

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

TATIANA TRAVASSOS BEZERRA

**CONEXÕES DE SABERES
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES
DE UMA POLÍTICA SOCIAL AFIRMATIVA**

Brasília (DF), julho de 2008.

TATIANA TRAVASSOS BEZERRA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**CONEXÕES DE SABERES
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES
DE UMA POLÍTICA SOCIAL AFIRMATIVA**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Serviço
Social da Universidade de Brasília, como
requisito para conclusão do curso de
Serviço Social, sob orientação do Prof.
Doutor Perci Coelho de Souza.**

Brasília (DF), julho de 2008.

Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Ciências Humanas - IH
Departamento de Serviço Social
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

**CONEXÕES DE SABERES
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES
DE UMA POLÍTICA SOCIAL AFIRMATIVA**

Aluna: Tatiana Travassos Bezerra
Orientador: Prof. Dr. Perci Coelho de Souza

Banca Examinadora:

Profª. Mestre Maria de Fátima Castilhos Schaeffer - UNB

Prof. Dr. Mario Ângelo Silva - UNB

**Brasília
Julho de 2008**

Dedico este trabalho à minha mãe e amiga Elizabete, pelo exemplo de fé e dedicação, força e amor. Obrigada por ser essa mulher incrível e por ter me apoiado nas horas mais difíceis estar ao meu lado sempre. Sem você nada disso teria sentido. Te amo mamy!

Agradecimentos

Sem o apoio e ajuda de tantas pessoas certamente não teria conseguido chegar até aqui. Sei que o espaço é curto para dizer o nome de todos a quem devo agradecer.

Agradeço a Deus por ter me abençoado tanto e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais que mais parecem anjos enviados para me ajudar.

Agradeço à minha mãe, por ter sido minha razão e motivo de insistir mesmo quando tudo parecia impossível de acontecer.

À Denise, Marcela e Rozania pelo companheirismo, paciência e, acima de tudo, pela amizade, que fizeram destes quatro anos de faculdade um período tão especial na minha vida.

Aos meus tios e avó pelo apoio, a minha tia Eliane pela força e a minha tia Rosângela por ter acreditado e investido em mim.

À minha madrinha Selma, com quem pude contar em todas as horas e por quem tenho bastante gratidão.

Aos primos Leonardo e Leandro, pela ajuda.

Ao Nobi, pelo companheirismo, atenção, carinho, força e sentimento sem os quais teria sido muito mais difícil prosseguir.

À Suelis, Andréia e Giza, pela amizade.

Ao meu orientador Prof. Perci, por ter aceitado o desafio de me orientar.

Aos professores e funcionários do Departamento de Serviço Social que foram fundamentais para que esse trabalho se concretizasse.

Ao prof. Mario e a prof^a. Fátima pelo apoio, dedicação e paciência.

À prof^a. Izabel pelo carinho e por todas as dicas e ajuda.

Aos colegas do Conexões de Saberes, sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho e com os quais aprendi muito mais do que posso descrever.

À minha irmã, que deixou saudade e me ensinou o quanto é importante aproveitar cada dia como se fosse o último.

Ao meu pai, que me ensinou tudo que pode no pouco tempo que ficamos juntos.

Ao meu avô, pelo exemplo de força e sinceridade, de luta e vontade. Saudades.

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso teve por objetivo verificar quais são os limites e possibilidades de se configurar, no contexto brasileiro, uma ação afirmativa com status de política social de Estado. A pesquisa consistiu em um estudo de caso do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, no Campus da UnB na Asa Norte, fazendo uso de metodologia quantitativa e qualitativa para levantamento e análise dos dados. O trabalho de campo foi realizado a partir da análise de questionários, contendo questões abertas, semi-abertas e fechadas de múltipla escolha, aplicados junto aos Bolsistas do programa. Os resultados encontrados evidenciam que a autonomia da universidade e o princípio da universalidade na Educação de nível superior não se apresentam como limites, assim como a função social da instituição e a consciência dos Bolsistas sobre a Educação de nível superior como direito social, gratuito e universal como dever do Estado, se mostra como possibilidades de o programa se firmar como uma política social afirmativa de Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Afirmativa, Universalidade, Educação e Ensino de nível superior.

LISTA DE SIGLAS

DDS/ UnB Diretoria de Desenvolvimento Social da Universidade de Brasília

EOP Estudantes de Origem Popular

IFES Instituição Federal de Ensino Superior

FMI Fundo Monetário Internacional

MEC Ministério da Educação e Cultura

Secad Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UnB Universidade de Brasília

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Semestre e ano de ingresso dos Estudantes Pesquisados na UnB
Gráfico 2	Semestre e ano de ingresso dos Estudantes Pesquisados no Programa
Gráfico 3	Idade dos Estudantes pesquisados
Gráfico 4	Sexo dos Estudantes pesquisados
Gráfico 5	Curso dos Estudantes pesquisados
Gráfico 6	Cor/etnia dos Estudantes Pesquisados
Gráfico 7	Renda familiar dos Estudantes Pesquisados
Gráfico 8	Escolaridade dos pais dos Estudantes Pesquisados
Gráfico 9	Escolaridade das mães dos Estudantes Pesquisados
Gráfico 10	Se foi o primeiro da família a cursar o Nível Superior
Gráfico 11	Instituição em que os Estudantes Pesquisados cursaram o Nível Médio

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Principais formas de atuação do *Estado* na questão do *ingresso* de EOPs nas IFES (opções marcadas *isoladamente*)
- Tabela 1.1 Principais formas de atuação do *Estado* na questão do *ingresso* de EOPs nas IFES (opções marcadas *em conjunto*)
- Tabela 2 Principais formas de atuação do *Estado* na questão da *permanência* de EOPs nas IFES (opções marcadas *isoladamente*)
- Tabela 3 Principais formas de atuação da *Universidade* na questão do *ingresso* de EOPs nas IFES (opções marcadas *isoladamente*)
- Tabela 3.1 Principais formas de atuação da *Universidade* na questão do *ingresso* de EOPs nas IFES (opções marcadas *em conjunto*)
- Tabela 4 Principais formas de atuação da *Universidade* na questão da *permanência* de EOPs nas IFES (opções marcadas *isoladamente*)
- Tabela 4.1 Principais formas de atuação da *Universidade* na questão da *permanência* de EOPs nas IFES (opções marcadas *em conjunto*)

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo I - Os principais dilemas sobre a trajetória recente da política social brasileira.....	20
1.1 A questão social na perspectiva dos direitos.....	20
1.2. Os impactos de uma política social tardia.....	25
Capítulo II - A política social afirmativa brasileira entre focalização e universalização.....	32
2.1 A chegada das Ações Afirmativas no Brasil.....	32
2.2 Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro: uma questão de democracia.....	38
Capítulo III - Conexões de Saberes como ação afirmativa.....	46
3.1 A voz do sujeito	50
3.1.1 Perfil socioeconômico	50
3.1.2 Sobre o Acesso e permanência na IFES.....	55
3.2 Educação de nível superior como direito social.....	62
3.2.1 Sobre a Universidade Pública	68
Considerações finais.....	71
Referência bibliográfica.....	73
Anexos.....	77

INTRODUÇÃO

O Plano Plurianual de Desenvolvimento do ano 2004-2007 aponta, dentre outras, a preocupação do Governo vigente em tornar mais acessível a Educação aos cidadãos brasileiros, visando um aumento no número de vagas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior. Essa ação indica a preocupação com o acesso à Educação, reconhecida como direito social e dever do Estado. Entretanto, há falta de vagas nos estabelecimentos de ensino, falta de condições adequadas para a aprendizagem nos estabelecimentos públicos, isso só para citar alguns dos vários problemas da Educação no país.

Com o desenvolvimento tecnológico e a insuficiência de vagas no mercado de trabalho diante da demanda por empregos, o mercado de trabalho requer cada vez mais um profissional qualificado. O resultado dessa busca ocasionou a elevação da procura por Ensino Superior e, ao mesmo tempo, o aumento no número de Instituições de Ensino Superior particulares.

Destarte, uma questão a ser analisada diz respeito a forma como o Estado pode intervir, usando-se de ações afirmativas, para que os cidadãos que fazem parte das classes populares, que não tem condições financeiras de se manterem em estabelecimentos de ensino superior particulares, tenham acesso e consigam concluir o curso de graduação em instituições públicas de ensino superior, haja vista que estas instituições são bastante concorridas e expõem estes Estudantes de Origem Popular a uma condição de desvantagem na concorrência com os estudantes de classe média e alta por uma vaga nestas instituições.

A pesquisa denominada *(Re) conhecendo Diferenças*, realizada no ano de 2006, com 30.083 estudantes, de 32 universidades Federais onde é implementado o Programa Conexões de Saberes (executado na Universidade de Brasília desde agosto de 2005 e que é o alvo de análise deste estudo), revelou que apenas 9,1%, ou seja, 2.723 do universo pesquisado são Estudantes de Origem Popular¹, denunciando quantitativamente a desigualdade em termos de acesso e permanência destes estudantes às Instituições Federais de Nível Superior (IFES).

O termo Estudante de Origem Popular (EOP) é usado aqui de acordo com a proposta do Programa Conexões de Saberes em âmbito nacional, que considera como EOP aqueles estudantes que são oriundos ou residem em comunidades populares e que possuem renda familiar baixa – considerando as disparidades regionais definiu-se como renda familiar máxima o total de seis salários mínimos, mas a média de renda familiar dos Bolsistas do

¹ Mais dados e detalhes da pesquisa disponíveis em: Anais: Programa Conexões de Saberes II Seminário Nacional. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

programa compreende três salários mínimos - dentre outras características definidas a nível nacional e que devem ser incorporadas por todas as Instituições que executam o Programa.

Sem querer levar a discussão às formas de ingresso no Ensino Superior, mas reconhecendo a importância deste tema, esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se limita a debater a necessidade de ações afirmativas do tipo distributiva que enfoquem a questão do ingresso e permanência dos Estudantes de Origem Popular nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mais especificamente a questão da permanência dos Estudantes de Origem Popular nas IFES, fazendo-se um estudo de caso do Programa Conexões de Saberes devida suas características o definirem como exemplo de ação afirmativa.

Este universo de pesquisa foi escolhido devida a experiência como Bolsista durante mais de dois anos e pelo fato do programa selecionar como bolsistas apenas Estudantes de Origem Popular objetivando garantir a permanência destes em condições de equidade com os outros estudantes de classes média e alta. De acordo com as metas e diretrizes nacionais do Programa, o Conexões de Saberes pode ser entendido como uma política pública de Governo que trabalha a questão do acesso e permanência dos Estudantes de Origem Popular às Instituições Federais de Ensino Superior.

Considerando essa temática, formulou-se a seguinte pergunta: *quais são os limites e possibilidades do Programa Conexões de Saberes para a efetivação de uma política social pública do tipo ação afirmativa?*

Por hipótese a pesquisa entendeu que o programa Conexões de Saberes, por um lado, tem como limite da gestão autônoma da universidade em contradição com o princípio da universalidade tal como está prevista na política de Educação. Por outro lado, como possibilidades, o programa se insere num contexto em que a sociedade organizada vêm cobrando a função social das instituições públicas o que pode revelar no programa uma conquista social via as chamadas políticas de ações afirmativas.

Como método de pesquisa fez-se um estudo de caso do Programa Conexões de Saberes na Universidade de Brasília (Campus da Asa Norte). Mas para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, por sua vez, deu base para o desenvolvimento dos Capítulos deste TCC e análise dos resultados.

O primeiro Capítulo, denominado Os principais dilemas sobre a trajetória recente da política social brasileira, introduz a discussão sobre a vinculação dos direitos sociais, políticas sociais e questão social como origem de direitos, objetiva trabalhar o que vem a ser entendido como sendo questão social e sua relação com os direitos sociais. Assim como, apresenta a

discussão do desenvolveu a consolidação das políticas sociais no Brasil, numa análise histórica, para, então, diante da particularidade histórica do Brasil, identificar os principais dilemas das políticas sociais no país.

O Segundo Capítulo, denominado A política social afirmativa brasileira entre focalização e universalização, desenvolve a conceituação de como as modalidades de política social, universal ou focalizada, podem interferir nos objetivos das ações afirmativas e trata as ações afirmativas como parte das políticas universais, funcionando como um instrumento de seletividade. Para desenvolver melhor a compreensão do universo de pesquisa, são apresentados os principais conceitos acerca das ações afirmativas, sua trajetória até chegar ao Brasil, identificando seu espaço na legislação brasileira e contextualizando essas políticas como estratégia de democratização do ensino superior no país.

O Terceiro Capítulo, denominado Conexões de Saberes como ação afirmativa, apresenta de forma mais detalhada o que vem a ser o programa Conexões de Saberes, suas diretrizes, metas e objetivos, identificando-o como exemplo de ação afirmativa, para posteriormente apresentar a análise dos questionários e os resultados encontrados.

Por fim, têm-se as Considerações Finais que relaciona a hipótese com os resultados encontrados, demonstrando que existem mais possibilidades do que limites de se configurar, no Brasil, uma ação afirmativa de Estado que vise o acesso e permanência de Estudantes de Origem Popular, com foco na questão socioeconômica.

Procedimentos metodológicos

O foco de análise deste estudo é um programa caracterizado como política pública de Governo. Compreende-se por política pública o conjunto de tomada de decisões que têm amparo legal, visam atender direitos conquistados e tem conotação de *res públicos*, ou seja, são ações voltadas para todos os cidadãos e visam atender demandas sociais, mas que não necessariamente são de cunho estatal. Contudo vale ressaltar que, segundo Souza (2006), não há uma única e exclusiva definição do que seja uma política pública:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) 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) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer. (Souza, 2006, p. 05)

A autora destaca que os estudos destas políticas precisam considerar o jogo de interesses e os diversos atores envolvidos, entre estes, a sociedade civil, e requerem a análise das inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Logo, compreende-se o Programa Conexões de Saberes como sendo uma política pública de Governo que tem sua continuidade assegurada até o final do Governo Lula, podendo ou não ser mantida pelo próximo Governo.

As políticas públicas fazem parte de um conjunto de ações que conformam as chamadas políticas sociais, tanto que se tem o costume de dizer que toda política pública é uma política social, mas que nem toda política social é uma política pública. Essa afirmativa deixa claro que trabalhar as ações afirmativas, vistas como instrumento de políticas sociais, exige a definição do que vem a ser uma política social e essa definição requer mais do que uma simples conceituação ou delimitação, pois a política social assume características variadas de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural ao qual faz parte, é mutável e fruto do processo de relações entre Estado e sociedade civil. (Faleiros, 1986; Berhing e Boschetti, 2006).

Diante da natureza do problema de pesquisa e do tema abordado, optou-se como viés de análise a perspectiva crítico-dialética, que, de acordo com Boschetti e Behring (2007), permite a percepção do fenômeno como um todo, situando-o na realidade social complexa e mutável, no contexto econômico, político, cultural e social.

Segundo Berhing e Boschetti (2006) o método de análise mais adequado para as políticas sociais é o método crítico-dialético, porque nele os fenômenos são investigados e analisados como parte do processo de produção e reprodução da sociedade. Ao utilizarem este método para a análise da política social as autoras afirmam que

Sujeito e objeto são historicamente situados e em relação, considerando a particularidade das relações sociais como objeto, de forma que não há nenhuma perspectiva de neutralidade e a condição para uma aproximação mais profunda em relação ao movimento essencial do objeto é exatamente o reconhecimento dessa determinação das visões sociais de mundo que impregnam sujeito e objeto (Berhing e Boschetti, 2006, p.38/39).

O método crítico-dialético permite ao pesquisador uma aproximação com o objeto de análise de tal forma que as aparências superficiais são desmistificadas, ou seja, permite a (re) construção do objeto, saindo da expressão imediata do fenômeno para a construção de um “novo” objeto de análise, visto em sua complexidade ou em sua essência. Para tanto, tem-se a precisão de situar o fenômeno na realidade social concreta e em totalidade, considerando os atores sociais envolvidos, as correlações de forças e jogos de interesse, as condições materiais

e subjetivas, isto é, situar o fenômeno no tempo e espaço desvendando a conjuntura na qual o fenômeno se apresenta.

O método crítico-dialético não pressupõe a neutralidade do pesquisador, pois compreende o pesquisador como sujeito de pesquisa que ao desvendar o objeto, na busca pela essência, impõe sua visão do que é ou não aparência ou do que deve ou não ser abstraído. O pesquisador, por ser parte do todo pesquisado, pode e deve ver a relação dialética do fenômeno, investigando-o como fenômeno determinado e determinante da realidade, o que possibilita a identificação do essencial a ser considerado. (Berhing e Boschetti, 2006).

Ao trabalhar com políticas sociais, ou, no caso deste estudo que enfoca um instrumento de política social denominado ações afirmativas, tem-se a necessidade de interpretar o fenômeno estudado não como fatos isolados do todo, mas “*como partes estruturais da totalidade*” (Kosik, 1986, p. 36 *apud* Berhing e Boschetti, 2006, p. 41). Deve-se, então, considerar as seguintes dimensões: histórica, econômica, política e cultural, assim como a análise dos elementos identificados como essenciais para explicar o surgimento da política social: “*a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais*”. (Berhing e Boschetti, 2006, p. 44).

Como estratégia de pesquisa optou-se por trabalhar com o método de estudo de caso do Programa Conexões de Saberes na UnB (Campus da Asa Norte). O universo pesquisado é o das ações afirmativas como um instrumento de promoção da justiça social distributiva. Objetiva-se discutir os limites e possibilidades do Conexões de Saberes se consolidar como uma política social afirmativa de Estado que trabalhe a questão do acesso e permanência de Estudantes de Origem Popular nas Instituições Federais de Nível Superior.

A opção pelo método de estudo de caso se deu por acreditar que a realidade socioeconômica dos Estudantes de Origem Popular são diferenciadas, mas apresentam elementos comuns e que as dificuldades enfrentadas por este grupo para ingressar nas IFES são semelhantes, sendo fatores como renda e profissão dos pais, tipo de instituição (pública ou privada) em que o estudante cursou o Ensino Médio, renda familiar, dentre outros, elementos que influenciam diretamente na condição de desvantagem destes estudantes.

O método de estudo de caso, segundo Minayo (2005), é definido como:

Uma estratégia de investigação qualitativa para aprofundar o como e o por que de alguma situação ou episódio, frente á qual o avaliador tem pouco controle. Costumam ser classificados em explicativos, cognitivos e expositivos e visam a aumentar o entendimento por quê e como

determinada decisão ou conjunto de decisões foram tomadas. Objetiva, também, evidenciar ligações causais entre intervenção e situações de vida real; bem como ressaltar o contexto em que uma intervenção ocorreu. Além disto, visa a demonstrar o rumo de uma intervenção em curso e como modifica-la. (Minayo, 2005, p.93)

A autora afirma ainda que o estudo de caso, para ser usado corretamente como método de pesquisa, requer:

A definição do foco de análise; o como e porquê de determinado problema; a formulação de proposições especificamente orientadas para os vários aspectos em estudo; determinação de uma unidade de análise (...); esclarecimento de critérios para a interpretação dos dados (referencial teórico e categorias). (Minayo, 2005, p.93)

Este TCC tem como foco de análise a questão das políticas de Ação Afirmativa como instrumento de justiça social que trabalhe com a redução das desvantagens socioeconômicas. Já como unidade de análise optou-se por estudar o Programa Conexões de Saberes, devido suas diretrizes e metas o definirem como exemplo de ação afirmativa.

