e trabalho. Os estudos sobre o tema concentram suas análises na evasão e fracasso escolar, ponderando a inadequação da organização escolar e dos projetos pedagógicos do ensino noturno para atender às expectativas e características dos estudantes trabalhadores.

O surgimento deste “novo sindicalismo” emergiu com as necessidades percebidas por uma classe desfavorecida por circunstância de suas vidas sofridas e sem grandes ilusões. Visando reverter tais deficiências, foram criados projetos pedagógicos com caráter noturno, para estes/as jovens e adultos interessados/as em adquirir conhecimentos. Porém os estudos já evidenciam que as aulas noturnas tinham um grande índice de evasão e fracasso escolar. O cansaço destes/as novos/as alunos/as é inevitável, diante de um dia de trabalho em atividades que os sobrecarregavam. É lógico

e provável que a noite estariam sem nenhum ânimo para passar horas em estudo que naturalmente exigem um esforço mental significativo para a apreensão do conhecimento.

Muitos motivos impulsionam esses novos/as aprendizes na busca por escolaridade, mesmo que tardia. Para se manterem dentro de um mundo tão globalizado, e numa sociedade capitalista, a corrida por uma auto capacitação é a melhor alternativa para melhores condições de vida e participação em um mundo tão excludente.

Embora todos os grupos etários e sociais estejam sempre em constante busca de aprendizagem incrementada, um grande grupo procura buscar no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno. Trata-se dos/das jovens e adultos oriundos de camadas populares, que após anos de tentativas de inserção e evasão escolar, ou seja, trajetórias escolares descontínuas retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagens, ambientes em que estes/as pudessem se sentir no direito de aprender e em condições de igualdade frente as demais pessoas, gozando, assim, de sociabilidade e expressão cultural.

#### **4.3 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFERSA/ ANGICOS**

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido criada em 2005 e que integra as universidades federais do Brasil obteve avanços por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do qual veio a concretizar uma política de expansão e inclusão social na região do semiárido potiguar. Nesse sentido, a UFERSA tem sua importância no desenvolvimento da região, bem como na transmissão de conhecimentos que promovam a igualdade, a inclusão e contribua na formação de cidadãos e cidadãs emancipados(as). Assim, na UFERSA as experiências são voltadas para as políticas de assistência aos estudantes da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários em interligação com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), às ações afirmativas, diversidade e inclusão social, incluem ações para os estudantes oriundos de espaços populares do Programa Conexões de Saberes (MEC SECADI), a integração ao Fórum de Educação para as Relações Étnico-raciais do RN, por meio da Coordenadoria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (COEPPIR), as ações em prol do ingresso com a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Sistema Integrado de Seleção Unificada

SISU/MEC, como sua forma de ingresso. A política de fortalecimento de ações extensionistas, em interface com ensino e pesquisa objetivando o acesso e a permanência de estudantes populares na universidade e o agendamento de temáticas entre os segmentos acadêmicos e a comunidade. A UFERSA realizou o Programa Incluir: construindo o caminho para a acessibilidade, no qual se equipou e aprendeu a atender melhor as pessoas com deficiências e com necessidades especiais., dotando a universidade de infraestrutura e equipamentos necessários ao atendimento e acessibilidade de alunos, professores, técnicos e comunidades, que tenham alguma necessidade especial, e ao mesmo tempo, desenvolveu cursos para a comunicação em LIBRAS.

Para tanto, executou em 2010/2011 ações pioneiras a partir do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares (Edital Nº 11/2009 MEC SECADI), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que entre suas ações ofertou aos estudantes a oportunidade de formação sobre a Lei Nº 10.639/2003, a realização do Curso Práticas Discursivas de Igualdade Racial, além da criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB).

A realização de ciclo de palestras, minicursos, seminários locais e estaduais sobre a igualdade, acesso e permanência de alunos no ensino superior e em diálogo com as comunidades. A realização de discussões sobre a inclusão social de estudantes negros(as) na universidade e sobre a educação para as relações étnico-raciais. Também proporcionou a formação e extensão na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por meio Oficinas Extensionistas “Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais” e “Libras em Contexto”. Para os estudantes, professores e funcionários da UFERSA, familiares e cidadãos surdos de Angicos e adjacências, além da equipe e de parceiros do Projeto, além do mapeamento de pessoas surdas na região do Sertão Central, em Angicos-RN. Em 2010, as diretrizes do Programa Conexões de Saberes passaram a incorporar o Programa de Educação Tutorial PET Conexões, tendo a UFERSA aprovado quatro Projetos.

Tal iniciativa teve como meta oferecer os conhecimentos de LIBRAS para surdos e ouvintes, com o propósito de divulgar a comunidade em geral a cultura surda, além de orientar a forma de comunicação com as pessoas com deficiência auditiva, estabelecendo interação entre ouvintes e surdos. Dentro do conteúdo programático,

entre outros assuntos, as estratégias para a compreensão de LIBRAS e os exercícios gestuais com uso de sinais específicos. Outra iniciativa foi a realização de cursos “Libras em Contexto”, reconhecendo os direitos das pessoas surdas. A Universidade Federal Rural do Semi-Árido esses voltados para a comunidade acadêmica – professores, servidores e estudantes. O curso integrou a programação do Projeto Incluir, organizado pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Durante um mês, os participantes tiveram a oportunidade de iniciar o aprendizado na linguagem dos sinais. Assim, a proposta do Curso de Libras foi o de preparar os servidores da UFERSA para conversar com pessoas com necessidades especiais auditivas, visando dar suporte às ações institucionais no que se refere ao processo de inclusão social vivenciado atualmente pelo país. Durante o curso, os servidores receberão informações e dicas sobre a forma correta de se comunicar com as pessoas de necessidades especiais auditivas, além de receber noções sobre LIBRAS, sistema de transcrição para LIBRAS e gramática no mundo das pessoas com necessidades especiais.

A UFERSA realizou o Programa Incluir: construindo o caminho para a acessibilidade, no qual se equipou e aprendeu a atender melhor as pessoas com deficiências e com necessidades especiais, dotando a universidade de infraestrutura e equipamentos necessários ao atendimento e acessibilidade de alunos, professores, técnicos e comunidades, que tenham alguma necessidade especial, e ao mesmo tempo, desenvolveu cursos para a comunicação em LIBRAS.

Em relação à acessibilidade, a UFERSA já fez a adaptação e acessibilidade nos Câmpus de Angicos, Pau dos Ferros e Caraúbas, bem como o projeto de sinalização e urbanização do Câmpus Sede, com foco na acessibilidade. Também trabalha na adequação da infraestrutura e aquisição permanente de equipamentos ao atendimento, à adaptação dos espaços físicos e adquiriu plataformas de deslocamento vertical para os prédios que possuem primeiro andar, além de impressora em Braille e seis teclados Braille.

Nesse terceiro capítulo serão abordadas quatro políticas de ações positivas. Políticas para Gênero, Raça, o PET Conexões, e o Pré-Uni Popular Angicos. Nessas políticas serão destacadas todas as potencialidades dos programas, bem como se dão o princípio de funcionalidade. O PET e o Pré-Uni, são programas que atendem a comunidade e estudantes na cidade de Angicos, que visão não apenas o crescimento

intelectual de seus/suas alunos/nas, mas também o crescimento social de cada um/uma. No que tange o acesso a comunidade, os programas visam poder gerar esperança a uma população com baixas condições financeiras, podendo frequentar aulas de cursinho fornecido pela instituição UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi- Árido).

#### **4.3.1 Conceito de políticas positivas**

No ano de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Grupo de Trabalho Interdisciplinar (GTI), criou um dos primeiro conceitos sobre Ações Afirmativas:

**Ações afirmativas** são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997; Santos, 1999; Santos, 2002).

#### **4.4 Políticas públicas de gênero**

O campo de estudo direcionado às políticas de gênero firmou-se aqui no Brasil no final da década de 1970, simultaneamente com os movimentos feministas. Porém no que refere a políticas públicas direcionadas às mulheres, vê-se que ainda é um tema não muito explorado. Ao se estudar políticas públicas e programas governamentais na perspectiva de gênero pretendem-se ir bem além da identificação de políticas e programas que atendam a mulheres, embora a identificação dessas políticas seja um momento necessário do próprio estudo. Ao se adotar o conceito de gênero como base para estudos, busca-se despertar a atenção para a construção social e histórica do feminino e do masculino e para as relações sociais entre os sexos, marcadas em nossa sociedade por uma forte assimetria.

O conceito de gênero foi incorporado pelo feminismo e pelo meio acadêmico neste período e, desde então, tem sido interpretado de formas diferentes por distintas correntes de feminismo. (Segundo Marília Carvalho (1998) apud Marta Farah, 2004, p. 48) o uso mais frequente deste conceito é utilizado pela corrente do feminismo da diferença, que discordou prontamente do feminismo da igualdade que afirmava que a única diferença existente entre homens e mulheres são as biológico-sexuais, e que as demais características notáveis são culturais, oriundas de uma época de opressão e, portanto, devem ser eliminadas para darem espaço a uma relação de seres iguais.

A categoria de gênero, ao enfatizar as relações sociais entre os sexos, permite apreensão de desigualdades entre homens e mulheres, destacando assim, a desigualdade de poder. Nas sociedades ocidentais, também caracterizadas por outras formas de desigualdades, ainda é possível ver que existe uma situação de subordinação das mulheres tanto no campo de trabalho como na vida privada.

Ao se estudar as políticas públicas e programas governamentais direcionados às mulheres procuraram se atentar para se as medidas do Estado que tem contribuído, mesmo que de forma ainda limitada para modificar esta realidade.

A análise consistiu, em primeiro lugar, na identificação de iniciativas que incluem mulheres como parte do público beneficiário, seja como foco específico da ação governamental, seja como um segmento atendido por programas mais abrangentes, com uma atenção específica ou diferenciada. Em segundo lugar, tendo por referência a agenda de questões e propostas elaborada por movimentos e entidades feministas e por movimentos de mulheres nas últimas décadas no Brasil, procurou-se verificar em que medida essas iniciativas indicam um reconhecimento, por parte do poder público, das diferenças de gênero e, também, se tais iniciativas incorporam a perspectiva de gênero, entendida como uma orientação para a redução das desigualdades de gênero, isto é, de desigualdades entre homens e mulheres (e entre meninos e meninas). (Marta Farah, 2004, p. 49).

Deste modo fica fácil perceber que existiu uma preocupação ou até mesmo pode-se dizer que houve uma percepção quanto às diferenças existentes entre os gêneros impostas por uma sociedade ainda pautada por valores patriarcais. As políticas voltadas ao gênero foram conquistas de movimentos antigos no Brasil, movimentos estes que visavam homogeneizar as diferenças no trabalho, no salário, nas oportunidades de emprego correlacionado com vagas.

Foi uma conquista do movimento de mulheres, como parte do reconhecimento destas como sujeitos sociais, como sujeitos de



reivindicação, colocar-se como uma questão legítima as instituições políticas, os governos, os Estados se obrigarem a reconhecê-las na construção de políticas. Isso foi construído nesses 25, 30 anos, em alguns países 40 anos de organização política e social de mulheres, de um crescimento nosso enquanto um sujeito social coletivo, que faz com que as instituições e a sociedade não possam nos ignorar nem deixar de falar em políticas de gênero, políticas dirigidas às mulheres. Mas, à medida que se perde a radicalidade e se arrefecem as bases fundamentais do feminismo, de construção da igualdade real entre mulheres e homens – o que pressupõe uma luta por igualdade real entre os indivíduos -, essa legitimidade conquistada vai sendo assimilada ao mesmo tempo em que constrói novos traços para o feminismo. Traços que o limitam e introduzem uma face perversa: a igualdade ganha uma face segmentada e perde, portanto, seu desafio universal. Merecerá o nome de igualdade? Enquanto setores das mulheres podem usufruir um certo nível de igualdade que vai sendo construída, ou, pelo menos, um certo nível de direitos aos quais não tínhamos acesso, enquanto gênero, essa igualdade é totalmente permeada pela desigualdade geral da sociedade (Tatau Godinho, 2000, p. 35-36).

