

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

DENILDA CAETANO DE FARIA

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR À
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CONEXÕES DE
SABERES NA UFT, CAMPUS DE PALMAS**

**FORTALEZA
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

DENILDA CAETANO DE FARIA

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR À
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CONEXÕES DE
SABERES NA UFT, CAMPUS DE PALMAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cátia Regina Muniz

**FORTALEZA
2011**

Ficha Catalográfica elaborada por
Ericson Bezerra Viana – Bibliotecário – CRB -3/818
ericson@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas

F233a

Faria, Denilda Caetano de

O acesso e a permanência dos estudantes de origem popular à educação superior: uma avaliação do Programa Conexões de Saberes na UFT, Campus de Palmas / Denilda Caetano de Faria. – 2011.

241 f.: il.; 31 cm.

Cópia de computador (printou(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza(CE), 28/02/2011.

Orientação: Prof^a Dra. Cátia Regina Muniz.

Inclui bibliografia.

1. ESTUDANTES – PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA - PALMAS(TO).
2. UNIVERSIDADES E FACULDADES - AVALIAÇÃO - PALMAS (TO).
3. POLÍTICA PÚBLICA – EDUCAÇÃO (SUPERIOR). I- Muniz, Cátia Regina., orientador. II- Universidade Federal do Ceará. III- Título.

CDD (22ª Ed.) 379.2098117

DENILDA CAETANO DE FARIA

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR À
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CONEXÕES DE
SABERES NA UFT CAMPUS DE PALMAS**

Data de Aprovação: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

**Prof. Dra: _____
Cátia Regina Muniz (UFC/MAPP)
(Orientadora)**

**Prof. Dr.: _____
Francisco Ari de Andrade (UFC/MAPP)
(Membro)**

**Prof. Dra: _____
Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE)
(Membro)**

Ao meu esposo, José Dias, que me ajudou a construir uma vida repleta de amor e aos meus filhos Gustavo e Camila, fonte permanente de inspiração e carinho. Sem vocês a concretização desse estudo não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Quando almejamos intensamente alcançar um objetivo, parece que todo universo conspira para que nosso desejo seja realizado. Por isso, quero agradecer, primeiramente a Deus por estar presente em todos os momentos de alegrias e adversidades durante esse estudo. Sou infinitamente grata a Ele por salvar a minha vida e a de minha família em um acidente automobilístico, nesse período de mestrado. Agradeço aos médicos designados por Ele para cuidarem do nosso processo de recuperação, sobretudo ao Dr. Jorge Antônio, pelo empenho e dedicação.

Ao meu amado esposo José Dias, pela compreensão nas tantas horas de ausência, pelo incentivo e apoio durante essa caminhada.

Aos meus filhos Gustavo e Camila, crianças fortes e guerreiras que suportaram tantas mudanças para me acompanharem nesse estudo. Agora posso responder a pergunta de vocês, que tanto me angustiou durante a realização do mestrado: “mãe, falta muito pra você terminar o texto?” Enfim, terminamos.

Aos meus pais Sebastião e Sirlei, agradeço pela minha existência. Com seus ensinamentos aprendi a lutar e a superar os obstáculos da vida.

Às minhas irmãs, Demilza e Dilaine, por fazerem parte da minha história de vida e pelas experiências compartilhadas.

As famílias do 8º andar do Residencial Portugal em Fortaleza-CE, em especial, a família de Diehl, Márcia e Igor, que tanto suavizou e alegrou os dias em que eu e meus filhos permanecemos nessa cidade para a realização do curso.

À minha orientadora Prof^a Cátia, que com dedicação e paciência ofereceu sugestões essenciais para o aprimoramento desse trabalho.

Às minhas amigas, Doracy, Elaine, Raquel e Rita de Cássia, pela ajuda preciosa e incentivo de sempre.

Aos meus colegas de Mestrado, especialmente, Fátima, Helóisa, Jacqueline, Nara, Rose e Valdier, pelo companheirismo e apoio durante a realização desse estudo.

À Universidade Federal do Tocantins – UFT, pela oportunidade de realizar esse curso.

Aos professores, técnico-administrativos e estudantes, pelo apoio dado à realização desse estudo, nas atividades realizadas no campo, nas entrevistas e no fornecimento de dados.

FARIA, Denilda Caetano. **O acesso e a permanência dos estudantes de origem popular à Educação Superior: Uma avaliação do Programa Conexões de Saberes na UFT, campus de Palmas.** 2011 241 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) Universidade Federal do Ceará, 2011.

RESUMO

A proposta dessa investigação é avaliar o Programa Conexões de Saberes na Universidade Federal do Tocantins, no campus de Palmas. O estudo constitui-se em uma avaliação do tipo *ex post* por buscar compreender o processo de implementação e execução do PCS na UFT e analisar as reais implicações desse na política de acesso dos estudantes de origem popular na instituição e da permanência qualificada dos estudantes conexas. A abordagem escolhida foi a qualitativa e quantitativa, por acreditar que esta estratégia metodológica possibilita uma análise mais detalhada do programa. A pesquisa bibliográfica discute as novas formas de intervenção do Estado Brasileiro frente às questões sociais, principalmente, no contexto do neoliberalismo. A pesquisa contempla ainda, dados do Estado do Tocantins e do processo de criação da UFT nesse Estado. Com a finalidade de reconstruir a trajetória do programa na instituição, foi realizada a pesquisa documental no acervo da UFT e do MEC-SECAD, além de entrevistas com os gestores desses órgãos oficiais. Por fim, foi realizada a pesquisa de campo contendo a aplicação de questionários, a fim de conhecer o perfil sócio-econômico dos conexas; entrevistas com coordenadores e estudantes envolvidos no programa; e a observação participante, com o objetivo de melhor compreender e analisar os impactos do programa, enquanto política de Ações Afirmativas de apoio o acesso a permanência de estudantes de origem popular na instituição. Constatou-se, com base nos estudos teóricos e empíricos, que o PCS, foi implementado na UFT em contexto de reformas neoliberais, com a redução de recursos públicos para o financiamento da educação superior. Evidenciou-se que essas reformas, de certa forma, repercutiram no desenvolvimento do PCS na instituição. O atraso no repasse de recursos, por parte do governo e a falta desse para o pagamento de bolsas dos estudantes, fez com a UFT desenvolvesse as ações do programa de forma fragmenta e desarticulada. Todavia, há de se reconhecer o empenho da gestão em manter o programa na instituição, mas considera-se que a inclusão dos estudantes de origem popular à educação superior, depende de ações que promovam a emancipação desses estudantes, com uma permanência qualificada, para isso o programa deve ser realizado de forma articulada tanto na UFT como no MEC-SECAD e nas comunidades populares.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas Públicas, Educação Superior, Acesso e permanência, Programa Conexões de Saberes, UFT.

FARIA, Denilda Caetano. The access and permanence of students of popular origin for Higher Education: An Evaluation of Knowledge Connections Program at the UFT, Palmas Campus. 2011 241 f. Dissertation (Master in Public Policies Evaluation) Federal University of Ceará, 2011.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the Knowledge Connections Program at the Federal University of Tocantins, in Palmas. The study consists of an *ex post* evaluation seeking to comprehend the implementation and execution processes of the PCS in the UFT and to analyze the real implications of the mentioned program on the policies of the popular origin students' entrance to the University and on the qualified permanence of the connectionist students. The qualitative and quantitative approaches were chosen because those methodological strategies make it possible to analyze the program in details. The bibliographical research discusses the new ways the Brazilian State uses to intervene on the social matters, mainly in the neoliberal context. The data about the State of Tocantins and the process of creation of the UFT are also considered in this work. Aiming to reconstruct the program pathway in the institution, a documental research of the UFT and the MEC-SECAD collection was carried out and also there were some interviews with the managers of those organizations. At last, a field survey was accomplished with the use of questionnaires in order to identify the socioeconomic profile of the connectionists, and interviews with the coordinators and students who are involved in the Program. Also, there was a participant observation with the objective of understanding and analyzing the impacts of the program as a policy of Affirmative Actions to ensure the access and endurance of the popular origin students in the institution. Based on the theoretical and empirical studies, it was verified that the PCS was implemented in the UFT within a context of neoliberal reforms, with the reduction of public resources to finance the high education. It could be seen that those reforms reverberated on the development of the PCS in the institution, in a certain way. The delay on the transfer of resources which had to be done by the government and the lack of those resources to pay the students' grants caused the University to develop the program action in a fragmented and disjointed manner. However, the effort of the management to keep the program going in the institution has to be recognized. But, there must be considered that the inclusion of the popular origin students in the high education depends on the actions that promote the emancipation of those students, with a qualified permanence. To achieve that goal, the program must be carried out in an articulated way in the UFT as well as in the MEC-SECAD and in the popular communities.

Keywords: Evaluation of Public Policy, Higher Education, Access and permanence Knowledge Connections Program, UFT.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Tocantins.....	133
Figura 2 – Localização dos Campi da UFT no Estado do Tocantins.....	143
Quadro 1 - Diferenças entre o conceito similar e a avaliação sistemática ou pesquisa avaliativa.....	39
Quadro 2 - Principais Programas Federais para promoção da igualdade racial na educação brasileira	49
Quadro 3 – Cursos oferecidos nos campi da UFT	141
Quadro 4 - Políticas de Permanências: Dificuldades e Estratégias.....	149
Quadro 5 – Seleção de bolsistas para o PCS segundo critérios.....	153
Quadro 6 – Mudanças ocorridas no Programa Conexões, por período de execução.....	153
Quadro 7 – Grupos de Trabalhos – GTs e Ações desenvolvidas, período 2006/2008.....	169
Quadro 08 – Atividades desenvolvidas pela equipe do NESOL	199
Gráfico 1 – Forma de deslocamento dos conexas até a universidade.....	26
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por faixa etária.....	27
Gráfico 3 – Frequência dos estudantes em cursos pré-vestibulares.....	28
Gráfico 4 - Distribuição dos bolsistas por tipo de instituição cursado no Ensino Médio.....	29
Gráfico 5 - Distribuição dos conexas por cor/raça/etnia.....	30
Gráfico 6 – O primeiro do núcleo familiar a entrar na universidade.....	32
Gráfico 7 – O primeiro do núcleo familiar a entrar na universidade.....	33
Gráfico 8 – Distribuição de estudantes por Estados de origem.....	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos conexas nos cursos da UFT por período de estudo.....	25
Tabela 2 – Distribuição dos conexas por cor/raça/etnia.....	30
Tabela 3 – Grau de escolaridade dos pais.....	31
Tabela 4 – Distribuição dos fatores para permanência do estudante segundo grau de importância para os estudantes do PCS.....	33
Tabela 5 - Distribuição dos bolsistas segundo a renda familiar mensal - (Em Salários Mínimos) - SM.	34
Tabela 6 – Gasto Mensal com xerox, compra de livros e/ou outros materiais necessários, transporte, gastos com informática, alimentação etc.....	35
Tabela 7 - Distribuição dos fatores de dificuldades enfrentadas nos cursos da UFT.....	36
Tabela 08 - Total e Percentual de habitantes urbanos no Brasil – Ano de 2004.....	57
Tabela 09 – Matrículas na educação superior no Brasil por turno e Instituições de ensino – 2008.....	76
Tabela 10 - Número de Instituições e de matrículas no Governo FHC.....	123
Tabela 11 - Número de Instituições e de matrículas no Governo LULA.....	123
Tabela 12 – Seleção de Bolsistas, segundo critérios sócio-econômicos.....	132
Tabela 13 - Distribuição dos fatores para permanência do estudante segundo grau de importância para os estudantes do PCS.....	203

LISTA DE SIGLAS

ASCAMPA - Associação dos Catadores de Material Reciclável do Centro Norte de Palmas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPE- Tins – Centro de Apoio Popular Estudantil do Tocantins

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPPIR - Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

CONSUNI - Conselho Universitário

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FEPEC - Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educacional

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

GED - Gratificação de Estímulo a Docência

GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

GTs - Grupos de Trabalhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEAI - Núcleo de Assuntos indígenas
NESOL - Núcleo de Economia Solidária
NEST - Núcleo de Estudos de Saúde do Tocantins
PADU - Programa de Acesso Democrático à Universidade
PCS - Programa Conexões de Saberes
PET - Programa de Educação Tutorial
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEST - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Cultural e Assuntos Comunitários
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNB – Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.2	O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT.....	25
1.3	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	36
2	AÇÃO AFIRMATIVA: ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR	44
2.1	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS.....	44
2.2	AÇÃO AFIRMATIVA: ABORDAGEM CONCEITUAL DO TERMO.....	51
2.3	DESIGUALDADE SOCIAL E AS CLASSES POPULARES	58
2.4	EXCLUSÃO OU INCLUSÃO SOCIAL? – UMA QUESTÃO PARA REFLEXÕES.....	67
2.5	O ACESSO E A PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	72
3	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REFORMAS DE AJUSTE NEOLIBERAL	82
3.1	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ORIGENS E CONCEPÇÕES.....	83
3.1.1	Estado Moderno: Do Liberalismo ao surgimento do Neoliberalismo	85
3.1.2	Estado Brasileiro: Alguns marcos importantes	91
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS: ENFOQUE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	96
3.3	EDUCAÇÃO SUPERIOR: MUDANÇAS À REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968.....	101
3.4	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	105
3.5	A LDB E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	113
3.6	POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO LULA.....	121
3.6.1	A implantação do Programa Conexões de Saberes nas IFES	130

4	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT NO ESTADO DO TOCANTINS	134
4.1	O ESTADO DO TOCANTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS.....	134
4.2	A IMPLANTAÇÃO DA UFT NO ESTADO DO TOCANTINS.....	139
4.3	AS MEDIDAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: O PROCESSO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFT.....	145
5	O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES COMO UMA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFT	152
5.1	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES – PCS NA UFT.....	152
5.2	OS GRUPOS DE TRABALHO – GTs DO PCS AVANÇOS E DESAFIOS: NA PERCEPÇÃO DOS CONEXISTAS E DOS COORDENADORES.....	170
5.2.1	A articulação do PCS com o Programa Escola Aberta: Uma análise do GT Escola Aberta	177
5.3	OS NÚCLEOS DE ESTUDOS: UM OLHAR DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS E DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	183
5.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS DOS ESTUDANTES CONEXISTAS SOBRE O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES.....	203
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS	215
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA	228
	APÊNDICE B: GUIA DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS GESTORES DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT	236
	APÊNDICE C: GUIA DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT	237
	APÊNDICE D: GUIA DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS GRUPOS DE TRABALHO – GTs E NÚCLEOS DE ESTUDOS DO PCS NA UFT	238
	APÊNDICE E: GUIA DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NO MEC-SECAD	239
	APÊNDICE F: GUIA DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS ESTUDANTES CONEXISTAS DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT	240

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo das políticas públicas sobre a educação superior e tem como objetivo geral avaliar o Programa Conexões, no período de 2006-2010, adotado como uma política de Ações Afirmativas de apoio ao acesso e a permanência dos estudantes de origem popular na Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Palmas, por meio das percepções dos coordenadores e estudantes inseridos no programa em estudo.