Vale destacar que para César (2006), a definição do estudo de caso como sendo do tipo exploratório, descritivo ou explanatório deve levar em conta as desvantagens relacionadas ao tipo cognitivo que tem na intencionalidade um problema de pesquisa e que essa desvantagem desaparece quando se trabalha com o Estudo de Caso do tipo explicativo e/ou explanatório. Por isso este TCC optou por trabalhar com o tipo explanatório e explicativo, ou seja, com a exposição do quê é, de como funciona e o porquê (quais são os limites e possibilidades) deste programa tornar-se numa política social afirmativa.

Levando em consideração o trabalho de César (2006), sobre o método de estudo de caso, este TCC optou por classificar o método usado como holístico, pois tem centralidade no enfoque qualitativo e baseia-se em narrativas ou descrições para a compreensão do caso pesquisado, sendo também um estudo inovador, pois a temática das ações afirmativas é recente, principalmente quando se trata do enfoque socioeconômico, não havendo muitos estudos ou ações comparativas. Significa que o método usado tem caso único, o que, segundo a autora, requer cuidado com as generalizações e atenção especial para não haver desvinculação com a teoria utilizada. Por isso, a pesquisa realizada encontra-se dentro do caso citado a seguir:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em variáveis fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de

proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (Yin, 2001, p. 32-33 *apud* César, 2006, p. 07.)

Esta citação vai diretamente de encontro a hipótese formulada neste trabalho e que norteou a coleta de dados, optou-se por se trabalhar com limites e possibilidades evidentes e que permitissem o uso da teoria proposta, ressaltando que os limites e possibilidades definidos não são únicos e são mutáveis, deixando espaço para alterações futuras e pesquisas posteriores.

Para tornar válido este estudo efetuou-se uma pesquisa bibliográfica, compreendendo a primeira fase da pesquisa, abordando as principais categorias a serem debatidas, como: questão social, direitos sociais, política pública, política social e ação afirmativa. Estas categorias foram usadas na análise dos dados.

Nesta primeira fase também foi identificado o caso a ser trabalhado e o protocolo de coleta de dados, ou seja, foi levantada as fontes de pesquisa que poderiam embasar o estudo, trabalhando-se com informações descritivas e informações explanatórias.

A segunda fase consistiu na coleta de dados, optando-se pela fonte primária de dados, com aplicação de questionários junto aos dezesseis bolsistas do Programa Conexões de Saberes na UnB, Campus da Asa Norte. Os dados primários visaram identificar: a) quais são as principais dificuldades enfrentadas por estes estudantes para ingressar e permanecer na instituição; b) Se o programa colabora para o ingresso e permanência destes estudantes; c) Se estes bolsistas compreendem a educação de nível superior como um direito social que deve ser garantido em gratuidade e universalidade pelo Estado. Além disso, verificou-se também quais seriam, entre as opções postas, as melhores formas de atuação do Estado e da Universidade quanto a questão do ingresso e permanência dos EOPs. Tais questões foram desenvolvidas para identificar se o nível de consciência dos Bolsistas apresenta-se realmente como uma possibilidade do programa se firmar como política social afirmativa de Estado.

As fontes secundárias permitiram identificar quais são os objetivos e metas do programa, que apresentaram este como sendo exemplo de ação afirmativa. As fontes secundárias se configuram em um banco de dados documental, a saber: a) Termo de Referência do Programa, formulado em conjunto por representantes dos bolsistas e coordenadores, no ano de 2007, em Brasília, durante a reunião da Executiva; b) Anais do II Seminário do Programa Conexões de Saberes, realizado no ano de 2006 e publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC/Secad); c) Dados da pesquisa (*Re) Conhecendo as diferenças*, que foi realizada por meio do Programa Conexões de Saberes, MEC/SECAD e Observatório de Favelas do Rio de

Janeiro, no ano de 2006, em 32 IFES como, por exemplo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade de Brasília (UnB), etc., onde o Programa estava sendo desenvolvido e atingindo um universo de 30.082 estudantes que ingressaram no mesmo ano; e d) Projeto Conexões de Saberes na UnB, elaborado em 2005 pelas Coordenadoras do programa na instituição.

A terceira fase da pesquisa trata da análise dos questionários e como estratégia de análise dos dados, buscou-se uma adequação dos prováveis resultados com a teoria utilizada, o que segundo Yin (2001 *apud* César, 2006) é considerado como método de análise de adequação ao padrão, sendo os padrões que confirmam o prognóstico e que permitem inferências de relação entre os eventos.

CAPÍTULO I

Os principais dilemas sobre a trajetória recente da política social brasileira

1.1 A Questão Social na perspectiva dos direitos sociais.

Sabendo que as ações afirmativas se apresentam como um mecanismo das políticas sociais e que, de acordo com Behring e Boschetti (2007), o estudo das Políticas Sociais requer a compreensão da questão social, já que as políticas sociais e os padrões de proteção social são tidos como desdobramentos e respostas, assim como formas de enfrentamento, das expressões da questão social que, por sua vez, está relacionada com as relações de exploração do capital sobre o trabalho, optaram-se por desenvolver esta categoria para embasar a compreensão do universo de análise deste TCC.

Para Arcorvede (2000), a questão social é um conceito base para o Serviço Social que vem sendo renovado e reforçado pelos novos conflitos gerados a cada momento. Sem entrar na discussão da existência de uma nova questão social, pretende-se aqui esclarecer e trabalhar esse conceito, assim como as atuais manifestações deste fenômeno e sua ligação com as políticas sociais e ações afirmativas.

Segundo Pereira (2000) a questão social é a expressão contraditória fundamental entre capital e trabalho, ou seja, sua origem se deu com o surgimento do capitalismo e a explosão do pauperismo.

A autora revela que foi em meados do século XIX que surge o conceito da questão social, a partir do moderno processo de industrialização capitalista que resultou no empobrecimento agudo da classe trabalhadora e na conscientização dessa classe de sua condição de explorada. Com o pauperismo em extremo a classe trabalhadora passa a reivindicar melhores condições de trabalho e o Estado precisa intervir para controlar esse conflito entre capitalistas e trabalhadores, ou seja, a questão social surge com o capitalismo, quando o sistema ao juntar os trabalhadores nos grandes centros urbanos propiciou a estes seu reconhecimento como classe em si e para si.

Trivelino (2006), ao desenvolver o conceito de questão social, também estudou como a autora supracitada define esse conceito. Segundo ela, a autora compreende questão social como sendo tudo aquilo que ameaça a sociedade e requer uma resposta do Estado. Porém, a autora atenta que existem os problemas sociais que são diferentes da questão social.

Para tornarem-se uma questão social, segundo Pereira [2001], esses problemas precisam ser problematizados, explicitados, reconhecidos como questão e incluídos na agenda política, objeto de intervenção política, para tornarem-se uma questão social. Dessa forma, a questão social, para a autora, não é a contradição entre capital e trabalho, mas o embate político decorrente da sua contradição. (Tribelino, 2006:37)

No que se refere a questão do pauperismo, Netto (2001) afirma que o reconhecimento do pauperismo como questão social está relacionada ao fenômeno desse pauperismo em proporções nunca vistas, em um contexto não de escassez.

A pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua superação. (Netto, 2001. p. 43)

A questão social surge, então, quando o sistema oferece as condições de superação do pauperismo, mas a pobreza e desigualdade se tornam cada vez mais intensas e generalizadas.

De acordo com Yamamoto (1992), a resposta do Estado para o tratamento da questão social se deu pela articulação entre repressão e assistência, como condição de preservação da ordem vigente. Para acalmar/controlar as classes exploradas o Estado teve que admitir alguns direitos incorporados como políticas sociais. Assim sendo, acompanhada do surgimento da questão social teve-se também as primeiras políticas sociais que, mesmo compondo uma ação para preservar a ordem, representou a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e vida, por isso a análise da questão social está atrelada a origem dos direitos sociais.

Sem aprofundar a discussão da emergência ou não de uma nova questão social, importa saber que surgiram novas formas de expressão da questão social e, de acordo com Arcoverde (2000), incluem as formas de exploração, violência e injustiças cometidas contra os principais atores sociais com o qual o assistente social interage constantemente, como: negros, assim como, índios, mulheres, crianças e idosos.

Netto (2001) chama a atenção para o fato de que a questão social veio acompanhada pela consciência política do proletariado e por sua organização em classe em si e para si, ou seja, como atores com situação comum que lutaram em conjunto por melhorias.

Afirmar a questão social como origem dos direitos sociais é inferir que foi a partir do momento em que o Estado passa a intervir e assumir a questão social, devido a pressão social dos movimentos sociais, que foram implementados direitos e deveres em âmbito social dando origem às primeiras legislações de proteção social (Behring, 2000).

O reconhecimento da questão social por parte do Estado implicou na atuação desta instituição pela no reconhecimento e defesa de direitos do cidadão. Esse processo de conformação da cidadania foi diferenciado de país para país e requer uma análise aprofundada que não cabe ao estudo proposto, porém não há possibilidade de trabalhar política social, direitos sociais e ações afirmativas sem desenvolver uma contextualização sobre como se deu o processo de formação dos direitos, bem como o entendimento da cidadania.

Ao trabalhar a cidadania, vale ressaltar que está só começa a tomar as características que hoje a define como, por exemplo, igualdade e universalidade, com o fim do feudalismo e início do capitalismo. Com o fim do regime feudal é que surge o Estado de Direito, determinando que as leis, os direitos e os deveres estariam vinculados não a vontade humana, mas sim a leis naturais e invioláveis e que devem ser defendidas e asseguradas. Como exemplos de direitos naturais, Bobbio (1988, *apud* Duarte, 1997) aponta: direito a vida, à liberdade, à segurança e à felicidade.

Com o estabelecimento do Estado de Direito a cidadania passa a ser vinculada aos direitos naturais do homem. Estes direitos são atribuídos a todos, ou seja, a cidadania deixa de ser limitada a uma classe ou grupo para ser atribuída a todos e todas, é a chamada igualdade jurídica, quando todos passam a ser vistos como iguais perante a lei.

A generalização da cidadania moderna através da estrutura social significa que todas as pessoas, como cidadãos, são iguais perante a lei e que, portanto, nenhuma pessoa ou grupo é legalmente privilegiado. (Barbalet, 1989, p.13 *apud* Duarte, 1997, p.83)

A cidadania surge na atualidade, para além da questão de direito, envolvendo também deveres, sendo uma construção histórica que para ser compreendida deve levar em consideração a co-relação de forças econômicas e políticas. Esse é um processo de construção histórica que foi se modificando no decorrer dos séculos, sendo que na cidadania moderna os direitos são vistos como interligados e vão além dos direitos políticos (Covre, 1995).

Como característica da cidadania moderna Covre (1995) cita a proteção do Estado a esses direitos. Os direitos civis são vistos como um instrumento de limitação das ações do Estado, que não deve intervir nas liberdades individuais e privadas dos cidadãos, mas sim garanti-las; os direitos políticos devem assegurar a participação e os direitos sociais dizem respeito às condições básicas de vida em sociedade, sendo que o primeiro direito social a ser garantido pelo Estado foi a Educação.

A autora destaca, porém, que com a concretização do processo de exploração e dominação do capital muitos direitos acabam servindo de “instrumentos” de dominação e controle da burguesia dominante para com os trabalhadores. Mas salienta-se que isso não

invalida sua importância como conquista social, pois, enquanto construção histórica, a cidadania deve ser apropriada pelos sujeitos, afim de que seja implementada de forma plena. Por cidadania plena, entende-se a concretização da igualdade na práxis social, tanto na esfera política, como econômica e social.

Para Teixeira (1983), cidadania plena compreende um Estado com obrigatoriedade de fornecer um mínimo vital a todos os cidadãos, com redistribuição de renda, equidade e justiça social.

A cidadania é vista como sendo estratégica na luta pela efetivação dos direitos, tendo no Estado o principal espaço de ação, mas essa luta deve ser travada em vários outros espaços, principalmente os de representação social.

Apreenda-se a ambivalência do capitalismo: de um lado, exploração e desigualdade; de outro, caminhando concomitantemente, o aceno à igualdade e à construção da cidadania mais plena. Uma vez legislados os direitos (civis, políticos e sociais), eles tornam-se reivindicáveis pelos cidadãos, que podem lutar para realizá-los efetivamente. A força de trabalho, essa mercadoria especial, pode pressionar de diversas formas e fazer valer esses direitos.” (Covre, 1995 p. 36)

Covre (1995) afirma os princípios de igualdade e liberdade colocados como base da cidadania, no estágio atual do capitalismo, expõe todos como sendo iguais no sentido de que *“todos são capazes de dominar o conhecimento técnico (pela educação) e podem (têm a liberdade de) ascender na burocracia da empresa pelo mérito que possuem”* (1995, p. 46), porém a autora destaca que essas noções, quanto apropriadas pelo neoliberalismo, levam a desmobilização dos trabalhadores e à individualização da questão social, colocando como questão pessoal a condição na qual o sujeito se encontra e cabendo a este, por mérito próprio, sua alteração.

Sobre os direitos sociais, Marshall (1988), aponta que por direitos sociais, característicos do século XX, compreende-se, *“tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”* (Marshall, 1988, p.9).

Essa definição permite aferir que direitos sociais se referem à questões que envolvem um grupo ou coletividade. Não se trata de questionar a legitimidade dos direitos individuais e políticos, mas para que estes sejam usufruídos da melhor forma é preciso que todos os cidadãos tenham acesso a direitos sociais como Educação, Saúde, Trabalho, dentre outros, e que estes sejam garantidos pelos princípios da igualdade e universalidade que norteiam a cidadania plena, ou seja, os direitos sociais devem ser assegurados a todos os

cidadãos, sem nenhum tipo de discriminação ou restrição, conforme o Artigo V da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Porém, é sabido que em sociedades permeadas por desigualdades existe um impasse entre direitos civis e direitos sociais, pois ambos historicamente se apresentam desvinculados. Na atualidade essa desvinculação entre os direitos ainda acontece e é pano de fundo para o que Fleury (1983) denomina de lógica da cidadania invertida, onde só se tem acesso a Proteção Social, mais especificamente a Assistência Social, aqueles que tiveram seus direitos desrespeitados, ou seja, foram tratados e se reconheceram como não cidadãos.

Tais processos são comuns principalmente em países que implementaram as políticas sociais de forma tardia. Duarte (1997) afirma que nos países em desenvolvimento o conceito de cidadania não ultrapassa o patamar da igualdade formal. Contudo, o autor considera que esse quadro pode ser alterado uma vez que a cidadania é vista como um processo de luta e conquista, ou seja, que os segmentos desfavorecidos podem se organizar e lutar para a conformação da cidadania plena.

Demo (1995) define que o elemento chave na conquista da cidadania é o processo emancipatório, que consiste *“na capacidade crítica, para, com base nesta, intervir na realidade de modo alternativo. O desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra.”* (Demo, 1995, p.01)

Diante da importância da Educação para o desenvolvimento e concretização da cidadania plena, Vieira (2003) reconhece esse direito como sendo eixo básico na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira, mas o combate precisa começar inclusive pela eliminação da educação pobre para o pobre.

Visto que os direitos sociais têm origem a partir do reconhecimento do problema social em questão social e que esse processo se faz pela pressão e organização dos interessados sobre o Estado de forma a fazer com que o problema adentre na agenda pública e seja assumido pelo Estado ressalta-se que esse processo faz parte da cidadania que, por sua vez, é uma construção histórica que encontra na Educação um de seus principais elementos. Importa, então, identificar quais são os principais dilemas da política social brasileira e como eles interferem na concretização da igualdade e universalidade prevista na Constituição Federal e sua efetivação na *práxis* social para todos os cidadãos, inclusive para aqueles que não tem condições materiais.

1.2 Os impactos de uma política social tardia

Para identificar os principais dilemas da política social brasileira faz-se necessário primeiro estudar como ela se desenvolveu no cenário internacional, pois muitas das características das políticas sociais brasileiras são conseqüências da tentativa de implantar os modelos de política social internacional.

Para Faleiros (1986) a compreensão das Políticas sociais requer a análise do contexto sócio-histórico ao qual estão submetidas, pois a correlação de forças econômicas e políticas, a atuação dos atores sociais, as condições de produção (avanço das forças produtivas), em fim, a macro conjuntura que envolve a Política Social é determinante na sua função e forma de apresentação.

As políticas sociais se referem, em uma primeira aproximação, ao processo de reprodução da força de trabalho através de serviços e benefícios financiados por fundos a eles destinados. Esta reprodução, quando estruturada pelo Estado capitalista, é um mecanismo distributivo de renda ou riqueza socialmente produzida, sob a forma de benefícios, proteção e serviços, sem que sejam afetadas, entretanto, as relações de produção capitalistas. Os mecanismos distributivos exprimem a correlação de forças existentes na sociedade e no próprio aparelho estatal, mas têm uma dimensão legitimadora do próprio Estado e do governo. (Faleiros, 2000, p. 43)

Para Demo (1994) uma política teria a denotação de social quando reduz as desigualdades e visa promover a desconcentração da renda e do poder, tendo no Estado espaço central para esse processo, voltado para a equalização de oportunidades.

O desenvolvimento das Políticas Sociais, no cenário internacional, data do século XIX, com a queda do regime feudal e início do Capitalismo. Nesse período destacaram-se na Alemanha e na Inglaterra as primeiras legislações e medidas de proteção social que se vinculavam a percepção naturalista do fenômeno do pauperismo ao atendimento das demandas sociais, quando a pobreza é exposta como sendo culpa do sujeito que nela se encontra e o objetivo principal não era o bem estar coletivo, mas sim a garantia da propriedade privada, resultando em ações que preservavam a desigualdade (Behring, 2000).

Neste período a concepção de política social seguiu as diretrizes do liberalismo, que apontava o mercado como auto sustentável, e via na intervenção estatal um elemento prejudicial ao equilíbrio entre oferta e demanda. Nesta concepção o bem-estar coletivo era garantido na medida em que os indivíduos buscavam seu bem-estar de forma individualizada. A intervenção do Estado, pelas políticas de proteção social, era vista como fator de desequilíbrio do sistema, sua função devia ser apenas de mediador civilizador (Behring, 2000).

Somente com as crises do capitalismo concorrencial, com o mercado demonstrando toda a sua instabilidade, é que as políticas sociais assumem outra função. O que levou a crise foi, dentre outros fatores, o crescimento do movimento operário que pela reivindicação e luta pressionaram o Estado ao reconhecimento da cidadania política e social para essa categoria, acompanhado pelas mudanças no regime de produção que iniciava a era fordista. Assim, como a construção dos grandes monopólios capitalistas que tornaram desleal a competição individual e que destruiu a utopia liberal do indivíduo empreendedor, e fragilizou a ideologia liberal de individualismo e mérito. (Behring, 2000)

A teoria keynesiana surge demonstrando que o desemprego generalizado dos fatores de produção, no contexto de crise, denunciavam a ineficiência do Livre Mercado e requereriam a intervenção do Estado como estratégia para retirada da crise de produção. Emerge, então, o chamado Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State, que passa a balizar-se na cidadania em seu tripé: direitos civis, políticos e sociais, com destaque para os direitos sociais e com a execução de vários programas e ações no campo da Política Social que, durante o período que vai dos anos 1940 a 1970, surgiu como um amplo difusor dos direitos e da cidadania, voltando-se para princípios de igualdade e universalismo (Behring, 2000).

Durante o período de expansão do Welfare State dois modelos de políticas sociais se destacaram: o modelo bismarkiano e o modelo beveridgiano.

O modelo bismarkiano é identificado como sistema de seguros sociais e com acesso condicionado a uma contribuição direta e anterior, com relação direta entre valor dos benefícios e valor das contribuições. Esse modelo visa assegurar os direitos dos trabalhadores, mais especificamente, garantir renda aos trabalhadores em momentos de risco social decorrentes da ausência de trabalho ou incapacidade temporária de exercer suas funções no mercado (Boschetti, 2003).