Ocorre que um Estado democrático tem por função elaborar políticas que reconheçam as desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres. Deste modo, é importante perceber que as políticas públicas devam perceber o impacto diferenciado entre homens e mulheres, porém reconheça que devem ser fortalecidas e voltadas para mulheres que, em um âmbito social, estão em condições subordinadas na sociedade.

O reconhecimento da mulher como sujeito político, foi formado por meio de mobilizações no âmbito da democratização do regime e a todas as questões que fossem dirigidas também aos trabalhadores pobres urbanos em seu conjunto, tais como acesso precário aos serviços coletivos, inexistência de infra-estrutura urbana, elevados custos de vida, baixos salários, as referidas melhorias mencionadas acima, iriam atender tanto as mulheres como a classe de baixa renda. Ao passo que denunciavam as desigualdades de classe ocorridas na sociedade, os movimentos das mulheres ou mulheres nos movimentos deram início a um processo de questionamento quanto aos seus direitos como creche, saúde da mulher, contracepção e sexualidade e ainda a violência contra mulher. Neste momento em que foram abordados temas direcionados ao mundo feminino houve um elo com o movimento feminista, uma vez que os interesses eram os mesmos, ou seja, a melhoria nas condições da mulher quanto a sua desenvoltura e reconhecimento no mundo como um todo. (Marta Farah, 2004)

O feminismo diferentemente dos movimentos sociais com participação de mulheres, defendia a idéia de transformar a situação da mulher na sociedade, de forma a

superar as desigualdades nas relações entre homens e mulheres. O movimento feminista, assim como a discriminação nos movimentos sociais urbanos de temas específicos à vivência de mulheres, contribuiu para inclusão da questão de gênero na agenda pública, como uma das desigualdades a serem superadas por um regime democrático. (Marta Farah, 2004).

A discriminação de questões que são ligadas às mulheres gerou uma crítica a ação do Estado e a uma formulação de propostas de políticas públicas que abrangessem a questão das diferenças de gênero. Só então através desse movimento, houve na década de 1980 a implantação de políticas públicas com recorte de gênero, ou seja, políticas que tiveram a percepção sobre as diferenças de gênero e que implantaram ações com caráter diferenciado para as mulheres.

Existem três áreas que são as mais debatidas e de maior funcionalidade no programa para mulheres como ações voltadas para saúde, violência e geração de emprego e renda que serão esclarecidos mais à frente.

#### **4.4.1 Programas direcionados a saúde da mulher**

No setor da saúde há um destaque para a execução de programas que são diretamente ligados ao público feminino e outra série de programas que incluem a mulher como uma diretriz ao plano do programa. A temática da saúde é constante nas demandas de movimentos sociais desde a década de 1970, na qual a mulher exercia um papel central, com demandas exclusivamente à saúde feminina. E em outros programas voltados a saúde a mulher também recebeu destaque ao pertencer ao grupo de risco focalizado, dividindo o espaço com as crianças em seus primeiros anos de vida. Nos programas voltados para a saúde familiar, a mulher tem destaque por participar como gestante e como mãe no combate à desnutrição infantil. Isto evidencia não só sua importância sendo incorporada no grupo de risco por ser mãe, mas também sua função na família.

Os programas de saúde que foram elaborados para as mulheres, não foram resultados em sua maioria de movimento locais sociais. Em primeiro lugar, foi um resultado de influências de um cenário local de diretrizes da política nacional de saúde e de programas federais de saúde, influenciados por uma agenda externa, ou seja, agências multilaterais e nacionais da área da saúde. Já as ações direcionadas a mulher parece resultar, em segundo lugar, das demandas que foram solicitadas em organizações

ou movimentos liderados por mulheres, em cenário nacional, como a exemplo de temas como contracepção e sexualidade. Estes temas são incorporados a programas locais através da comunidade profissional de saúde ou feministas ligadas a partidos e a administrações locais. (Marta Farah, 2004).

#### **4.4.2 Combate à violência contra mulher**

Outro ponto de grande importância no cenário feminino é o combate à violência contra mulher. Os programas que foram criados nesse setor, são de total atendimento e atenção integral a mulheres que sofreram violência doméstica ou sexual, lhes oferecendo assistência psicológica, judicial e social. Os programas visam reparar e prestar auxílio na área da saúde e na educação, fazendo um trabalho diferenciado para as mulheres atendidas na expectativa que estas tenham uma nova reinserção social. Como exemplo do que foi mencionado, podemos citar a Casa Rosa Mulher, de Rio Branco (Acre), na qual são atendidas mulheres e meninas que foram vítimas de violência doméstica e sexual, inseridas em uma política que luta contra a prostituição infantil e tráfico de mulheres. Existem também lugares como esse em São Paulo, a Casa Eliane de Grammont, a Casa Bertha Lutz em Volta Redonda (Rio de Janeiro), o CIAM, Centro Integrado de Atendimento à Mulher, de Bauru (São Paulo). (Marta Farah, 2004).

Os espaços reservados para o convívio destas mulheres são instituídos pelos programas, visando a recuperação da capacidade de inserção social das mulheres, onde estas recebem apoio para migrarem do cenário de vítimas e superarem suas experiências traumáticas de violência sexual ou doméstica e assim recuperem sua auto-estima. E o mais importante, essas mulheres podem vir a recuperar seus sonhos e desejos que muitas vezes foram esquecidas diante de tamanho sofrimento e experiências que por muito tempo conseguiram expelir seus desejos de viver dignamente, e a frente de suas metas, a fim de que emergiram do espaço de vítima para serem donas de seus destinos.

O combate à violência feminina é prioridade nos grupos feministas e organizações de mulheres, que diferentemente dos programas de saúde, são resultados de movimentos sociais locais. Foi assim que aconteceu na Casa Rosa Mulher, de Rio Branco (Acre), a mesma só foi implantada após algumas mobilizações de mulheres que iniciaram na década de 1980, com a constituição de um movimento local de mulheres.

Em 1992, o movimento formulou uma proposta para ser lançada ao governo, para criação de uma Casa de Mulher, visando assistir as mulheres que sofreram algum

tipo de violência. Em 1993, com consecutivas denúncias na imprensa local, nacional e até internacional abordando o tráfico e a prostituição de meninas conduziu uma investigação na Câmara de Vereadores de Rio Branco e na Assembleia Legislativa do Estado do Acre. Em 1994, foi criada a Casa Rosa Mulher, que fez parte de um processo de mobilização, em que se destaca a presença de movimentos e organizações de mulheres. (Marta Farah, 2004)

Percebe-se que o combate à violência contra as mulheres não parte apenas de uma agenda nacional ligada a uma questão de gênero, mas sim a uma reflexão de uma problemática local, que é vista através de mulheres em cada comunidade, município ou região. (Marta Farah, 2004).

#### **4.4.3 Programas de geração e renda**

Uma das diretrizes dos programas direcionados a mulheres é a geração de renda. Nos projetos estão incluídos programas diretamente ligados a mulheres e outros em que a mulher é um eixo beneficiário. No Rio Grande do Sul, há um programa denominado Mutirão Tudo Limpo, que abrange os desempregados em atividades de limpeza urbana, em troca recebem cesta alimentícia. Este Programa apresenta caráter assistencialista e não está intimamente ligado às reivindicações de movimentos e entidades feministas, por não se orientar pela emancipação de mulheres, a partir da desigualdade de gênero.

Outros programas consistem em crédito e capacitação para montagem de pequenas unidades produtivas, pequenos negócios e apoio a trabalhadoras autônomas, como em cooperativas de trabalhadores. Alguns apresentam como personagens principais no trabalho mulheres; outros atendem majoritariamente mulheres. O principal apoio no que se refere à constituição de pequenos negócios e cooperativas de produção, mais de 60% do apoio, vem por parte de mulheres. Marta Farah (2005, p.63) mostra alguns exemplos de programas que se dirigiam exclusivamente para mulheres.

A presença expressiva de mulheres entre a clientela desses programas acabou alterando seu desenho. No caso do Fungar – Fundo de Geração de Emprego e Renda, de Teresina (Piauí), por exemplo, não concebido originalmente com foco na mulher, diante da demanda crescente vinda de mulheres, o programa passou a atender, por recomendação legal, prioritariamente a esse segmento da população (dois terços das unidades produtivas apoiadas devem ter mulheres como beneficiárias). Em Vitória, onde 61% da clientela é composta por mulheres, o Proger –

Programa de Geração de Emprego e Renda foi se conformando a necessidades apresentadas pelas mulheres: dois dos módulos de capacitação são dirigidos especificamente a mulheres (desfiadeiras de siri e paneleiras).

Esses programas, ao possibilitarem a criação de empregos e renda para mulheres, respondem ao que condizem as políticas de gênero. Tendo sua auto-capacitação e o acesso ao crédito (renda) como condições primordiais de uma inserção no mercado de trabalho, fator este muito valorizado pela política, seja por fazer da mulher um ser de suma importância pelo fato de ser multiplicador de família ou por seus direitos. A ação governamental ajuda a romper barreiras que se interpunham ao acesso de mulheres a oportunidades econômicas.

As políticas de família devem ser analisadas na busca de rever o eixo de autonomia e redivisão das tarefas, ou seja, quebrando o tabu de que apenas as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas e cuidados com os filhos em atividades em casa e seus compromissos escolares. Considerando que a mulher pode administrar seu tempo, apresentando disponibilidade para um trabalho remunerado, porém amenizando sua carga de trabalhos e compromissos domésticos, e ainda possa se capacitar profissionalmente, estudar ou ainda desfrutar de lazer, depende em grande parte que o Estado reveja a abordagem de gênero em um espectro muito amplo de políticas.

Com isso, é muito importante a ampliação da política de creches e a construção das mesmas, para que as crianças possam gozar de aprendizado de boa qualidade e bem-estar. Isto deixaria as mulheres mais confiantes ao saber que seus/suas filhos/as estariam bem cuidados/as, e teriam maior disponibilidade para ingressarem no mercado de trabalho. Ao outorgar tudo isso que já foi visto anteriormente Tatau Godinho *apud* Farah (2005, p.72) corrobora com nossa temática estabelecendo diretrizes básicas de sua atuação e desafios centrais das políticas públicas municipais, buscarem programar propostas que reatualizem os princípios feministas afirmando:

1. possibilitem a ampliação das condições de autonomia pessoal e auto-sustentação das mulheres de forma a favorecer o rompimento com os círculos de dependência e subordinação; 2. incidam sobre a divisão sexual do trabalho, não apenas do ponto de vista de padrões e valores, mas principalmente ampliando os equipamentos sociais, em particular aqueles que interferem no trabalho

doméstico, como aqueles relacionados à educação infantil. Ao ser implementadas tais políticas possibilitam de um lado, reduzir a desigualdade através da ampliação do acesso a serviços e, por outro, ampliar a responsabilização pública pelo bem estar dos indivíduos, o que em geral significa trabalho das mulheres; 3. fortaleçam as condições para o exercício dos direitos reprodutivos e sexuais, possibilitando autonomia e bem estar também nesse campo; 4. e, finalmente é preciso, ao mesmo tempo, responder às demandas que pressionam o cotidiano das mulheres inseridas num contexto de dominação, em particular, frente à violência doméstica e sexual.

O princípio feminista da autodeterminação das mulheres, ou seja, sua independência e autonomia pessoal inspiram a iniciativa de políticas de ações positivas em direções distintas. Uma destas direções é a possibilidade por parte das mulheres de terem controle de seu próprio corpo, dando-lhes a liberdade de exercerem sua sexualidade tal característica se remete à concepção sobre o direito sexual e reprodutivo. Com isso são desenvolvidas políticas que visam assegurar a saúde integral da mulher, em todas as fases de suas vidas, com garantia das escolhas sexuais e reprodutivas, incluindo a contracepção. Considerando ainda que essas condições de manter a integridade física da mulher condizem em garantias de que a mesma viva sem violência é importante que o Estado elabore políticas públicas que previnam e atendam às diversas formas de violência praticada contra mulher, que via de regra são as de caráter doméstico e sexual.