Levando em consideração que o objeto em estudo foi implantado nas universidades públicas como uma política de Ações Afirmativas, esse estudo tem a intenção de abordar a relação entre essas políticas com a democratização do acesso e da permanência dos estudantes de origem popular nas universidades federais., especificamente, no caso da UFT.

Para melhor compreensão desse assunto, foi relevante discussões mais amplas acerca da concepção de Estado e de Políticas de Ações Afirmativas implantadas pelo governo federal na Educação Superior. Particularmente as criadas no Governo Luis Inácio Lula da Silva, período em que o programa em estudo emerge nas instituições públicas, como o intuito de garantir a inserção e a permanência qualificada desse segmento nas universidades públicas. Para isso, buscou-se nessa investigação apreender esses conceitos, sem desconsiderar os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais de forma global na sociedade capitalista.

Esse estudo parte do pressuposto que o novo modelo de intervenção do Estado, a partir da reformas nos anos 90, sob a lógica do neoliberalismo, com a redução dos direitos sociais e trabalhistas reconhecidos legalmente com a constituição de 1988, repercute nas políticas implementadas na Educação Superior, pois acredita-se que “o neoliberalismo destitui a lógica dos direitos e impõe a lógica das carências e da urgência. O Estado é interpelado pela pressão da urgência, no sentido de buscar alternativas para administrar a pobreza” (CARVALHO, 2009, p. 11).

Na atual conjuntura da Educação Superior, configura-se a situação complexa e polêmica das Políticas de Ações Afirmativas de apoio ao acesso e a permanência dos estudantes de origem popular. No caso específico do Programa Conexões de Saberes, o governo Lula implanta o referido programa social nas universidades públicas para atender às necessidades urgentes de acesso e permanência das comunidades populares à educação superior.

Nesse contexto de implementação de Políticas de Ações Afirmativas, como forma de enfrentamento das desigualdades de oportunidades educacionais à educação superior, surge no âmbito da UFT o Programa Conexões de Saberes, em 2006, como uma política de apoio ao acesso e a permanência qualificada dos estudantes de origem popular na instituição.

Nesse sentido, considerando esses apontamentos iniciais, esse estudo propõe compreender e interpretar quais foram as influências do neoliberalismo sobre as políticas de inclusão social implementadas na educação superior e, mais especificamente, aprofundar a discussão sobre a política de acesso e de permanência adotada pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e a articulação dessas com o Programa Conexões de Saberes – PCS, buscando analisar o impacto das estratégias adotadas pela UFT, por meio do PCS, na vida dos estudantes de origem popular inseridos no programa.

A proposta de estudar as políticas de ações afirmativas e ações universitárias voltadas para tornar o ensino superior acessível às comunidades populares, surgiu da minha experiência como coordenadora do Programa Conexões de Saberes na UFT. Como membro da equipe, participamos de discussões acerca das políticas de acesso e de permanência de estudantes de origem popular e percebemos diversas divergências entre governo, comunidade acadêmica e movimentos sociais, pois alguns representantes desses segmentos já a adotaram, enquanto outros vêm se organizando de forma considerada dissociada para a implementação da ação afirmativa no espaço universitário¹.

Além da minha experiência como profissional com as atividades administrativas e financeiras do programa na UFT, esses fatores de discussões e

¹ Reflexão com base em exposição realizada no II Seminário de Extensão Universitária da Regional Norte, I Semana de Extensão/UFAC e II Seminário Regional do Programa Conexões de Saberes, realizado pela UFAC- Universidade Federal do Acre, no período de 20 a 24 de outubro de 2008.

reflexões que tive a oportunidade de presenciar durante minha participação, tanto em eventos nacionais como locais, estimularam o meu interesse em melhor compreender a temática, de um forma mais aprofundada, estabelecendo relações do objeto em estudo com o contexto social, econômico, cultural e político do Brasil e do mundo.

Assim sendo, o estudo é estruturado em cinco capítulos, além da introdução. O segundo capítulo, “Ação Afirmativa: Acesso e permanência no ensino superior”, discorre, inicialmente, sobre a origem das políticas de Ações Afirmativas em alguns países do continente americano, observando particularmente as medidas adotadas nos anos 60, nos Estados Unidos que implantou ações afirmativas como forma de garantir a participação de grupos minoritários no mercado de trabalho, no ensino superior e em órgãos públicos. Considera-se que a experiência norte-americana contribui para a discussão em torno do tema no Brasil, que também veio a adotar ações afirmativas em consequência do processo de redemocratização do país nas décadas de 70 e 80 e com a ampliação dos direitos na constituição de 1988. A partir desse período, os grupos sociais em condições de desigualdades sociais e discriminações raciais passaram a cobrar do poder público a adoção de medidas de ações afirmativas.

Em seguida, buscou-se centrar uma reflexão sobre as classes populares, o conceito de desigualdades sociais e a relação dialética do termo exclusão/inclusão, sem desconsiderar o conjunto de fatores sociais determinantes dessa relação na sociedade capitalista, tomando como referência autores que desenvolvem estudos sobre a questão. Também nesse capítulo, é feita uma reflexão sobre a implantação de políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, com ênfase para as políticas de acesso e permanência, destinadas aos estudantes de origem popular, destacando as políticas de inclusão social que vêm sendo implantadas nas instituições de ensino superior.

O terceiro capítulo, “Estado, Políticas Públicas e Educação Superior: As reformas de ajuste neoliberal”, apresenta um panorama histórico e sociopolítico da Educação Superior e as formas de atuação do Estado na sociedade ocidental, desde o período da Antiguidade até o período contemporâneo. Procurou-se compreender a relação das políticas públicas com as políticas sociais a fim de

melhor compreender o programa social em estudo, destacando as influências dos organismos internacionais nas reformas do Estado Brasileiro, no contexto do neoliberalismo e suas reais implicações frente às reformas implementadas nas políticas educacionais, particularmente na Educação Superior. Nesse capítulo também são apresentadas as principais políticas e programas implantados pelo governo Lula sob o discurso de democratização da Educação Superior, dentre eles o Programa Conexões de Saberes, implantado, em 2006, nas Instituições Federais de Ensino – IFES, de modo a melhor entender e situar o leitor sobre o objeto em estudo que tem a proposta de inserção de estudantes de origem popular nessa modalidade de ensino.

O quarto capítulo, “A Universidade Federal do Tocantins – UFT no Estado do Tocantins” apresenta inicialmente o Estado do Tocantins, procurando resgatar a história de criação do Estado, desde sua separação do antigo norte de Goiás até os dias atuais, evidenciando os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, com o intuito de compreender o contexto sociopolítico em que a UFT se encontra inserida. Posteriormente, aborda-se o processo de implantação da UFT no Estado, buscando enfatizar as mudanças e transformações ocorridas na instituição. Em seguida, destaca-se as medidas de ações afirmativas consolidadas no âmbito da UFT, com o objetivo de promover a inserção e a permanência dos estudantes provenientes de comunidades populares.

O quinto capítulo, “A implementação do PCS como uma Política de Ação Afirmativa na UFT”, busca elucidar, com base nos documentos institucionais, o processo de implementação e execução do Programa Conexões de Saberes – PCS na UFT. Concomitantemente, foram feitas as análises dos dados empíricos, a partir das percepções dos envolvidos no programa em estudo e da observação participante, a fim de evidenciar o impacto do programa social em estudo, na vida dos estudantes de origem popular beneficiados pelo programa na UFT.

Apresento a seguir, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa para esclarecer ao leitor sobre quais instrumentos foram escolhidos para realizar esse estudo e como esses foram utilizados, bem como os autores que orientam todo o processo dessa investigação.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A estratégia metodológica escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o Estudo de Caso. Adotou-se esse método por entender que o objeto em estudo insere-se em uma realidade ampla e complexa, conforme esclarece Yin (2005, p. 20),

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

Esse estudo buscou se desenvolver tendo em vista o método qualitativo, em virtude do cerne desta investigação encontrar-se na análise das percepções e interpretações da comunidade acadêmica envolvida no programa em avaliação. Bauer e Gaskell (2002, p.68) afirmam que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Nessa mesma perspectiva Minayo (2005, p. 82) assegura que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem aos atores”.

Porém, tanto Minayo (2005) quanto Bauer e Gaskel (2002) defendem que a abordagem quantitativa deve ser levada em consideração, pois complementa a pesquisa qualitativa, destacando que o pluralismo de método deve ser utilizado na pesquisa social.

Assim, essa investigação utilizou predominantemente o método qualitativo articulado com o quantitativo, na perspectiva de combinar dados no intuito de analisar melhor as percepções dos sujeitos envolvidos no Programa Conexões de Saberes na UFT.

A combinação do método qualitativo e quantitativo nos possibilitou ampliar a compreensão da política de acesso e permanência e o significado da democratização da educação superior, que se insere em um contexto histórico e político mais abrangente, vinculada a vários critérios, os quais contribuíram para a análise e a interpretação do objeto em estudo.

A pesquisa teve como recorte metodológico o período de 2006 a 2010 - ano de implementação do PCS no campus da UFT de Palmas e ano em que foi realizado a observação participante do estudo, respectivamente. O período da pesquisa foi ampliado até o ano de 2010, com vistas a realizar a observação participante no campo. A realização da observação das atividades desenvolvidas pela equipe de professores e estudantes envolvidos no programa, tanto na comunidade interna como na comunidade externa, ofereceu subsídios que enriqueceram a análise desse estudo, principalmente para se entender como os sujeitos da pesquisa – o acadêmico e o popular – estavam promovendo a trocas de saberes como forma de apoiar a inclusão das comunidades populares na UFT.

O estudo contemplou o campus da UFT de Palmas, devido o programa ter sido desenvolvido até o ano 2008 nesse campus e maioria dos estudantes atendidos serem do campus de Palmas. A partir de 2009 foram inseridos alunos do campus de Miracema Porto Nacional, entretanto, no momento da realização da observação participante, em 2010, os estudantes desses campus participavam do programa no campus de Palmas, salvo os estudantes do Núcleo de Estudos em Assuntos indígenas - NEAI, que participavam no núcleo no campus de Porto nacional.

No presente estudo foi realizado, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, de forma concomitante com a documental. Assim, buscou-se mapear a discussão sobre o tema Ações Afirmativas no Brasil e as principais questões a ela relacionadas, principalmente, quanto a intervenção política na Educação Superior como forma de apoiar o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular. Desse modo, realizou-se uma revisão na literatura pertinente consultado livros, banco de dados de dissertações e teses de livre acesso na internet, além de publicações em periódicos, dentre outras referências.

A pesquisa documental compreendeu o estudo de documentos de acervos tanto da UFT como do MEC-SECAD, como relatórios, projetos, minutas, planos, resoluções, editais, leis e decretos. O acesso a esses documentos foi possível por meio da Internet e do arquivo da Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Comunitários - PROEX, órgão responsável pela gestão do PCS na UFT. Esse levantamento de dados permitiu que fosse construído o percurso institucional do programa na instituição. Além dos documentos institucionais, as entrevistas com gestores e coordenadores do programa tanto na UFT como no MEC-SECAD forneceram subsídios fundamentais para o entendimento do processo de implementação do programa na instituição o que, por sua vez, facilitou a realização da próxima etapa: a pesquisa de campo.

Além da pesquisa documental, a pesquisa de campo compreendeu a aplicação de questionários, a realização das entrevistas e o uso da técnica da observação. A observação participante foi baseada nas discussões de Oliveira (1994, p. 27), ao afirmar que “o olhar, o Ouvir e o Escrever devem ser sempre tematizados, ou, em outras palavras, questionados enquanto etapas de constituição do conhecimento pela pesquisa empírica”. Nesse sentido, esse estudo procurou sempre considerar o olhar, o ouvir e o escrever, como condições essenciais para interpretar e compreender o objeto em estudo por meio de uma relação dialógica entre a pesquisa de campo e a teoria em estudo.

Dessa forma, a observação foi realizada durante as reuniões dos núcleos de estudos: NESOL e NEST e durante o acompanhamento de algumas atividades desenvolvidas pela equipe envolvida nas comunidades populares. A observação foi essencial para que eu como pesquisadora compreendesse a dinâmica de como as atividades estavam sendo realizadas na prática, conforme argumenta Oliveira (1994, p. 25).

os atos de olhar e ouvir são considerados funções de um gênero de observação muito peculiar (peculiar a antropologia), por meio da qual o pesquisador busca conhecer (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’, em sua verdadeira interioridade.