Já o modelo beveridgiano tem o objetivo de combater a pobreza, sendo visto, então, como um modelo assistencial de acesso universal. Os serviços e programas que seguem este modelo são destinados a todos os cidadãos, independente de contribuição, e visam assegurar a garantia dos mínimos sociais necessários a sobrevivência. O acesso aos serviços, geralmente, está associado as condições de recursos (testes de meios), para comprovar a condição de necessidade. (Boschetti, 2003)

Com o desenvolvimento tecnológico e a incapacidade do sistema de manter os níveis de crescimento entra em crise o Welfare State e a concepção keynesiana de Estado, promovendo retrocesso nos direitos já adquiridos como, por exemplo, os direitos trabalhistas. Como elementos centrais para o fim da chamada “idade de ouro” do capitalismo (usando-se

da expressão de Hobsbawm para falar do período de expansão do *Weslfare State*), tem-se o aumento do desemprego, crise econômica e aumento da inflação como fruto da especulação financeira, endividamento do setor público e privado e saturação do mercado, dentre outros. Esse contexto foi acompanhado pelo aumento do poder de barganha dos trabalhadores, assumindo uma atitude mais corporativa como atitude defensiva frente a crise (Behring; Boschetti, 2007).

O contexto de crise acarretou, entre as décadas de 1980 e 1990, na queda do Welfare State e hegemonia da ideologia neoliberal. Pelos princípios neoliberais o Estado não deve intervir no mercado. Sua função seria cortar gastos sociais e realizar reformas fiscais para garantir os rendimentos financeiros. O desemprego é tido como estrutural e as políticas de proteção social são consideradas como prejudicial ao desenvolvimento econômico.

Os ideários neoliberais foram assimilados pelos países capitalistas e o resultado foi recessão econômica e crise financeira, com “aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais” (Behring e Boschetti, 2007, p.127). As conseqüências da hegemonia neoliberal levaram ao aumento na demanda por políticas sociais, mas estas passaram a ser mais restritas, seletivas e focalizadas.

Restringindo a análise ao desenvolvimento das Políticas Sociais no Brasil, estas foram incorporadas pelo Estado nos anos 1930, com características paternalistas e estruturalistas. O objetivo principal era acalmar as massas, evitando conflitos entre empregadores e empregados e legitimar a ordem dominante. (Faleiros, 2000)

Para Faleiros (1986), as Políticas Sociais foram incorporadas pelo Estado devido à pressão social dos explorados, mas foram divulgadas pelos dominantes como beneméritas e caritativas.

Nesse discurso, a sociedade aparece dividida entre fracos e fortes, pobres e ricos, favorecidos e desfavorecidos pela sorte, encobrendo-se as divisões mais profundas entre exploradores e explorados, dominadores e dominados. (Faleiros, 1986, p.14)

Durante os anos 1930 a 1950 as Políticas Sociais são implementadas objetivando o desenvolvimento do país e implementação do Capitalismo, a partir do desenvolvimento industrial. Neste período surgem as primeiras ações estatais de proteção social, mediante a criação da previdência social dos ferroviários e, posteriormente, o sistema de Seguros Previdenciários. (Faleiros, 2000)

O sistema de proteção social desenvolvido atinge somente os trabalhadores formais e foi usado como meio de controle e manipulação pelo Estado, com o intuito de evitar a

revolução do operariado. As conquistas adquiridas, mesmo que ainda tivessem características paternalistas, visando o controle social do Estado sobre a sociedade, demonstravam a organização dos trabalhadores em buscar por melhores condições de trabalho.

O modelo getulista de proteção social se definia, em comparação com o que se passava no mundo, como fragmentado em categorias, limitado e desigual na implementação dos benefícios, em troca de um controle social das classes trabalhadoras [...] o que fez com que se caracterizasse esse modelo de corporativismo, por levar em conta mais a relação personalizada do presidente ou do ministro com os dirigentes sindicais (chamados pelegos) que as relações de garantia da cidadania. (Faleiros, 2000, p. 46)

Essas características se estenderam durante o período que vai de 1930 a 1960, quando a distribuição de benefícios sociais se guiou pela lógica do assistencialismo e benemerência. O que denuncia que a política social se desenvolveu no Brasil visando mais o controle social do Estado sobre a sociedade, mostrando-se fragmentada e restrita a grupos corporativos, ao invés de priorizar a materialização dos direitos sociais para todos os cidadãos.

Outra reflexão diz respeito ao princípio da liberdade econômica citado por Marshall (1988) como sendo a liberdade de escolher onde e como se quer trabalhar. Esse princípio é visto pelo autor como central para a efetivação da cidadania. Contudo, isso não se efetivou no Brasil, onde o desenvolvimento das políticas sociais prioriza o controle social. Essa lógica permaneceu nas primeiras políticas sociais brasileiras que, de forma indireta ou direta, obrigava o trabalhador ou desempregado a aceitar as imposições do Estado.

O desenvolvimento tardio das políticas sociais brasileira também foi acompanhado pela dissociação entre os direitos (civis, políticos e sociais), seguindo a lógica da cidadania invertida de Fleury (1983), mostrando-se como um dos primeiros dilemas das políticas sociais brasileira.

O populismo do governo continuou permeando as políticas sociais durante os anos de 1946 a 1960, quando o Golpe militar de 1964 inicia um novo período de expansão da produtividade, modernização da economia e entrada do capital estrangeiro no país. No contexto de ditadura militar, houve no país a expansão dos programas e benefícios sociais como, por exemplo, a ampliação da previdência aos trabalhadores rurais, porém, com a ampliação dos direitos sociais mais de 40 milhões de brasileiros não tinham nenhum tipo de acesso a serviços, como, médicos. E os serviços que lhe eram assegurados foram marcados pela filantropia e caridade, denunciando o caráter desigual da proteção social.

Esse modelo repressivo, centralizado, autoritário e desigual foi sendo implantado como um complexo assistencial-industrial-tecnocrático-militar. Controlado pela gestão tecnocrática, não veio a se constituir como um

projeto universal de cidadania. Era a continuidade de um modelo fragmentado e desigual de incorporação social da população em estratos de acesso [...] (Faleiros, 2000, p. 48).

Esse período pode ser apresentado como uma marca de mais um dos principais dilemas da política social brasileira, que é chamado por Boschetti (2003) como o dilema entre a originalidade e o conservadorismo, pois medidas inéditas foram tomadas neste período, como a expansão de benefícios e serviços, porém essa dita originalidade, que nada mais era do que a tentativa de adotar no país mecanismos comumente usados no contexto internacional, também foi permeada por conservadorismo mantendo características paternalistas e clientelistas, assim como, funções de controle social.

O fim da ditadura militar na década de 1980, resultante da pressão popular pela democracia, as políticas sociais assumiram uma função liberal-democrática-universalista, reconhecendo como direitos universais à saúde, à previdência social e à Assistência Social. Contudo, segundo Faleiros (2000, p. 50):

A medida em que o Congresso incorporava direitos e definia o conceito de cidadania, na prática, o governo [...] promovia o desmonte das políticas sociais federais reduzindo os programas de habitação, sucateando a saúde, controlando as verbas da educação e distribuindo cargos para se manter no poder.

Com a descentralização de responsabilidades para os níveis estadual e municipal e com controle social para os conselhos destes direitos ocorreu a predominância do poder público (vontade dos prefeitos), ocasionando o conflito entre um modelo de garantias de direitos, descentralizado e participativo e uma política clientelista, fragmentada e que usava recursos públicos para fins privados, formando mais um dilema da política social brasileira que compreenda no controle social, no âmbito da participação social, usado para desresponsabilização do Estado.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, fruto de décadas de luta e mobilização social, reconheceu a igualdade e a liberdade como direitos fundamentais e apresentou um leque de direitos políticos e sociais, dentre eles o sufrágio universal e a Educação como direito social de acesso universal.

A Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadão, se apresenta como concretização dos direitos sociais no país. A efetivação dos direitos sociais universais na Constituição datando de 1988, sendo que no cenário internacional estes princípios já estavam em crise frente a ideologia neoliberal, demonstra a fragilidade do sistema democrático brasileiro e confirma a chamada deste tópico no que se refere a herança tardia. Mais uma vez, a originalidade e o conservadorismo se misturam nas políticas sociais

brasileiras, pois constitucionalmente é assumido o sistema de proteção social, com serviços universais que surgem como originalidade. Porém o conservadorismo permanece quando parte da proteção social volta-se para o controle social, com traços paternalistas e clientelistas e que na práxis é permeado por discriminações e desvantagens oriundas da intensa desigualdade social, com grupos tendo seu acesso aos direitos negados.

Essa problemática se refere a dualidade entre universalismo e focalização. Certo que no contexto internacional os modelos bismarkiano e beveridgiano se misturam no sistema de proteção social, porém, no Brasil, as condições de empregabilidade cada vez mais precárias afastam a maioria da população dos serviços que se guiam pelo modelo bismarkiano, além disso, os serviços que seguem a universalização beveridgiana apresentam, na maioria dos casos, qualidade inferior, tornando-se serviços pobres para pobres (com exceção de alguns serviços, como, por exemplo, a Educação de Nível Superior, que apresenta qualidade superior a maioria das instituições privadas).

Assim sendo, na década de 1990, a ideologia neoliberal se instala com hegemonia no país, os governos eleitos a partir desta década atuaram segundo os preceitos desta política, com privatização e demissão em massa, aumento da desigualdade de renda no país, índices de desemprego alarmantes, redução dos direitos sociais com a desregulamentação trabalhista. Além disso, houve a submissão destes Governos ao Fundo Monetário Internacional – FMI, com a perda da autonomia política do Estado brasileiro.

No neoliberalismo o princípio da igualdade surge como uma estratégia de desmobilização das massas pelo grupo dominante que almeja manter o *status quo*. A ordem dominante cria a noção de que no capitalismo a igualdade pode ser alcançada, desmobilizando as massas e impondo um discurso individualista que trabalha com a noção de cooperação e colaboração com a ordem social ao mesmo tempo em que define a competição individual pela vinculação da acessão social por mérito individual (Demo,1994).

Ocorre o que Tavares (2004) chamou de retrocesso dos direitos sociais e das políticas sociais no Brasil, quando o Estado passa a priorizar as políticas sociais do tipo focalizada que não visam a garantia dos direitos, mas sim a alocação eficiente dos recursos, vinculando os direitos a objetos de consumo que deveriam ser buscados no mercado, definindo o que a autora chama de mercantilização dos direitos.

Segundo Trivelino (2006), as políticas sociais passaram a ser destinadas a grupos específicos, isso como forma de diminuir o gasto governamental com a esfera social, priorizando, assim, apenas os grupos de extrema pobreza. A forma como tem sido executada a focalização é apontada como constrangedora e estigmatizante na medida em que exige que o

sujeito comprove sua condição de pobreza ou falta de condições de prover seu próprio sustento, criando um contexto de acesso no qual “*não basta que ela [a pessoa] seja pobre, ela precisa ser a mais miserável dentre todas as outras, o que reforça alguns mecanismos de exclusão social*” (Trivelino, 2006, p.54).

Trivelino (2006) afirma que as políticas sociais do tipo focalizada são expostas como residuais e curativas, desassociada das políticas sociais do tipo universal. Nesta concepção, a política focalizada se apresenta como associada a justiça do liberalismo econômico, ou seja, a noção de que o Estado deve garantir apenas os mínimos sociais para impulsionar a busca do bem-estar pelo mercado. Para a autora, as características acima identificadas são características de uma gestão governamental de Estado mínimo.

Ao tratar da temática de políticas sociais universais ou focalizadas encontramos mais uma evidência da política social brasileira como herança tardia, no que tange a implementação de políticas, como as ações afirmativas. As ações afirmativas têm sido incorporadas no Brasil recentemente e de forma tardia, sendo lançadas como novidade, com o intuito de beneficiar grupos discriminados ao longo da história. Além disso, estas ações são criticadas por irem de encontro com o universalismo e a igualdade presente na Constituição Federal, sendo vistas, inclusive, como um mecanismo de fragmentação e segregação da Política Social.

As ações afirmativas no Brasil surgem como exemplo dos principais dilemas da política social no país, que fica entre a originalidade e o conservadorismo, assim como, entre a universalidade e a focalização. Uma questão provável de reflexão é se as ações afirmativas são um mecanismo de garantia de direitos ou uma forma de restrição destes à determinados grupos. A resposta desta questão não é o objetivo deste estudo, mas a temática das ações afirmativas será a discussão travada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A política social afirmativa brasileira entre focalização e universalização

2.1 A chegada das Ações Afirmativas no Brasil

As ações afirmativas podem se apresentar como instrumentos de focalização ou universalização de serviços e programas que conformam as políticas sociais. Tendo em vista essa ambigüidade, optou-se por definir o que vem a ser entendido como política social universal e focalizada, para buscar como se encontram as ações afirmativas neste dilema.

Para Trivelino (2006), a política social universal visa a garantia de direitos iguais para todos, partindo do pressuposto da igualdade entre os cidadãos. Almeja, então, garantir a prestação de serviços, de acesso universal, para bens e serviços essenciais (como saúde, educação, Previdência Social, etc.) a todos os indivíduos. O princípio da universalidade pressupõe a existência de uma sociedade igualitária, sem discriminação de qualquer tipo.

Levando em consideração que as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira ocasionam a segregação dos grupos que, pela condição de desigual, não conseguem ter acesso a esses direitos e considerando estas desigualdades como fatores que podem prejudicar a universalização dos serviços, Pereira (2003) afirma que as políticas universais admitem a *seletividade* como forma de identificar os grupos sociais particulares e melhor atendê-los, já a *focalização* é um tipo de política totalmente distinta da política social universal que visa a economia de recursos sociais e concebe a pobreza e desigualdades sociais como fenômenos naturais e absolutos.

A focalização afigura-se, assim, como um princípio antagônico ao da universalização – ao contrário da **seletividade, que poderá manter relações dinâmicas com este – não só no plano operacional, mas também teórico e ideológico.** (Pereira, 2003, p. 2, grifo nosso)

A política focalizada pode, então, ser definida como estratégia neoliberal para tornar mínima a participação do Estado na área social, reduzindo os gastos, com ações voltadas para os grupos em condição de extrema pobreza, ou seja, os direitos deixam de priorizar a materialização da cidadania para serem vinculados com a pobreza. Além disso, pretende-se que a intervenção do Estado, pelas políticas focalizadas, seja para atender a demanda imediata e não para ampliar os programas e serviços de políticas sociais como Educação e Saúde. As políticas focalizadas ainda prevêem uma série de condicionalidades que tratam direitos como obrigação.

Os pobres passam a ser o objeto focalizado de programas sociais que adotam como estratégia de 'inclusão' as linhas de pobreza ou indigência [...] Esses programas terminam por excluir vastos setores, igualmente precarizados em suas condições de trabalho e de vida, por estarem 'acima da linha'. Além da comprovação da pobreza, os candidatos aos programas têm que se comprometer com uma série de 'condicionalidades' que deixam de constituir-se em direitos universais (como o acesso à escola e aos serviços de saúde), mas em 'obrigações'". (Tavares, 2004, p. 05-06)

Identificada a diferença entre seletividade e focalização, afirma-se que a ação afirmativa pode surgir como um instrumento de seletividade da política social universal. Nos países, como o Brasil, que apresentam uma política social tardia e que seguem o ideário neoliberal, estas políticas podem assumir função focalizadora. Por isso, identificou-se que para compreender as ações afirmativas faz-se necessário identificar qual o princípio de justiça social que as norteiam. Por isso, a seguir, apresentam-se os conceitos de justiça que permeiam a adoção destas políticas.

Para Kerstenetzky (2006) a forma como a política social se apresenta, seja ela focalizada ou universal, está diretamente relacionada com a concepção de justiça social adotada pela sociedade, existindo duas concepções principais de justiça social: a de mercado, ou chamada de concepção "mercado-centrica", e a distributiva.

A concepção de justiça social de mercado afirma que é por meio do mercado que ocorre a distribuição das vantagens econômicas, cabendo ao Estado garantir que o mercado funcione livremente. Nesta concepção, a liberdade de escolha é o imperativo para uma sociedade justa e igualitária, sendo responsabilidade do indivíduo tanto as suas escolhas como o resultado e conseqüências dessas opções. Esse ponto é definido em Kerstenetzky (2006) como ética da responsabilidade.

Pela ética da responsabilidade, presente na concepção de justiça de mercado, a justiça se efetiva pelo mercado na medida em que este oferece várias escolhas aos indivíduos e, conseqüentemente, a punição pelas negligências e recompensas aos esforços. A justiça de mercado parte, então, do pressuposto que todos são livres para efetivar suas escolhas.

Kerstenetzky (2006) afirma que o Estado surge, nesta concepção, para garantir as mínimas condições de escolha e para assegurar que as recompensas e punições sejam igualmente distribuídas, mas a autora atenta para a contradição dessa intervenção, uma vez que o mercado se beneficia das desigualdades para se manter, ou seja, não visa a igualdade de fato. Esta noção de justiça, que se pauta no mérito ou responsabilidade individual, acaba produzindo desigualdades justificadas e naturalizando-as.

Para que exista, de fato, igualdade de escolha, ou seja, para que as escolhas individuais sejam realmente livres, a autora ressalta que deve haver igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades diz respeito às oportunidades reais que o indivíduo precisa ter para obter vantagens socioeconômicas e sua efetivação requer a existência de oportunidades políticas (referente a participação nos processos de decisão), sociais (relacionadas ao acesso, por exemplo, à educação e à saúde) e econômicas (vinculadas a renda e riqueza). Sendo que a base da concepção de justiça distributiva é a garantia de oportunidades iguais que, por sua vez, possibilitariam as liberdades de escolha.

Identificada a concepção de justiça é possível analisar qual é a forma que as políticas de ação afirmativa assumem.

Na concepção de justiça mercado, com predominância das políticas focalizadas, as ações afirmativas podem assumir formato residual (proteção social mínima) Por essa perspectiva as políticas focalizadas além de residuais acarretariam na estigmatização dos indivíduos e não alteraria em nada a desigualdade estrutural, ou seja, não promoveriam de fato a redistribuição das riquezas e vantagens, aparecendo como medidas curativas.

Para Kerstenestzky (2006) nesta concepção as políticas sociais são abordadas de forma compartimentalizada, ou seja, visam garantir a noção de livre escolha e o livre mercado, com ênfase na esfera socioeconômica, dando a entender que a liberdade de mercado superou o acesso aos direitos.

Já pela concepção de justiça social distributiva, relacionada diretamente com equidade, as ações afirmativas aparecem como ações que garantem que os grupos em situação de desigualdade tenham acesso aos serviços universais de maneira equânime aos outros grupos.

Por essa concepção as ações afirmativas formam um instrumento redistributivo que visa a garantia e acesso às oportunidades sociais e econômicas para os grupos sociais em desvantagem. Essas políticas são tidas como estratégias de reparação às desigualdades em suas várias faces (de classe, de gênero, de raça, etc.), surgindo como um complemento das políticas universais, sendo um instrumento para as liberdades formais se tornarem liberdades reais pela distribuição reparatória de oportunidades. (Kerstenestzky, 2006).

As ações afirmativas são vistas, então, como um mecanismo de concretização da política social do tipo universal, sendo usadas como um tipo de seletividade que objetiva garantir o acesso igualitário aos direitos.

Para Gomes (2005), as ações afirmativas são todas as políticas sociais que visam concretizar a igualdade substancial ou material, podendo ser de iniciativa pública ou privada,

que objetivam concretizar o princípio da igualdade material presente na Constituição Federal, que almejam combater e/ou neutralizar os efeitos da discriminação, seja ela de gênero, de idade, racial, de origem nacional ou de compleição física.