#### **4.5 Políticas Públicas de Raça**

Historicamente, a falta de políticas públicas para inserção da população afro-brasileira nos espaços de formação educacional desencadeou um processo de marginalização, fortalecendo o preconceito e os estereótipos que marcam as desigualdades raciais. Neste sentido, foi negativamente comprometido o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades igualitárias para todos/as. Essas desigualdades estão presentes em diferentes cenários do ciclo de vida de cada indivíduo, desde sua infância, passando pelo acesso à educação, à infra-estrutura urbana e estagnando-se no mercado de trabalho e, por consequência, no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo.

Embora não haja consenso, o Brasil foi considerado ao longo de muitos anos, o país da “democracia racial”. Contudo, apesar de não vivermos um regime de segregação racial legal e formal, a realidade brasileira até então conhecida não é nada democrática. O preconceito racial e as desigualdades sociais são contundentes, facilmente perceptíveis e de graves consequências para a população afro-descendente brasileira. A literatura evidencia, ao longo de décadas, a presença e a persistência das desigualdades raciais e da situação de submissão imposta à população negra na sociedade brasileira.

#### **4.5.1 Contextualização Histórica**

O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravatura de pessoas de origem africana, em 13 de maio de 1888, após ter recebido ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos/as como escravos/as (Rosana Heringer 2002). Embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição dos escravos, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico.

Durante a década de 1930, quando o país iniciava sua industrialização e, ao mesmo tempo, seus intelectuais debatiam em torno da definição de uma identidade nacional, havia uma interpretação que ganhou força no meio intelectual brasileiro, que assinalava “a idéia de que o Brasil era uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social das pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio. Sintetizada na concepção de uma democracia racial (Alfredo Guimarães, 2002, p. 139).

Porém, antes mesmo de Alfredo Guimarães (2002) escrever sobre a democracia racial, na literatura acadêmica especializada, fez-se desse termo democracia racial, primeiramente por Charles Wagley (1952) *apud* Alfredo Guimarães (2002, p. 139), onde o autor dizia que o Brasil era conhecido mundialmente por sua democracia racial. No entanto considerando que na segunda metade do século XIX, o governo brasileiro estimulou a imigração europeia, numa tentativa explícita de “branquear” a população

nacional, milhões de imigrantes europeus adentraram no Brasil no final do século XIX e início do século XX. A mão de obra desses imigrantes foi contratada para serviços na agricultura e algumas indústrias que estavam sendo implantadas nas principais cidades. Fica bem claro que a atitude da sociedade em questão não era bem de uma sociedade que de veras acreditava e aceitava que existia uma democracia racial.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), financiou um extenso projeto de pesquisa sobre o Brasil. O projeto teve grande importância no que se refere ao estudo das relações raciais no Brasil e no processo de institucionalização das Ciências Sociais de um modo geral. Alguns autores ainda se dizem frustrados com o Projeto Unesco que identificou o preconceito racial persistente no país, que era frequentemente descrito como “paraíso racial” (Skidmore, 1976; Winant, 1994). Entretanto, Maio M. C., (1999) declara que embora existisse da parte da UNESCO “uma imagem positiva do país em matéria racial”, o projeto “desenvolveu-se de forma mais complexa” resultando numa visão diferenciada do cenário racial no Brasil. Maio (1999) em artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais (1999, p. 152) reproduz uma declaração do principal idealizador do Projeto da UNESCO, Alfred Métraux, que considera o Brasil “um exemplo de país onde as relações entre as raças são relativamente harmoniosas, todavia registra, um exagero afirmar que o preconceito racial é ignorado”.

No período dos anos de 1960 e 1970, a ditadura militar omitiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política, dificultando a organização dos movimentos sociais, e entre eles, o movimento negro. Contudo, isto não impediu que aflorassem formas de resistência negra, principalmente nos grandes centros urbanos.

No fim dos anos de 1970, o movimento negro estava decidido a combater a discriminação racial no Brasil, assim como outros movimentos sociais começavam a se organizar na busca por melhores condições sociais no país (Hanchard, 2001) *apud* Rosana Heringer (2002). Em 1978, quando diversas quando diversas organizações políticas e culturais negras se reuniram em São Paulo para fundar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, as suas bandeiras de lutas já não eram as mesmas levantadas da tradição das organizações negras paulistas, que remontam aos anos de 1920. Naquele período, as organizações negras defendiam o diagnóstico de que, mesmo que o preconceito de cor fosse um empecilho de desenvolvimento e a integração



social do povo negro brasileiro, o principal problema estava nos próprios negros, na carência de condições para competir no mercado de trabalho, dada a precariedade da educação formal, a ausência de boas maneiras e a própria falta de união dos negros, ou seja, a fraqueza das organizações, vistas como incapazes de promover o avanço social (Antônio Guimarães, 2003).

Nos anos de 1970, já não era o preconceito racial, mas a discriminação social, o principal alvo de mobilização negra. E essa para Guimarães (2003, p.59), “foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho racial (e não apenas de cor)”. E diante disso é que corroboramos a pauta acima mencionada por Guimarães em que para tal fato, os problemas já não eram mais o negro, por sua falta de união, e sim, o racismo perpetuado na sociedade civil e no governo.

Os anos de 1980 foram marcados por importantes avanços em termos de democratização política, finalizando-se com a promulgação de uma nova Constituição em 1988. Rosana Heringer define bem este período (2002, p.3):

Neste período, estudiosos começaram, mais uma vez, a examinar a “questão racial”, contribuindo para construção de uma rede composta por intelectuais, ativistas e agências de cooperação internacional que favoreceram a inserção da questão racial na agenda pública nacional. Militantes denunciaram as desigualdades raciais e tentavam entender por que o mito da democracia racial ainda estava vivo e era aceito de maneira geral. Em um país com enormes desigualdades sócio – econômicas, era difícil para os negros compreender que suas condições de vida precárias eram resultantes também da discriminação racial.

Foi nesse período que a questão negra passou a ser vislumbrada a partir da necessidade de reparação dos danos culturais, sociais e econômicos, culminando assim em melhores condições de vida. O quadro começou a mudar de figura com a crescente visibilidade de um ativo movimento negro, a presença de um grupo intelectual negro e de artistas que frequentemente levantavam a questão e, também, à intenção governamental em fazer algo em relação ao assunto, criando agências destinadas a cuidar da cultura negra, da questão de descendentes de antigos escravos e da legislação anti-racista.

Em 1988, as lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho na área de defesa dos direitos civis dos negros, principalmente os garantidos pela nova carta, na qual tornava os preconceitos raciais e de cor inafiançável e imprescritível<sup>1</sup>. Contudo, passando-se alguns anos, tornara-se claro que para esses militantes negros a luta por direitos necessitava passar além dos limites do combate aos crimes de racismo. Então aos poucos, essas organizações voltaram-se para o governo federal apresentando a demanda de Ações Afirmativas, tal qual o governo americano adotou nos anos de 1960, e no Sul- Africano, durante o governo de Nelson Mandela. Essa demanda representou uma importante força na questão de reivindicações dos/das negros/as brasileiros/as, dando início a uma era de luta contra as desigualdades raciais no país.

O movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é uma grandiosa forma de mobilização social no Brasil de hoje, e esta ainda se torna mais importante quando os conflitos urbanos de classe tendem a se esconder no caminho das reformas neoliberais e do realinhamento internacional da economia brasileira.

#### **4.5.2 Critérios de Classificação Racial.**

No Brasil, o conceito de raça está vinculado à cor da pele e traços faciais, mais até mesmo do que a própria ancestralidade. Isso levou alguns estudiosos a analisar a classificação racial brasileira não enquanto grupos raciais, mas sim grupos de cor (Degler,1991)*apud* Rosana Heringer (2002, p. 59). Outra característica da classificação brasileira se relaciona ao nosso passado e à democracia racial, defendida por Guimarães (1995, p. 215):

A especificidade do racismo brasileiro, ou do racismo latino-americano em geral, vem do fato de que a nacionalidade brasileira não foi formada, ou ‘imaginada’, para usar a metáfora de Anderson, como uma comunidade de indivíduos etnicamente dissimilares, vindos de todas as partes da Europa, como ocorreu nos EUA. O Brasil é um

---

<sup>1</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 5, parágrafo XLII, reza: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Esse parágrafo é regulamentado pela lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, modificada depois pela lei nº 9.459 de 13 de maio de 1997. Ver Alfredo Guimarães (2003).

amalgama de mestiços de diferentes origens raciais, a fim de ganhar a nacionalidade brasileira.

Considerando que a flexibilidade de cor no Brasil torna difícil diferenciar os grupos, assim como a proximidade em termos de indicadores sócio-econômicos entre os pretos/as e pardo/as, pesquisadores como Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, *apud* Rosana Heringuer (2002, p. 59) considera pretos e pardos como uma única categoria.

#### **4.5.3 Acessibilidade dos Negros a Educação**

O acesso à educação sem sombra de dúvidas é o melhor caminho para o alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho, crescimento pessoal, social, e conseqüentemente um melhor rendimento. Diante do exposto, se ganha mais importância a análise das oportunidades educacionais entre brancos e negros no Brasil, e principalmente a relação de desempenho destes e ainda a colocação desses dois grupos (branco e negro) no mercado de trabalho.

Os brancos possuem uma média de dois anos a frente de estudos dos negros. A permanência deste padrão de desigualdade educacional entre brancos e negros é vista no trabalho realizado por Ricardo Henriques (2001, p. 27) onde ele demonstra que:

Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro de mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – e a mesma observada entre seus avós (...). A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém-se absolutamente estável em gerações.

Esse cenário da situação educacional dos negros no Brasil representa uma das principais dificuldades a serem enfrentadas a fim de gerar maior igualdade de oportunidades entre brancos e negros no país. Atenta a este quadro, a Presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ligado ao Ministério da Educação, no ano de 2002, afirmou em artigo que a população negra até aquela data

apresentava um nível de escolaridade mais baixo. Esta é uma das prioridades para uma política de equidade e integração socioeconômica que requer uma ação mais afirmativa do poder público e da sociedade (Castro, 1998 página).

Retomando a anos anteriores, em meados os anos de 1970, os/as jovens negros/as para formarem-se no ensino superior tinham que recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam a discriminação racial na qual eram vítimas (Guimarães 2003). E foram os/as negros/as que fizeram as primeiras denúncias de discriminação ao relativo fechamento das Instituições de Ensino Superior Pública brasileira aos filhos das famílias mais carentes, que na concorrência pela melhor formação em escolas de primeiro e segundo grau, era vencida pelas classes média e alta.

As provas para inserção nas Universidades, o exame vestibular, passaram a ser realizadas em um contexto de desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Os jovens de classe média e alta, que tinham as condições de custear as mais caras e melhores escolas elementares e de segundo grau, ocupavam praticamente todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. Porém essa década teve pontos positivos no que se refere às iniciativas de melhoras tomadas pelas partes marginalizadas. Contudo, apesar da perversão ser vista a olho nu, as partes prejudicadas não se entregaram e foi à luta por igualdade no acesso ao ensino superior público. Assim afirma Guimarães (2003, p. 6):

O que há de novo, portanto, é que, ao contrário dos anos de 1960, não foram as classes médias “brancas”, mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como “negros” e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. Essa juventude estudantil negra começa a realizar assim o ideal de luta socialista verbalizado por Florestan Fernandes (1972): o negro seria o mais oprimido e explorado de todos, e a sua luta a mais radical das lutas de emancipação.