As observações no campo me incomodaram no início, pelo fato de ter coordenado o PCS na UFT e com isso conhecer alguns sujeitos da pesquisa. Mesmo tendo explicado inicialmente para a equipe que eu estava fazendo uma observação participante, percebia que quando a equipe estava discutindo as dificuldades administrativas e financeiras do programa direcionam o olhar para mim, como se eu pudesse ajudá-los. Tinha consciência do meu papel de pesquisadora, mas ao mesmo tempo, me sentia angustiada também por não fazer parte da equipe e junto com eles discutir e pensar alternativas para que as dificuldades fossem amenizadas.

Recordo-me uma situação que me deixou abalada emocionalmente. Foi quando presenciei em uma reunião, o pedido de desligamento de um conexista que participou do programa desde sua fase inicial na instituição, por não estar conseguindo conciliar as atividades de conclusão de curso, como a monografia, com as atividades do núcleo de estudo, ou seja, a conexista teve que deixar o programa, talvez, em um dos momentos que esse fosse mais importante para que ela terminasse o curso, pois a estudante relatou-me em entrevista que não tinha condições financeiras para se manter na universidade e teria que buscar outras alternativas de apoio financeiro para concluir o curso.

Com o passar do tempo, a equipe compreendeu o meu papel de pesquisadora, naquele momento no programa. Como pesquisadora, superei as angustias e consegui manter um distanciamento do objeto da investigação. Essa superação aconteceu quando compreendi que, a pesquisa avaliativa do programa que me propus a fazer, só poderia contribuir com os decisores públicos e com a sociedade em geral se as informações apresentassem os reais efeitos do programa na UFT, caso eu me deixasse envolver emocionalmente pelo programa, esses resultados poderiam ficar distorcidos. Para evitar isso, procurei desenvolver o estudo na mesma direção de Silva e Silva (2008, p. 171)

Desenvolvo a pesquisa avaliativa destinada a contribuir para levantar informações destinadas aos decisores públicos, mas, antes de tudo, direcionada à produção de um conhecimento comprometido com as lutas sociais, pela universalização dos direitos sociais, contribuindo para o movimento social de construção de cidadania.

Dessa forma, busquei analisar os resultados de maneira imparcial, buscando compreendê-los conforme explica Oliveira (1994, p. 22), “a partir das etapas iniciais da obtenção dos dados (o Olhar e o Ouvir)”. Para o autor esse processo,

Não quer dizer que ele deve se emaranhar na subjetividade do autor/pesquisador. Antes, o que está em jogo, é “intersubjetividade” – esta de caráter epistêmico – graças à qual se articulam num mesmo *horizonte teórico* os membros de sua comunidade profissional. E é o reconhecimento dessa intersubjetividade que torna o antropólogo moderno um cientista social menos ingênuo (OLIVEIRA, 1994, p. 22).

Os questionários da pesquisa foram aplicados com perguntas semi-estruturadas aos estudantes que participaram do programa no período de 2006 a 2010. A opção de uso do instrumento questionário permitiu traçar o perfil socioeconômico dos conexas, a fim de melhor entender as condições socioeconômicas dos estudantes. Os resultados dessa pesquisa serão tratados detalhadamente no último subtópico desse capítulo e com isso conhecer melhor os beneficiários do programa social em estudo.

Com a finalidade de ampliar a oportunidade de se compreender as diferentes concepções dos estudantes-conexas em relação ao objeto dessa investigação foi estabelecido, após a análise dos dados dos questionários, alguns critérios para a escolha dos estudantes que seriam entrevistados, como data de ingresso no programa, estudantes que participaram tanto do GTS como dos núcleos de estudos, estudantes que participaram somente dos GTS e estudantes que participaram somente dos núcleos de estudos. O critério da data de ingresso teve como objetivo selecionar estudantes que participaram por um maior tempo do programa e com isso, já terem vivenciado as experiências desde sua fase de implementação na UFT. Já os demais estudantes foram selecionados por entender que as diferentes formas de atuações desses no processo de execução do programa permitiria uma análise de maneira mais ampla do objeto de estudo.

Assim, as entrevistas foram realizadas com os 06 conexas selecionados conforme os critérios mencionados acima. No caso dos gestores da

UFT, dos professores-coordenadores do PCS e do coordenador do MEC-SECAD, a escolha dos entrevistados foi feita levando em consideração a função que eles ocuparam ou ocupam na gestão da UFT, na coordenação do PCS tanto na UFT como no MEC-SECAD. Dessa forma, foram entrevistados 02 gestores da UFT – 01 gestor que participou do programa desde sua fase de implementação na UFT e 01 que faz parte da gestão atual, 02 coordenadores gerais do PCS na UFT, 01 coordenador do GT Escola Aberta, 01 coordenador do núcleo de estudo NESOL e 01 coordenador do PCS no MEC-SECAD. A entrevista possibilitou uma melhor compreensão e análise das percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos em relação ao programa em estudo, confirmando o pressuposto de Bauer e Gaskell (2002, p.65) de que a entrevista, “é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos” (BAUER E GASKELL, 2002, p.65).

O processo de tabulação de dados consistiu na ordenação e classificação de todos os dados qualitativos e quantitativos. Essa fase possibilitou uma melhor análise das percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos no programa quanto ao processo de implementação do PCS na UFT e os efeitos desse, como uma política de ação afirmativa na instituição, que tem como proposta promover a um diálogo entre a universidade e as comunidades populares com vistas a garantir o acesso e a permanência com qualidade de estudantes de origem popular na instituição.

A análise dos dados do programa social em estudo foi realizada, na mesma linha de pensamento de Silva e Silva (2001, p. 69). Pautada na apreciação de variáveis apresentadas em forma de um conjunto de tabelas, quadro e medidas estatísticas e análise qualitativa, verificando as controvérsias e divergências entre as informações consideradas decorrentes de opiniões ou de posições contrapostas.

O próximo tópico apresenta os resultados dos dados evidenciados nos questionários, com o objetivo de situar o leitor sobre as características sociais, econômicas e culturais do público alvo dessa investigação.

1.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT.

Do universo de 88 estudantes que participaram do Programa, no período de 2006 a 2010 no campus da UFT de Palmas, responderam o instrumento de pesquisa 32 bolsistas. Dentre os conexas que responderam o questionário, conforme demonstra tabela 1, a maioria é estudante do período integral e da manhã, sendo respectivamente, 38% do curso de engenharia de Alimentos e 17% do curso de Serviço Social.

Tabela 1 – Distribuição dos conexas nos cursos da UFT por período de estudo

Período	Cursos	Quant.	%
Integral	Engenharia de alimentos	12	38%
	Arquitetura	1	3%
Manhã	Serviço Social	5	17%
	Pedagogia	2	6%
	Historia	2	6%
	Ciências Biológicas	3	9%
	Comunicação Social	1	3%
Tarde	Pedagogia	1	3%
Noite	Ciências Contábeis	1	3%
	Administração	2	6%
	Direito	1	3%
Total		32	100%

Um índice bastante expressivo dos estudantes do Programa é do curso de engenharia de alimentos. Como explicitado por Silva (2009), estudante do referido curso e também conexas do Programa, na publicação Caminhadas, os estudantes de origem popular dos cursos integrais, por não terem disponibilidade

para trabalharem encontram dificuldades financeiras pra se manterem na universidade,

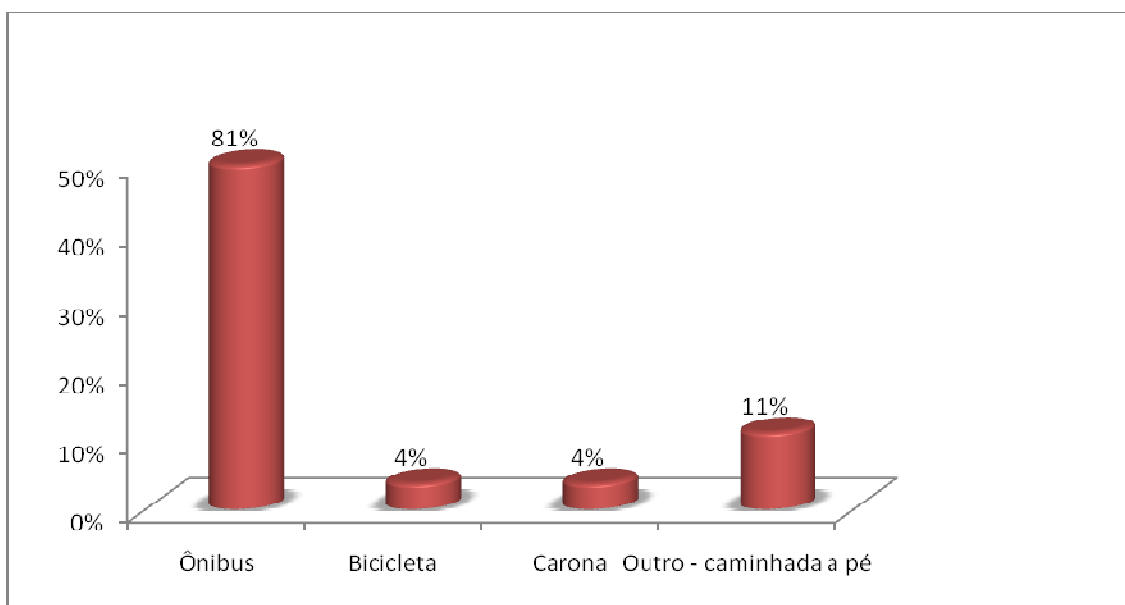
Comecei a vender cosmético, pra garantir uma graninha (quase nada), meus irmãos e irmãs me ajudavam com as despesas. Tentei monitoria, não consegui. Tentei BITEC, não consegui. Tentei PIBIC, quase consegui. Vi o cartaz sobre a seleção do para bolsista do Programa Conexões de Saberes. Era perfeito. Contemplava minhas necessidades acadêmicas e financeiras (SILVA, 2009, p. 26).

Outro fator, considerado como dificuldade pela conexista no início do curso, foi a sua permanência o dia todo na universidade, “o primeiro período, até agora, foi o mais difícil. Não estava acostumada a percorrer todos os dias duas horas de ônibus. Ficar o dia todo estudando e comer comida fria²”.

O meio de transporte mais utilizado pelos estudantes para deslocamento até a universidade, como mostra a gráfico 01 a seguir, é o ônibus do transporte coletivo público com 81% dos estudantes. Um número expressivo, que corresponde a 11% dos conexas, são estudantes do campus da UFT de Miracema, e declararam que vão caminhando para universidade. Vale frisar que esses estudantes do campus de Miracema participam dos núcleos de estudo do PCS em Palmas, conforme foi abordado anteriormente. O campus de Palmas fica localizado distante das quadras localizadas na periferia da cidade, com isso os estudantes buscam meios alternativos de locomoção.

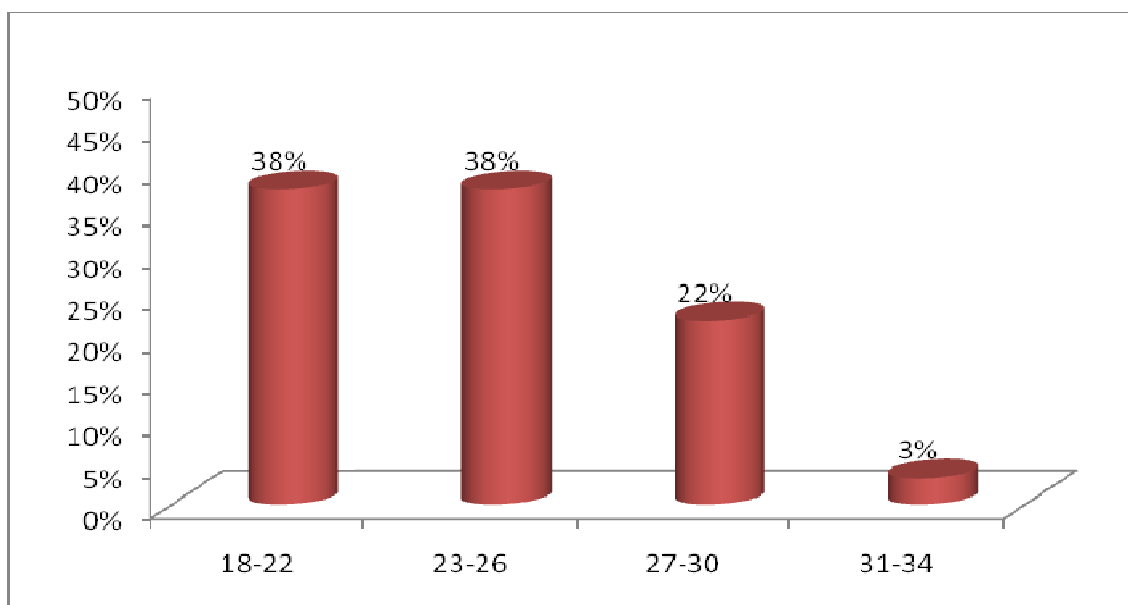
² Pode-se perceber durante a pesquisa de campo que a UFT não tem Restaurante Universitário- RU e uma das alternativas encontradas pelos estudantes que não têm condições de pagarem sua alimentação nos restaurantes ali existentes, é fazer uso do transporte coletivo gratuito até o ponto do Banco Basa e de lá se dirigirem até o Restaurante Comunitário, o qual serve alimentação com um preço popular para a população interessada.

Gráfico 1 – Forma de deslocamento dos conexistas até a universidade.