As ações afirmativas, segundo o autor, envolvem a noção de igualdade como princípio constitucional a ser alcançado e que devem combater as discriminações, entendidas como sendo ações que impedem o sujeito ou grupo de sujeitos de desenvolver suas liberdades individuais.

Geralmente as ações afirmativas são vinculadas a questão racial, sendo definidas nessa perspectiva por uma gama de autores. Contudo para autores, como Jacooud e Theodoro (2005), as ações afirmativas podem focar a questão racial e também atingir outros grupos discriminados.

Observa-se, de um lado, que ações afirmativas não se reduzem a política de cotas e, de outro, que elas não esgotam o conjunto de políticas públicas necessárias à promoção da igualdade racial. **De fato, as ações afirmativas são políticas amplas que se inserem no campo da promoção da igualdade de oportunidades, facilitando o acesso dos grupos discriminados a certos espaços da vida social.** (Jacooud e Theodoro, 2005, p.113-114, grifo nosso)

As ações afirmativas passaram a ter destaque a partir da sua adoção nos Estados Unidos durante a década de 1960. Porém, Wedderburn (2005) ao estudar a origem das ações afirmativas identifica sua origem foi Índia, em 1919, quando o jurista, economista e historiador Bhimrao Ramji Ambedkar tenta convencer as autoridades de implementar o que ele chamou de “representação diferenciada”. O sistema de “representação diferenciada” propunha que a Índia adotasse medidas que quebrassem o sistema de castas² por meio de políticas públicas diferenciadas para que houvesse igualdade entre todos os segmentos sociais.

As ações afirmativas também foram adotadas na maioria dos países africanos e asiáticos, mas foi na década de 1960 que elas ganharam destaque internacional e passaram a ser chamadas desta forma, quando os Estados Unidos incorporam as ações afirmativas, assim denominadas, como mecanismo de emancipação dos afrodescendentes à sua legislação, em resposta a luta dos movimentos sociais negros por direitos civis.

A luta dos negros norte-americanos desencadeou reivindicações e lutas de outros segmentos discriminados como, por exemplo, mulheres e os nativos norte-americanos (índios). (Wedderburn, 2005)

² O sistema de castas indiano é definido por Wedderburn (2005: 314) como: “ uma milenar estrutura de opressão, embutida nos conceitos religiosos do hinduísmo. Esse sistema se articula em torno de conceitos de “superioridade” e “inferioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sócio-raciais, tanto que, até hoje, as castas “superiores” (*savarnas*) se definem em relação a uma origem ariana”.

As ações afirmativas se disseminaram pelo mundo principalmente pelo mecanismo de cotas ou reserva de vagas, que é apenas um dos mecanismos de ações afirmativas. Essa difusão do sistema de cotas se deu a partir da luta dos movimentos sociais, com destaque para o movimento feminista pela igualdade e para o movimento negro contra o racismo e discriminação racial.

Na América Latina, as primeiras ações afirmativas incorporadas dizem respeito a reserva de vagas para mulheres. O primeiro país deste continente a implantar ações afirmativas foi a Argentina, com a destinação de 30% das vagas dos partidos políticos sendo destinadas às mulheres. Posteriormente outros países do continente também adotaram ações afirmativas voltadas para a questão de gênero.

Wedderburn (2005) chama a atenção quanto à resistência dos países da América do Sul em adotar ações afirmativas para outros segmentos como, por exemplo, negros e índios. Estes segmentos lograram mediante a luta e mobilização social, lançar propostas de ações afirmativas que visam combater a discriminação e a desigualdade imposta por séculos de escravidão.

O processo de luta dos movimentos sociais de negros e índios por ações afirmativas se depara com resistência e críticas que argumentam a existência de uma democracia racial e da impossibilidade de se formular ações afirmativas para grupos raciais em países compostos por populações multicromáticas, além de afirmarem que adotar ações afirmativas no Continente Latino-Americano se trataria apenas de uma imitação inadequada das ações dos Estados Unidos. Para Wedderburn (2005) estes argumentos servem para dificultar o processo de reconhecimento da discriminação e desvantagens que estes grupos herdaram após um longo período de escravidão. Dessa forma as ações afirmativas surgem como legítimas neste continente, mas que devem levar em consideração as particularidades históricas desse território.

As ações afirmativas surgem, então, como um instrumento de priorização que integra as Políticas Sociais (Trivelino, 2006), que no Brasil foram inseridas por meio das cotas para mulheres e deficientes. Contudo essa política é constantemente criticada por ser vista como incompatível com políticas sociais universais e por ferir o princípio da igualdade disposta na Constituição Federal.

Identificados previamente os dilemas das políticas sociais no Brasil, tem-se que o dilema referente a universalidade e focalização que as permeiam também prejudicam a adoção destas ações pelo Estado brasileiro. Porém, Helio Júnior (2003), ao trabalhar o princípio da universalidade e igualdade frente as ações afirmativas, atenta para a necessidade

de incorporação da igualdade de oportunidades para a efetivação da igualdade e da universalidade na práxis social, sendo o Estado agente que deve tornar a igualdade formal em igualdade de oportunidade e tratamento. As Ações Afirmativas surgem, então, como instrumento para “*criação das condições que permitam a todos se beneficiar da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta*” (Helio Junior, 2003, p.103).

Neste contexto, abre-se parênteses para falar do que o autor define como duas concepções de discriminação, a saber: a) discriminação negativa, referente às ações que impedem que o sujeito exerça suas liberdades e direitos fundamentais, vistas como ilegais e ilícitas e que devem ser punidas nos rigores da lei, e b) discriminação positiva, que consiste no tratamento desigual com vistas a equidade, configurando uma prática legítima e aceita perante a lei.

Helio Junior (2003), ao trabalhar o espaço das ações afirmativas na Constituição brasileira, conclui que a igualdade e discriminação são trabalhadas em dois sentidos: existe a proibição e sanção da discriminação que produza desigualdades inviabilizando acesso a direitos e liberdades (são as discriminações negativas que acirram as desigualdades) e, por outro lado, prescreve a discriminação como instrumento de compensação das desigualdades de oportunidades, ou seja, discriminação positiva para alcançar a igualdade formal e material.

Nesse raciocínio, o autor identifica que o Brasil fornece as bases legais para a formulação e execução de ações afirmativas que se mostrem como discriminação positiva. A discriminação positiva é vista como não estão na contramão da universalidade e nem da igualdade, mas sim buscando a efetivação destes princípios. Como exemplo de normas regulamentadas nesse aspecto, se cita os seguintes Artigos: Artigo 7º, XX, que legisla sobre a proteção da mulher no mercado de trabalho; Artigo 37º, VIII, que garante reserva de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência, dentre outros.

Estes artigos são a materialização, em lei, de duas ações afirmativas no Brasil, conformando o que se chamou de políticas sociais afirmativas de Estado. Contudo, foi a partir da adoção do sistema de cotas no ensino superior que as ações afirmativas ganharam destaque.

Em se tratando de ações afirmativas na política de ensino superior, tem-se implementado políticas voltadas para índios e negros, destacando-se a polêmica sobre a política de cotas para negros nas instituições de ensino superior. Essas ações foram implementadas pelas próprias instituições frente a questão da elitização do ensino superior, principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior. Contudo essa elitização é um

fator histórico que se originou desde a primeira instituição de ensino superior brasileira e que, segundo Boaventura (2004) chegou inclusive a ser função das instituições públicas: a elitização do saber.

Sabendo que as ações afirmativas podem se configurar como um tipo de seletividade que garanta a determinado grupo em condição de desvantagem o acesso à direitos universais, visto sua legalidade e constitucionalidade, importa agora desenvolver qual a relação entre ações afirmativas e ensino superior no Brasil.

2.2 Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro: uma questão de democracia

A Educação é prevista pela Constituição Federal como um direito de todos e dever do Estado, em parceria com a família e a sociedade. É entendido como direito que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, como preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, devendo ser ministrada com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O sistema de Ensino brasileiro é composto por dois níveis escolares: Educação Básica – composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e Educação Superior – com vários graus de abrangência, voltada para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e que sejam aprovados em processo seletivo, sendo que essa divisão se encontra normalizada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDBN/96). (Neves, 2002).

Focando o estudo no Ensino Superior, o desenvolvimento deste nível de ensino no Brasil foi elitizado, restringindo-se às classes alta e média, sendo visto como uma estratégia para a manutenção do *status quo*, ficando restrita aos seguimentos abastados o acesso às informações e conhecimentos tecnológicos e científicos, que também garantiram a esse grupo a hegemonia nos cargos de comando da sociedade brasileira.

As primeiras instituições de ensino superior criadas no Brasil apresentavam dissociação do conteúdo ministrado, sendo vinculadas apenas administrativamente, ou seja, não se perdeu o caráter elitista e manteve-se a independência das faculdades.

A primeira universidade brasileira seguiu essa modalidade, sendo intitulada de Universidade do Rio de Janeiro, que reunia administrativamente faculdades profissionais pré-existent e que se voltava para o ensino (Oliven, 2002).

Em 1931 o Governo Vargas (1930-1945) cria o Ministério da Educação e Saúde que aprovou, neste mesmo ano, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961 e

previa: a universidade poderia ser pública (federal, estadual ou municipal) ou livre (particular); deveria incluir cursos de Direito, Medicina, Letras, Ciências, Engenharia e Educação.

O Ministério da Educação enfatizava a criação de uma Faculdade de Educação, visando à formação de profissionais que trabalhassem pelo Ensino secundário, o que, segundo Oliven (2002), denunciava a prioridade estatal neste nível de ensino, deixando de atender as reivindicações pela criação de universidades voltadas para atividades de pesquisa.

Além dessa crítica feita pelo autor, poder-se-ia dizer que o Governo ao expor que a Educação de Nível Superior como pública ou privada acabou por determinar que a oferta deste serviço não fosse somente de responsabilidade do Estado. No período em que essa determinação foi lançada as conseqüências não foram tão graves, mas na atualidade o que se vê é a desresponsabilização do Estado frente às IFES, como se a Educação de nível superior deixasse de fazer parte da Educação como direito social e se tornasse apenas mercadoria.

Em 1935, Anísio Teixeira que era o então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), que priorizava a renovação e ampliação da cultura e estudos sem favorecimento político, e mesmo com poucos recursos incentivava as atividades de pesquisa. Sem o apoio do Ministério da Educação e por determinação do Governo Federal, a UDF foi extinta em 1939. Os cursos realizados pela UDF foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome dado a primeira universidade do país (a antiga Universidade do Rio de Janeiro).

A Universidade do Brasil, pelos ideários governamentais, deveria servir como modelo de ensino superior para todo o território nacional, configurando, segundo Oliven (2002), um modelo de autoritarismo do ensino superior brasileiro.

Indo de encontro ao posicionamento do Governo, tem-se a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que foi de extrema importância para o desenvolvimento do ensino superior no país. Formada por faculdades tradicionais e independentes, dando origem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com corpo docente composto na maioria por professores oriundos da Europa. A USP logo se tornou o maior centro de pesquisa do país, seguindo os objetivos de seus criadores, e a Faculdade de Filosofia foi sendo disseminada por todo o país, que por escassez de recursos materiais e humanos, acabaram por se limitar a atividades de ensino.

Mesmo com a resistência das faculdades profissionais que não queriam perder a autonomia, ocorreu, no período populista (1945-1964), um processo de integração do ensino superior que resultou no surgimento de várias universidades, todas compostas por faculdades

pré-existentes e que se vincularam apenas em termos administrativos. Grande parte dessas universidades foram federalizadas, compondo um total de 22 universidades federais criadas neste período (Oliven, 2002).

Em 1961 é que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBE), reforçando o modelo tradicional de ensino superior criado no país. A LDBE não alterou a estrutura catedrática das universidades, ou seja, mantiveram-se no comando dessas instituições pessoas vinculadas a igreja e ao empresariado e ainda concedeu ao Conselho Federal de Educação (CFE), autoridade para delegar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso.

A LDBE fortaleceu a centralização do sistema de educação superior, mantendo o foco no ensino desvinculado da pesquisa, mas inovou ao assegurar a representação estudantil nos colegiados. A reação da comunidade acadêmica, com organização de Fóruns e uso da mídia, denunciava a demanda desta por uma universidade voltada para a pesquisa e por uma modernização institucional.

Em 1961, com a transferência da capital do país do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada a Universidade de Brasília (UnB), o diferencial deste centro de ensino para as outras universidades é que a UnB foi a primeira universidade do país que não se originou pela aglutinação de faculdades pré-existentes, sua estrutura era integrada, flexível e organizava-se em forma de fundação, sendo as cátedras substituídas por departamentos (Olive, 2002).

Com a tomada do poder pelos militares, entre 1964 e 1985, as universidades enfrentaram ingerência direta do governo, sendo que em 1968, foi aprovada a Lei de Reforma Universitária que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração e outras modificações no sistema de ensino superior brasileiro. Com a substituição das cátedras por departamentos as chefias desses espaços deixam de ter mandato vitalício para ter caráter rotativo.

Para Oliven (2002) a Reforma surge como divisora de águas, impondo as universidades uma postura voltada para o desenvolvimentismo, que:

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país.

Essa afirmativa precisa ser contextualizada, pois, neste período o país vivia os “30 anos gloriosos”, ou seja, período de maior expansão das políticas sociais no país, e a educação

ainda era uma prioridade para o Estado visando o desenvolvimento. A determinação do vestibular como sistema de ingresso não garantiu a democratização deste nível de ensino, apenas vinculou a questão do acesso ao mérito e capacidade individual, servindo de base para obscurecer as desvantagens dos Estudantes de Origem Popular na competição por uma vaga nestas instituições. Além disso, essa reforma previu a autônoma das IFES, mas estas instituições não tiveram sua autonomia financeira adquirida, pois continuaram dependentes financeiramente de recursos públicos, o que tem prejudicada sua autonomia como um todo, já que em busca de financiamento acabam fazendo pesquisas que tem valor mercadológico, mas que nem sempre terão impacto social relevante para a maioria da população.

Com a industrialização do país e pela política desenvolvimentista o mercado de trabalho passa cada vez mais a requerer mão-de-obra especializada, levando a uma procura mais intensa por cursos de graduação que resultaram na pressão pelo aumento de vagas nas instituições de ensino superior. Como consequência dessa pressão, em 1968, ocorreu uma expansão do setor privado. Em 1981, o Brasil já contava com 65 universidades, sendo sete delas com mais de 20.000 alunos.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi assegurada a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais de todos os níveis, sendo que o Artigo 207 da mesma Constituição afirma a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades. Estabelece ainda que os princípios de igualdade devam ser considerados. (Olive, 2002).

Em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, determinando que para uma instituição ser considerada universidade ela deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral. Teve-se a institucionalização da pesquisa, juntamente com o ensino e extensão, na composição do tripé que baliza o ensino superior.

Neves (2002) destaca que segundo a LDBN as instituições de nível superior devem ser autônomas em âmbito didático, disciplinar, administrativo e financeiro, mas que este último nível ainda não foi efetivado, pois as instituições federais continuam dependentes em termos financeiros. As Instituições Federais de Ensino Superior, no ano de 2000, estavam presentes em todos os estados brasileiros, totalizando 39 instituições e concentrando a maior parte da capacidade de pesquisa instalada no país.

Com a presença de IFES em todo o território nacional, houve crescimento do número de vagas na rede de ensino superior. Segundo Soares (2002), entre os anos de 1990 a 2000, o percentual de vagas nas universidades federais cresceu 155, todavia o aumento de vagas foi ainda maior na rede privada, sendo que a maioria dos Estudantes de Origem Popular que não conseguem aprovação nas IFES recorreu às instituições de ensino superior particular, sendo que no ano de 2000 somente 33% do total de alunos matriculados no nível superior estavam vinculados a universidades públicas.

Apesar de haver ocorrido na década de 90 um significativo aumento de vagas no vestibular na rede pública de ensino, foi na rede privada que ele atingiu o maior percentual de aumento: 147,9%. Tal fato indica que um **significativo número de jovens não tem acesso ao ensino público e gratuito, restando-lhe somente a opção de pagar seus estudos de nível superior** (Soares, 2002, p.109, grifo nosso).

A afirmativa acima permite aferir que as exigências da prova de seleção das IFES não condizem com o ensino aplicado nas instituições públicas de nível Básico, deixando em condição de desvantagem aqueles estudantes que não têm condições de custear seus estudos e suprir sua defasagem de ensino quando comparados com os estudantes de instituições particulares de nível médio. Por isso considera-se que as ações afirmativas voltadas para o ingresso e permanência dos estudantes que tem seu acesso dificultado por discriminações e ou desigualdades surge como uma questão de democratização deste nível de ensino.

As ações afirmativas, concebidas como mecanismos de seleção complementares as políticas sociais universais, surgem no ensino superior como um mecanismo complementar que visa assegurar a universalidade e, conseqüentemente a democratização, da Educação no nível superior, criando estratégias que garantam o acesso a todos os cidadãos quando as desvantagens e desigualdades sociais inviabilizam o acesso e permanência em condição de equidade e igualdade aos cidadãos.

As Instituições públicas de ensino superior, reconhecendo a necessidade de democratização de seus espaços têm implementado ações afirmativas que atendam a esse ideal. A medida mais polemizada tem sido o sistema de reserva de vagas para negros.

A frente na adoção do sistema de reserva de vagas para negros tem-se a Universidade Estadual da Bahia – UNEB e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. A Universidade de Brasília também adotou o sistema de cotas para negros, realizando em 2004, no segundo semestre, o primeiro vestibular com reserva de vagas para negros da instituição.

Para Pinto (2003) as ações afirmativas no ensino superior são necessárias para democratizar este espaço, garantindo:

Acesso e permanência de grupos fragilizados econômica e socialmente (e não apenas os negros) [...] essas políticas tendem a melhorar a qualidade das instituições porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade, mas que, por limitações de uma ordem social injusta, não receberam o treinamento [...] para o vestibular. (Pinto, 2003, p.17)

As adoções de ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior permitem aferir o reconhecimento da não democratização deste espaço, mas muitas críticas a adoção dessa medida dizem respeito a queda na qualidade do ensino, como se as cotas fossem permitir o ingresso de candidatos despreparados. Medeiros (2005), ao desenvolver a questão do mérito e ações afirmativas no ensino superior, revela que:

O que os proponentes da ação afirmativa defendem não é o abandono do mérito como critério de admissão à universidade (ou ao emprego), mas a reelaboração desse instrumento de avaliação. Isso significa levar em consideração fatores como filiação racial, origem, renda, local de moradia e outros, juntamente com a capacidade de superar obstáculos. (Medeiros, 2005, p.128).

Gomes (2005) revela que, no ano de 2005, existiam 14 universidades com reserva de vagas para negros. Além disso, foram criados diversos programas que abarcam a temática racial e que têm colaborado para uma permanência com qualidade dos estudantes que ingressam por esse sistema.

Importa destacar que ações afirmativas com recorte racial visam o combate ao racismo e discriminação racial. Este TCC considera a possibilidade de que também sejam efetivadas ações afirmativas com foco socioeconômico para eliminar ou diminuir as desvantagens socioeconômicas, ou seja, parte-se do pressuposto que podem ser implementadas, pelo Estado, políticas sociais de ações afirmativas com recorte socioeconômico que trabalhe o acesso de Estudantes de Origem Popular, visando garantir igualdade de oportunidade na permanência dentro das Instituições Federais.

Reconhecendo a elitização do ensino superior no país, o Ministério da Educação tem incorporado como ação afirmativa de Governo, uma série de ações que visam democratizar esse espaço, dentre essas ações está o Programa Conexões de Saberes que tem sua continuação assegurada até o final do atual Governo.