Com isso pode-se perceber que os/as negros/as passaram a ter a visão de que são possuidores de direitos tais quais os brancos, de ter uma educação digna e de estarem à frente de suas lutas e conquistas.

#### **4.5.4 Mercado de trabalho e distribuição de renda**

Em pesquisas realizadas em seis regiões metropolitanas do país, indicam que as desigualdades raciais estão presentes nos mais variados indicadores associados ao desempenho de negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro. (Rosana Heringer, 2002). Ou ainda indicam que as funções realizadas pelos afro-brasileiros são atividades manuais que exigem pouca qualificação e escolaridade formal. Assim afirma Hasenbalg, *apud* Rosana Heringer (2002, p. 5):

Mais de um século depois da abolição da escravidão, o trabalho manual continua a ser o lugar reservado para os afro-brasileiros. Em oposição ao que afirmam as teorias sobre modernização, a estrutura de transição fornecida pelo rápido crescimento econômico nas últimas décadas não parece ter contribuído para diminuir de maneira significativa a distância existente entre os grupos raciais presentes na população.

Os negros brasileiros emergiram pouco na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e ocupação de posição de poder político. As desvantagens acumuladas através da história brasileira tornaram lento o sucesso da população negra brasileira.

No que se refere à distribuição de renda a brancos e negros também possuem situações desiguais. No ano de 1999, na região metropolitana de São Paulo, 5,3% dos/das negros/as ocupados/as recebiam mais de 10 salários mínimos. Esse fato poderia ser interpretado como decorrente do menor grau de instrução. Contudo, o verificado é que, mesmo com as mesmas condições de escolaridade brancos/as e negros/as possuem rendimentos diferenciados. E o caos não para por aí, a situação se complica quando aumenta o grau de instrução, o que pode ser atribuído à ausência, entre os afro-brasileiros, de redes pessoais que permitam mais acesso e melhores oportunidades de trabalho. Ou ainda pode-se ser atribuído à sub-remuneração e à sub-utilização de mão-

de-obra negra qualificada, oriundo da discriminação racial. Este quadro da situação de São Paulo, não é um caso isolado e se reproduz em todo país, sendo facilmente percebido em regiões com menor circulação de riquezas e atividades econômicas menos dinâmicas. Em 1999, os/as negros/as constituíam 45% da população e somavam 64% dos pobres (e 69% dos indigentes). Diferentemente, os/as brancos/as eram 54% da população e totalizavam apenas 36% dos pobres e 31% da população indigentes (Henriques *apud* Heringer 2001, p.6).

#### **4.5.5 Demanda e as resistências às ações positivas.**

No ano de 1996, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, começou a dar mais espaço para as demandas por ações afirmativas, que eram formuladas pelas esferas mais organizadas do movimento negro no Brasil, através do seminário internacional de “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Neste evento foram convidados vários pesquisadores, brasileiros e americanos, contanto também com um grande número de lideranças negras do país. Destacando que o próprio Presidente fez questão de abrir os trabalhos do Seminário, acompanhado pelo Vice-presidente Marco Antônio de Oliveira Maciel e pelo Ministro da Justiça. O motivo para a referida abertura não se deveu somente à sensibilidade sociológica do Presidente, ou ainda pela força social do movimento, mas pela difícil posição em que os dogmas da democracia racial encurralavam a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, que passaram a ser mais frequentados por ONGs negras. O país que se apresentava como uma suposta “democracia racial” era constantemente lembrado por suas desigualdades raciais, perceptíveis por pesquisas estatísticas, sem apresentar em sua defesa nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades (Guimarães 2003).

No que se refere à educação brasileira, a crise educacional, inclusive o acesso restrito de negros à rede de ensino superior, a má qualidade da escola fundamental pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino, já eram temas de debate quando o governante social-democrata Fernando Henrique tomou posse em 1995. Assim confirma Guimarães (2003, p.7):

Na verdade, durante todos os anos 1980 e nos cinco anos dos 1990 que antecederam a posse de Cardoso, as mobilizações em torno do centenário da abolição da escravatura (1888) e dos 300 anos de Zumbi (1993) possibilitaram que o diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras, assim como o racismo à brasileira, fosse amplamente discutido na imprensa. Especialmente porque, a partir da regulamentação das disposições transitórias da Constituição de 1988, que tornou crime a prática de preconceitos de raça, passou a haver uma grande movimentação das ONGs negras em torno da denúncia e da perseguição legal de atos de discriminação. Foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades através da punição da discriminação racial que levou as entidades negras a demandar por políticas de ações afirmativas.

Contudo, alguns setores do governo mesmo frente ao diagnóstico das barreiras educacionais que atingem os afro-brasileiros são os principais estorvos à igualdade racial no país (Silva 2001) *apud* Alfredo Guimarães (2003, p. 8) resistiram duramente, por todo o período de administração de FHC a implantações de medidas contra o racismo. O Ministério da Educação, sobretudo, se recusou a aceitar que o caráter racial fosse à causa das desigualdades educacionais, atribuindo-as ao mau funcionamento do ensino fundamental público e ao que se referisse à renda e classe social. Para o Ministro Souza (2001), *apud* Alfredo Guimarães (2003, p.8) o entrave de acesso da população negra nas universidades só poderia ser homogeneizado através da universalização do ensino fundamental e médio e da melhoria de suas condições de funcionamento, através de política implantada no período de sua gestão (1995-2002), cujos frutos seriam colhidos em gerações futuras. Em 2001 foi realizada a Conferência de Durban, em suma, a ação governamental restringia-se ao combate à pobreza, através de programas *color-blind*, como os programas Alvorada, Avança Brasil e Comunidade Solidária. Assim afirma Guimarães (2003, p. 10):

A resistência da sociedade civil brasileira a políticas públicas racialistas, entretanto, foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001. De fato, em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da “democracia racial”, reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do país e se comprometendo a revertê-las através da adoção de políticas afirmativas.

Assim, depois de Durban, vários segmentos da administração pública brasileira começaram adotar cotas de negros para empregos, como os ministérios da Justiça e da Reforma Agrária, no entanto a educação ainda podia encontrar algumas lacunas de não assistencialismo. (Alfredo Guimarães, 2003, p. 10).

#### **4.5.6 Uma pequena demanda de negros nas Universidades**

Um problema de acesso de afro-brasileiro/as às universidades é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias. Até o ano 2000, não havia em nenhuma universidade pública brasileira o registro relativo à identidade racial ou cor dos/das alunos/as. Quando começaram as demandas por políticas positivas para acesso às universidades é que surgiram censos e pesquisas por amostra evidenciar tais indicadores.

No entanto, os dados apontam também para outros fatores que precisamos destacar. Em primeiro lugar, o candidato “negro” (“pardo” ou “preto”), quando comparado ao candidato que se identifica como “amarelo”, demonstra que lhe falta apoio familiar e comunitário. Assim, o maior sucesso dos “amarelos”, também uma minoria de cor, se explica, em parte, no caso da USP, pelo maior número de vezes que eles tentam o vestibular, pelo maior tempo de preparação para o vestibular, medido por anos de cursinho, e pelo fato de se inscreverem em maior número como “treineiros”. Ao contrário, são os “negros” os que estão em pior situação nesses três indicadores (Guimarães, 2003, p. 12).

Frente ao exposto, é possível identificar que além do problema sócio-econômico, os/as negros/as ainda enfrentam problemas de vinculados a preparação insuficiente, pouca persistência ou motivação, isso porque muitas vezes não têm uma boa base familiar que acreditem que a educação é o melhor caminho para o sucesso futuro. Problemas desse tipo acompanham um grupo de negros/as que viveu todas as dificuldades de ser ativo de uma posição social subalterna em um longo período de tempo, seja pelo fato da união entre eles ainda serem fraca, ou porque o grupo ainda não desenvolveu uma estratégia eficaz de reversão de sua posição de subordinação.



Com essa observação chegamos ao segundo fator que gostaria de destacar: a evidência incontestável de elementos de racismo introyetado. Ou seja, o desempenho inferior dos grupos “pardo” e “preto” em todas as classes sócio-econômicas (exceto os “pardos” de classe A) sugere que há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa auto-confiança, que interfere no desempenho dos “negros” fica comprovado quando compararmos o rendimento escolar e a pontuação do vestibular por grupos de cor (Guimarães, 2003, p. 13).

Quanto ao fato dos/das afro-brasileiros/as se prejudicarem em suas vidas estudantis e no vestibular fica evidenciado, quando Mascarenhas (2001) em um estudo sobre os/as estudantes da Universidade Federal da Bahia, apontou que os alunos/as “pretos/as” do curso de Medicina ingressaram com uma pontuação inferior aos “brancos” (5,32 contra 5,48), entretanto, no decorrer do curso se mostraram com rendimento superior aos mesmos (7,49 contra 7,31). Diante desses dados fica fácil acreditar que a pressão do exame vestibular sobre os/as negros/as acaba por prejudicar seu desempenho nas provas. Por último, o autor afirma que ainda há problemas com a maneira de seleção para as instituições de ensino superior, afirmando que o exame vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos/das alunos/as possam ser avaliadas, destacando as causas da pequena inserção de negros/as nas universidades.

Sintetizando, as causas da pequena absorção de “negros” têm a ver com (a) pobreza; (b) a qualidade da escola pública; (c) preparação insuficiente; (d) pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); (e) e com a forma de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas) (Guimarães, 2003, p. 13).

Vários são os agravantes que retardam ou dificultam o ingresso de jovens negros/asnas instituições de ensino superior brasileiro. Suas causas vão desde o seu nível de escolaridade nos primeiros graus, que foram marcados por desigualdades desde a sua forma acesso, e contando com um forte agravante que era as desigualdades sócias que os deixavam fora de uma boa instrução escolar. E a o não fortalecimento de suas

famílias para lhes servir de base e apoio para enfrentar as adversidades que uma sociedade até então racista transborda preconceito e dificuldades aos afro-brasileiros.

#### **4.5.7A luta por Ações Afirmativas**

A criação de cursos preparatórios para ingresso no vestibular foi uma das primeiras tentativas de organização negra de romper barreiras para o acesso de negros/as às universidades brasileiras. Organizado por militantes e simpatizantes através de trabalho voluntário que se prontificavam em lecionar gratuitamente ou a um preço simbólico, voltados para jovens negros/as da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e outras cidades brasileiras de grande porte. Esses cursos eram realizados em locais cedidos por entidades religiosas ou em associações comunitárias. O mais conhecido foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, no Rio de Janeiro, e o Educafro, em São Paulo, ambos ligados à Pastoral Negra e liderados pelo Frei David (Alfredo Guimarães 2003).

Essa estratégia de fazer cursos pré-vestibulares para negros/as e carentes, além de valorosa é importante para aumentar a auto-estima de desses/as alunos/as. Em alguns estados brasileiros, como Rio de Janeiro e Bahia, no ano de 2003, foi implantado outra forma de ampliar o acesso de estudantes negros/as à Universidade e reparar o que lhes foi negado por tantos anos. Trata-se da política de cotas implantadas inicialmente em universidades estaduais do Rio de Janeiro, em novembro de 2001, durante o governo de Garotinho, que sancionou a Lei 3.708 reservando um mínimo de 40% das vagas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense, a estudantes negros/as e pardos/as. Essa Lei modificou a Lei nº3.524/2000, também sancionada por Garotinho, em que estabelecia a reserva de 50% das vagas das universidades mencionadas acima deveriam ser destinadas a estudantes oriundos de camadas populares. Um ano depois, em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia, através da Resolução 196/2002, adotou a mesma medida, reservando 40% de suas vagas de vestibular aos/às pretos/as e pardos/as (Alfredo Guimarães 2003).