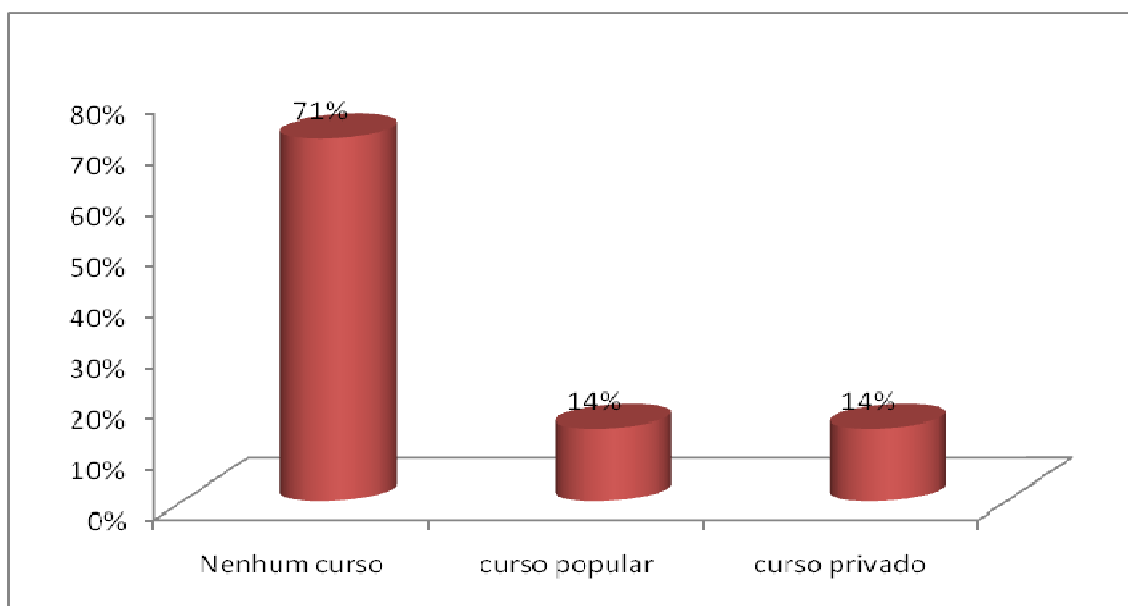


A idade dos estudantes do PCS, predominante, encontra-se na faixa etária de 18 a 26 anos de idade. Entretanto, concentra-se um número significativo de estudantes na faixa etária entre 27 a 30 anos. Percebe-se que grande parcela dos conexistas se inseriram tardiamente na universidade e presume-se que os estudantes de origem popular encontram dificuldades para se inserirem na educação superior mais jovem devido realizar várias tentativas no processo seletivo das universidades públicas, como explicita a conexista do Programa Marinho (2009, p. 33), aluna proveniente de escolas públicas,

(...) quando fui prestar meu primeiro vestibular, meu precedente de boa aluna fez com que criassem uma expectativa muito grande quanto ao meu acesso à universidade. Apesar de ser esforçada e de isso ser um plano de vida, não passei no primeiro e nem no segundo vestibular.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por faixa etária.

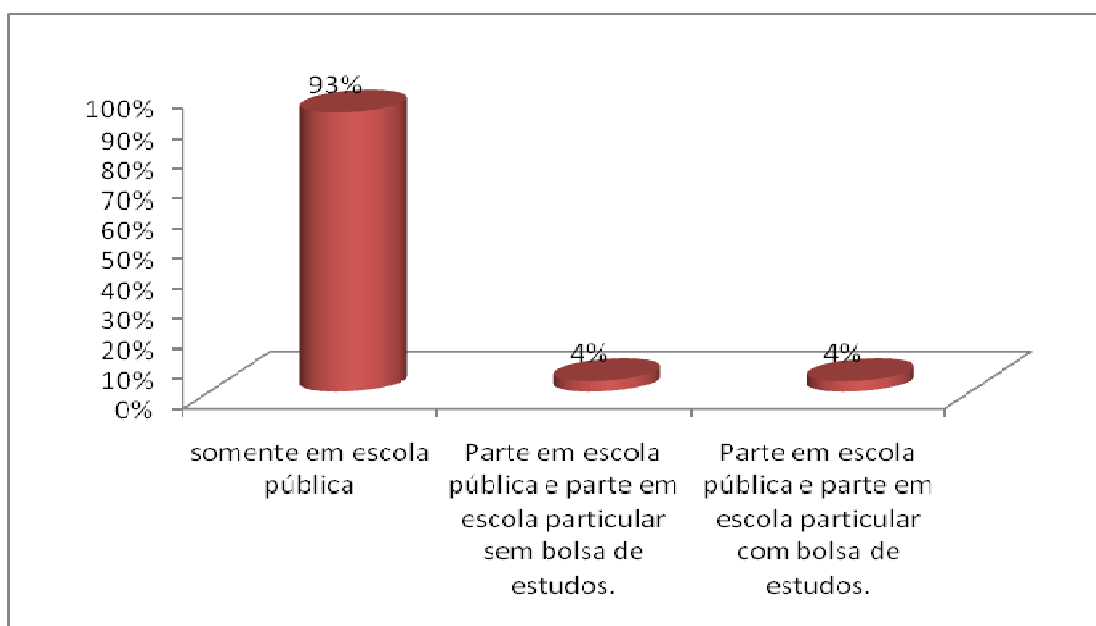
Por fim a conexista ressalta que teve que buscar os cursos preparatórios populares, como uma forma de conseguir melhorar o seu desempenho nos vestibulares. Contata-se que a maioria (71%) dos estudantes do PCS não frequentaram nenhum tipo de curso pré-vestibular, 14% frequentaram cursos preparatórios populares e apenas 14% tiveram condições de custearem cursos privados, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Frequência dos estudantes em cursos pré-vestibulares

Outro dado também constatado revela que a maioria dos estudantes, com 93% dos conexas concluíram o ensino médio em escolas públicas, sendo que apenas 4% concluíram em escolas públicas e escolas particulares sem apoio de bolsas de estudos e os demais 4% com apoio de bolsas.

Esta informação já se configurava previsível, considerando que os estudantes provenientes de escolas públicas concorrem em condições de desigualdades em relação aos alunos, com melhores condições socioeconômicas e que puderam custear os estudos em escolas privadas com ensino de qualidade e em cursinhos pré-vestibulares.

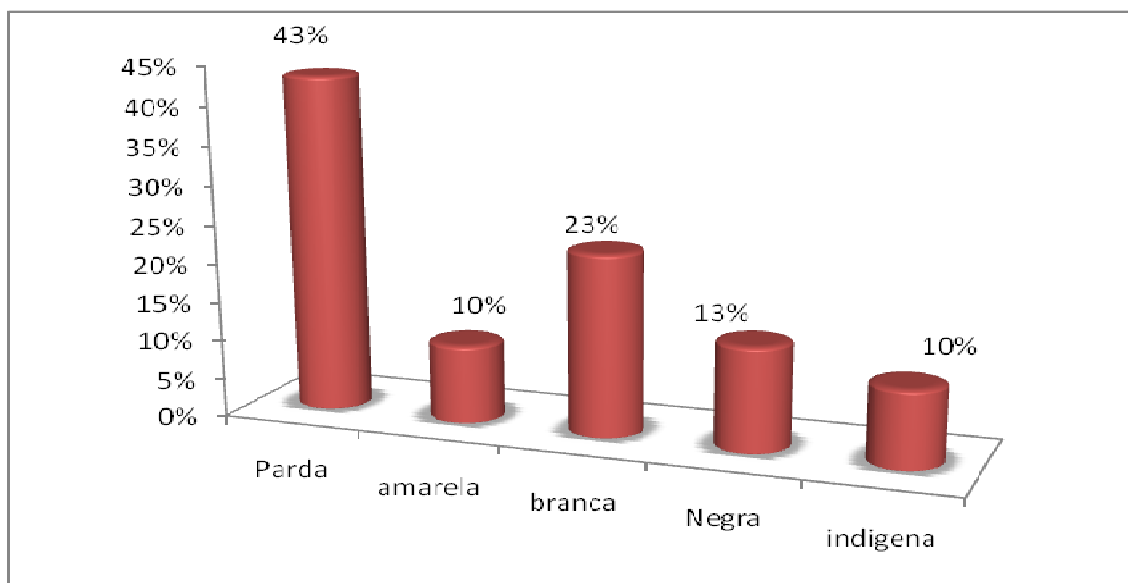
Gráfico 4 - Distribuição de bolsistas por tipo de instituição cursado no Ensino Médio



Perguntados acerca da cor/raça/etnia, as respostas variam. 43% dos conexas se declararam pardos, 23% brancos, 13% negros, 10% amarelos e 10% indígenas. Os dados revelam que mais da metade dos conexas (56%) se auto-identificaram como pardos e negros. Percebe-se que o percentual de conexas

atendidos pelo programa é equilibrado, comparando com os dados do IBGE³ de 2009.

Gráfico 5 - Distribuição dos conexistas por cor/raça/etnia



Como pode ser visto, o gráfico 5 demonstra a presença de estudantes de diferentes raças, cor e etnia no PCS. Dessa forma buscou-se, nessa pesquisa, questionar se os alunos sofreram algum tipo de discriminação na universidade. De acordo com a tabela 2 abaixo, a maioria dos estudantes (62%) não sofreram nenhum tipo de discriminação. Entretanto, um número expressivo dos conexistas (38%) já se sentiu discriminado, sendo que a maioria deles sofreu discriminação social por serem de origem popular. Para Zaluar (1997, p. 2), “quando as discriminações raciais combinam-se com as discriminações contra o pobre, tem-se as mais claras situações de exclusão em diversos setores, por variados processos”. Assim, os dados sinalizam para a importância de adoção de políticas de ações afirmativas anti-discriminatórias, por parte da UFT, a fim de diminuir as

³ De acordo com o IBGE de 2009 a cor ou raça predominante no Estado é a parda 68,9%, seguida da branca com 23,1%, 7,5% preta e 0,6% indígena. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2008/Tabelas/>. Acesso em 10 dez. 2010.

discriminações sofridas pelos conexas, principalmente as associadas à raça e a origem popular dos estudantes.

Tabela 2 – Distribuição dos conexas por cor/raça/etnia

Tipo de discriminação	Quantidade	Percentual
Nenhuma discriminação	20	62%
Cor/Raça/Etnia	5	16%
Origem popular	6	19%
Outro Motivo – problemas na pele	1	3%
Total	32	100%

A tabela 3 mostra que 84% dos pais do conexas possuem o ensino médio incompleto, enquanto que 69% das mães se encontram com a formação nesse nível de ensino. Percebe-se que as mães dos conexas tem grau de escolarização mais elevado, 31% tem formação entre nível médio e superior, ao passo que o percentual dos pais nesse nível de ensino é de apenas 16%. A tabela 3 apresenta um índice bastante expressivo de pais que são analfabetos, 22% em relação a 13% das mães. Contudo é interessante observar que apenas 1 mãe tem ensino superior o que corresponde 3% do número de mães dos conexas pesquisados .

Tabela 3 – Grau de escolaridade dos pais

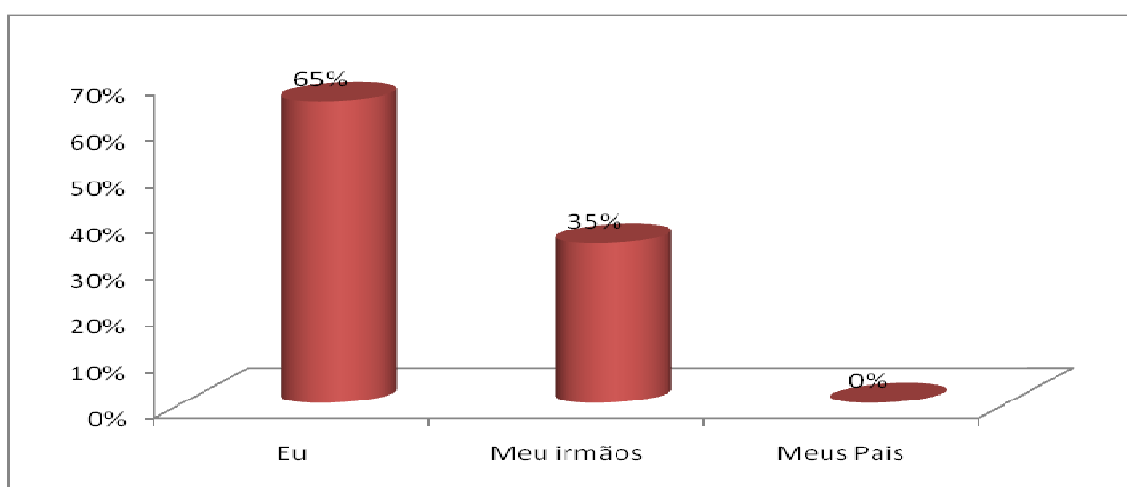
Escolaridade	Pai		Mãe	
	Quant.	%	Quant.	%
Não Alfabetizada	7	22%	4	13%
Alfabetizada	0	0%	1	3%
Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série) – Incompleto	16	50%	10	31%
Ensino Fundamental (1ª à 8ª Série) - Incompleto	1	3%	2	6%
Ensino Fundamental (1ª à 8ª Série) - Completo	3	9%	5	16%
Ensino Médio – Incompleto	1	3%	2	6%

Ensino Médio – Completo	4	13%	7	22%
Ensino Superior – Completo	0	0%	1	3%
Total	32	100%	32	100%

Fonte Primária

Considerando que a maioria dos pais dos estudantes não teve a oportunidade de se inserirem na Educação Superior. Nessa direção pode-se constatar que, conforme mostra o gráfico 6, muitos dos conexas (65%) foram os primeiros do núcleo familiar a terem acesso a educação superior, seguido do percentual de 35% dos irmãos.