Como exemplo de ação afirmativa de Estado, que tem sua continuidade garantida em lei e deve ser efetivado por todos os Governos, tem-se a Lei nº. 10.558 de 2002 que oficializou a criação do Programa Diversidade na Universidade, que, segundo Henriques e

Cavalleiro (2005), objetiva a criação e avaliação de estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos.

Henriques e Cavalleiro (2005), afirmam que o artigo 206 da Constituição brasileira, que legisla sobre igualdade e padrão de qualidade na educação, oferece espaço para o desenvolvimento de estratégias que garantam uma educação de qualidade para todos. Também se tem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/2006) que ressalta a necessidade de uma educação qualificada para todos.

Os autores destacam que o Ministério da Educação, na sua atual gestão, tem seguido esses princípios, ao adotar a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, e diante da pressão dos movimentos sociais, principalmente pela pressão dos movimentos sociais que trabalham a questão racial, o MEC, criou em 2004, uma nova secretaria: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

A Secad surge com o intuito de elaborar e promover políticas de inclusão educacional que considerem as especificidades das desigualdades brasileiras, assim como, assegurarem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (Henriques e Cavalleiro, 2005)

Com a criação da Secad o MEC demonstra interesse em implementar e dar continuidade a uma serie de ações afirmativas, em particular no ensino superior. Vale ressaltar que uma das prioridades da Secad/MEC é combater o racismo institucional e trabalhar em prol da redução e eliminação da discriminação racial. Para isso tem sido efetivados ações e programas que visam promover a equidade de acesso e permanência das populações afrodescendentes, indígenas e de outros grupos tradicionalmente excluídos do direito a educação. (Henriques e Cavalleiro, 2005)

De acordo com Henriques e Cavalleiro (2005) as ações realizadas visam o desenvolvimento de cinco eixos principais, a saber: a) acesso e permanência; b) formação de professores e Gestores; c) Marco Regulatório e Institucional; d) Sistemas de Informação e Pesquisa; e) Divulgação e fortalecimento institucional. A tabela abaixo registra as principais iniciativas do Governo, em termos de ação afirmativa implementado pelo MEC, no âmbito da Educação de nível superior, nos três primeiros eixos identificados..

Ações	Eixo
Projeto Lei 3627/04	Acesso e Permanência
Pro-Uni – programa Universidade para todos	Acesso e Permanência
Projetos Inovadores de Cursos – Pré-vestibulares comunitários para negros e indígenas	Acesso e Permanência
Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens	Acesso e Permanência

negros na Educação Superior	
Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares	Acesso e Permanência
Cultura Afro-brasileira: educação em áreas remanescentes de Quilombos	Acesso e Permanência
UNIAFRO – Programas de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior	Formação de Professores e Gestores
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos diretrizes pra uma educação com equidade	Marco Regulatório e Institucional
Comitê de Educação para a Diversidade étnico-racial	Marco Regulatório e Institucional
Comitê de Educação Escolar Indígena	Marco Regulatório Institucional

Fonte: Henriques e Cavalleiro, 2005, p. 220-223.

O objeto de análise deste estudo aparece na lista da Secad/MEC como pertencente ao eixo do acesso e permanência, visando a permanência qualificada de jovens oriundos das camadas populares às IFES.

O programa Conexões de Saberes surge, então, como um modelo de Ação Afirmativa que prioriza a questão da permanência dos Estudantes de Origem Popular, mas o objetivo desse estudo é identificar quais são os limites e possibilidades do programa se firmar como uma política social do tipo afirmativa e para isso é necessário conhecer como esse programa foi criado, seus objetivos e metas, caminhando, assim, para a análise dos resultados, onde serão trabalhados os questionários preenchidos pelos bolsistas do programa na UnB, com o intuito de desvendar o problema de pesquisa.

CAPÍTULO III

Conexões de Saberes como ação afirmativa

Para realizar estudo de caso do programa Conexões de Saberes optou-se por dividir a pesquisa em duas fases, a primeira parte trata da pesquisa documental que visa identificar teoricamente o que é o programa, quais os seus objetivos e metas e como ele é implementado na UnB, no Campus da Asa Norte. Essa etapa contou com as seguintes fontes secundárias: a) Termo de Referência do Programa, formulado em conjunto por representantes dos bolsistas e coordenadores, no ano de 2007, em Brasília, durante a reunião da Executiva; b) Anais do II Seminário do Programa Conexões de Saberes, realizado no ano de 2006 e publicado pelo MEC/Secad; c) Projeto Conexões de Saberes na UnB, elaborado pelas coordenadoras em 2005; d) Folheto explicativo sobre o Programa Conexões de Saberes entregue no lançamento da Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes, em Brasília no ano de 2006.

A segunda etapa diz respeito a análise dos questionários aplicados junto aos bolsistas do programa que configuram os dados primários. Esta etapa da pesquisa foi feita seguindo a hipótese: o programa Conexões de Saberes, por um lado, tem como limite da gestão autônoma da universidade em contradição com o princípio da universalidade tal como está prevista na política de Educação. Por outro lado, como possibilidades, o programa se insere num contexto em que a sociedade organizada vem cobrando a função social das instituições públicas o que pode revelar no programa uma conquista social via as chamadas políticas de ações afirmativas.

O questionário foi aplicado com todos os bolsistas do programa Conexões de Saberes da UnB no Campus da Asa Norte. Vale ressaltar que o total de Bolsas oferecidas são 25, sendo que cinco delas são destinadas para os estudantes do Campus da UnB em Planaltina. O Campus de Planaltina foi criado recentemente e apresenta um contexto diferenciado que priorizou as demandas dos estudantes da localidade, sendo que lá o programa também segue uma estrutura particularizada, optou-se por realizar a pesquisa somente com os Bolsistas do Campus da Asa Norte. Na data de realização deste TCC, o programa no Campus da UnB da Asa Norte contava com 17 Bolsistas, sendo um deles a própria autora deste trabalho, a qual não integrou o somatório de questionários aplicados.

Quanto ao nível de consciência dos Bolsistas, foi considerado que quanto maior o esclarecimento dos bolsistas quanto às questões de educação como política social e direito, maior as possibilidades de conformação deste programa como uma política social de ação

afirmativa de Estado, pois o nível de esclarecimento destes estudantes sobre a Educação de nível superior como direito social universal aumenta as chances destes estudantes surgem como atores que reivindicam pela aplicação da função social da universidade que, também, pressionem o Estado pela conformação de uma ação afirmativa de Estado que trabalhe com a questão do acesso e permanência de EOPs nas IFES.

O estudo de caso proposto surgiu a partir da parceria firmada entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro (ONG). O Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares consiste, então, em um conjunto de ações destinadas a acolher o estudante universitário de origem popular, identificando seus saberes e as principais dificuldades para a sua permanência nas IFES, gerando subsídios para a elaboração de políticas públicas que atendam, de fato, a esse público.

Incluído como um dos programas que contempla a Ação 2C81 do Ministério da Educação, a qual almeja a criação de Projetos Educacional Inovadores para Comunidades de Baixa Renda, o programa representa não só o reconhecimento institucional da desigualdade socioeconômica como sendo fator que precisa ser trabalhado para a democratização do ensino público superior como também, a ação estatal para combater esta desigualdade nas Instituições Federais de Ensino Superior.

O Programa visa superar a dicotomia entre saber científico e saber popular e propõe uma atuação em duas frentes: 1) estreitamento dos vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares, sendo que o estudante de origem popular/bolsista do programa surge como “elo de ligação” entre essas duas esferas; e 2) ampliação das condições que contribuam para a permanência, com êxito acadêmico, de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas brasileiras.

O objetivo geral é ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, de suas instituições e organizações, promovendo o encontro e a troca do saber e do fazer entre esses dois territórios socioculturais. Para tanto, se baseia em três eixos estratégicos: 1) eixo institucional ou político-institucional: institucionalizar estruturas pedagógicas que promovam a permanência de Estudantes de Origem Popular e à democratização do acesso ao ensino superior; 2) eixo da formação: aprofundamento da formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, na universidade e em seus territórios de origem; e 3) eixo comunitário: implementação de ações e projetos de assistência

integral aos grupos sociais em situação mais crítica de vulnerabilidade social, em particular crianças e jovens³.

Atualmente é concedida uma bolsa de extensão, no valor de R\$ 300,00, aos estudantes universitários oriundos de comunidades populares que participam do programa, para que eles *protagonizem* ações de ensino/pesquisa/extensão junto às comunidades de origem; se insiram em atividades acadêmicas voltadas para a identificação, avaliação e proposição de políticas de acesso e permanência plena nas universidades federais direcionadas aos Estudantes de Origem Popular e valorizem suas trajetórias pessoais, escolares e comunitárias e aos saberes daí decorrentes.

O Programa Conexões de Saberes se originou do projeto denominado Rede de Universitários de Espaços Populares, formulado em 2002, pelo Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Em 2003 este projeto foi adotado e desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com financiamento do Programa de Extensão Universitária MEC, servindo como referência para que, em 2004, a Secad/MEC, em parceria com o Observatório de Favelas, iniciasse o Programa Conexões de Saberes.

Em maio de 2005 nove universidades foram incluídas, dentre essas estava a Universidade de Brasília. Já em 2006 mais dezesseis IFES ingressaram no Programa e, atualmente, mais de 30 IFES estão envolvidas em um projeto comum para a permanência de Estudantes de Origem Popular nas universidades e, ao mesmo tempo, para a intervenção na realidade dos espaços sociais de referência. A exemplo de IFES que implementam o programa tem-se a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal do Goiás (UFG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), entre outras IFES em São Paulo, Bahia, Amazônia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, etc.

Seguindo as diretrizes nacionais o Conexões de Saberes na UnB possui uma agenda em comum com as demais IFES e que todos os Bolsistas devem executar. Para a execução dessas atividades o estudante deve ter disponível 20h semanais dedicadas ao Programa, assim como pertencer a comunidades populares e, em recentes discussões em âmbito nacional, definiu-se que a renda familiar desse estudante não poderia ultrapassar seis salários mínimos.

A execução do programa na UnB adota como critérios de seleção o envolvimento do estudante, que está devidamente matriculado como aluno regular dos cursos de graduação da

³ Toda a explanação feita sobre os objetivos e diretrizes do Programa foi feita a partir de fontes documentais elaboradas, incluindo folheto explicativo sobre o Programa, elaborado pela Secad/MEC em parceria com o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.

instituição, com movimentos sociais e atividades comunitárias. A divulgação das vagas para ingressar no programa é feita via edital, página da UnB na internet ou cartazes informativos afixados nos murais da Reitoria da UnB. Os estudantes interessados procuram o Decanato de Extensão da UnB (DEX/UnB), onde são realizadas a seleção (preenchimento de questionário e entrevista).

Participam da seleção aqueles estudantes que são classificados pela Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB – DDS/UnB como sendo estudantes do Grupo Baixa Renda. A coordenação do Conexões UnB optou por aderir os critérios da DDS/UnB para facilitar a etapa de comprovação da condição socioeconômica do estudante, pois a DDS/UnB já realiza esse estudo, exigindo inclusive comprovação documental da renda e gastos familiar.

A DDS/UnB⁴ realiza uma seleção socioeconômica dos estudantes que procuram Assistência Estudantil no Campus, analisando critérios como renda familiar, escolaridade e profissão dos pais, instituição que o estudante cursou o Ensino Médio, número de dependentes, despesas médicas e com educação, dentre outros critérios que são avaliados em sua totalidade. A classificação dos estudantes que procuram a DDS/UnB é assim definida: a) Grupo Baixa Renda I; b) Grupo Baixa Renda II e c) Grupo Baixa Renda III. Todos os estudantes classificados como sendo Baixa Renda tem acesso as políticas de assistência estudantil da universidade, mas a forma como essas políticas são implementadas difere de grupo para grupo como, por exemplo, o desconto nas refeições do Restaurante Universitário que é válido para todos os estudantes de Baixa Renda, contudo o valor pago difere entre os grupos I, II ou III, a saber: R\$ 0,50; R\$ 1,00 ou R\$ 1,50 respectivamente.

O Conexões UnB prevê como plano de capacitação dos bolsistas cursos de computação, língua estrangeira, metodologia de trabalho científico, metodologia de pesquisa, metodologia de extensão universitária, produção de texto, discussão e argumentação, entre outras ações.

O Programa Conexões de Saberes pode ser apresentado como ação seletiva, que visa a formação qualificada dos EOPs, permitindo, então, aferir que o Programa segue o princípio de equidade de Rawls, pois trata com diferença o diferente, mas não apenas para diferenciar e sim para reduzir as causas da diferença.

A partir do descrito acima e com base no referencial teórico adotado optou-se por identificar quais são os limites e possibilidades do Programa Conexões de Saberes se firmar

⁴ As informações sobre os critérios de seleção dos estudantes de Baixa Renda na UnB foram coletados por entrevista semi-estruturada com a Chefe da Diretoria de Desenvolvimento da UnB, realizada no dia 28 de abril de 2008. (o roteiro consta nos anexos).

como uma Política Social afirmativa estatal. Para tanto apresentam-se a seguir os resultados da pesquisa efetuada com os bolsistas do programa.

3.1 A voz do sujeito

Tendo conhecimento das propostas e formulações do programa, para execução na UnB/Campus da Asa Norte, essa etapa da pesquisa diz respeito a aplicação dos 16 questionários junto aos Bolsistas do programa no Campus da Asa Norte. A aplicação dos questionários deu de forma direta e pelo próprio pesquisador, totalizando 10 questionários. Os demais questionários foram enviados e respondidos via e-mail.

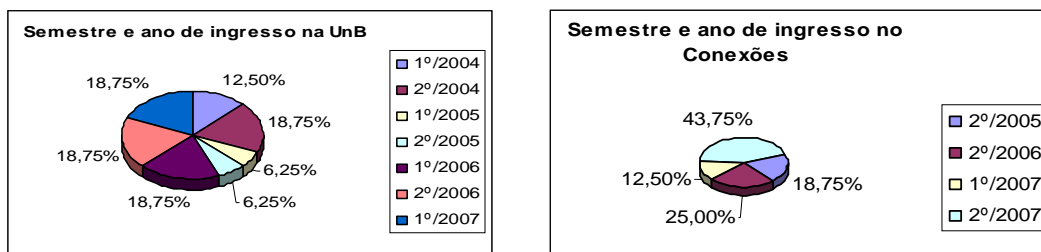
O instrumental de pesquisa (em anexo) apresentou questões fechadas, semi-abertas e abertas, sendo dividido por temáticas: 1. Perfil socioeconômico; 2. Sobre o acesso e permanência na IFES; 3. Educação de nível superior e 4. Sobre a universidade pública. Os resultados apresentados seguem esta ordem temática. Para organizar a análise dos questionários, estes foram catalogados por ordem numérica, antecedida da letra B, para identificação das falas dos Bolsistas, ficando assim definidas: B1, B2, B3... Vale ressaltar que a análise das questões abertas foi realizada a partir da identificação das idéias centrais de cada resposta, sendo que a partir daí definiu-se a categoria de resposta.

Destarte, a disposição dos Bolsistas em responder o instrumental de forma completa e detalhada colaborou positivamente para a realização desta pesquisa. A seguir, são apresentados os resultados, em Blocos temáticos.

3.1.1 Perfil socioeconômico

Para verificar os limites e possibilidades do programa se configurar em uma política social afirmativa de Estado buscou-se primeiro identificar se o programa realmente atende a EOPs, ou seja, o primeiro bloco se refere ao perfil socioeconômico dos Bolsistas do Campus da UnB da Asa Norte, identificando se estes apresentam renda familiar adequada às diretrizes do Programa, se a escolaridade dos pais é de até o Ensino Médio Completo e se estes são os primeiros da família a cursar o Nível Superior, dentre outros fatores. Seguem os gráficos com os resultados do perfil.

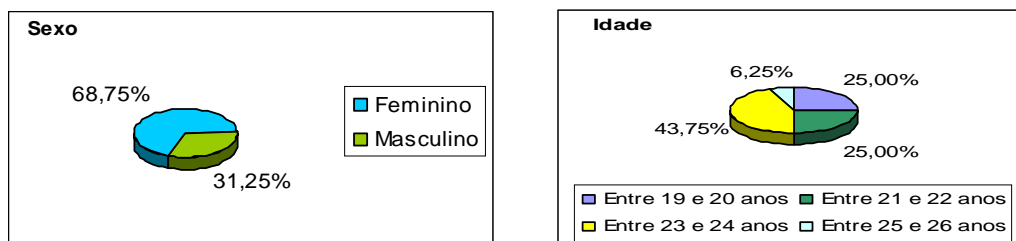
Gráficos 01 e 02. Quanto ao semestre e ano de ingresso na UnB e no Conexões.



Quanto ao semestre e ano de ingresso na UnB os resultados demonstram que o grupo de bolsistas é bem diversificado neste quesito.

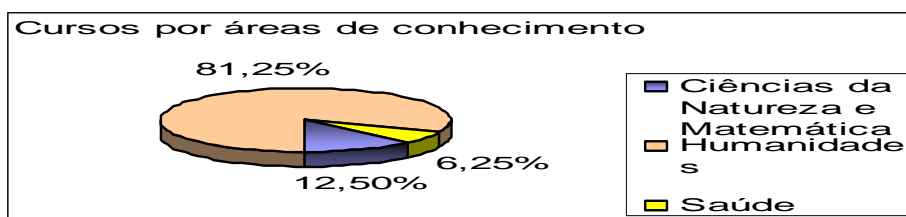
Em relação ao semestre e ano de ingresso, os dados apontam que a maioria dos Bolsistas, 43,75%, o equivalente a 07 estudantes, participam do programa a um ano. No que tange ao tempo de permanência no programa, este não interfere nos resultados da pesquisa, haja vista o pressuposto que a partir do primeiro ano de ingresso o Bolsista tem que conhecer os objetivos e metas do Conexões, além de ter formulado uma percepção crítica quanto ao ingresso e permanência de Estudantes de Origem Popular (EOPs) na IFES.

Gráficos 03 e 04. Quanto a idade e sexo dos Bolsistas



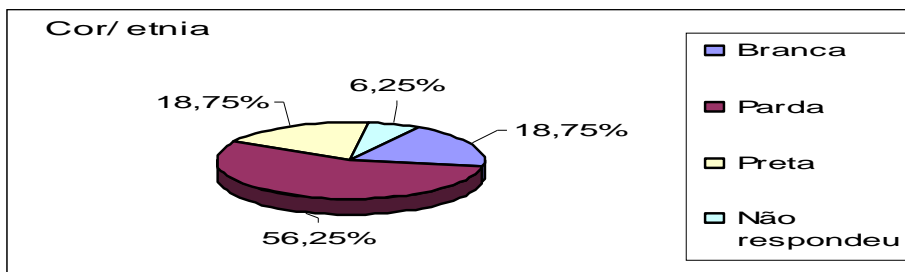
O Conexões UnB é composto predominantemente pelo gênero feminino, com uma média de 68,75%, que equivale a 11 Bolsistas do universo da pesquisa. Quanto a faixa etária dos estudantes, a idade oscila entre 23 e 24 anos, estando em conformidade com os resultados da pesquisa (*Re*) *Conhecendo as Diferenças*. Isso denota que o EOPs apresentam uma média de idade superior a dos estudantes de classe média ou alta.

Gráfico 05. Quanto aos cursos.