Algumas mobilizações para que as universidades federais também aderissem aos programas de ações afirmativas começaram a se fazer presente na Universidade de

Brasília, na Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2002. O Ministério da Educação que sempre se opôs à adoção de cotas ou políticas de ações afirmativas acabou por ceder às pressões da comunidade negra e através de uma Medida Provisória N°63, em 26 de agosto de 2002, assinada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, criou o Programa Diversidade na Universidade, tendo como objetivo programar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior para pessoas pertencentes a camadas populares, especialmente afro-descendentes e indígenas.

Contudo, o emprego de cotas para negros nas universidades públicas, tal como proposto por este e outros projetos de lei a caminho do Congresso Nacional, parece não ter sido uma boa alternativa, em virtude de elas ignorarem as disparidades regionais em termos demográficos, bem como as características peculiares de cada universidade, por isso faz-se necessário um estudo de área para identificar a demanda de cada instituição e curso. (Alfredo Guimarães, 2003)

Como consequências das constantes reivindicações do Movimento Negro, o governo brasileiro vem se mostrando mais sensível no que se refere à questão racial no país. Em conteúdo do Décimo Relatório Relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Social (MJ/ MRE,1996), enviado pelo governo brasileiro às Nações Unidas, reconhecendo a existência de práticas discriminatórias persistentes na sociedade brasileira,. Apesar de ser considerado como crime, pela Lei N° 7.716 de 5 de janeiro de 1989, o racismo é persistente numa relação causal entre cor e desigualdades. Para Rosana Heringer (2002) o combate às desigualdades raciais ainda estão mais no papel do que na prática.

No âmbito governamental, porém, as iniciativas de combate às desigualdades raciais ainda têm um alcance limitado e podem ser mais facilmente identificadas nos documentos e recomendações do que por meio de ações e práticas. O Programa Nacional de Direitos Humanos (MJ, 1998), por exemplo, dedica uma seção inteira à apresentação de propostas relacionadas ao tema desigualdades raciais, resultantes em grande medida dos trabalhos GTI (Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra), criado após a mobilização das organizações do movimento negro por ocasião da celebração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, em 1995 (HERINGER, 2002, p. 06)

Até 2002 o Brasil ainda não tinha demonstrado um comprometimento público pela diminuição das desigualdades raciais. Mesmo em programas já implantados, ainda é notável a insuficiência de recursos humanos e materiais que possam garantir o bom andamento dos mesmos. Verifica-se também, a descontinuidade de programas e a falta de sensibilidade de muitos técnicos e funcionários para combate à desigualdade e discriminação racial em ambientes de trabalho.

Contudo não se pode negar que medidas já foram tomadas, ao simples fato de se admitir que haja a discriminação, e pessoas são vítimas desse tipo de pensamento já é um avanço, pois agora o que fazer será medidas mitigadoras para recompensar esse desajuste. Ao longo de muitos anos já é possível verificar a proliferação de iniciativas relacionadas ao combate das desigualdades raciais. Concordando com isso Maggie (2001)*apud* Rosana Heringuer (2002, p. 7).

Na tentativa de agrupá-las, podemos destacar os seguintes tipos de organizações: atividades comunitárias, geralmente em favelas ou bairros de periferia, destinadas à promoção social de crianças e jovens, por meio de reforço escolar, de atividades profissionalizantes e de educação voltadas para o exercício da cidadania; atividades de apoio e estímulo a microempresários afro-brasileiros: esta atividade envolve treinamento em conhecimentos ligados à administração empresarial e qualificação profissional; estímulo e ampliação do acesso de afro-brasileiros ao ensino superior: esta atividade se dá principalmente servindo-se da organização de cursos preparatórios (pré-vestibular) para o exame de admissão às universidades brasileira.

Estas são algumas das iniciativas que fazem parte do cenário de mobilização em diferentes setores da sociedade no sentido da adoção de implantação de políticas de promoção da igualdade.

Apesar de algumas medidas mencionadas acima entre outras é difícil afirmar que o Brasil possua de fato um compromisso em diminuir as desigualdades raciais. Muitas pessoas se negam a enxergar que muitas vezes a raça é causa de pobreza e falta de oportunidade. Entretanto, percebe-se que em sua maioria pretos/as e pardos/as são pobres, isto é, a maioria da população que vive na pobreza é composta por pretos/as e

pardos/as. Com essa percepção pode-se formar um ponto de partida para sugerir a adoção de medidas específicas a alguns grupos (Rosana Heringuer, 2002).

De um modo geral, o movimento negro brasileiro tem sido o responsável pela introdução do tema política de ação afirmativa em público no país. Ao adotar qualquer tipo de política de ação afirmativa, não se deve evitar a suspeita de padrões reduzidos a empregar ou selecionar, e buscar um forte apoio e compreensão da opinião pública. A questão da inclusão de negros/as na sociedade não deve ser vista apenas como um “tema negro”, mas sim, uma busca por uma sociedade mais justa e igualitária, a antes de tudo, uma questão de reparo a tantos danos que este segmento sofreu e vem sofrendo ao longo dos anos, numa busca de igualdade nas ruas, universidades, salários, reconhecimento, oportunidades

#### **4.5.8 A Lei das Cotas**

A proposta de criar cotas para negros/as para facilitar a inserção e aumentar a participação de negros/as na universidade brasileira teve o mérito de expor e colocar em debate a gravíssima questão da discriminação racial e da desigualdade racial do país. Para pessoas que condenam o racismo é difícil se opor a uma ação afirmativa que visa corrigir uma desigualdade tão gritante entre negros/as brancos/as nas universidades brasileiras, já que o campo educacional contribui fortemente nas perspectivas de participação social e de acesso às posições mais bem remuneradas do mercado de trabalho. Além disso, como a escolarização do país é um fator decisivo para o sucesso educacional dos/as nossos/as jovens estudantes, o menor nível de escolaridade da população de ascendência africana desfavorece as gerações futuras.

Existe discriminação quando as pessoas são segregadas ou excluídas do acesso aos serviços públicos ou do exercício de direitos civis em virtude de supostas diferenças genéticas, manifestadas ou não no tipo físico, assim como quando são avaliadas, selecionadas, admitidas, promovidas e remuneradas de acordo com suas capacidades e competências, mas por critérios irrelevantes de para seu desempenho, como cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais e origem étnica. (Eunice Durhan, 2003).

A lei das cotas, Lei de nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante que a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. A distribuição de cotas é subdividida, metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado. (UFERSA, 2013).

Até 2013 terão de ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas atualmente o que equivale a 25% do total que será reservado para ingresso por meio de cotas. A implantação das cotas ocorrerá de forma progressiva ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal. As universidades que já publicaram seus editais para o vestibular terão de fazer novas chamadas. A lei também é válida para quem estudou em colégios militares. Quem concorrer pelas cotas também poderá entrar pela ampla concorrência nos primeiros quatro anos de implementação da lei, os estudantes cotistas devem disputar vagas tanto pelo critério de cotas quanto pelo de ampla concorrência, já que as vagas serão oferecidas gradativamente. A partir de quatro anos, a permanência desse modelo ficará a critério de cada instituição de ensino. As cotas valerão para vestibulares tradicionais e pelo Sisua lei já valerá para os próximos vestibulares das instituições e também na próxima edição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação. As instituições federais de ensino que adotarem diferentes processos seletivos precisam observar as reservas de vagas em cada um destes processos. (UFERSA, 2013).

A cor do candidato será comprovada através do critério da raça auto declaratório como ocorre no censo demográfico e em toda política de afirmação no Brasil. Já a renda familiar per capita terá de ser comprovada por documentação, com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC. Não deverá haver separação entre pretos/as, pardos/as e índios/as, no entanto, o MEC incentiva que universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições. (MEC,2013).

O Governo Federal deverá garantir a permanência dos estudantes cotistas na universidade, a política de assistência estudantil será reforçada. No orçamento de 2013 já está previsto um aumento para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Serão investidos pelo menos R\$ 600 milhões em assistência estudantil em 2013. O MEC está articulando com os reitores a política de acolhimento dos alunos cotistas, que também gira em torno da política de tutoria e nivelamento. (MEC, 2013).

As Universidades que já mantêm programas de cotas podem ser mantidas as iniciativas já existentes, desde que as exigências da lei, ou seja, 12,5% das vagas, sejam implementadas conforme o Congresso Nacional estabeleceu. Então, no mínimo, esses 12,5% têm que corresponder integralmente aos critérios da lei. A partir desse 12,5%, podem ser criados critérios adicionais. A Lei de Cotas determina o mínimo de aplicação das vagas, mas as universidades federais têm autonomia para, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituírem reservas de vagas suplementares. Haverá um acompanhamento da implementação da lei, o acompanhamento ficará a cargo de um comitê composto por representantes do Ministério da Educação, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), com a participação de representantes de outros órgãos e entidades e da sociedade civil. (MEC, 2013).

Agora, todas as universidades e institutos federais terão que reservar 12,5%, ou seja, 1/8 das suas vagas para alunos das escolas públicas. Em quatro anos serão 50%. Destas vagas reservadas para a escola pública, metade será destinada para estudantes com renda mensal familiar até um salário mínimo e meio. O preenchimento das vagas deve levar em conta ainda critérios de cor ou raça, seguindo dados estatísticos do IBGE. As universidades que já publicaram os seus editais para o vestibular, terão de fazer

novas chamadas, de acordo com o estabelecido pela nova lei. O seu direito já não pode esperar. (MEC, 2013).

## **4.6 Políticas De Ação Afirmativa: Pet Conexões-Campus Angicos**

### **4.6.1 O surgimento do Programa**

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido é uma das universidades, dentre tantas outras, que aderiu ao programa de reestruturação das instituições federais de ensino e o programa de expansão das universidades. Em função disto esta implantou um campus na cidade de Angicos, na cidade de Caraúbas e em Pau dos Ferros. A implantação destes *campi* visa formar profissionais para as áreas de ciências, tecnologias e licenciaturas, de modo a estimular desenvolvimento tecnológico da região bem como fixar profissionais na área de licenciatura, garantindo a melhoria do ensino médio e fundamental no interior do estado que são as menos qualificadas no País.

O Programa Educacional Tutorial foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES através da SECAD com o nome Programa Especial de Treinamento – PET. No final de 1999, foi transferido para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior – DEPEM. Em 2004 o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial. O programa tornou-se política pública após atender as camadas populares.

O PET foi regulamentado pela Lei nº 11.180, em 23 de setembro de 2005, pelas Portarias MEC Nº3.385, de 29 de setembro de 2005, e nº 1.632, de 25 de setembro de 2006, o PET tem como meta incentivar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior. O incentivo deve ser concedido ao/à estudante bolsista até a conclusão da sua graduação e ao/à professor/a tutor/a por um período de três anos, podendo vir a ser prorrogável por iguais períodos, conforme o parecer da Comissão de Avaliação do PET. Ademais, é custeado pelo MEC um valor equivalente a uma bolsa por aluno/a participante, semestralmente, para as atividades dos grupos. (Manual de Orientações do Pet, 2013).



O PET é composto grupos tutoriais de aprendizagem e busca proporcionar aos/às alunos/as, sob a orientação de um/uma professor/a tutor/a, condições para realização de atividades extracurriculares que complementem sua formação acadêmica, almejando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e subsidiar os objetivos e conteúdos programáticos que integram sua grade curricular. Assim, o PET pode proporcionar uma melhoria na qualidade acadêmica dos cursos de graduação.

Com as atividades extracurriculares que compõem o PET, há uma possibilidade de garantir aos/às alunos/as dos cursos oportunidades de viverem experiências ausentes nas estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e melhorando sua formação acadêmica, tanto para sua inserção no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação. (Manual de Orientações do PET, 2013)

O programa é constituído por uma modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação que apresentam compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Com uma visão baseada nos moldes de grupos tutoriais de aprendizagem e orientada pelo objetivo de formar globalmente o aluno, o/a PET não tem como meta, apenas dar aos/às alunos/as e bolsistas do curso uma nova série diversificada de conhecimento acadêmico, mas assume a responsabilidade de contribuir em sua formação humana, crítica, política e voltado para a cidadania. A SESU/MEC, deseja promover o desenvolvimento de profissionais a nível superior, possuidores de elevados padrões científicos, técnicos e dotados responsabilidade social nas diversas áreas de conhecimento. Interessa, ainda, que sejam capazes de atuar no sentido da transformação da realidade nacional, sendo personagens como docentes e pesquisadores pós-graduados/as em áreas profissionais. (Manual de Orientações do PET, 2006).