Gráfico 6 – O primeiro do núcleo familiar a entrar na universidade



A pesquisa também perguntou aos conexas qual foi a primeira impressão deles ao ingressarem na universidade. As respostas, como é demonstrado no gráfico 7, apontam que 79% dos conexas utilizaram palavras como desafio, orgulho e alegria para se expressarem. Essas palavras demonstram uma visão otimista dos estudantes em relação a sua chegada na universidade, visto que os estudantes de comunidades populares enfrentam grandes obstáculos até

conseguirem se inserir na Educação Superior, conforme serão observados, nesse texto, nos depoimentos dos entrevistados e na literatura sobre o tema.

Gráfico 7 – O primeiro do núcleo familiar a entrar na universidade

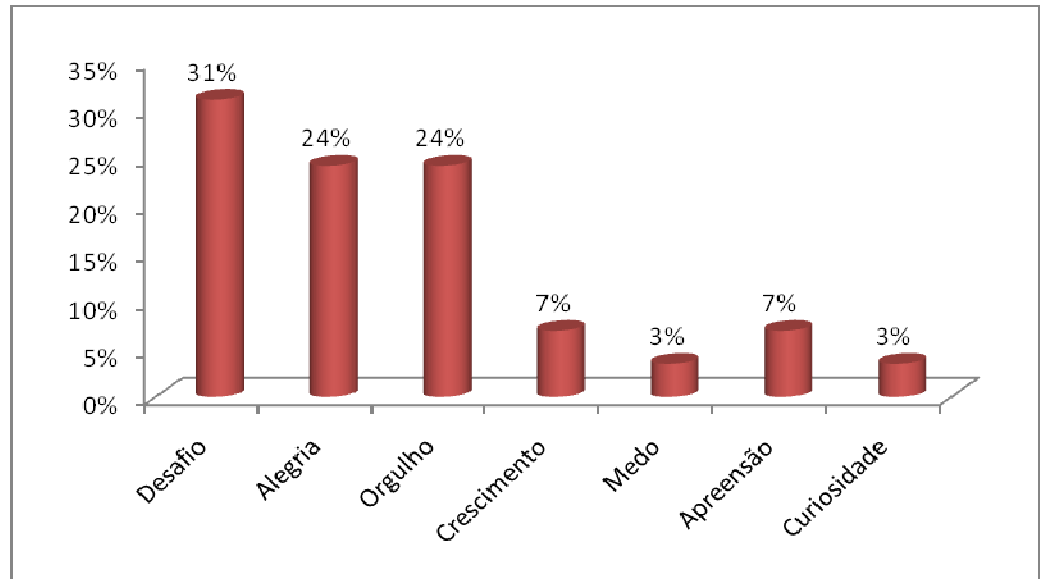


Tabela 4 - Distribuição dos fatores para permanência do estudante segundo grau de importância para os estudantes do PCS

Fatores importantes para permanência	Quantidade	Percentual
Curso de produção de texto e/ou português	6	10%
Maior número de bolsas	15	25%
Moradia	5	8%
Atividades de espaços culturais da cidade	2	3%
Aulas extras de reforço	2	3%
Curso de língua estrangeira	7	12%
Auxílio Transporte	8	14%
Maior alternativa de horários	2	3%
Garantir refeições de boa qualidade a preço mínimo	12	20%
Total		100%

Fonte Primária

No item renda familiar mensal, observa-se que a faixa entre 1 e 3 salários mínimos concentra a maior parte (57%) das famílias dos estudantes. Assim constata-

se que maioria das famílias tem uma renda baixa, com isso a bolsa recebida pelos alunos do Programa Conexões de Saberes é uma forma de apoio a permanência desses estudantes de origem popular na UFT.

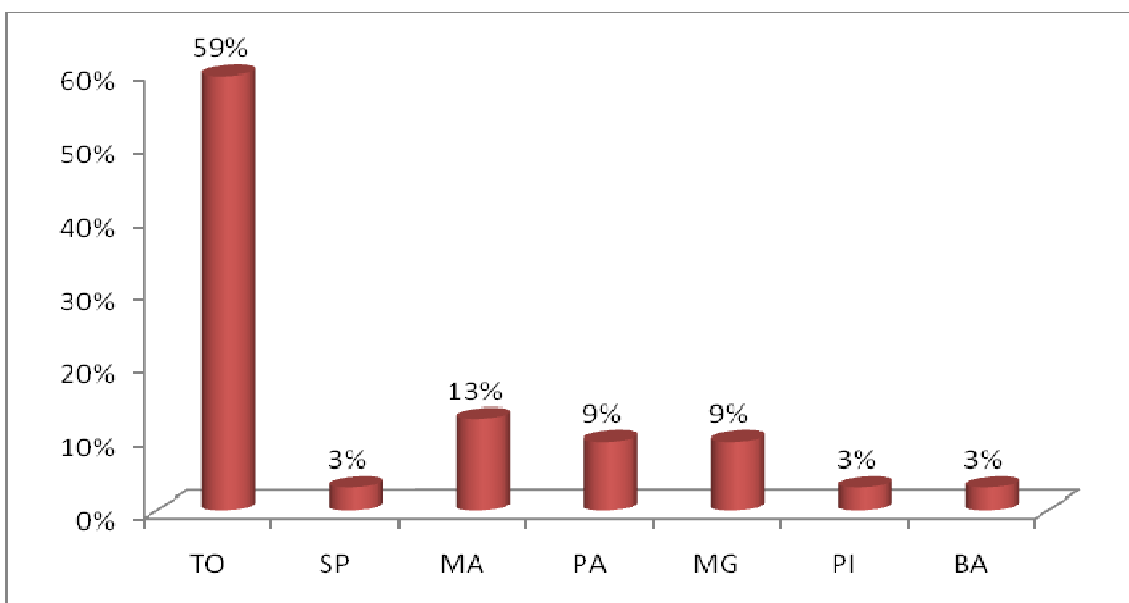
Tabela 5 - Distribuição dos bolsistas segundo a renda familiar mensal - (Em Salários Mínimos) - SM.

Renda	Quant.	Percentual
Até 1 SM	3	9%
Acima de 1 até 3 SM	18	57%
Acima de 3 até 5 SM	9	28%
Acima de 5 até 9 SM	2	6%
Entre 10 e 20 SM	0	0%
Acima de 20 SM	0	0%
Total	32	100%

Fonte: Autoria própria

Os dados apresentados no gráfico a seguir demonstram que a maioria dos estudantes é proveniente do interior do Estado do Tocantins. E considerando que a cidade de Palmas tem apenas 21 anos de idade, constata-se que nenhum dos conexistas nasceu na capital do Estado. Perguntados sobre o tipo de residência, as respostas revelam que apenas 39% dos conexistas tem residência própria, ao passo que 61% moram em residências alugadas, financiadas e emprestadas.

Gráfico 8 – Distribuição de estudantes por Estados de origem



Outro dado, conforme a tabela 6, mostra que o gasto mensal dos estudantes com despesas com xerox, aquisição de livros, transportes e alimentação, concentra-se em torno de R\$ 150,00 a R\$ 300,00. Observa-se que 69% dos conexas estão inseridos nessa faixa. No entanto, constata-se que o valor do gasto é bastante expressivo para os alunos, considerando que o valor da bolsa do PCS é de R\$ 300,00. A partir destes dados, constata-se que a democratização do acesso à educação superior não garante a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades públicas, além disso, é necessário a implementação de políticas de ações afirmativas de apoio a permanência desses alunos nas instituições de ensino superior.

Tabela 6 – Gasto Mensal com xerox, compra de livros e/ou outros materiais necessários, transporte, gastos com informática, alimentação etc.

Gasto	Quant.	Percentual
Menos de R\$ 150,00, aproximadamente	6	19%
De R\$ 150,00 a menos de R\$ 300,00, aproximadamente	16	50%
De R\$ 300,00 a menos de R\$ 450,00, aproximadamente	7	22%
De R\$ 450,00 a menos de R\$ 600,00, aproximadamente	1	6%
R\$ 600,00 ou mais	1	3%
Total	32	100%

Autoria própria

A pesquisa também questionou os estudantes do PCS sobre as suas maiores dificuldades para cursar a educação superior. De acordo com os dados da tabela 7, constata-se que a maioria dos estudantes do PCS encontra dificuldades com os custos de deslocamento, alimentação e aquisição de material, como será confirmado com os depoimentos que serão apresentados nas entrevistas no capítulo 5.

Tabela 7 - Distribuição dos fatores de dificuldades enfrentadas nos cursos da UFT.

Fatores de Dificuldades nos cursos da UFT	Quantidade	Percentual
Oferta de disciplinas em horários inadequados e/ou distante das minhas necessidades de tempo	4	10%
Grau de dificuldades dos conteúdos trabalhados nas disciplinas	4	10%
Custos com deslocamento, alimentação e/ou aquisição de material	19	48%
Cansaço decorrente da carga horária acumulada com trabalho e estudo	5	13%
Dificuldades de relacionamento com professores e/ou colegas	2	5%
Falta de infra-estrutura da universidade para atender as nossas necessidades	6	15%
Total		100%

Fonte: Elaboração própria. (Obs: Alguns conexas responderam mais de um item do questionário.)

Considerando que a presente investigação tem como objetivo avaliar um programa social, a seguir serão abordados alguns conceitos e fundamentos teóricos sobre avaliação de políticas e programas sociais à luz de autores que discutem o assunto.

1.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Numa primeira aproximação ao conceito de avaliação é relevante distinguir seu sentido lato e seu sentido estrito. No sentido lato, avaliar significa calcular, determinar a valia ou merecimento de algo ou alguém. E no sentido estrito avaliar é julgar, aferir ou analisar criticamente o mérito ou utilidade do um programa social, geralmente custeado com recursos públicos e destinado a solucionar questões na área econômica e social (HOLANDA, 2006, p.79).

Silva e Silva (2001, p. 48) explicam que a avaliação em sentido lato supõe a emissão de juízo ou julgamento sobre critérios estabelecidos, dessa forma, a avaliação é considerada como informal, assistemática, pois essa não é

fundamentada em informações suficientes e adequadas, “trata-se de uma avaliação associada a experiência cotidiana do ser humano, portanto, de caráter privado”. A autora esclarece que no campo profissional, as avaliações são sistemáticas e complexas, dirigidas pelo método científico e são de caráter público, “trata-se da pesquisa avaliativa, de caráter aplicado, que se utiliza de métodos e técnicas da pesquisa social”.

Nessa perspectiva, a autora conceitua a avaliação da mesma forma que Aguilar & Ander-Egg a consideram,

Como uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento” (AGUILAR & ANDER-EGG apud SILVA E SILVA, 2001, p. 49).

Já a definição de Cohen e Franco (1993, p. 77) destacam os fatores de eficácia e eficiência para definir a avaliação, “é uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos”.

Como o estudo se propôs avaliar um programa social – o Programa Conexões de Saberes – cabe apresentar aqui alguns conceitos básicos sobre avaliação de programas. Holanda (2006, p. 96) explica que alguns autores distinguem avaliação de programas e pesquisa de avaliação. A avaliação de programas tem como enfoque mais a natureza empírica, “limitando-se à simples prática de avaliação com base em teorias e métodos conhecidos”, enquanto que a pesquisa de avaliação de natureza mais acadêmica se utiliza de “métodos científicos rigorosos com o objetivo de desenvolver ou testar teorias e hipóteses”. O autor denomina esse conflito de enfoques como “o científico versus o pragmático” e

destaca as posições de dois importantes teóricos americanos sobre a questão – Donald Campbell (1969) e Lee Cronbach (1960).

O primeiro defende a tese de que a avaliação, “deveria ser um instrumento para desenvolver uma teoria e uma tecnologia de pesquisa social, já o segundo defende a ideia de que a finalidade central da avaliação, “ não é a pesquisa científica, mas o atendimento das necessidades dos formuladores e patrocinadores de políticas e programas sociais, contribuindo para a maior racionalidade do seu processo decisório e maior eficiência da implementação dos programas” (HOLANDA, 2000, p. 97).

Nesse sentido, o autor apresenta a concepção de Rossi sobre a avaliação de programas,

corresponde à utilização de metodologias de pesquisa social para investigar, de forma sistemática, a efetividade de programas de intervenção social que foram adaptados ao seu ambiente político e organizacional e planejados para conformar a ação social numa maneira que contribuía para a melhoria das condições sociais (ROSSI apud HOLANDA, 2006, p. 97)

O autor esclarece ainda, que Rossi enfatiza o termo pesquisa de avaliação, mas faz uso do termo quase como sinônimo do termo avaliação de programas e o define como “o uso de técnicas e procedimentos de avaliação social para investigar sistematicamente a efetividade dos programas de intervenção social” (ROSSI APUD HOLANDA, 2006, p. 97). Na visão de Holanda (2006), os dois termos são equivalentes, dependendo dos propósitos da avaliação. O autor, por sua vez, afirma que,

A avaliação é mais uma arte que uma ciência, vez que, na prática, o avaliador precisa estabelecer um equilíbrio ou ‘trade off’ entre suas preocupações acadêmicas, que demandariam condições ideais para a investigação científica, e a realidade do processo avaliativo, geralmente desenvolvido num contexto de severas restrições de tempo, recursos humanos e recursos financeiros (HOLANDA, 2006, p. 98).