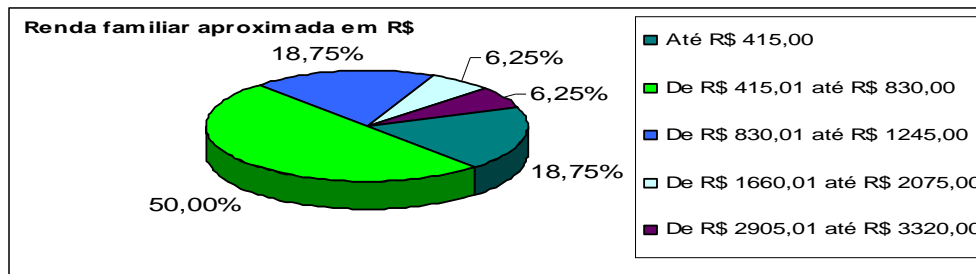
O público alvo do programa conexões abarca, prioritariamente os cursos na área de humanas, o que pode estar associado à maior concorrência dos cursos de saúde e ciências da natureza ou a fatores relacionados ao vestibular, pois a maioria dos Bolsistas estão inseridos nos cursos de menor concorrência, outra explicação possível é que a nota de corte para passar no vestibular, na área de Humanas, geralmente é menor. Outra hipótese é de que as metas e diretrizes do programa têm características afins com os cursos de humanas.

Gráfico 06. Quanto a Cor/etnia (de acordo com os critérios do IBGE)



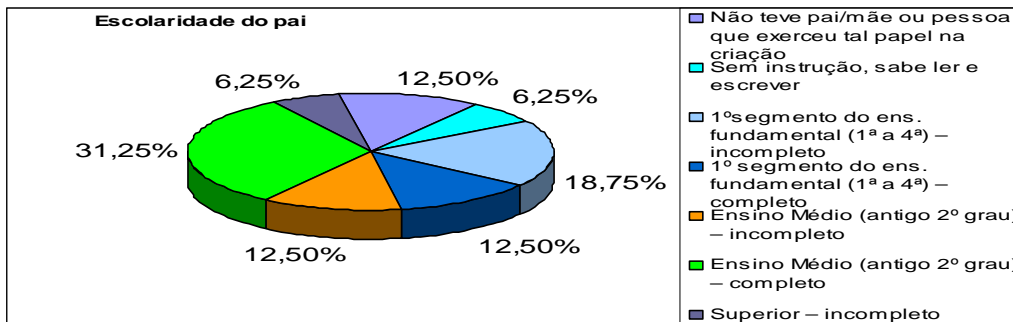
A incidência de negros (pretos e pardos) demonstra que mesmo o programa tendo foco na questão socioeconômica também contempla a população negra, porém esse fator pode estar relacionado com a predominância de negros na população pobre. Vale destacar que questão socioeconômica e a problemática racial abordam conceitos e demandas diferenciadas e que exigem ações também diferenciadas, sendo que a ação socioeconômica não inviabiliza a racial e vice-versa.

Gráfico 07. Renda familiar aproximada (em salários mínimos)

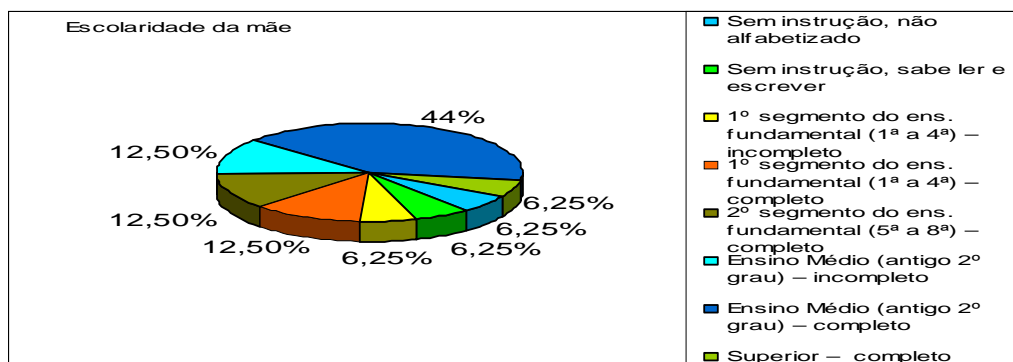


A pesquisa constatou que a renda familiar de oito Bolsistas oscila entre um e dois salários mínimos o que representa 50% do total de questionários aplicados. Dados do IBGE (2007) apontam que 59,9% dos estudantes de instituições públicas de ensino superior estão entre os 20% mais ricos da população brasileira, o que denuncia o quanto os Estudantes de Origem Popular (EOPs) estão em condição de desvantagem não só no momento do ingresso, mas também na permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)

Gráficos 08 e 09. Escolaridade dos pais

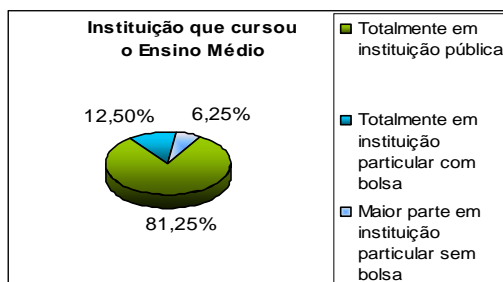
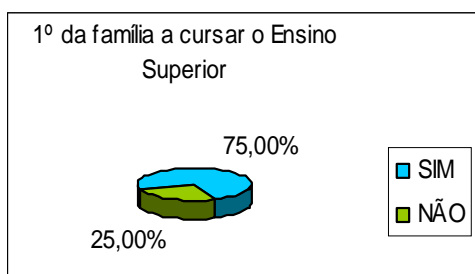


Na pesquisa aplicada, cinco Bolsistas responderam que a escolaridade do pai corresponde ao Ensino Médio Completo, o que equivale a 31,25% do grupo. Vale destacar que apenas um dos Bolsistas tem pai cursando o Ensino Superior.



Percebemos que o nível de escolaridade das mães é maior do que os dos pais, sendo 44% com Ensino Médio completo. Destaca-se que apenas um Bolsista apresenta Mãe com Ensino Superior.

Gráficos 10 e 11. Foi o primeiro da família a cursar o Nível Superior e tipo de instituição de Ensino em que cursou o Ensino Médio.



Entre os dezesseis Bolsistas que participaram da pesquisa, doze são os primeiros da família a cursar o Ensino Superior, o que equivale a 75%. Quanto a instituição em que cursaram o

Ensino Médio, treze bolsistas são oriundos de instituições públicas, o que corresponde a 81,25% do universo pesquisado.

Considerando os resultados obtidos percebe-se que o programa no Campus da UnB, na Asa Norte, selecionou a maioria dos bolsistas de acordo com o perfil proposto pelo Conexões. Salientamos que o perfil dos bolsistas que não se enquadram nos quesitos do programa, como: renda familiar ou escolaridades dos pais, ainda permanecem de acordo com as Diretrizes Nacionais do programa, que permitem a avaliação de casos específicos considerando: local de moradia, participação nos movimentos sociais, dentre outros fatores que são vistos como positivos para atingir as metas do programa. Em relação a UnB, a seleção foi realizada com pesos para cada item, incluindo envolvimento e participação em movimentos sociais, o que denota a situação dos bolsistas que não possuem o perfil estabelecido.

Uma das características do programa é a flexibilização dos IFES, no que se refere a seleção dos bolsistas que cada IFES selecione seus bolsista surge como uma possibilidade deste se configurar como política social afirmativa de Estado, na medida em que segue o princípio da autonomia das IFES.

Exposta como um provável limite a *autonomia da universidade* era considerada como um entrave para que fosse elaborada uma política social afirmativa de Estado, pois essa política ao ser imposta pelo Estado estaria ferindo a autonomia da instituição.

Segundo Chauí (2003) a universidade surge como instituição social autônoma, ou seja, é estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores internos, podendo se posicionar favorável ou contrária os ideários do Estado ou da sociedade.

No entanto, essa autonomia deixa de ser um limite quando é analisada em conjunto com a *função social da universidade* pública, ou seja, vista como um fator que desponta como possibilidade para que o programa consiga status de política social afirmativa de Estado, isso porque, como revela a pesquisa (Re) Conhecendo as diferenças, apenas 9,1% dos estudantes pesquisados num universo de 30.083 estudantes, de 32 universidades Federais, são de origem popular, demonstrando quantitativamente que o acesso e permanência destes estudantes tem sido mínima em instituições públicas que se apresentam com cunho social e as quais devem atender ou ao menos considerar as exigências sociais e políticas da democratização da universidade.

A Universidade de Brasília, assim como as outras IFES que aceitaram executar o programa demonstraram que existe a possibilidade de desenvolvimento de uma política social do tipo afirmativa, pois o programa já se apresenta como uma ação afirmativa por priorizar

um grupo que conforma uma minoria dentro do espaço acadêmico, visando que estes desenvolvam com qualidade sua vida acadêmica, ou seja, que logrem o acesso em plenitude ao direito a Educação.

A existência do programa no Ministério da Educação, como uma política pública de Governo evidencia a desigualdade socioeconômica no acesso dos Estudantes de Origem Popular às IFES como sendo problema social que, caso seja incorporado como política social afirmativa pelo Estado, assume formato de questão social. Vale ressaltar que esse é um processo político, como afirma Pereira (2000), e que envolve a comunidade acadêmica, os atores políticos e a sociedade civil organizada.

Destarte, vale ressaltar que a questão da autonomia, segundo Boaventura (2004), deixa de ser um limite caso essa ação afirmativa possibilite que a própria instituição determine os critérios de distribuição e seleção das bolsas e bolsistas. Isso ocorre, pois se acredita que o programa lança a plataforma nacional considerando as disparidades de cada IFES, permite que cada instituição formule seu próprio projeto, desde que considerem os pressupostos principais do programa.

3.1.2. Sobre o acesso e permanência na Instituição Federal de Nível Superior.

Este tópico se refere ao segundo bloco de análise objetivou identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos EOPs para o ingresso e permanência na IFES e como o programa atua nestas questões. O objetivo deste bloco ainda está relacionado com o perfil dos bolsistas, isto é, considerou-se como necessário saber o que se firma como desvantagem para o EOP e como o programa, na percepção destes estudantes, atende essas desvantagens. Para trabalhar as questões propostas foram feitas duas questões abertas.

A primeira questão aberta, dividida em dois subitens, buscou identificar quais foram as principais dificuldades de ingresso e de permanência que os bolsistas encontraram.

Quanto as dificuldades de ingresso, onze dos dezesseis Bolsistas que responderam o instrumental, falaram da defasagem que eles, oriundos de escolas públicas, encontraram para ingressar na IFES. Esse resultado espelha o quanto a qualidade do Nível Médio nas instituições públicas de ensino prejudicam os EOPs que, no momento de competir por uma vaga nas IFES, ficam em desvantagem frente àqueles estudantes oriundos de instituições particulares que têm oferecido educação de qualidade.

Essas desvantagens demonstram que mesmo a Educação sendo um direito social universal não tem sido garantida de forma igualitária para todos. Um dos estudantes apontou que:

O Ensino Médio gratuito teve vários meses de greve, muita trocas de professores que prejudicaram os alunos na sua aprendizagem. As escolas de Ensino Médio gratuitas não têm um foco para o ingresso à Universidade como as escolas privadas. (B. 15)

Diante dessa desvantagem seis Bolsistas falaram que enfrentaram dificuldades financeiras para fazer cursos preparatórios particular para o vestibular: *“Todos esses cursos preparatórios são caros, então pedi a ajuda do meu pai que parcelou o curso em oito vezes e pagou com muito sacrifício, mas valeu a pena tanto esforço”* (B. 12).

Também foi apontada a falta de recursos para custear curso preparatório, um bolsista acrescentou que teve dificuldade de pagar a taxa do vestibular. Também foi citado por dois estudantes a falta de informação sobre a IFES, sobre os cursos e sobre o processo seletivo como elementos de dificuldade.

A necessidade de recorrer a instituições particulares de preparação para o vestibular indica que, assim como determina a ideologia neoliberal, os estudantes acabam tendo que recorrer ao mercado para ter acesso a um serviço que na Constituição é dito como direito social que deve ser garantido pelo Estado de forma gratuita e de Qualidade (Artigos 205º, 206º 208º). Essa busca por um direito social no mercado de serviços como mercadoria que exige pagamento, mas que deveria ser fornecido gratuitamente e qualitativamente pelo Estado, é chamada por Tavares (2004) como processo de “mercantilização do social” (p.2), que faz parte do ideário neoliberal que orienta que as necessidades e vontades sejam sanadas no mercado.

Quanto às principais dificuldades de permanência, quinze estudantes revelaram que encontram no alto custo da vida acadêmica (gastos com material, livros, xérox, alimentação...) a principal dificuldade de permanência.

Mesmo a UnB sendo uma universidade pública, os gastos para permanecer nela são muitos. Por vezes pensei em abandonar o curso, quando eu percebia que não tinha renda para custear as cópias, o almoço/jantar e passagem. (B. 16)

Associada às despesas com permanência na IFES os bolsistas indicam a insuficiência de bolsas e a dificuldade de compatibilizar os horários de aulas com trabalho remunerado (já que a UnB possui um sistema de grade horária aberta, ou seja, aulas em período integral). Além disso, apontaram dificuldades de relacionamento no início do curso, sendo que essa dificuldade pode estar associada a condição socioeconômica do estudante (que

não frequenta os mesmos eventos e nem tem acesso as mesmas informações que os outros estudantes de classe média ou alta).

Uma parte considerável de Bolsistas (seis ao todo) relataram dificuldades com transporte e ou locomoção de sua residência até o Campus da UnB na Asa Norte como fator negativo para permanência com qualidade. Eles alegam que suas casas são muito distantes do Campus e que o tempo gasto com transporte é elevado, exigindo que estes estudantes saiam de suas casas duas ou três horas antes do horário de início das aulas.

O problema com o transporte é o principal, o cansaço em ter que me deslocar de uma distância considerável para chegar a Universidade, levando em consideração que são poucas as opções em linhas que posso pegar para pegar apenas um ônibus e a quantidade de ônibus que passa na localidade por dia. (B. 11)

A dificuldade com locomoção está relacionada com a forma segregacionista de construção da capital do país, pois a própria história de Brasília registra que a maioria das Regiões Administrativas foram construídas a mais de 30 km de distância para abrigar os trabalhadores da construção civil que migraram em sua maioria do nordeste. O Plano Piloto, onde está localizado o Campus da UnB/Asa Norte, foi construído para ser o local de moradia dos funcionários públicos, políticos e demais moradores com condições financeiras melhores.

Essas dificuldades apresentadas evidenciam que o distanciamento da IFES e o EOPs vai além da questão de espaço físico, sendo uma exclusão cultural e socioeconômica que, segundo Boaventura (2004), exige a democratização da universidade pública. O autor aponta as ações afirmativas como um passo necessário para que a universidade pública consiga superar a sua crise de legitimidade, que diz respeito a sua configuração tradicional na sociedade brasileira de elitização do saber *versus* a pressão por democratização da universidade, ao mesmo tempo em que colabora para a superação da crise institucional, que trata da responsabilidade social da instituição *versus* a redução do financiamento estatal que leva a instituição a buscar recursos privados deixando-a inclinada a funcionar como organização empresarial.

No Brasil, as políticas de ação afirmativa assumem hoje grande destaque e merecem uma referência especial. Em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro [...] (Boaventura, 2004, p. 70)

Essas crises que Boaventura (2004) analisou estão vinculadas com a predominância do ideário neoliberal e se relacionam com o processo de mercadorização dos direitos que, por sua vez, conformam um dos objetivos do ideário de justiça mercadocêntrica trabalhada por Kerstenetzky (2006).

Esse modelo de justiça tem prejudicado o rumo das políticas sociais, distanciando-as cada vez mais do seu objetivo principal que é a redução das desigualdades sociais, revelando que a forma tardia e os dilemas da política social brasileira interferem negativamente na criação de ações afirmativas por parte do Estado que siga os ideários de justiça distributiva, que objetivam concretizar o acesso universal ao direito à Educação com qualidade.

Identificada as principais dificuldades de ingresso e permanência que os Bolsistas encontraram, as próximas questões abertas deste bloco diziam respeito as principais colaborações do programa, na percepção destes bolsistas, para a questão do ingresso e permanência de EOPs nas IFES.

Porém, com o intuito de evitar interpretações equivocadas e também partindo do pressuposto que todos os Bolsistas deveriam saber quais são os fatores considerados para o estudante ser visto como EOP, perguntou-se, então, se os bolsistas se viam como EOP.

Todos responderam que sim e justificaram suas respostas segundo as condições financeiras da família, mas nenhum deles apontou a margem salarial que define quem é ou não um EOP. Contudo, as diretrizes do programa determinam que a margem salarial pode variar de acordo com a realidade socioeconômica de cada Estado, o que pode ser usado como explicação para que nenhum bolsista tenha citado a margem salarial limite.

Nove Bolsistas apontaram o local de moradia como um fator que os colocam como EOP. Vale ressaltar que a maioria dos Bolsistas reside em Regiões Administrativas como Ceilândia, Planaltina, Gama, Santa Maria ou na Casa do Estudante Universitário (CEU) que está localizada no Campus da UnB/Asa Norte.

Quanto a serem oriundos de instituições públicas de ensino foi apontado por quatro estudantes, já a escolaridade dos pais foi citada por três deles.

O resultado é que todos os bolsistas sabem quais são os fatores relevantes quando se fala em EOP, porém, falar em EOPs pode soar como padronização ou classificação. Mas, ignorar as desvantagens que o estudante que vem de localidade distante, de escola pública que lhe passou ensino defasado, considerando que seus pais não possuem curso superior para lhes orientar ou mesmo incentivar aos estudos, dentre outros fatores que influenciam diretamente no ingresso e permanência destes às IFES, seria ignorar que estes fatores resultam em desvantagens que levam a falta de oportunidades que, por sua vez, prejudicam o acesso à Educação de Nível Superior.

O Ministério da Educação ao desenvolver o Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania que objetiva reduzir as desigualdades ético-racial, de gênero,

orientação sexual, geracional e cultural no espaço escolar, reconhece institucionalmente a existência de desigualdades que afetam a política de educação.

Essas desigualdades devem ser combatidas de acordo com o Artigo 214 da Constituição Federal que determina a incorporação no Plano Nacional de Educação de uma articulação visando o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis para, dentro outros objetivos, universalizar o atendimento escolar.

Para exemplificar a desigualdade que EOPs enfrentam no ingresso e permanência às IFES, temos os indicadores sociais do IBGE (2007), os quais demonstram que o ensino superior no Brasil é elitizado e exclui a maior parte dos Estudantes de Origem Popular das instituições federais de ensino superior, sendo que 59,9% dos estudantes de instituições públicas de ensino superior têm renda familiar per capita que os coloca entre os 20% mais ricos da população.

A necessidade de se trabalhar a melhoria do Ensino Básico público deve ser reconhecida como prioridade para alterar esse quadro, porém, essa reforma levaria tempo, e, durante esse período, vários Estudantes de Origem Popular continuariam sendo prejudicados e tendo seu acesso e permanência nas IFES negado não por falta de talento ou mérito individual, mas sim devido às desigualdades socioeconômicas que dificultam e tornam desigual a disputa pelo ingresso e permanência dos Estudantes de Origem Popular quando em competição com os estudantes mais favorecidos economicamente.

O Programa Conexões de Saberes apresenta-se como ação e campo de estudo para o desenvolvimento de ações afirmativas que almejam justiça e equidade. São ações que visam romper com a condição desigual e com a situação de vulnerabilidade, isso de acordo com os objetivos explícitos do programa.

Para Kerstenetzky (2005 *apud* Trivelino, 2006, p. 23) a concepção de justiça deve considerar não somente a promoção da liberdade econômica, mas também a liberdade política e a igualdade econômica. Já a noção de equidade está de acordo com Rawls (2003, *apud* Trivelino, 2006, p. 23), e compreende o tratamento desigual que deve se empregado para aqueles que se encontram em condição de desigualdade, tendo por objetivo diminuir essas desigualdades.