#### **4.6.2 A Filosofia do Programa**

A proposta de constituição de um grupo de alunos/as, atuantes num curso de graduação para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, sob a orientação de um/uma professor/a tutor/a, visa disponibilizar aos/às estudantes participantes a

possibilidade de ampliar uma série de experiências em sua formação acadêmica e cidadã.

O PET é caracterizado pela presença de um tutor, tendo como missão estimular o aprendizado dos seus membros, por meio de vivência, reflexões e discussões, numa parceria de informalidade e cooperação. Esse tipo de método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolver problemas e pensamento crítico, oportuniza aos/as alunos/as tornarem-se mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem. (Manual de Orientações do PET, 2006).

Além disso, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira dinâmica, o Programa abre caminhos para uma formação geral, tanto do/da aluno/a bolsista quanto dos/das demais alunos/as do curso, proporcionando-lhes uma compreensão mais completa do que acontece consigo mesmo e no mundo.

Com os trabalhos em grupo e a dedicação ao curso torna-se possível desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, facilitando a compreensão das características e dinâmicas individuais, assim como uma percepção da responsabilidade coletiva, a importância de um trabalho em equipe e do compromisso social. Com a inserção do grupo no curso, estas potencialidades se disseminam para os/as demais alunos/as, modificando e ampliando o cenário educacional em toda a comunidade.

No PET, o/a tutor/a é responsável, perante IES e a SESu/MEC pelo planejamento e a supervisão das atividades, assim como o desempenho do grupo sob sua orientação, tendo uma contribuição acentuada de outros/as docentes para um bom desempenho do programa. Ainda lhe cabe a função de orientar os/as bolsistas no caminho de uma aprendizagem segura, relevante, ativa, planejada e adequada às necessidades do grupo e do curso como um todo. (Manual de Orientações do PET, 2006).

O PET é um programa em longo prazo, que tem como um de seus objetivos a implantação de um modelo desagregado do ensino, pesquisa e extensão. Assim, além de estimular a melhoria da graduação, o PET potencializada a criação de um modelo pedagógico para a universidade, de acordo com os princípios estabelecidos pela LBD. (Manual de Orientações do PET, 2006).

### 4.6.3 Objetivos do Programa

O PET antes de qualquer coisa é um programa que visa uma orientação social do/da jovem aluno/a seja na vida acadêmica, seja nas demais relações sociais. Há uma preocupação em estimular atividades em grupos, na realização de trabalhos em equipes que despertem os sentimentos de compartilhamento, tanto de conhecimento quanto de vidas, expectativas, sonhos, desejos, decepções, há um jogo com a realidade e vida dos/das alunos/as participantes. Ao término de cada atividade pode-se dizer que cada um sai com um nível mais elevado de conhecimento, tendo em vista que o aprendizado vai muito além de suas disciplinas curriculares. Dentro de seus objetivos no projeto, podemos citar alguns como:

#### **Objetivo Geral:**

Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação.

#### **Objetivos Específicos:**

- a) formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país.
- b) estimular a melhoria do ensino de graduação por meio:
  - Do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso;
  - Do desenvolvimento de ações que procurem integrar o ensino, a pesquisa e a extensão;
  - Da atuação dos bolsistas como agentes multiplicadores, disseminando novas idéias e práticas entre o conjunto dos alunos do curso;
  - Da interação dos bolsistas do Programa com os corpos docente e discente da instituição, inclusive em nível de pós – graduação, quando for o caso;
  - Da participação em atividades características de programas de pós – graduação;
  - Do desenvolvimento de atividades que promovam o contato dos bolsistas e demais alunos do curso com a realidade social em que o grupo/curso/ou IES estejam inseridos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do aluno/curso/IES perante a sociedade
- c) Oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um profissional crítico e atuante, orientada pela cidadania e pela função social da educação superior, por meio:
  - Do desenvolvimento de ações coletivas e capacidade de trabalho em grupo;

- Da facilitação do domínio de processos e métodos gerais e específicos de investigação, análise e atuação da área de conhecimento acadêmico-profissional;
- Do envolvimento dos bolsistas em tarefas e atividades que propiciem o APRENDER FAZENDO E REFLETINDO SOBRE;
- Da discussão de temas éticos, sócio-políticos, científicos e culturais relevantes para o País e/ou para o exercício profissional e para construção da cidadania;
- Da promoção de integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, especialmente no caso da carreira universitária, através da integração constante com o futuro ambiente profissional;
- Da participação, com igual ênfase, no ensino, na pesquisa e extensão (citar ano e página do documento, caso tenha retirado do site, inserir nota de rodapé informando as referências do site e do acesso conforme as normas da ABNT). (Manual de Orientações do PET, 2006, p. 7).

#### 4.6.4 Características do PET

O PET vincula-se à Pró-Reitoria de Extensão, pois visa complementar a graduação por meio de desenvolvimentos de ações coletivas, apresentado caráter interdisciplinar, na busca da formação de cidadãos e cidadãs com ampla visão do mundo e com responsabilidade social. Veja o esboço de algumas de suas características abaixo:

- Formação acadêmica ampla, envolvendo conteúdo programático que evite uma especialização precoce e/ou aprofundamento, em uma ou mais disciplinas, sub-áreas e/ou linhas de atuação do curso de graduação;
- Realização de atividades que envolvam pesquisa, ensino e extensão;
- Interdisciplinaridade, que é fundamental para uma formação acadêmica condizente com o estágio atual de desenvolvimento da ciência. Esta característica é indispensável para cursos de graduação que tenham interface com outras áreas/ sub-áreas do conhecimento;
- Atuação coletiva, envolvendo obrigatoriamente a realização de atividades conjuntas pelos bolsistas que cursam diferentes níveis de graduação. As atividades de um grupo PET são planejadas de forma a manter um equilíbrio entre a participação individual e coletiva dos seus membros;
- Interação contínua entre os bolsistas e os corpos discentes e docente do curso de graduação e de programas de pós – graduação, caso existam na instituição. A comunicação saudável e a troca permanente de informações entre os bolsistas e os alunos e professores dos cursos de graduação e de pós – graduação são condições essenciais para o bom desempenho de um grupo PET;

- Contato sistemático tanto com a comunidade acadêmica como um todo quanto com a comunidade externa à IES, promovendo a troca de experiências em processo crítico e de mútua aprendizagem,
- Planejamento e execução de um programa diversificado de atividades, além daquelas próprias da grade curricular da graduação (Manual de Orientações do PET, 2006, p.8 e 9).

#### 4.6.5 Atribuições

O Programa de Educação Tutorial, bem como outros programas primam por excelência no decorrer de sua aplicação. Existe uma grande equipe que se empenha ao máximo para fazer valer essa excelência e proporcionar as melhores condições de permanência aos/às seus/suas alunos/as. Como em todas as circunstâncias de nossas vidas, sempre temos deveres para só então termos o lazer, no Programa, há um gama de atratividades, um leque de oportunidades que os/as sábios/as alunos/as, se souberem aproveitar, serão os alunos de primeira edição e os futuros mestres nas edições seguintes. A forma na qual é perpassado o conhecimento é que faz o diferencial do

Programa, o conhecimento é passado de forma dinâmica e interativa, criando atrativos que estimulem o desejo de aprender por parte dos/das aluno/as e o bom é que se aprende mesmo, porque o seu conhecimento passa dos limites das disciplinas da grade dos cursos das IES. Contudo para que algo possa se consolidar, atribuições devem ser dadas tanto às partes organizadoras, para que possam fazer valer uma boa administração, como à parte beneficiada. Aos/às bolsistas do PET são atribuídas as seguintes tarefas, os/as alunos/as do PET lhes são atribuídos as seguintes tarefas:

- a) Atribuições aos alunos Bolsistas:
- Zelar pela qualidade acadêmica do PET;
  - Participar de todas as atividades programadas pelo professor tutor;
  - Participar, durante sua permanência no PET, de atividades de ensino, pesquisa e extensão;
  - Manter bom rendimento no curso de graduação;
  - Apresentar excelente rendimento acadêmico avaliado pelo tutor;
  - Publicar ou apresentar, em evento de natureza científica, um trabalho acadêmico por ano, individualmente ou em grupo.
  - Fazer referência à sua condição de bolsista do PET nas publicações e trabalhos apresentados;
  - Cumprir as exigências estabelecidas no Termo de Compromisso.

- Dedicar-se, em tempo integral, às atividades do curso de graduação e do Programa de Educação Tutorial, com carga horária mínima de 20 horas semanais;
- Não receber qualquer outro tipo de bolsa

b) Atribuições aos alunos não Bolsistas:

Poderá ser admitida a participação de alunos não bolsistas em até metade do número de bolsistas por grupo, observando as seguintes condições:

- Os alunos não bolsistas estarão sujeitos aos mesmos requisitos de ingresso e permanência exigidos para o aluno bolsista, inclusive quanto à participação no processo de seleção e às atribuições do aluno bolsista;
- O aluno não bolsista fará jus a um certificado de participação no PET após um tempo mínimo de 2 anos de participação efetiva e comprovada no programa, emitido pela respectiva IES, de teor idêntico ao do aluno bolsista, mas com a indicação da condição de “Aluno não-bolsista”.(Manual de Orientações do PET, 2006, p. 15 e 16).

O/a aluno/a bolsista é contemplado com uma bolsa remunerada mensalmente de valor compatível com a política nacional de Iniciação Científica, desde que tenha orçamento por parte do MEC.

#### **4.6.6 Processo de Seleção**

O processo de seleção de bolsistas para o PET é realizado por uma comissão integrada por no mínimo três professores universitários, sob a coordenação do/datutor/a. Para os grupos que são implantados em cursos de graduação constituídos por mais de um departamento julga-se necessário tomar parte de representantes dos outros de capa PET e departamentos envolvidos. O/a aluno/a não bolsista tem prioridade para substituição de aluno/a bolsista, considerando que esse atenda os requisitos para o ingresso no PET à época da substituição a cada ano.

O processo de seleção é relatado pela Comissão de Seleção por meio do “Relatório de Seleção de Bolsistas” e enviado à Pró-reitoria de Graduação ou órgão equivalente. Se no processo de seleção houver dúvidas, será consultado o Comitê Local de Acompanhamento do PET.

#### **4.6.7 Composição, Planejamento e Realização das Atividades.**

O grupo inicia suas atividades com no mínimo 4 bolsistas, valor mínimo para o desenvolvimento de um grupo. Cada nova formação de um grupo ocorrerá em um tempo mínimo de um ano, podendo ter um valor mínimo de 4 bolsistas podendo chegar ao máximo de 12. (Manual de Orientações do PET, 2006, p.1).

A integralização dos grupos PET pressupõe a inclusão de alunos que cursam diferentes semestres da graduação e será feita a partir de justificativa encaminhada pelo professor tutor ao Comitê Local de Acompanhamento, estando a mesma condicionada a avaliação positiva do grupo.