Para Ala-Harja & Helgason (2000, p. 5) a avaliação de programa é definida como “uma análise sistemática de aspectos importantes de um programa e

seu valor, visando fornecer resultados confiáveis e utilizáveis”. Para o autor a avaliação de um programa deve ser considerada como um instrumento de melhoria no processo de decisão, com ela os governantes podem ter acesso a informações e fundamentar suas decisões. Nesse sentido o autor adverte,

não se destina a resolver ou substituir juízos subjetivos envolvidos na tomada de decisão, mas permite um certo conhecimento dos resultados de um dado programa – informação que pode ser utilizada para melhorar a concepção de um programa e sua implementação”. (ALA-HARJA & HELGASON, 2000, p. 5)

O autor observa que há algumas características comuns a todas as avaliações de programas, apesar de existir várias definições sobre o tema, “constituem análises sistemáticas e de aspectos importantes de um programa e de seu valor, de modo a fornecer conclusões confiáveis e utilizáveis” (ALA-HARJA & HELGASON, 2000, p. 10). Nessa mesma linha de raciocínio Silva e Silva (2008) alerta que a avaliação sistemática ou pesquisa avaliativa deve ser diferenciada de conceitos similares, como detalhou no quadro 01.

Quadro 1 - Diferenças entre o conceito similar e a avaliação sistemática ou pesquisa avaliativa

Conceito similar	Pesquisa Avaliativa
MEDIÇÃO: é o ato ou processo de determinar a extensão ou quantidade de alguma coisa. Medir não implica em valorar o objeto a medição, mas pode auxiliar a avaliação.	Avaliação é o ato que implica, necessariamente, em atribuir valor a algo
ESTIMAÇÃO: ato de atribuir apreço e valor a algo em termos aproximados, podendo utilizar-se de critérios difusos e apresentar subjetividade.	A avaliação se caracteriza por atribuir valor a algo, utilizando-se da maior objetividade e precisão possível, devendo expressar a realidade.
SEGUIMENTO, MONITORAMENTO:	A avaliação implica no julgamento dos

processo que integra a função gerencial, constituindo-se em um exame contínuo e periódico de um programa ou ação para cumprimento de calendário de trabalho, registro, medição, processamento e avaliação de informações.	resultados ou impactos do programa a partir de critérios pré-estabelecidos.
CONTROLE: restringi-se a mera verificação ou constatação de resultados de um programa.	A avaliação implica no julgamento dos resultados ou impactos do programa, explicitando os porquês destes.
PROGRAMAÇÃO: processo de organização e racionalidade das ações de um programa, visando alcançar seus objetivos e metas.	A avaliação é o ato de verificar e, sobretudo, de julgar essa racionalidade pela identificação de resultados e impactos.

Fonte: Silva e Silva (2008)

Analisando a literatura pertinente sobre avaliação, observa-se diversos tipos de avaliação, “a avaliação apresenta uma variada tipologia, conforme critérios de momento ou o tempo de sua realização; conforme o sujeito que a realiza; a escala ou dimensão do programa; os destinatários da avaliação; suas funções; seu conteúdo ou objeto” (SILVA E SILVA, 2008, p. 121). Nesse sentido, devido a complexidade do tema, será analisada o tipo de avaliação que melhor acompanhou a avaliação do programa social em estudo.

Cohen e Franco (1993, p. 74) consideram dois tipos de avaliação: a *ex-ante* e *ex-post*, de acordo com os propósitos dessa investigação, considerou-se como o melhor tipo de avaliação a *ex-post* que “inclui tanto a avaliação de processos (ou avaliação contínua) como a de impactos. Esta última pode e deve ser realizada durante a execução do projeto ou depois de sua finalização (avaliação terminal)”. Os autores afirmam que nesse tipo de avaliação de processo, de resultados e de impactos, “que é realizada enquanto o projeto está sendo implementado, serve para reprogramar a execução do mesmo. A avaliação terminal, por sua vez, tem como

propósito aprender da experiência e utilizá-la para a formulação de projetos semelhantes”.

Considerando que o programa em estudo – Programa Conexões de Saberes- foi implementado em 2006, na UFT e se encontrava em andamento, no período em que se realizou essa pesquisa, elimina a possibilidade de ser avaliação *ex-ante*, que de acordo com Cohen e Franco (1993) esse tipo de avaliação deve ser realizada ao se iniciar a elaboração do programa, com forma de se antecipar na tomada de decisões ou decidir se determinado programa deve ou não ser implementado. Nessa perspectiva a pesquisa avaliativa do programa em questão, apresentou uma análise do processo de implementação do programa na UFT, como dos impactos provocados durante a execução do programa, na vida dos estudantes-conexistas.

Minayo (2005) esclarece que o estudo sobre a implementação de um programa, realizado *in loco* tem como finalidade,

- à análise da extensão com que ele alcança a população-alvo;
- à frequência e à intensidade de aplicação da proposta, bem como à participação dos sujeitos envolvidos;
- às questões organizacionais e administrativas;
- à viabilidade e variabilidade das metas propostas;
- à formação da equipe de intervenção nos diferentes níveis.

Quanto à avaliação dos resultados as autoras alertam que mesmo que se tenha concluído alguma ação do programa, é necessário evidenciar o “caráter complexo e provisório dos processos sociais, ou seja, as dificuldades de compreensão das mudanças na totalidade, como entendem os positivistas, “apenas pela impressão de instrumentos, mas pelo dinamismo de fenômenos sociais”. Para as autoras a dinâmica dessas intervenções,

quase nunca coincide, matematicamente, com a possibilidade de se medirem todos os benefícios, frutos de um determinada ação, pois eles só amadurecem ao longo do tempo. O contrário também é possível, ao encerrar uma atividade, pode-se também, estar inaugurando uma descontinuidade que traz efeitos negativos: a avaliação de resultados pode e deve assinalar a necessidade ou não de dar sequência a algum tipo de intervenção (MINAYO, 2005, P. 36).

Por fim, a autora conclui que qualquer avaliação que se propõe realizar mudanças sociais, deve ser analisado dentro de sua particularidade local, mas ao mesmo tempo deve levar em consideração, “os contextos ampliados de organização social, cultural e do universo de valores, de determinado momento histórico.

Lejano (2006, p. 6) considera que as situações políticas só podem ser compreendidas por meio da experiência. Para o autor a fenomenologia da percepção e da aprendizagem não são simplesmente alternativas para serem utilizadas no discurso, mas ao contrário, o conhecimento empírico é a própria realidade, desse modo, a análise pode trazer para fora a diversidade e a riqueza da experiência sendo fortemente articulada com o processo político.

Nessa mesma concepção Rodrigues (2008) enfatiza que uma avaliação em profundidade de política pública deve priorizar quatro dimensões analíticas: contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade, ou seja “operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados”. Para a autora a proposta de uma avaliação em profundidade “implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se realizar neste estudo uma pesquisa avaliativa, não apenas do processo de implementação do programa Conexões de Saberes na UFT, além disso, preocupou-se também em compreender como ele é vivenciado na prática pelos seus beneficiários. Sempre levando em conta as especificidades e as diversidades da contexto local, sem desconsiderar as complexidades dos fenômenos sociais, conforme entendimento de Lejano, como bem apresenta Rodrigues (2008, p. 117) na resenha que fez do livro desse autor,

O autor propõe a necessidade, em primeiro lugar, de considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível - só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática (...). Assim, afirma que, se nós quisermos compreender porque políticas e instituições funcionam ou falham, precisamos penetrar no que essas entidades realmente são, não nos limitando a perceber como elas estão

constituídas. Dessa perspectiva, segundo Lejano, as fronteiras são borrachas, flexíveis, intercambiáveis e não formais. De forma similar, papéis e identidades são múltiplas e intercambiáveis.

Nessa direção, desenvolveu-se a pesquisa avaliativa desse estudo com o intuito de contribuir para que os gestores e atores envolvidos no processo de implementação do PCS na UFT possam, por meio do olhar de seus beneficiários, refletir de uma forma mais aprofundada sobre os reais efeitos do programa, como uma política de ação afirmativa na instituição. Pois conforme concepção de Penna Firme citado por Minayo (2005, p. 46) a avaliação “serve para consolidar entendimentos e parcerias, apoiar mudanças sucessivas, corrigir rumos, ampliar o comprometimento dos diferentes atores e promover o aperfeiçoamento dos indivíduos, grupos, instituições e sistemas”.

2 AÇÃO AFIRMATIVA: ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo discorre, inicialmente, sobre a transformação histórica do termo “Ação Afirmativa” nos Estados Unidos e o surgimento desta no Brasil aborda os conceitos e discute os argumentos de teóricos do mundo jurídico e acadêmico. Em seguida é feita uma abordagem do tema desigualdade social e classe populares, para um melhor aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais vivenciadas pela população de origem popular. Discute-se o conceito de classes populares fundamentado na linha de pensamento de alguns teóricos que buscam compreender as comunidades populares, observado os diferentes modos de vida das pessoas na sociedade.

Em seguida, busca-se ampliar a compreensão sobre os conceitos de inclusão/exclusão social, considerando a relação dialógica existente entre os termos e os diversos fatores que provocam as condições de desigualdades sociais e discriminações raciais. Nesse sentido, o assunto será tratado por teóricos que desenvolvem estudos na Europa e no Brasil sobre a questão, a fim de entender os reais mecanismos que provocam as diversas formas de exclusões na sociedade atual.

Finalmente, é feita uma reflexão sobre a implantação de políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, com ênfase para as políticas de acesso e permanência, destinadas aos estudantes de origem popular, na tentativa de observar como as políticas de inclusão social vêm sendo implantadas nas instituições de ensino superior.

2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

O termo “Ação Afirmativa” foi criado, na década de 60 nos Estados Unidos, pelo presidente John Kennedy, mas este já era utilizado em outros locais do

mundo por nações que buscavam reduzir as diferenças entre os indivíduos. Nessa década, começam a serem implantadas políticas públicas para reduzir as diferenças políticas, sociais, econômicas e educacionais dos cidadãos (PESTANA, 2006). O termo é utilizado nos Estados Unidos com a denominação de affirmative action (ação afirmativa) e na Europa, sob o nome de discrimination (discriminação) e action positive (ação positiva).

Na Índia, por exemplo, em 1940, antes de o presidente americano utilizar o termo Ação Afirmativa, certas ações foram executadas para que as denominadas castas inferiores tivessem participação no Parlamento. Na Malásia a etnia predominante, os bumiputras, tem pouca representatividade na área econômica, já que o setor é dominado por indianos e chineses, diante desse fato, medidas foram tomadas para que esta etnia tivesse participação ativa no planejamento de ações destinadas ao setor econômico. Assim, estas medidas foram consideradas como Ação Afirmativa. (REIS & SOUSA, 2004, p. 3).

Tomei (2005) argumenta que em 1970, o governo da Malásia, adotou um novo plano econômico em respostas às pressões e revoltas raciais da etnia dos bumiputras, que ocasionaram a morte de vários chineses. O novo plano tinha como objetivo redistribuir a riqueza entre os cidadãos malaicos, contemplando a etnia dos bumiputras. Nesse sentido, o plano destinava cotas em favor da etnia para o acesso à universidade, além de determinar cotas para admissão em empregos nos setores privados e nos órgãos estatais.

Nos Estados Unidos, as Ações Afirmativas surgem como medidas para garantir a participação dos grupos minoritários no mercado de trabalho, no ensino superior e nos cargos públicos. Primeiramente, foram implantadas políticas de Ações Afirmativas destinadas a população negra e, posteriormente, as mulheres, algumas minorias étnicas e imigrantes. Assim, várias ações são reivindicadas por diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de suas diferenças em relação aos grupos dominantes, o que se efetivam em condições de desigualdades materiais e simbólicas. (ALENCAR, 2007).

As desigualdades econômicas entre grupos étnicos/raciais, nos EUA continuam grandes, apesar do Civil Rights Act tenha contribuído para aumentar a

elite econômica afro-americana. Entre 1970 e 1999, analisa-se que poucas foram as mudanças que alteraram a situação de pobreza entre afro-americanos, hispânicos e brancos, até o início da década de 1990 (TOMEI, 2005). Porém, a autora explica que o desenvolvimento econômico, a partir da década de 1990, reduziu significativamente a pobreza entre esses grupos. Por outro lado, entre as décadas de 1970 e 1990, houve uma estagnação na renda dos afro-americanos, principalmente dos homens, com o efeito de mudanças estruturais na economia e no mercado de trabalho, devido às exigências dos setores de produção em contratarem profissionais qualificados para atenderem as demandas provocadas pela globalização, o que por sua vez, afetou tanto o emprego como a renda dos afro-americanos, que tinham um menor nível de formação em relação ao dos brancos (TOMEI, 2005).

Tomei (2005) explica ainda, que a década de 1960 foi considerada um marco de desenvolvimento econômico nos EUA, que contribuiu para ampliar as possibilidades de emprego para os afro-americanos. Nessa década, a prosperidade econômica foi aliada a política de combate a pobreza e de redução das desigualdades socioeconômicas ligadas a questões raciais e étnicas – o grande diferencial em comparação a década de 90. Vale destacar, que o governo, naquela época, Lindon Johnson, destinou recursos para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades. Atualmente, a situação é diferente, o governo norte-americano implanta programas destinados a atender as minorias, mas os recursos sofreram reduções substanciais (TOMEI, 2005). Por fim, a autora conclui que nos EUA,

o efeito da lei de discriminação racial sobre o emprego e os ganhos da população negra foi mais forte quando as medidas de ação afirmativa tiveram amplo apoio. Além disso, evidências empíricas mostram que, contrariando a visão dos economistas neoliberais, a competição e o mercado livre por si só não reduzem e nem eliminam a discriminação racial. Isso confirma a importância fundamental das leis antidiscriminatórias para diminuir a desigualdade associada à raça e etnia. (TOMEI, 2005, p, 46).