Pensando na hipótese trabalhada, o programa ao atender uma minoria no espaço acadêmico e que visa reduzir as desvantagens que esses estudantes enfrentam encontraria a base para se firmar como política social afirmativa de Estado, sendo constatado, então, que essas dificuldades precisam ser pensadas pela própria instituição já que está é uma instituição social e como tal:

A instituição social aspira à universalidade. [...] Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa [...] Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. (Chauí, 2003, p. 02)

Considerando que a universidade é uma instituição social, tem-se nessa sua característica uma possibilidade para que o programa se firme como política social afirmativa de Estado.

O programa, segundo os próprios bolsistas, apresenta formas de colaboração que, ao serem identificadas, não ferem essa universalidade e por isso seriam adequadas para que a instituição atue como instituição social. A seguir, tem-se as respostas dos bolsistas sobre as principais colaborações do programa para ingresso e permanência de EOPs.

Nove dos dezesseis bolsistas apresentaram que dentre as principais colaborações do programa para a questão do ingresso é que, por meio das atividades de extensão desenvolvidas pelos bolsistas nas comunidades populares, ocorre maior aproximação entre a universidade e essas comunidades. Um desses bolsistas também citou que o programa colabora com atividades de extensão que objetivam diretamente o ingresso. Essa questão das atividades também foi apontada por outros seis bolsistas.

A atividade de extensão mais citada foi o Projeto Caminhadas, criado pelos próprios Bolsistas e desenvolvido na Região Administrativa de Ceilândia. Este projeto consiste no oferecimento gratuito de aulas de reforço para estudantes de Ensino Médio das escolas públicas da região, principalmente para aqueles que já estão na última série dessa fase de ensino. As aulas são ministradas a dois semestres, de segunda a sexta-feira, das 14 às 18:45h. A equipe é formada por bolsistas e voluntários. Além das aulas ministradas, são passadas informações e noções de cidadania, sendo que um dos objetivos desse projeto é desmistificar a crença de que a UnB é uma instituição acessível somente para estudantes de classe média e alta. Contudo, um bolsista destacou que a burocracia e atenção dada pela UnB a este projeto prejudica seu desenvolvimento.

Através do “reforço” que é dado em Ceilândia, mas infelizmente encontra dificuldades devido a burocracia do nosso Decanato de Extensão que no fim acolhe a mesma política dos neoliberais, pois não desejam Estudantes de Origem Popular na universidade pública, não deseja que todos tenham o mesmo ponto de partida e apenas o ponto de chegada depender de cada um. (B. 03)

Além das colaborações já citadas, dois bolsistas indicaram que o programa funciona como mecanismo de repasse de informação e outro disse que ele também colabora com a formação acadêmica e experiência profissional dos bolsistas.

As duas últimas colocações estão voltadas para o fato de o programa visar que os estudantes realizem pesquisas para produção de artigo científico, assim como, integra ao histórico escolar 04 créditos acadêmicos por semestre. Já a experiência profissional está relacionada com o fato de que ao desenvolver às atividades nas comunidades muitos estudantes têm a oportunidade de desenvolver na prática os conteúdos vistos em sala de aula.

Quanto às colaborações com a permanência, todos os Bolsistas falaram que a Bolsa é a principal colaboração. Mas, oito deles associaram a bolsa a outras colaborações, como auxílio na formação acadêmica e profissional, no apoio que encontram no grupo de Bolsistas e no desenvolvimento crítico político.

Esta última colaboração supracitada está relacionada diretamente com o eixo de formação política previsto no programa, porém apenas quatro bolsistas falaram dessa colaboração. Na percepção de um bolsista *“o programa também ajuda os alunos a desenvolverem formação política, tornando os capazes de buscar soluções e espaço nas discussões de políticas públicas”*.

O Conexões de Saberes, ao buscar o protagonismo juvenil e ao incluir entre seus objetivos a diretriz político-institucional, objetiva trabalhar o empoderamento⁵ (Faleiros, 1996) e, ao mesmo tempo propiciar, por meio das Bolsas, condições mínimas de permanência dos Estudantes de Origem Popular nas IFES.

Essas categorias devem ser consideradas na análise da política social, que é elemento central de compreensão do assistente social comprometido com o Código de Ética do Serviço Social, pois uma *“política social autêntica precisa implicar compromissos evidentes de atingimento do espectro da desigualdade, reduzindo-o”* (Demo, 1994, p.21).

Como não é objetivo deste Tcc avaliar o programa, a análise destas colaborações permite aferir que o programa seja visto de forma positiva para as IFES que se seguem sua função social.

⁵ Empoderamento, segundo Faleiros (1996, p. 23), diz respeito *“ao fortalecimento do oprimido no processo de enfrentamento de sua fragilização/patrimonialização, adotando-se ‘a práxis da política mais vantajosa para as classes e camadas populares’*”.

3.2. Educação de Nível Superior como direito social

Partindo para o terceiro bloco de análise, tem-se a questão da consciência dos bolsistas quanto a questão da educação de nível superior como sendo direito social, universal e gratuito que deve ser garantido pelo Estado.

A percepção destes estudantes quanto a questão da democratização das IFES está relacionada com o processo de concretização da cidadania plena que encontra na Educação seu eixo principal de desenvolvimento. Parte-se do pressuposto que quanto maior o nível de consciência dos bolsistas sobre a Educação de nível superior como direito social, maior as chances destes estudantes se organizarem na luta pela democratização deste nível de ensino e, conseqüentemente, pela cidadania para todos e todas, seguindo os princípios de igualdade e universalidade.

Conforme Duarte (1997), a defesa de direitos e, por sua vez, da cidadania plena, é um processo histórico e de mobilização social que requer a participação social, por meio da pressão do Estado, para que a Educação, assim como os outros direitos, sejam garantidos e respeitados.

Ao buscar eliminar a pobreza, tanto material quanto política, a luta pela cidadania possibilita, aos cidadãos, o entendimento de que privilégios e injustiças não são destinos irreversíveis de certos segmentos sociais; são, na verdade, legados da história e como tal, produto da ação humana. Sem capacidade de organização e consciência crítica acerca dos direitos que lhes são devidos, uma população pode se reduzir a massa amorfa, que assiste com a mesma passividade o ato da concessão de um benefício e o de retirada do mesmo. (Duarte, 1997, p.86-87)

Crove (1995) também identifica o processo de defesa da cidadania como um processo que tem no Estado o seu principal espaço de luta, mas que encontra também espaço em instituições de representação social, como é o caso da universidade pública. Ou seja, inclui-se a questão da defesa e garantia de Educação de qualidade e de direito, seguindo os pressupostos de Demo (2004), como um dos canais para a efetivação da cidadania plena e que, de acordo com Chauí (2003) e Boaventura (2004), a universidade pública como instituição social tem a obrigatoriedade de defender juntamente com o Estado.

Tanto Duarte (1997) como Crove (1995) afirmam que a cidadania plena está diretamente relacionada com o processo de construção histórica e que sua melhor fase para efetivação formal e material está presente na vigência do Estado de Direito, que envolve várias formas de participação social na defesa da cidadania, além de expor a questão do dever civil. Neste raciocínio, a participação dos Estudantes de Origem Popular na luta pela

efetivação do seu direito de acesso e permanência as IFES é primordial e requer o que Demo (2004) determina de superação da pobreza política. Pode-se afirmar, então, que o programa encontra na conscientização, valorização e empoderamento dos Bolsistas uma possibilidade de se situar como política social afirmativa.

Para identificar como os bolsistas percebem a questão do ensino superior como direito social que deve ser garantido pelo Estado, de forma gratuita e universal, formulou-se uma questão aberta e questões semi-abertas.

A questão aberta foi: *A educação de nível superior é um direito social que deve ser garantido pelo Estado de forma universal e gratuita? Justifique.*

Entre os 16 estudantes pesquisados, 14 responderam positivamente, as justificativas apresentadas afirmavam a Educação de nível superior como direito, garantida sua gratuidade e qualidade; como direito universal e dever do Estado; como forma de ascensão social; e relacionada a Formação política-cidadã.

A maioria das respostas (14 no total) afirmou a educação de nível superior como direito que deve ter sua gratuidade e qualidade garantida.

Não só como forma de ascensão social, mas sobre tudo para que todos possam ser críticos (pensar por conta própria) e cidadãos. O direito ao nível superior deve ser uma escolha da pessoa, não uma exceção, um direito de poucos. (B. 02)

Quatro estudantes reafirmaram que é dever do Estado assegurar a universalidade e gratuidade deste nível de ensino.

Nota-se que tanto o ensino regular quanto o universitário não são direitos assegurados pela grande maioria da população especialmente a parcela que mais necessita desses direitos. Acrescenta-se ainda que o **Estado deve garantir educação de nível superior de forma universal, gratuita e de qualidade.** (B. 08, grifo nosso)

Como se demonstrou no decorrer deste trabalho a ação do Programa vai de encontro com o princípio da universalização que está previsto na Constituição de 88 e deve ser assegurado em todos os níveis de educação formal, o que ocasionou a colocação deste princípio como sendo um limite para a formação de uma política social afirmativa de Estado. Entretanto, a universalização não se apresenta como limite, pois, segundo Trivelino (2006) e Kerstenetzky (2006), as políticas de ação afirmativa são complementares às políticas sociais do tipo universal, pois visam garantir as condições de oportunidade para que todos os cidadãos consigam ter garantidas as condições de acesso aos seus direitos e liberdades fundamentais.

No que se refere a questão da legalidade constitucional destas políticas, Helio Junior (2003) demonstrou que elas são previstas pela Constituição Federal com instrumentos de redução e eliminação das discriminações e desigualdades e que não ferem o princípios da universalidade e nem da igualdade.

Para Bochetti (2003) o princípio da universalização adotado pelas políticas sociais, incluída a Educação neste âmbito, indica que essas têm como horizonte a redução das desigualdades sociais. Isto não significa que os direitos não devam ser garantidos a todos os cidadãos indiscriminadamente, mas que é preciso agir no sentido de buscar a inclusão de cidadãos no universo de bens, serviços e direitos que são patrimônio de todos.

O programa não fere a universalidade, pois, visto como uma ação afirmativa de foco socioeconômico enquadra-se, de acordo com os estudos de Trivelio (2006) sobre ações afirmativas complementares às políticas universais que fornecendo atenção política e orçamentária maior a um determinado grupo em desvantagem, mas sem restringir o acesso a nenhum outro grupo, sendo, então, um tipo de seletividade, que como afirma Pereira (2003) é totalmente compatível com políticas sociais universais.

Nesse sentido o Programa Conexões de Saberes tem na igualdade o seu objetivo principal, podendo ser dito como ação afirmativa. Como descreve Jaccoud e Theodoro (2005) as ações afirmativas também são adequadas para a questão socioeconômica.

Tais políticas podem ser entendidas como complementares às políticas universais, quando estas se mostram insuficientes para garantir, em uma dada sociedade, a igualdade de oportunidade aos diferentes grupos étnicos. Ou seja, são ações que devem ser promovidas em sociedades em que, a despeito do desenvolvimento de políticas universais, a discriminação racial, direta ou indireta, atua como obstáculos a que os diferentes indivíduos, independente de sua cor, acessem as mesmas oportunidades. Contudo, cabe ao Estado mais que promover o acesso: ele deve desenvolver políticas amplas de combate á discriminação e ao racismo. (Jaccoud e Theodoro, 2005, p. 113-114).

Essa forma de política atua com o estabelecimento de prioridades que, de acordo com Bochetti (2003), significa diferenciar aqueles que necessitam de atenção especial, com o intuito de reduzir as desigualdades. A seleção neste caso é vista como instrumento para a universalização, é uma forma para se atingir a universalização não só das condições de acesso mais também das condições de oportunidade.

Sendo assim, pode-se afirmar que a universalidade e a igualdade não são limites para a efetivação do Conexões como uma política social afirmativa de Estado.

[Existem] duas espécies de discriminação disciplinadas pela Constituição Federal: uma contrária e a outra conforme o princípio da igualdade, de modo que, não sendo atentatória dos direitos e liberdades fundamentais, a discriminação é plenamente admitida no sistema jurídico brasileiro. (Junior, 2003, p. 109)

Contudo, um dos bolsistas respondeu não ter conhecimento e outro demonstrou não ter certeza quanto a Educação de nível superior ser um direito social gratuito, universal, sendo dever do Estado. Um deles respondeu da seguinte forma: “Acredito que sim. Hoje, o ensino superior é um privilégio e não deve ser assim. A universidade deve se estender á todos para que se ponha em prática o princípio da igualdade” (B. 07). Ambos os bolsistas ingressaram a mais de um ano e meio no programa, mas sua incerteza denuncia que a formação político-institucional prevista no programa precisa ser trabalhada atentamente.

Os 14 estudantes que responderam sim e justificaram de forma coerente, relacionando a Educação de nível superior com universalidade, gratuidade e constitucionalidade, permitem aferir que o nível de consciência deles quanto a questão do direito a Educação surge como uma possibilidade do programa se firmar como política social afirmativa de Estado, pois estes estudantes podem surgir como atores de reivindicação e pressão sobre o Estado, para que sejam criadas ações afirmativas que visem garantir o acesso e permanência de EOPs nas IFES em condições de igualdade material e de oportunidades.

Para verificar de forma mais incisiva essa temática, perguntou-se com questões semi-abertas, quais seriam as melhores formas de atuação do Estado sobre ingresso e permanência de EOPs ou se este não deveria intervir. Verificou-se que:

a) Na questão do ingresso dos EOPs.

As questões eram de múltipla escolha, tendo que somente a opção um e dois foram marcadas de forma isolada.

Tabela 1 – Principais formas de atuação do Estado na questão do ingresso de EOPs nas IFES (Opções marcadas isoladamente)

Opções	Quantas vezes a opção foi marcada isoladamente
1.Elaborando políticas que visem a qualificação do Ensino Básico	08
2.Elaborando programas de apoio e reforço escolar para EOPs	01
3.Ampliação das vagas nas IFES	00
4.Não deve atuar	00
5.Outro.	02

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

Os dois estudantes que responderam a opção cinco citaram o fim do vestibular e a melhora de programas de apoio para EOPs, respectivamente. Já 31,25% das respostas (05 Bolsistas) fizeram uma associação entre as opções postas.

Tabela 1.1 – Principais formas de atuação do Estado na questão do ingresso de EOPs nas IFES (Opções marcadas em conjunto)

Opção marcada	Associadas as opções	Quantidade de bolsistas que fizeram essa associação
01	02	01
01	02 e 03	04

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

Somente 12,50% dos bolsistas marcaram a opção aberta outro, sendo que as respostas foram que o Estado deveria intervir com o fim do vestibular, já para o outro Bolsista o Estado deveria criar programas de apoio a EOPs. Ambos associaram essas ações com a opção um e dois do questionário.

As opções postas seguiram a base deste estudo, ou seja, foram formuladas de forma a não ferir o princípio da universalidade previsto nas políticas sociais e também pensando em estratégias possíveis de atuação estatal. Todos os estudantes que responderam o instrumental consideraram que o Estado deve intervir na garantia do ensino superior público e de qualidade.

Esse intervenção do Estado neste nível de ensino como foi demonstrando anteriormente pode ser efetivada sem ferir a autonomia universitária, além disso ela significa o reconhecimento de que Educação como direito social não se limita ao Ensino Médio, mas a todos os outros níveis educacionais como afirma a Constituição Federal.

Também se perguntou, com questões semi-abertas, quais seriam as melhores formas de atuação do Estado na questão da permanência de OEPs na IFES. O resultado segue abaixo.

b) Na questão da permanência

Das opções postas, a opção da atuação do Estado por ações afirmativas em formato de lei foi a maioria. Já as respostas que associaram a opção um e dois, somam 18,75%.

Tabela 2 – Principais formas de atuação do Estado na questão da permanência de EOPs nas IFES (Opções marcadas isoladamente)

Opções	Quantas vezes a opção foi marcada isoladamente
1.Elaborando políticas de ações afirmativas com recorte socioeconômico em formato de lei para garantir a continuidade dos programas	10
2. Aumentando o financiamento da IFES	03
3.Não deve atuar nesta questão.	00
4.Outro	00

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

Mais uma vez a intervenção do Estado é vista como legítima para todos os estudantes, sendo que para a maioria a opção de política de ações afirmativas com recorte socioeconômico é mais adequada. Essa intervenção visa a garantia da universalidade da política de Educação, objetivando a democratização deste nível de ensino, mas isso deve ser feito de forma a privilegiar a instituição pública e a Educação como direito social.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital - que é o que faz o neoliberalismo com o chamado "Estado mínimo" -, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (Chauí, 2003, p. 07)

O processo de democratização das universidades públicas significa a extensão do direito social à Educação em todos os níveis de ensino e a todos os cidadãos sem discriminação, contudo a adoção de ações afirmativas que priorizem grupos discriminados ou em desvantagem e que têm seu acesso a este direito prejudicado são meios de tornar universal o direito que na prática não tem sido assim garantido.

Os bolsistas do programa Conexões de Saberes demonstraram saber o quanto suas dificuldades de ingresso e permanência os prejudicam e que o Estado deve intervir para que eles e todos os outros EOPs tenham seu direito a educação de nível superior garantido em igualdade de condições e oportunidade. O programa Conexões de saberes consegue, de acordo com a análise dos relatos dos bolsistas, trabalhar para além da questão da falta de recursos para a permanência, visa também desenvolver a formação acadêmica, o repasse de informação e ainda atinge a esfera do ingresso com as atividades desenvolvidas nas comunidades.

Essa configuração do programa o deixa mais próximo de se tornar uma política social afirmativa de Estado que se norteie pelo princípio da justiça distributiva, pois ao selecionar os EOPs não restringe o acesso a educação de nível superior nas IFES, ao contrário, confirma o acesso universal, mas seleciona um grupo em desvantagem para garanti-lhes acesso a este nível de ensino numa instituição pública.

Sendo assim, o programa pode ser enquadrado no grupo de políticas sociais que respondem pela garantia de direitos sociais previstos constitucionalmente. Segundo Theodoro e Delgado (2003, p. 125), este grupo de políticas sociais “dependem da iniciativa dos governos por meio de ações e programas temporais para que os cidadãos possam exercer os direitos ali designados”.

Essa afirmativa permite identificar, como foi visto no decorrer deste trabalho, que o princípio da universalidade não aparece como um limite, mas sim como possibilidade, já que é este o objetivo principal de uma ação afirmativa que se guie pelo princípio da justiça social distributiva.

Neste sentido é preciso agora desenvolver o ultimo bloco de análise deste trabalho, que diz respeito às possíveis ações que a Universidade pode desenvolver para trabalhar a questão do acesso e permanência de EOPs à instituição. Essa análise parte do pressuposto que a democratização das IFES deve ser feita em conjunto por Estado, Universidade pública e com a participação dos estudantes.

3.2.1 Sobre a Universidade Pública

Este bloco de análise perguntou, por questões semi-abertas, quais seriam as melhores formas de intervenção da universidade frente a questão do ingresso e permanência de EOPs. Seguem os resultados.

a) Na questão do ingresso dos EOPs

Das opções apresentadas, a maioria das respostas foi de questões marcadas isoladamente.

Tabela 3 – Principais formas de atuação da Universidade na questão do ingresso de EOPs nas IFES (Opções marcadas isoladamente)

Opções	Quantas vezes a opção foi marcada isoladamente
1. Estabelecimento de cotas para estudantes de escola pública	08
2. Fim do vestibular	03
3. Isenção do Vestibular para EOPs	00
4. Outros.	01

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

A opção outro, marcada isoladamente, foi acompanhada pela resposta de que deve haver melhora dos programas preparatórios. Já a terceira e quarta opção apareceram associadas as duas outras.

Tabela 3.1 – Principais formas de atuação da Universidade na questão do ingresso de EOPs nas IFES (Opções marcadas em conjunto)

Opção marcada	Associadas as opções	Quantidade de bolsistas que fizeram essa associação
01	03 e 04	01
01	03	01

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

A opção quatro, marcada simultaneamente à opção três foi acompanhada pela resposta de que deve haver maior incentivo aos EOPs por meio de palestras.