Cada grupo planeja as atividades que serão realizadas em um período de um ano e enviam à Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente. Só então, o Comitê Local de Acompanhamento analisa o Plano de Atividades e emite o parecer, visando à orientação dos grupos sob sua responsabilidade quanto à filosofia, os objetivos e as características do programa, buscando a melhor forma das ações dos grupos no Projeto Pedagógico das IES serem aceitas. Caso seja necessário, o Plano de Atividades volta ao grupo para reformulação das modificações sugeridas. Com isso, o Plano é enviado a SESU/MEC via Pró-Reitoria de Graduação conforme as datas estabelecidas. (Manual de Orientações do PET, 2006, p.1)

#### **4.6.8 PET Conexões Angicos**

Criado e implantado em 1979 pela CAPES, o PET (outrora Programa Especial de Treinamento, hoje Programa de Educação Tutorial), o PET Conexões de Linguagem é um dos Grupos da UFERSA que desenvolve ações a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O PET Conexões Linguagem Comunidades do Campo foi idealizado pela professora Ady Canário, tendo sido criado na UFERSA Angicos, em 2010, ano da aprovação da proposta pelo MEC/SESu/SECADI. O Programa conta com a colaboração de professores, técnicos e estudantes bolsistas e voluntários em suas ações de ensino, pesquisa e extensão. (UFERSA, 2009). Que tem como objetivos:

- I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;
- II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;
- III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;
- IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; e
- V - estimular o espírito crítico, bem como a competência acadêmica aliada ao compromisso social para atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior. (UFERSA, 2009).

Na UFERSA Angicos, o PET Conexões Linguagem foi fundado em 2010 pela profa. Ady Canário de Souza Estevão com a colaboração de uma equipe interdisciplinar composta pelos/as professores/as Cynara Teixeira Ribeiro, Jacimara Villar Forbeloni, Alessandra Carla Chagas Spinelli, Ana Gabriela de Souza Seal, Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira e Ivanilson de Souza Maia.

O PET Conexões Linguagem advém das experiências com a temática de acesso e permanência de estudantes populares e destinam-se aos estudantes dos cursos de graduação em Ciência e Tecnologia, Sistemas de Informação e Computação do Campus de Angicos. Estudantes, em suas mais variadas formas de produção da vida no campo, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, caiçaras entre outros que produzam suas condições materiais de existência, a partir do trabalho rural.

Objetiva-se por em prática os programas e projetos interdisciplinares, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que fortaleçam a qualificação nos cursos de graduação, respeitando-se o direito à diversidade étnicorracial, variedade linguística, de gênero, econômica, social e o letramento digital no campo.

Desse modo esperam-se o intercâmbio de saberes linguísticos, discursivos, científicos, tecnológicos e culturais que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais no ensino superior por meio da participação de estudantes em políticas de acesso à educação na região semiárida nordestina.

#### **4.6.9 Pré-Uni Popular Angicos**



O Programa Pré-Uni Popular, também uma política de ação afirmativa atua na cidade de Angicos vinculado ao Conexões de Saberes. Este programa é uma diretriz do antigo Conexões de Saberes, também com caráter de extensão, hoje o PET Conexões, conta com a contribuição de alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O Pré-Uni atua em forma de cursinhos preparatórios para o ENEM e em outros exames vestibulares, os cursinhos ocorrem na Escola Estadual Professor Francisco Veras, o programa dispõe de professores em: Ciências da Natureza, Biologia, Física, Química, Ciências Humanas, Geografia, História, Linguagens e Códigos, Espanhol, Inglês, Português, Redação, Matemática. Na UFERSA campus Angicos conta com um aluno que foi beneficiado com o Programa Conexões de Saberes, no eixo Cursinho pré-universitário, o aluno Rafael da Silva Cunha, que foi aluno da Escola Estadual Professor Francisco Veras hoje aluno da UFERSA também atua no PET Conexões, foi o primeiro alunos beneficiado pelo programa conexões em Angicos a se inserir na IES da referida cidade. (Manual de Orientações do Pré-Uni Popular Angicos, 2013, p.1).

Esse tipo de programa, como qualquer outra política de acesso visa viabilizar o acesso a jovens oriundos de camadas populares em especial, a chance de participar de aulas preparatórias, uma revisão de todo seu ensino médio, nas quais atividades são realizadas, há orientações de professores, e ações no sentido de potencializar a possibilidade de ingressar em uma universidade, tendo em vistas que a maioria desses alunos não dispõe de condições financeiras para custear cursinhos particulares. Dentro de alguns objetivos do programa, podemos destacar:

a) Objetivos Gerais:

- Fortalecer a formação científica para o ENEM e o ingresso de estudantes das camadas populares a universidade;
- Potencializar habilidades culturais dos jovens participantes

b) Objetivos Específicos:

- Apresentar-se como referencial de qualidade no auxílio a estudantes das camadas populares e que sejam provenientes das escolas estaduais do sertão central, na primeira fase, em Angicos, preparando-os para terem uma boa qualificação do ENEM e ou outros exames vestibulares nas áreas de conhecimento de seus interesses;
- Trabalhar com uma proposta pedagógica às Matrizes de Referência do ENEM e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio;

- Tornar-se um ambiente de aperfeiçoamento da prática docente para os alunos/as bolsistas que ministram as aulas e que tenham capacidade, conhecimento e didática nas áreas de interesse.(Manual de Orientações do Pré-Uni Popular Angicos, 2013, p.1)

As políticas de ações afirmativas visam diminuir as desigualdades que a sociedade impõe entre jovens oriundos de camadas populares e a classe média, entre homens e mulheres, brancos e pretos, enfim a todo grupo que por questões sociais de alguma forma foram prejudicados em suas ascensões. Os programas não irão retirar nenhuma lembrança negativa, em muitos casos não irão conseguir recuperar todo o estrago feito de uma sociedade seletiva, mas a partir deles, o destino de gerações futuras pode apresentar cenários diferentes de seus antecedentes. É importante lutar por direitos iguais mesmo quando tudo aponta para se desistir, perder uma batalha não significa perder uma guerra, as lutas por melhores condições de vida ainda acontecem diariamente por alguns grupos, como as mulheres que lutam por igualdades de salários com os homens ou entre os negros e brancos, e essa luta começa desde as relações domiciliares até o mercado de trabalho.

#### **4.7 Programa Conexões de Saberes**

A Origem do Conexões de Saberes encontra-se no projeto denominado Rede de Universitários de Espaços Populares – RUEP, uma ação formulada em 2003 pelo Observatório de Favelas e implementada em 2004 pela Universidade Federal Fluminense – UFF e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com financiamento do Programa de Extensão Universitária – Proext/SESu/MEC. O eixo fundamental desse projeto foi a criação, no interior das universidades, de uma rede de articulação entre os estudantes oriundos de espaços populares em torno de dois objetivos principais: criar condições para a realização de um processo regular de avaliação do impacto das intervenções públicas nas comunidades populares, sobretudo as dirigidas para a infância e juventude, e formar novos quadros técnicos sociais nesses territórios, capazes de se constituírem como lideranças comunitárias com perfil diferenciado. A rede foi construída a partir do desenvolvimento de projetos específicos nas comunidades, de estudos orientados de metodologia de pesquisa e de formação

técnica. No Campus de Angicos, sua origem se deu em outubro de 2010, 28 alunos foram contemplados para inserção no programa: Alriceli Rejane da Silva Pereira, Andréa Garcia de Medeiros, DammyãoErysfrancys, Dandara Martins Monteiro, Edizian Batista de Souza Filho, Erijânio Nonato Silva, Francisco Kleber Régis, Izaac Paulo Costa Braga, Izabelle Fernanda Borges e Silva, José Andherson J. de Andrade, José Ricardo Firmino da Silva, Larissa, Elena G. Cavalheiro, Lediane Marques de Andrade, Lucas Mendes Moura Maia, Mardja Luma da Silva Sales, Maria, Elidayane da Cunha, Nicanor Barroso de Araújo Neto, Ozanildo Roberto da Silva, Renata Rafaela Matias de Andrade, Renato Pedrosa Vasconcelos, Rossana Mayara Leite Sampaio, Rutilene Rodrigues da Cunha, Sinthya Gadelha Chaves, TatiannyLuadna Alves Bezerra, Tialison Romão Dantas, Vanessa Tainara da Cunha, Vanúbia Carla da S. Batista, Wallas Douglas de Macedo Souza.

Fui bolsista do Programa Conexões, atuando do no núcleo Juventude, com Orientadora professora Cynara Teixeira, e colegas de estudo Mardja Luma e Talita Cabral. Na extensão pudemos atuar na pesquisa nos índices de retardamento aos/as jovens de camadas populares de Angicos a inserção na Universidade, e quando esta acontecia, o porquê de se dá tão tardiamente. Ao final do programas foi realizada a publicação de um livro contendo trabalhos realizados por todos os conexas, cada grupo escrevendo sobre as experiências pesquisas relacionadas ao seu grupo. O livro com título PROGRAMAS CONEXÕES DE SABERES NA UFERSA/saberes e cidadania, organizado pela tutora Ady Canário de Souza Estevão, e as professoras/orientadoras Ana Gabriela de Souza Seal e Cynara Teixeira Ribeiro. O núcleo Juventude participou com o tema “Em busca do acesso ao Ensino Superior: Um perfil dos estudantes pré-universitários do município de Angicos/RN. Uma experiência ímpar ao nosso aprendizado na academia bem como visão cultural e social. O programa se desenhava com os três alicerces da educação: ensino, pesquisa e extensão. Foram desenvolvidos projetos com as comunidades populares a partir de três dimensões:

- a) **Político-institucional**, na criação e solidificação do programa na agenda da universidade;
- b) **Formação acadêmica e política**, na qualificação dos estudantes participantes do projeto;
- c) **Interação entre comunidade e universidade**, na promoção de eventos e constante diálogo que se faz por meio da linguagem e dos

discursos de troca de saberes e fazeres na indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa. (Fonte:UFERSA,2009).

Com o engrandecer do programa, o Conexões de Saberes passou a ser o PET Conexões, atuando com o núcleo de extensão do conexões, o Pré-Universitário, com professores (conexistas do campus Angicos) para preparação dos alunos/as da rede pública para inserção na Universidade assim como um bom rendimento no ENEM.

#### **4.7.1 Metodologia**

Em sua primeira edição o programa atendeu estudantes de origem popular dos cursos de graduação da universidade e das escolas públicas dos territórios de abrangência da universidade. Em seguida o programa atuou nos bairros como um todo realizando atividades em pró do meio ambiente, atividades de orientação bem como preservação do mesmo. Para os critérios de inserção no programa podem-se destacar algumas como:

- Soma da renda mensal dos pais ou responsáveis pela criação não superior a quatro salários mínimos mensais, podendo ser reduzida de acordo com as especificidades econômicas regionais;
- Morar ou ser oriundo de espaços populares;
- Proveniência de escola pública. (Fonte:UFERSA, 2009).

Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura que é a responsável institucional pelo projeto local, oferecendo uma infraestrutura e material de apoio para plena execução das atividades. O Conexões de Saberes na UFERSA é uma política que nasceu no contexto de discussões acerca de medidas para a implementação do direito à igualdade e tem como objetivo possibilitar o acesso e a permanência de estudantes de origem popular na universidade, de acordo com as diretrizes do MEC/SECAD, tendo como eixo central o fortalecimento da pauta de ações afirmativas na universidade. (UFERSA, 2009).

#### **Objetivo Geral**

Contribuir com a formação de estudantes universitários de origem popular na universidade, promovendo o acesso e a permanência efetiva de jovens provenientes de escolas públicas.

### **Objetivos Específicos**

- a) Fazer um diagnóstico social objetivando um conhecimento mais aprofundado dos estudantes de origem popular;
- b) Desenvolver atividades de formação, pesquisa e extensão que viabilizem o permanente diálogo entre comunidade acadêmica e comunidades populares;
- c) Realizar seminários locais e regionais, palestras, cursos, painéis, oficinas e relato de experiências, congregando estudantes, docentes da universidade e representantes de comunidades populares parceiras.