No Brasil, com a redemocratização do país, a partir do final de 70 e durante os anos 80, os movimentos sociais, diante das desigualdades sociais

existentes no país, passam a cobrar do poder público a adoção de medidas de ações afirmativas. Moehlecke (2000 p. 204-205) esclarece que o primeiro registro, em torno do tema, ocorreu em 1968, quando o Ministério do Trabalho e o Tribunal Superior do Trabalho criaram uma lei determinando que as empresas privadas mantivessem no quadro de pessoal, uma porcentagem para os empregados de cor, porém, a lei não chegou a ser elaborada. Em 1980 foi formulado um projeto de lei que propõe a ação compensatória com a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros, no processo de contratação no serviço público. Nos anos de 1990, em 1995, foi adotada a primeira política de cotas, nacionalmente, que estabelecia 30%, no mínimo, de mulheres para as candidaturas dos partidos políticos MOEHLECKE (2000).

O governo federal lança o PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, por meio do decreto 1904, que estabelece dentre outros objetivos no art. 2º. - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais (JACCOUD et al, 2009).

Em julho 2004, o governo federal, cria no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de promover políticas públicas e sociais que contribuíssem com a redução das desigualdades sociais, garantindo aos jovens e adultos a formação continuada. Outra missão da Secretaria é a de orientar a execução de projetos políticos pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e violência. As ações e programas tratam de temas como, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial (MEC/SECAD, 2009).

O tema Ação Afirmativa não é recente, entretanto, o marco para essas medidas, no Brasil, foi a partir da III Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul.

Jaccoud et al (2009, p. 128) discutem que a preparação para a III Conferência Mundial, em 2000, mobilizou a sociedade brasileira e o governo a aprofundarem o debate com medidas propositivas para a elaboração de políticas públicas contra a discriminação e a desigualdade racial no País, baseados em estudos, análises e diagnósticos que apontavam para as disparidades destas desigualdades.

O resultado dessa mobilização desencadeia, em 2001, a primeira geração de programa de Ações Afirmativas. O Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, foi o primeiro órgão a adotar medidas de Ação Afirmativa, nesse sentido o ministério instituiu cota mínima de 20% para negros no acesso e provimento de cargo públicos, política de ações afirmativas voltadas para a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar. Por fim, determina que as empresas fornecedoras para o órgão deveriam desenvolver ações afirmativas de raça e gênero, respeitando a diversidade no seu quadro de pessoal (JACCOUD et al, 2009, p. 128).

Posteriormente, nessa direção do programa do MDA, o Ministério da Justiça – MJ e Ministério da Cultura - MinC começam a implantarem alguns programas de Ações Afirmativas, determinado a reserva de cotas, para o preenchimento de vagas em cargos públicos e nas contratações das empresas privadas. Em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, o governo publica o Decreto 4.228, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas com medidas que contemplam, entre outras medidas, a garantia de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão (JACCOUD et al, 2009). Os autores analisam que as medidas de ações afirmativas instituídas pelos ministérios, nesta época, não apresentam resultados efetivos, pois,

Em 2003, nenhuma das determinações estava sendo cumprida pelos ministérios, embora em alguns deles parece realmente ter havido a celebração de contratos com prestadores de serviços (...). Não houve, porém, qualquer monitoramento desses contratos. No caso do Programa Nacional de Ações Afirmativas, este nem mesmo saiu do papel, pois era apenas um documento que carecia de uma norma reguladora que jamais foi promulgada. Essas iniciativas, ainda que apresentando resultados escassos, representam um marco importante no movimento do Estado brasileiro de reconhecimento de que não apenas as desigualdades raciais devem ser combatidas com ações efetivas, mas também que as ações

afirmativas, priorizando uma população historicamente marginalizada, deveriam ser um instrumento importante de atuação. (JACCOUD et al, 2009, p. 129).

Jaccoud et al (2009) explica que nas últimas décadas, no Brasil, o debate público tem provocado embates entre duas interpretações divergentes em relação à natureza da questão racial e os meios para superação das desigualdades verificadas no país. Uma corrente defende a democracia racial, nesta compreensão o alto grau de mestiçagem do povo brasileiro é considerado como uma característica positiva e um fator relevante para se barrar os efeitos perversos do racismo, além de contribuir com o convívio pacífico entre os diferentes grupos étnico-raciais. A outra corrente defende a igualdade racial e justifica a necessidade de garantir a igualdade de direitos entre os diferentes grupos étnico-raciais. O argumento dos defensores da igualdade racial parte da compreensão de que as desigualdades sociais estão ligadas aos fatores de preconceito e da discriminação racial. Com isso, consideram que o racismo é um processo histórico do país, que espelha o acesso desigual aos direitos sociais.

Para Baró et al (2009) a questão da discriminação e da desigualdade racial no país vem ganhando espaço no debate público, desde que o governo começou criar políticas reparadoras, como forma de compensar as desigualdades e discriminações raciais. No âmbito educacional, as iniciativas empreendidas nos últimos anos foram bastante distintas nas instituições de ensino. O Quadro 02 sintetiza as principais ações e programas desenvolvidos pelo governo com objetivo de promover uma maior igualdade racial na educação brasileira.

Quadro-2 - Principais Programas Federais para promoção da igualdade racial na educação brasileira

Ação	Objetivo	Ano de origem
Programa Diversidade na Universidade:	Implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos,	2002 – Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. Regulamentado pelo decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003

	especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.	
Programa Universidade para Todos - PROUNI	Conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas e a estudantes negros e indígenas,	2004 - Medida Provisória no 213/2004. Institucionalizado pela Lei no 11.096, de 11 de janeiro de 2005
Sistema Especial de Reservas de Vagas ou Cotas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e índios.	Estabelecer a reserva obrigatória de 50% das vagas das universidades aos estudantes de escolas públicas, destinando um percentual para negros e índios em proporção desses grupos em cada Unidade da Federação.	2004 - Projeto de Lei no 3.627/2004.
História e Cultura Afro-Brasileira	Estabelecer a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino básico do estudo da história e da cultura afro-brasileiras	2004 – Lei no 10.639/2004
Projeto Fortalecimento Educacional dos Negros e Negras no Ensino Médio	Apoiar os alunos da 1ª à 3ª série desse nível de ensino por meio da oferta de uma bolsa no valor de R\$ 60,00 mensais, além de apoio pedagógico.	2006

Fonte: Baró et al (2009)

Baró et al (2009, p. 127) conclui que são inúmeros os desafios a serem enfrentados pela sociedade brasileira para a promoção da igualdade racial, pois,

É preciso fazer cumprir a lei 10.639; conseguir a aprovação no Congresso do PL no 3.627/2004, que reserva cotas sociais/raciais para estudantes nas universidades públicas; garantir a permanência dos estudantes cotistas no ensino superior; proteger os sistemas de cotas aprovados por várias

universidades; aumentar a inserção e garantir a permanência de estudantes negros no ensino médio, entre outros.

Como pode ser visto o tema Ação Afirmativa é polêmico e complexo, ainda na atualidade, os posicionamentos, dos brasileiros, se contradizem e produzem grandes embates, vale frisar, que os países que começaram, primeiramente, a implantar as medidas de Ações Afirmativas, como é o caso dos Estados Unidos e da Índia, ainda não chegaram a um consenso. Considerando a complexidade e embates que o assunto proporciona, no tópico a seguir, tece-se algumas considerações a respeito do tema no Brasil, fundamentado em autores da área jurídica e acadêmica.

2.2 AÇÃO AFIRMATIVA: ABORDAGEM CONCEITUAL DO TERMO

No Brasil, o debate jurídico a respeito das ações afirmativas tornou-se intenso na última década, fundamentado no princípio constitucional da isonomia, ou seja, a igualdade, todos são iguais perante a lei, explicito no art. 5º. da Constituição Federal de 1988. No campo jurídico, Jaccoud (2009, p. 61) considera que,

O Poder Judiciário tem sido espaço progressivamente mobilizado no processo de implementação das políticas públicas em prol da igualdade racial, em especial as ações afirmativas. De fato, não é possível pensar na consolidação das ações afirmativas no país se este Poder não estiver em posição de apoio a tais políticas de promoção de justiça social.

Gomes e Silva (2003) consideram, que os projetos, apresentados por parlamentares diversos, buscam superar as desigualdades sociais, atacando, primordialmente, o sistema educacional, que sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade. Os recursos públicos básicos, destinados a educação, foram destinados a uma minoria⁴ da população que detém a hegemonia política, econômica e social do País.

⁴ A expressão minoria, neste estudo, não é utilizada em sentido quantitativo, mas qualitativo, conforme explica Gomes e Silva (2003), A qualificação na doutrina jurídica se refere aos grupos

As Ações Afirmativas surgem, inicialmente, como um mero “encorajamento” por parte do Estado, nas áreas públicas e privadas, para que as pessoas com poder decisão nas instituições contemplassem temas sensíveis como, o acesso a educação e ao mercado de trabalho. Tal medida tinha como objetivo fazer com que as instituições refletissem sobre a inclusão no seu quadro de pessoal, os grupos discriminados por raça, cor, sexo e a origem nacional. Posteriormente, talvez por se constatar, que a forma adotada inicialmente não estava surtindo efeito, o conceito de Ações Afirmativas sofre alterações e, passa a serem associada a ideia de igualdade de oportunidades, por meio da imposição rígida de cotas, destinadas a atenderem os representantes de minoria, no mercado de trabalho e nas instituições educacionais. (GOMES E SILVA, 2003, p. 94)

Atualmente, as Ações Afirmativas buscam combater a discriminação, sejam de cor, raça, sexo, gênero e origem das pessoas, neste sentido, Gomes e Silva (2003, p. 94) definem que,

As Ações Afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Na visão dos autores, as políticas de ações afirmativas têm como argumento promover a igualdade de oportunidades, na mesma concepção do poder público, conforme esclarecem, Seiffert e Haje (2008, p. 146)

Ações afirmativas como medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais e étnicas, religiosas, de gênero e outras, historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização

contemplados ou aceitos com menores condições de exercer seus direitos garantidos formalmente, dos que outros, que detêm o poder. “Assim o caso de negros e mulheres no Brasil, que são tidos como *minorias*, mas que representam maior número de pessoas da globalidade dos que compõem a sociedade brasileira.” (p.134)

Feres Júnior (2005) analisa que a Ação Afirmativa, no Brasil, se justifica pelo argumento de reparação e da diversidade, porém, nessa concepção, as questões de justiça social são desconsideradas. Para o autor, o argumento da reparação, gera problemas em relação a concretização dos direitos e privilégios. Por um lado, a reparação se torna um direito mais difuso, a medida que os crimes do passado aconteceram em tempos distantes. Por outro, o problema é a identificação do recipiente de direitos, há dificuldades de se estabelecer critérios que definam exatamente quem são, por exemplo, os afro-descendentes. O critério de genética é considerado o mais aceitável, na execução de uma política pública. Pena e Bortolini apud Feres Júnior (2005, p.57), apontam dados importantes referentes ao critério de genética,

Se definirmos afro-descendentes como toda pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana, podemos estimar que estes constituem 87% da população brasileira, ou seja, cerca de 146 milhões de pessoas pelo Censo de 2000. 48% dos afro-descendentes brasileiros se autoclassificam como brancos. Na descendência matrilinear (DNAmt) dos que autoclassificam brancos no Brasil, encontramos somente 39% de ancestralidade européia, 33% de indígena e 28% de africana.

Feres Junior (2005, p. 58) afirma que “o argumento da reparação deve ser usado como fonte de direito difuso à ação afirmativa, mas afro-descendentes parece não ser a categoria mais adequada para ‘atualizar’ esse direito.”

O argumento de diversidade é considerado como contrário o da reparação, com o excesso de deferência identitária, conta com duas concepções: a essencialista e a pragmática. A primeira pode ser pensada como a correlação entre cultura e raça, com predileção pelo etnia, a segunda; assume o conceito de modos de vida. Nesse sentido, a versão pragmática, em uma sociedade complexa, como a brasileira, perde o seu apelo e utilidade, especificamente, as políticas destinadas ao acesso ao ensino superior. Na concepção essencialista, pouco resolveria, pois faltaria determinar quais são as etnias que se qualificariam, pois promover a etnização, no Brasil, seria uma tarefa árdua. (Ibidem, p. 58-59). Quanto ao argumento de justiça social, os autores explicitam,

O argumento da justiça social tem a virtude de não demandar nenhuma essencialização identitária além dos critérios já praticados há décadas por institutos de pesquisa governamentais. Ademais, esse princípio pode ser estendido a outros grupos que sofrem ou possam vir a sofrer discriminação. Por fim, o argumento da justiça social pode ser facilmente combinado ao da reparação, que no caso dos descendentes de africanos e indígenas no Brasil tem um apelo muito forte (FERES JUNIOR, 2005, p. 61)

Os critérios que justificam a necessidade de direito de fato, por determinado grupo, vem sendo um dos grandes entraves a serem aceitos como constitucional e, conseqüentemente, causas de embates públicos e políticos que não conseguem firmar um consenso, quanto ao tema Ações Afirmativas.

Nesta direção, Falcão apud Gomes (2003, p.112), apresenta algumas soluções ao problema, argumenta que a justificção para a diferença, deve ser baseada nos princípios: da razoabilidade, racionalidade e proporcionalidade, a fim de que a diferenciação seja um reajuste de situações dos desiguais. Juntamente com esses princípios, devem ser observados três critérios, com o objetivo de atender o princípio de igualdade material, a diferenciação deve seguir uma norma programática, que determine a redução das desigualdades sociais, ser específica, determinando, claramente, situação e pessoas a serem atingidas pela diferenciação, e ser eficiente, com a existência de um nexos causal entre a prioridade legal concedida e a igualdade socioeconômica pretendida.