A opção por estabelecimento de cotas para estudantes pode estar relacionada ao fato de que a instituição já incorporou no seu processo de seleção o sistema de cotas para negros. A adoção desse sistema pela instituição é o reconhecimento da mesma que existem ações discriminatórias que prejudicam o ingresso de negros nessa instituição.

Levando em consideração que até mesmo as ações afirmativas que já foram incorporadas pelo Estado, como foi as cotas para mulheres em partidos políticos, foi uma vitória que teve como pano de fundo a luta de outros movimentos sociais, tem-se que quanto maior a pressão dos movimentos sociais por direitos sociais, maiores as possibilidades do programa se firmar como política social afirmativa de Estado.

Como os movimentos sociais de negros e índios lograram que ações afirmativas fossem incorporadas por IFES, como é o caso da UnB e o sistema de reserva de vagas para negros, tem-se que essas conquistas influenciam positivamente para que o caso estudado consiga status de política social afirmativa de Estado.

b) Na questão da permanência de EOPs

Das questões postas, as seguintes foram marcadas isoladamente.

Tabela 4 – Principais formas de atuação da Universidade na questão da permanência de EOPs nas IFES (Opções marcadas isoladamente)

Opções	Quantas vezes a opção foi marcada isoladamente
1. Adoção de programas com recorte socioeconômicos	01
2. Criação de políticas de assistência estudantil	07
3. Criação de Campus nos condomínios ou bairros populares	01
4. Outros.	00
Não respondeu	01

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

A maioria das associações foi entre a opção um e dois, ou a junção destas com a opção três, que correspondeu apenas a 06,25% das respostas.

Tabela 4.1 – Principais formas de atuação da Universidade na questão da permanência de EOPs nas IFES (Opções marcadas em conjunto)

Opção marcada	Associadas as opções	Quantidade de bolsistas que fizeram essa associação
01	02	05
01	02 e 03	01

Fonte: dados obtidos por questionários aplicados com os Bolsistas.

No que se refere a permanência, a maioria dos bolsistas identificaram como melhor opção a criação de políticas de assistência estudantil na IFES. Como no caso estudado a UnB já apresenta políticas de assistência estudantil, estas podem ser aprimoradas e ampliadas, mas isso também requer a intervenção do Estado como, por exemplo, com aumento dos recursos destinados às IFES.

Vale destacar que a ampliação e aprimoramento das políticas de assistência estudantil não impedem a adoção de políticas sociais afirmativas de Estado, ou seja, ambas devem ser efetivas para mudar o atual perfil de estudantes que adentram nas IFES, garantindo assim o acesso e permanência de EOPs nestas instituições.

Em suma, tem-se que a autonomia universitária e o princípio da universalidade não se apresentam como limites, contrariando a hipótese levantada. Já a função social da instituição e a consciência dos bolsistas sobre a questão da Educação de nível superior como direito social que deve ser garantido, de forma universal e gratuita, pelo Estado, surgem de acordo com a hipótese feita, ou seja, mostram-se como possibilidades do programa se firmar como política social afirmativa de Estado.

Considerações Finais

A temática de ações afirmativas, a princípio, tende a se apresentar como ambígua, já que, dependendo da conjuntura, pode ser vista como necessária para acabar ou reduzir discriminações e desigualdades, mas também visarem a focalização e restrição. Este estudo visou esclarecer que essa ambigüidade não existe quando as ações afirmativas são usadas para garantir que todos tenham acesso aos direitos ditos universais e que seja respeitado o princípio da igualdade.

Partindo da temática da Educação de nível superior, que surgiu no país como um privilégio para elites e que ainda é vista dessa forma pela maioria da população, buscou-se identificar quais os principais limites e possibilidades de uma ação afirmativa tornar-se política social de Estado para garantir que todos, independente da cor, do gênero, da etnia ou da condição socioeconômica, tenham acesso a este nível de ensino.

Visto que o Estado tem o dever de garantir a Educação como direito social, previsto na Constituição Federal, e, tendo dito que as IFES são espaços privilegiados para a construção da cidadania, optou-se por realizar o estudo de caso do Programa Conexões de Saberes, no Campus da UnB na Asa Norte. Os resultados encontrados revelaram que uma ação voltada para os Estudantes de Origem Popular, que busque trabalhar com acesso e permanência destes às IFES (indo para além do fornecimento de Bolsas) e que preveja que cada IFES crie um projeto próprio (embasado nas diretrizes nacionais), encontram na função social da instituição, assim como na consciências dos bolsistas sobre a Educação de nível superior como direito social universal e gratuito, possibilidades de se tornar uma política social de Estado.

Da mesma forma, não surgem como limite nem a autonomia das IFES e nem o princípio da universalidade que norteia o direito a Educação. O princípio da universalidade aparece como razão de ser de uma ação afirmativa, como é o caso do Programa Conexões de Saberes, e a questão da autonomia é respeitada quando as IFES têm autonomia para selecionar os bolsistas e criar o projeto local do programa na instituição, respeitando as diretrizes nacionais e, assim, levando em consideração as peculiaridades de cada região e instituição.

O que se pretendeu mostrar com esse estudo não foi que o programa é a única alternativa para a democratização das IFES, mas sim que existe a necessidade de democratização deste espaço, inclusive para que estudantes de todas as classes sociais tenham acesso a este nível de ensino. Contudo esse processo deve ser feito buscando o fortalecimento

das IFES para que a Educação de nível superior não se torne somente uma mercadoria e meio de sucesso econômico, mas para que ela seja vista como direito social e questão de cidadania.

Destarte, buscou-se demonstrar que o Estado deve intervir criando programas em formato de lei que se apresentem como ações afirmativas que garantam o ingresso dos discriminados e em condição de desvantagem, assegurando-lhes igualdade de oportunidade. Importa ressaltar que política social não deve combater somente a pobreza, mas sim priorizar a concretização da cidadania plena, combatendo as desigualdades sociais e visando que os princípios de universalidade e igualdade sejam respeitados.

Uma nação que se diz democrática não pode restringir o acesso a Educação, seja ela de Nível Básico ou Superior. Contudo, haja vista que a cidadania plena é um processo em construção no país, faz-se necessário que sociedade civil e o Estado, se mobilizem para que as IFES, vistas como espaço privilegiado de construção da cidadania, sejam fortalecidas e se aproximem da sociedade. Por isso, é preciso que as ações afirmativas trabalhem com a consciência política dos estudantes, para que eles se tornem sujeitos sociais e lutem para a democratização destes espaços.

A análise desenvolvida não buscou verificar se as diretrizes e metas do programa estão sendo atingidas. Este estudo de caso foi escolhido por trabalhar com um grupo que se apresenta como minoria dentro de espaço acadêmico, mas é maioria na sociedade brasileira. Além disso, a proposta teórica do programa é inovadora justamente por prever o desenvolvimento político dos estudantes.

É sabido que a democratização das IFES perpassa pela questão estrutural da qualidade de ensino das instituições públicas de nível básico. Vige a necessidade de desenvolver estratégias que garantam a melhoria do ensino público em nível básico no país. Mas esse processo exige tempo e recursos, sendo que as ações afirmativas surgem como instrumento emergencial para que os EOPs que já terminaram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio consigam ingressar e permanecer nas IFES.

Com vistas a hipótese formulada, foi demonstrado que existem mais possibilidades do que limites para a criação do que chamou-se de política social afirmativa de Estado, voltada para a questão do acesso e permanência de EOPs às IFES. Mas, conforme o descrito nos procedimentos metodológicos, este estudo se apresenta como sucessível a mudanças e que apresentou o intuito de suscitar o debate, objetivando que as categorias discutidas e os resultados apresentados se baseie para novas reflexões que venham colaborar para o desenvolvimento desta temática.

Referência bibliográfica:

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. *Educação*. In. ABEPSS/CFESS/CEAD-UnB, Capacitação em Serviço Social e Política Social. Modulo 3. Brasília, 2002, p.153-163.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. *Questão Social no Brasil e Serviço Social*. In. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Modulo 2: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: 2000, CFESS; ABEPSS; CEAD; UnB. P. 74-86.

BEHRING, Elaine Rossetti; **BOSCHETTI**, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2007. 2 Ed. (Biblioteca básica de Serviço Social; v.2)

BEHRING, Elaine Rossetti. *Principais abordagens teóricas da política social e da cidadania*. In. ABEPSS/CFESS/CEAD-UnB, Capacitação em Serviço Social e Política Social. Modulo 3. Brasília, 2002, p.20-40.

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo*. Brasília: GESST-UnB, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. São Paulo: UNICAMP/CNPq, 2006. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt11-2337.int.pdf> Acessado em 13 de outubro de 2007.

CEFESS-CRESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Serviço Social a caminho do século XXI: o protagonismo ético-político do conjunto CEFESS-CRESS*. In. Revista Serviço Social e sociedade nº 55, 1996.

CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. *Método do Estudo de Caso ou Método do Caso? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração*. São Paulo: 2006. Disponível em http://www4.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf Acessado em 22 de maio de 2008.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. In. Revista brasileira de Educação, Dezembro de 2003, nº 24, p. 05-15. Disponível em www.scielo.br Acessado em 22 de maio de 2008.

COSTA, Messias. *Acesso ao Ensino Superior: dos problemas às alternativas de solução*. Brasília: Ed. UnB, 1995.

CROVE, Maria de Lódes Manzini. *O que é Cidadania*. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1995.

DEMO, Pedro. *Política Social, Educação e Cidadania*. São Paulo: Papiurus, 1994.

_____. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DUARTE, Júlio César Pacheco. *Cidadania, Constituição Brasileira e Políticas Sociais em Roberto Campos*. In. Estado, Políticas Sociais e Cidadania no Ideário Neoliberal – Uma interlocução com Roberto Campos. Dissertação de Mestrado, ano 1997, Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social. p.81-108.

FALEIROS, Vicente de Paula. *O paradigma de correlações de forças e estratégias de ação em Serviço Social*. In: cadernos técnicos no 23, 1996. p.22-29.

_____. *O que é Política Social*. . Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Natureza e desenvolvimento das Políticas Sociais no Brasil*. In. ABEPSS, CFESS e CEAD-UnB, Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 3. Brasília, 2000, p. 41-55.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*. In. SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.45-80.

HENRIQUES, Ricardo; **CAVALLEIRO**, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In. SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.211-228.

IBGE. *Indicadores sociais do IBGE, ano de 2007*. Disponíveis em www.ibge.gov.br acessado em 14 de outubro de 2007.

IAMAMOTO, Marilda V. *A questão social no capitalismo monopolista e o significado da assistência*. In. Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992. p. 78 – 86.

JUNIOR, Hélio Silva. *Ação afirmativa para negros nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade*. In. SILVA, Petronilha B. G. ; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 99-114.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. *Políticas Sociais: focalização ou universalização?*. In. Revista de Economia Política, Outubro/Dezembro 2006, nº 4, vol. 26, p. 564-574. Disponível em www.scielo.br acessado em 01 de maio de 2008.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social*. Coordenação de Walter Costa Porto. Brasília: Fundação Rondon, 1988.

MEC/SECAD. *Folheto explicativo sobre o Programa Conexões de Saberes entregue no lançamento da Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes*. 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Ação Afirmativa no Brasil – um debate em curso*. In. SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 121-140.

MINAYO, M. Cecília de S. *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, M. Cecília de S.; **ASSIS**, Simone G. de; **SOUZA**, Edinilsa R. de. (Orgs.) *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 01-104.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a propósito da Questão Social. In. *Temporalis* 3. Ano II. Rio de Janeiro: ABEPSS, janeiro a junho de 2001.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil*. In. **SOARES**, Maria Susana Arrosa (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002. p. 43-42.

OLIVE, Arabela Campos. *Histórico da educação superior no Brasil*. In. **SOARES**, Maria Susana Arrosa (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002. p. 31-106.

PEREIRA, Potyara A. As vicissitudes da pesquisa e da teoria em política social. In. *Revista Ser Social* nº 9. Brasília: SER/UnB, 2001.

_____. *Perspectivas teóricas sobre a questão social no Serviço Social*. *Revista Temporalis* 7, 2000. p. 112 – 121.

_____. *Porque também sou contra a focalização das políticas sociais*. Brasília: NEPPSOS/UnB, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Introdução*. In. **SILVA**, Petronilha B. G. .; **SILVÉRIO**, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 15-18.

Projeto Conexões de Saberes na Unb. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Renato Emerson. *A difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes*. In. **SANTOS**, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.229-250.

SOARES, Maria Susana Arrosa. *O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica*. In. **SOARES**, Maria Susana Arrosa (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002. p. 107-120.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. *Sociologias*, Dez 2006, nº.16, p.20-45. Disponível www.scielo.br acessado em 01 de maio de 2008.

SOUZA, Paulo N. P. *História do Ensino Superior*. In. Universia Brasil, 2007. Disponível em <http://www.universia.com.br/matéria/imprimir.jsp?id=23> Acessado em 14 de outubro de 2007.

TAVARES, Laura. *De recorrências e retrocessos*. Projeto de Análise da Conjuntura Brasileira – Política Social: UERJ, 2004. Disponível em www.outrobrasil.net Acessado em 01 de junho de 2008.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: Afinal do que se trata*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TEIXEIRA, Sônia Maria Fleury. *Assistência na Previdência Social: uma política marginal*. In. SPOSATI, Aldaíza, FALCÃO, M^a do Carmo & TEIXEIRA, Sônia M. Fleury. Os direitos (dos desassistidos) sociais. São Paulo: Cortez, 1983.

Termo de Referência do Programa Conexões de Saberes. 2007

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. *Raça e Educação: os limites das políticas universais*. In. SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.103-120.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. *Política social: universalização ou focalização – subsídios para o debate*. In. IPEA. *Políticas sociais – acompanhamento e análise*. Brasília: IPEA, 2003. p. 122-126. Disponível em www.ipea.gov.br Acessado em 12 de junho de 2006.

TRIVELINO, Alexandra de S. *Ação Afirmativa e política social: focalização como instrumento de justiça social*. Dissertação de mestrado, ano 2006, Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. *Políticas de educação, educação como política: observação sobre a ação afirmativa como estratégia política*. In. SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 81-98.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações*. In. SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.313-342.

ANEXOS

1. Questionário
2. Roteiro de Entrevista semi-estruturada com a Chefe da Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB.

QUESTIONÁRIO

Prezado estudante,

Estamos realizando uma pesquisa sobre as ações afirmativas e seus limites e possibilidades de serem efetuadas em âmbito de Estado, sendo o objeto de estudo o Programa Conexões de Saberes. Essa pesquisa é requisito para a disciplina Trabalho e Conclusão de Curso da Discente Tatiana Travassos (matricula 04/94437), pelo Departamento de Serviço Social. Solicitamos sua colaboração para o preenchimento desse instrumental em sua totalidade, garantimos o anonimato e que as respostas serão usadas única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Questões

1. Perfil socioeconômico

1.1 Qual o semestre e ano que ingressou na UnB? _____

1.2 Qual o semestre e ano que ingressou no Programa Conexões de Saberes? _____

1.3 Idade _____ 1.4 Sexo _____

1.5 Curso _____

1.6 Cor/etnia: () branca () parda () preta () amarela

1.7 Qual é o valor aproximado da renda mensal de sua família:

() Até R\$ 415, 00 () De R\$ 2075, 01 até R\$ 2490, 00

() De R\$ 415, 01 até R\$ 830, 00 () De R\$ 2490, 01 até R\$ 2905, 00

() De R\$ 830, 01 até R\$ 1245, 00 () De R\$ 2905, 01 até R\$ 3320, 00

() De R\$ 1245, 01 até R\$ 1660, 00 () De R\$ 3320, 01 até R\$ 8300, 00

() De R\$ 1660, 01 até R\$ 2075, 00 () Mais de 8300,00

1.8 Qual o nível de escolaridade dos seus pais (ou de quem exerceu este papel em sua vida)?

ESCOLARIDADE	PAI*	MÃE*
Não teve pai/mãe ou pessoa que exerceu tal papel na criação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sem instrução, não alfabetizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sem instrução, sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º segmento do ens. fundamental (1ª a 4ª) – INCOMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º segmento do ens. fundamental (1ª a 4ª) – COMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º segmento do ens. fundamental (5ª a 8ª) – INCOMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º segmento do ens. fundamental (5ª a 8ª) – COMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superior – INCOMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superior – COMPLETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação, mestrado ou doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.9 Você é o primeiro da sua família a cursar o ensino superior? () sim () não

1.10 Em que tipo de instituição você cursou o Ensino Médio:

- totalmente em instituição pública totalmente em instituição particular com bolsa
 maior parte em instituição pública maior parte em instituição particular sem bolsa
 totalmente em instituição particular maior parte em instituição particular sem bolsa

2. Sobre o acesso e permanência na Instituição Federal de Nível Superior – IFES

2.1 Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para ingressar na IFES?

2.2 Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para permanecer na IFES?

2.3 Você se declara estudante de origem popular? Justifique. sim não

2.5 O programa Conexões de Saberes colabora de alguma forma para o ingresso de Estudantes de Origem Popular na IFES? Justifique.

2.6 O programa Conexões de Saberes colabora de alguma forma para a permanência de Estudantes de Origem Popular na IFES? Justifique.

3. Educação de nível superior

3.1 A educação de nível superior é um direito social que deve ser garantido pelo Estado de forma universal e gratuita? Justifique.

As questões abaixo são de múltipla escolha.

3.2. Como o Estado poderia atuar sobre a questão:

a) do ingresso de EOPs na IFES?

- Elaborando políticas que visem a qualificação do Ensino Básico

- Elaborando programas de apoio e reforço escolar (ex. pré-vestibular comunitário)
- Ampliando vagas nas IFES
- Não deve atuar nesta questão.

Outro. Qual? _____

b) da permanência de EOPs na IFES?

- Elaborar políticas de ações afirmativas com recorte socioeconômico em formato de lei para garantir a continuidade dos programas.
- Aumentar o financiamento das IFES
- Não deve atuar nesta questão
- Outro. Qual? _____

4. Sobre a Universidade Pública

4.1. A universidade pública precisa atuar frente a questão do ingresso de EOPs na instituição?
Em caso positivo, como poderia ser essa atuação?

- estabelecimento de cotas para estudantes de escola pública
- fim do vestibular
- isenção de taxa do vestibular para EOPs
- Outros. Quais? _____

4.2. A universidade pública precisa atuar na questão da permanência de EOPs na instituição?
Em caso positivo, como poderia ser essa atuação?

- Adoção de programas com recorte socioeconômico
- criação de políticas de assistência estudantil
- criação de Campi nos condomínios ou bairros populares
- Outro. Qual? _____

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

QUESTÕES:

01. Quais os critérios que a Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS usa para classificar o estudante como Grupo I?
02. Quais são os programas de assistência estudantil e quantas vagas existem para cada programa?
03. Quantos estudantes procuraram as políticas de assistência estudantil da DDS no ano de 2007 e 2008?
04. Qual é o perfil socioeconômico destes estudantes?

* Essa entrevista foi realizada de forma a complementar as informações sobre o processo de seleção dos bolsistas, pois se observou a necessidade de esclarecer quais eram os critérios considerados para a seleção dos bolsistas e nas informações disponíveis no site da universidade estes critérios não são detalhados.

** O perfil socioeconômico, em porcentagem, não foi feito pela DDS, e segunda a Chefe da Diretoria isso é inviável diante das demandas postas, requerendo a contratação de profissionais especificamente para a análise destes dados.

*** Quanto as outras informações, foi selecionado apenas aqueles que acresciam ao tema pesquisado.