## 5 CONCLUSÃO

As últimas décadas marcaram o surgimento de um importante campo de conhecimento denominado políticas públicas, e vários foram os fatores para maior visibilidade dessa área. Celina Souza (2006) defende a ideia de alguns fatores para o reconhecimento dessas políticas de ação positiva, primeiramente foi pela adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a se fazer presente na maioria dos países, principalmente naqueles que estão em desenvolvimento. O segundo fator a visão sobre o papel dos governos substituírem as políticas Keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Desse modo, do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implica a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. O terceiro fator é mais direcionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente que desenham políticas públicas para impulsionar o desenvolvimento econômico e promover inclusão social de grande parte de sua população.

Frente ao exposto até aqui, as políticas públicas de ações afirmativas na Universidade têm um importante papel no que concerne ao ingresso e à permanência de jovens de camadas populares na Universidade, sendo este um importante objeto de estudo no campo da ciência e tecnologia, tendo em vista este ser um dos cenários marcados pela presença maciça da elite intelectual brasileira. Neste estudo foi apresentado um pouco da trajetória educacional brasileira até os dias atuais. Estudando os mecanismos da implantação das primeiras escolas de ensino base, como se dava a inserção de alunos/as e quais eram aceitos/as pelas escolas. Quando a educação se dirigiu para as séries mais avançadas como o ensino superior de ensino, a inserção de alunos se tornou cada vez mais seletiva, como exposto, apenas os/as jovens com boas condições financeiras apresentavam o perfil para se enquadrar nas redes de ensino desde 1808, no período do Brasil Império até as políticas de acesso ao ensino superior em tempos mais recentes no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que foi o programa PROUNI.

As políticas de ações afirmativas têm como principal objetivo amenizar as desigualdades impostas pela sociedade. Nesse estudo foram citadas algumas destas, foi destacadas as políticas direcionadas a educação, como o PROUNI, o EJA, nas quais foi mostrado a quem as mesmas atenderiam. Esses programas apresentam caráter social

intelectual, pois atendem as expectativas por melhores estudos, oportunidades de aprendizados irreparáveis que estes/as Jovens terão ao ingressar nas instituições de ensino superior, bem como reparar o tempo perdido por alguns/as que por diversos fatores deixaram de estudar, e se encontram atrasados quanto à inserção no ensino superior. Com oportunidades de estudos fica claro o reparo social que os/as estudantes terão futuramente, se sentirão capazes e confiantes para seguir carreira profissional, conquistando os pilares esperado em suas vidas, melhores condições de vidas.

As políticas de ações positivas para mulheres (gênero) apresentam como objetivo reparar as desigualdades que elas vêm passando ao longo de anos. Diferenças estas que estão presentes tanto em seus lares como no campo de trabalho. Por incrível que possa parecer, as mulheres ainda se encontra em um quadro de desigualdade salarial em relação aos homens e em subestimação de suas capacidades a frente de alguns cargos no trabalho. Existe uma forte política contra a violência a mulher, que em dias atuais ainda é vista em situações de subordinação em relação aos homens, muitas vezes seus companheiros de vida. No trabalho foram mostrados alguns programas que visam atender essa demanda de mulheres que sofrem maus tratos, transformando-as em mulheres a frente de suas decisões e desejos, programas que visam esboçar suas capacidades esmo depois delas mesmas desacreditarem em si. Através de programas essas mulheres voltam a se sentir poderosas e com vontade de lutar novamente.

As ações positivas para Raça, essa teve uma preocupação maior em esboçar o máximo possível o quanto essa classe ainda é marginalizada. Para muitos a política de cotas é discriminatória, contudo vejo que a mesma age com objetivo de reparar uma desigualdade ainda fortemente concentrada. Na qual negros/as, pardos/as, ainda se encontram em posições inferiores em ambientes de trabalho, gerados pela falta de oportunidade que empresas e instituições ainda deixam se fazer presente. Acredito que com a geração de cotas de emprego e vagas, os/as negros/as poderão mostrar seus verdadeiros propósitos e capacidades, considerando que muitos não são percebidos pela falta de oportunidade, que como foi mostrado no estudo, para inserção nas universidades, os/as negros/as mostravam rendimentos inferiores aos brancos/as, entretanto, quando já estavam em seus respectivos cursos acadêmicos, os/as negros/as mostravam desempenho com índices mais elevados do que os/as brancos/as.

É importante destacar os programas para inserção dos/as jovens dessa raça nas redes de ensino superior, tendo em vista que durante muito anos ficaram de fora, ou ainda eram submetidos a instituições de baixa qualidade, desvalorizadas, isso porque as séries iniciais de suas vidas estudantis foram precárias e de forma desigual em relação as que os/as brancos dispunham.

Portanto foi de suma importância os movimentos negros/as a frente da sociedade em busca de políticas para reparação das desigualdades sofridas por eles/as ao longo de anos.

As políticas de ação afirmativa PET Conexões e Pré-Uni Popular em Angicos, políticas com objetivos de amparo social e intelectual, contemplam tanto os alunos da UFERSA com a comunidade em geral que almeja ingressar no ensino superior. Os programas oferecem cultura, mini-cursos de grande relevância para o aprendizado dos/as alunos/as do campus. O Pré-Uni Popular, oferece cursinhos gratuitos, onde as aulas ocorrem nas escolas da rede pública de ensino e são ministradas pelos alunos da UFERSA, alunos dos cursos de Ciência e Tecnologia, o cursinho é contemplado com todas as disciplinas necessárias para se conquistar o tão desejado sonho de ser integrante de uma instituição de ensino superior, oferecendo aulas das disciplinas de português, matemática, história, inglês, geografia, física, espanhol, biologia, redação e ciências sociais. Desse modo o PET e o Pré- Uni, ajudam em uma parceria que combina para que o sucesso destes/as alunos/as seja provável, o Pré-Uni atua pela qualificação dos/as jovens para que consigam se capacitar o suficiente para ingressar na universidade, e o Pet atua para permanência destes/as na instituição, garantindo conhecimento, bolsas remuneradas, crescimento pessoal e intelectual.

Este trabalho buscou trazer para o conhecimento acadêmico um estudo literário sobre o conhecimento de quatro elementos, que são a própria política pública, política quanto governo, a sociedade pública, e as instituições para onde as políticas públicas são decididas, desenhadas e implementadas. O principal foco da política pública está na identificação do tipo de problemas que a política deseja corrigir, como esse problema será analisado pelo sistema político quando governo e a sociedade política, e nas instituições e regras que irão modelar a decisão e a implantação das políticas públicas.

Identificando quais os exemplos dos problemas dos grupos desfavorecidos citados no trabalho, permitirão que a política pública seja desenhada, visualizando seus



possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Mary Garcia. Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2004, São Paulo. **Forum Mundial de Educação**. São Paulo: Ufsc, 2004. p. 1 - 26. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>>.

Acesso em: 12 dez. 2012.

GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2004

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n., p.57-65, 2002. Suplemento. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Acesso de negros a universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.247-268, mar. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n118/n118a10.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p.125-140, 08 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, 17 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 12, p.47-71, 12 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica: Ensino - Pesquisa - Extensão**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.399-411, 15 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-2622001000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-2622001000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho. **Associação Nacional de Jornais**, São Paulo, p. 2-43. mar. 2001. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/pje/biblioteca/publicacoes/A%20Evolucao%20da%20educacao%20no%20Brasil%20e%20seu%20impacto%20no%20Mercado%20de%20trabalho.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação Brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade: Cedes**, Campinas, v. 28, n. 100, p.809-829, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

STENCEL, Renato. **História da educação superior adventista: Brasil, 1969 a 1999**. 2006. 322 f. Tese (Doutorado) - Unimep, Piracicaba, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e desenvolvimento: Onde estamos, e para onde vamos? In: BRASIL EM DESENVOLVIMENTO, 1., 2003, Rio de Janeiro. **Brasil em desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Ufrj, 2003. p. 2 - 21. Disponível em: <[http://www.ie.ufrj.br/desenvolvimento/pdfs/educacao\\_e\\_desenvolvimento\\_oude\\_estamos\\_e\\_para\\_oude\\_vamos.pdf](http://www.ie.ufrj.br/desenvolvimento/pdfs/educacao_e_desenvolvimento_onde_estamos_e_para_oude_vamos.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Revista Educação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.5-15, 01 abr. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Ufrj, 2005.

LOPES, E.M.T et al. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte, Mg: Autêntica, 2003.

CUNHA, Luis Antônio et al. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte, Mg: Autêntica, 2003

SOUZA, P. N. P. **LDB e Ensino Superior: estrutura e funcionamento.** São Paulo: Pioneira, 1997.

VASSELAI, Conrado. **As Universidades Confessionais no Ensino Superior Brasileiro:** identidades, contradições e desafios. 2001. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Cap. 3.

BOAVENTURA, Elias. **Universidade e Estado no Brasil.** Piraciaba: Unimep, 1989.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **ABC das Leis Diretrizes e Bases da Educação.** São Paulo: Loyola, 1993

ANDRIOLLI, Antônio Inácio; SCHMALZ, Stefan. **Governo Lula: Continuidade da Política Neoliberal?** N° 62. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/062/62andrioli.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2006. Acessado em 02 de abril de 2013.

PIERRO, Maria Clara Di. NOTAS SOBRE A REDEFINIÇÃO DA IDENTIDADE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, 13 out. 2005.

GODINHO, Tatauet al. **Políticas Públicas de Gênero**. São Paulo: Isbn, 2004. 188 p.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas Públicas de Gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Políticas Públicas e igualdade de Gênero**. São Paulo: Isbn, 2004. p. 1-188.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **I Censo Ético-Racial da Universidade de São Paulo**: Comissão de Políticas Públicas para a População Negra. São Paulo: Ehess, 2002. Relatório Substantivo.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. 320 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Cap. 1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília) (Org.). **Programa de Educação Tutorial**: Manual de Orientações Básicas. Brasília: Não Declarado, 2006. 25 p. (1). Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12228&Itemid=486](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228&Itemid=486). Acesso em: 20 de março de 2013.

ANGICOS. Eder Jofre Marinho Araújo. Rita Diana de Freitasgurgel. **Pré-Uni Popula Angicos**: Manual de Orientações Básicas. Angicos. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/campus/angicos/3065>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Rio de Janeiro: Não Declarado, 2001. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

MAIO, M. C.. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Brasília, v. 14, n. , p.141-158, 13 maio 1999.

CASTRO, M. H. G.. Avaliação do Sistema Educacional: Tendências e Perspectivas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. , p.303-364, 05 fev. 1998.

ANGICOS. Universidade Federal Rural do Semi-árido. Ufersa (Org.).**Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social**. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/divisoes/caadis/3362>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

ANGICOS. Universidade Federal Rural do Semi-árido. Ufersa (Org.).**Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social: Lei de Cotas. Como funciona o novo sistema de cotas**. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/divisoes/caadis/3255>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Mec (Org.). **Ensino Superior: ENTENDA AS COTAS PARA QUEM ESTUDOU TODO O ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS**. Entenda como funciona o novo sistema de cotas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

ANGICOS. Universidade Federal Rural do Semi-árido. Ufersa (Org.).**Programa de Extensão: Conexões de Saberes. Conexões de Saberes na Universidade Federal Rural do Semi-Árido/Campus Angicos**. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/extensao/consab>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

ESTEVÃO, Ady Canário de Souza et al. **PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFERSA: saberes e cidadania**. Angicos: Edufersa, 2012. 200 p. (1). Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

SAMPAIO, Rossana Mayara Leite et al. EM BUSCA DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:: UM PERFIL DOS ESTUDANTES PRÉ-UNIVERSITÁRIOS DO MUNICÍPIO DE ANGICOS. In: ESTEVÃO, Ady Canário de Souza et al. **PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFERSA: saberes e cidadania**.

Angicos: Edufersa, 2012. Cap. 17, p. 117-126. (1). Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

DURHAN, Eunice Ribeiro. Desigualdade Educacional e Cotas para Negros nas Universidades. **A Universidade e O Ensino No Brasil: Novos Estudos-CEBRAP**, São Paulo, v. 63, n. 66, p.3-22, 14 abr. 2013.