Como se vê, o entendimento dos autores sobre o tema no campo jurídico apresenta divergências e convergências. Na academia a discussão e embates sobre políticas de Ação Afirmativa não é muito diferente, nesse sentido, Seiffert e Haje (2008, p. 140-141) discutem que,

As instituições de ensino superior são espaços de contradição, reprodução e legitimação da ascensão social, que têm promovido amplamente as elites brasileiras, reconhecemos que se constituem também em arena e via privilegiada de disputa pela democratização da sociedade brasileira, com a participação efetiva de movimentos sociais anti-racistas e anti-sexistas, do campo e da cidade, entre outros. Nesta disputa não se devem incluir somente reivindicações concernentes ao acesso dos segmentos que têm sido excluídos do ensino superior, mas também a permanência com autonomia.

Nas pautas de discussões, das instituições de ensino superior, devem incluir além do acesso dos segmentos excluídos, a permanência destes no espaço universitário. Isso implica no enfrentamento de distintos momentos e ações que reforçam a hierarquia no interior da comunidade acadêmica, que tem se mostrado impeditivo na construção de um ambiente de diversidade, contribuindo para o fortalecimento do conhecimento científico das elites brasileiras (SEIFFERT E HAJE, 2008, p. 141).

A Educação é um direito garantido, independente da classe social, raça, etnia, gênero e outros, o art. 205 da Constituição Federal de 1988, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Seiffert e Haje (2008, p. 142), no seu estudo sobre Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior, consideram a educação como um direito humano, “pautá-la nesse pressuposto implica reconhecer o direito a igualdade e a diferença, assumindo o desafio de implementar políticas e práticas educativas, que contemplam a totalidade da população brasileira e que sejam capazes de enfrentar as desigualdades sociais e seus múltiplos aspectos”. Os autores observam que Políticas de Ações Afirmativas abrem, de certa forma, o acesso à educação superior, mediante a reserva de cotas, bolsas do ProUni, o financiamento dos estudos pelo FIES, entre outros. Porém, os dados estatísticos analisados, no estudo, demonstram a ausência das minorias no IES, quando comparado com a representatividade desses segmentos na sociedade. Por fim, os autores esclarecem,

As políticas de ações afirmativas implementadas devem assumir um caráter emancipatório, para que não sejam reeditadas as tradicionais medidas compulsórias, de caráter assistencialista, que pouco favorecem o enfrentamento do núcleo central de manutenção das desigualdades sociais existentes. Portanto, no processo de democratização do acesso desses grupos à educação superior, devem ser abertos caminhos para fomentar a construção de um ambiente de igualdade e diversidade capaz de fortalecer a produção de um pensamento científico com as marcas distintas subjetividades, que compõem as minorias brasileiras, promovendo assim a “igualdade na diferença”. (SEIFFERT E HAJE, 2008, p. 159)

Em outro estudo, sobre os efeitos do sistema de cotas e reservas de vagas implantadas por uma instituição pública, Cardoso define que,

As políticas de ações afirmativas são mecanismos político-sociais que objetivam proporcionar igualdade de oportunidades a grupos socialmente marginalizados. Esses mecanismos são caracterizados por políticas específicas de valorização de identidades e de promoção de ascensão social das minorias. (CARDOSO, 2008, p. 13).

Para a autora, as ações afirmativas são justificadas, principalmente, pela existência de desigualdades sociais, que proporcionam as diferenças educacionais, econômicas e culturais entre determinados grupos da sociedade, nessa concepção, todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades de se desenvolverem e as diferenças no desenvolvimento é o mérito individual, entretanto, estudos sobre o tema consideram que os indivíduos não nascem com as mesmas oportunidades. No Brasil, os fatores das desigualdades sociais “são principalmente a origem social, a região onde moram, o sexo e a cor da pele (CARDOSO, 2008, p. 21).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD apontam que a distribuição de renda no Brasil é bastante desigual, conforme mostra tabela 08. Pode-se inferir, a partir desses dados, que as faixas mais baixas de rendimentos salariais, cuja renda mensal é até 2 salários mínimos, encontram-se 106.540.000 (70,5%) dos habitantes do País e os que possuem renda superior a 5 salários mínimos correspondem apenas a 7,8% da população residente no Brasil, o que representa apenas um total de 12.240.000 dos habitantes do país. Os efeitos dessas disparidades salariais aumentam as desigualdades entre pobres e ricos.

Tabela 08 - Total e Percentual de habitantes urbanos no Brasil – Ano de 2004

Rendimento mensal	Habitantes	
	% de habitantes	Número de habitantes (em milhões)
Até 1 Salário Mínimo	45,1	68,16
Mais de 1 a 2 Salários Mínimos	25,4	38,38
Mais 2 a 3 Salários Mínimos	10,0	15,11
Mais 3 a 5 Salário Mínimos	8,1	12,24
Mais de 5 Salários Mínimos	7,8	11,79

Fonte: PNAD/IBGE – 2004

De acordo com Ristoff (2008, p, 44), mais 9,5 milhões de estudantes que se encontram no ensino médio têm renda familiar de 2,3 menores em relação aos estudantes que estão atualmente na educação superior. “O IBGE nos informa, há algum tempo, que entre os estudantes do ensino médio, há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no campus”.

Candau (2008) argumenta que a sociedade atual é marcada pela desigualdade e exclusão social, nesse sentido, as Políticas de Ações Afirmativas devem favorecer a grupos excluídos e discriminados de direitos básicos, dentre eles, a educação é um dos fundamentais. Outra questão, que merece destaque no debate atual, além do acesso de determinados grupos em condições desfavoráveis de direitos na sociedade, são as políticas de permanência destes indivíduos em determinadas instituições. Diante deste contexto, estratégias educacionais destinadas ao empoderamento⁵ destes grupos são essenciais.

A autora acrescenta que “o “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil”. Nesta visão, define que,

⁵ “O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. Tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil.”(CANDAU, 2008, p. 54)

As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais (CANDAUI, 2008, p.54).

Com base nos dados e à luz dos atores citados nesse texto, é possível refletir que as desigualdades sociais, culturais, econômicas e discriminações étnico-raciais vêm excluindo os grupos desfavorecidos de seus direitos sociais. Para um melhor aprofundamento e discussão sobre a política de acesso e permanência destinadas à inclusão dos estudantes de origem à educação superior, propõe-se no capítulo a seguir, uma discussão teórica sobre o conceito de desigualdade social e as classes populares, pois acredita-se que é relevante a compreensão destes termos e a relação dialógica com a vida das pessoas, consideradas de origem “popular”, adjetivo dado aos estudantes do programa em estudo.

2.3 DESIGUALDADE SOCIAL E AS CLASSES POPULARES

A desigualdade social é um tema complexo, associada a elementos econômicos, sociais, políticos e culturais de cada sociedade. O sociólogo francês Dubet (2005) que em torno do tema pode-se assumir duas concepções divergentes: explicar a desigualdade por meio de gráficos e escalas, analisando o seu crescimento e a sua redução, ou analisar as desigualdades como conjunto de fatores, mecanismos e experiências coletivas e individuais das pessoas na sociedade. Adota-se nesse estudo, a segunda opção, inspirado no autor que escolhe essa perspectiva, tentando mostrar a dupla dimensão das desigualdades analisando os fatores de sua redução e aumento e suas reais implicações nas condições de vida das pessoas.

Ainda segundo o sociólogo, a tradição sociológica representa uma descrição da modernidade, com duas correntes contraditórias de pensamento em

relação ao tema. A primeira, representada por Tocqueville, identifica o fator de igualdade como justificativa para as desigualdades. Isso significa que, as pessoas são cada vez mais iguais e as desigualdades não podem ser definidas no nascimento do indivíduo, “as castas e as ordens se enfraquecem e as classes se impõem como um critério de desigualdade produzido pela própria ação dos indivíduos no mercado” (DUBET, 2005, p. 2).

Na linha de pensamento de Tocqueville, Dubet (2005) explica que as sociedades modernas são igualitárias, defende-se, sobretudo, o direito de igualdade de oportunidades e aceita as desigualdades, desde que não exclua as pessoas de concorrerem em igualdade de oportunidades. Por fim o sociólogo, explana que a segunda corrente é representada por Marx, que explica as desigualdades de classes como o fator essencial, estrutural da sociedade capitalista, nessa concepção, o capitalismo se apropriou da mais-valia a partir do trabalho e de maior parte das riquezas produzidas pela sociedade, “ a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas” (DUBET, 2005, p, 13).

Por sua vez, Boneti e Gisi (2007) alertam que existe uma similitude entre os fatores produtores de desigualdades e a apropriação dos frutos do trabalho e os parâmetros determinantes da condição social, utilizados pelas instituições públicas e pelas classes dominantes,

Em ambas as situações otimiza-se o capital cultural e os bens socialmente produzidos, geralmente de posse sociais dominantes, promovendo uma desvalorização real e simbólica de posse dos segmentos pobres da população. Este fato se constitui em potencialidade de promoção da diferenciação social a partir da interceptação do acesso ao capital social, cultural e patrimonial da sociedade pelas camadas pobres da população. Tal dinâmica determina que as classes dominantes detenham monopólio no desfrute das riquezas, saberes, tecnologias e as ações institucionais produzidos pela sociedade (BONETI E GISI, 2008, p. 59-60).

Dubet (2005) afirma que os estudos sobre as classes e as desigualdades de classes se tornaram objeto central da sociologia, bem além da filiação marxista, pois

As classes definem grupos de interesses objetivos e suscetíveis de superar o egoísmo dos interesses individuais através de uma consciência de classe. Essa superação tornou-se possível pelos modos de vida que têm em comum; as classes são também seres culturais e comunidades. Finalmente, as relações entre as classes são também consideradas como relações de dominação e as classes sociais vistas como movimentos sociais, como atores coletivos, graças a uma consciência dos conflitos sociais. Assim, as relações de classes explicam, ao mesmo tempo, os modos de consumo, as identidades coletivas e individuais. (DUBET, 2005, p. 13)

Durham (2004) analisa a produção antropológica e observa uma ausência no conceito de classe, apesar da influência do marxismo em relação ao tema. Para a autora os estudos de antropólogos tendem priorizar e isolar grupos ou categorias sociais cuja a posição de classe não seja clara e às vezes nem relevantes. Em alguns casos, as pesquisas tratam da classe operária, por haver compatibilidade entre o recorte empírico e a questão classes e, em outros casos, a relevância do estudo depende de outros dados. Por fim a autora assinala que,

Nessas circunstâncias, o que é mais especificamente relevante é antes a estratificação dos segmentos sociais e percepção dessa estratificação por parte da população. Por isso mesmo, os termos clássicos de conceituação marxista, como “burguesia” e “proletariado” são substituídos por termos descritivos como “classes populares”, “classes trabalhadoras” ou “camadas médias”. Preserva-se, desse modo, uma *referência* a problemática das classes, sem entretanto enfrentar o problema da relevância específica dos resultados da pesquisa para essa problemática” (DURHAM, 2004, p. 370).

Com relação às classes populares, Durham (2004), em análise do contexto cultural dentro do qual se movem essas classes, considera que,

(...) as forças sociais que modelam a transformação da sociedade brasileira tendem a produzir, para os setores mais pobres da população urbana, condições de existência muito semelhantes. A uniformização do consumo criada pelo nível salarial, a existência de problemas comuns nas áreas de habitação, saúde, escolarização e acesso ao mercado de trabalho deve promover, nessa população, o desenvolvimento de tipos de sociabilidade, modos de consumo e lazer, padrões de avaliação do mercado de trabalho e formas de percepção da sociedade que lhe são próprias. Em outras palavras, podemos supor que condições de vida semelhante dêem origem a características culturais próprias (DURHAM, 1986, p. 01).

Nesse estudo concorda-se com Durham (2004, 1986, p. 01) ao afirmar que a análise dessas uniformidades e semelhanças, construídas ao nível da cultura, não devem ser efetuadas a partir dos conceitos que remetem à teoria marxista das classes sociais. Pois, para a autora o termo classes populares, “de cunho nitidamente descritivo, parece cobrir mais adequadamente esse conjunto simultaneamente diferente e semelhante e indicar que a análise está se processando num nível diverso daquele que é próprio da teoria das classes sociais”.

Durham (2004, p. 02) explica ainda que seu estudo foi realizado na periferia de três metrópoles da cidade de São Paulo. Para a autora a população pobre se encontra em todos locais nas grandes cidades, entretanto a periferia é o lugar em que se concentra a referida população, pois esse é um espaço que lhe é peculiar e onde se constitui a expressão mais nítida de seu modo de vida. Por fim a autora define que a periferia é “formada pelos bairros mais distantes, mais pobres, menos servidos por transporte e serviços públicos”.

Pinheiro (2006) também discute o assunto e acrescenta sua análise sobre o contexto de uma metrópole, como o da cidade do Rio de Janeiro, para explicar o processo segregação social dos territórios e grupos populares, que são somados, exclusivamente, à pobreza e a violência, aliado a um processo de auto-segregação dos territórios e setores médios e altos. Para o autor, esses fatores contribuem para o aumento das desigualdades sociais e da intolerância às diversidades culturais. Nessa mesma direção, o Observatório de Favelas⁶ (2009, p. 23) considera que,

Compreender a cidade em sua pluralidade é reconhecer a especificidade de cada território e seus moradores, considerando-os como cidadãos que devem ter seus direitos sociais garantidos na forma de políticas públicas afeiçoadas aos seus territórios. Trata-se de um princípio da validação plena da vida social, democraticamente orientada e configurada nos usos legítimos do território por grupos sociais marcados por profundas desigualdades sociais.

⁶ O Observatório de Favelas é uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada a produção de conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e os fenômenos urbanos. Foi criado em 2001, e em 2003 tornou-se uma organização da sociedade civil de interesse público (oscip), com sede na Maré no Rio de Janeiro. Site :<
http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo_publicacoes.php.

Souza e Silva (2001), na mesma perspectiva, estuda a pluralidade de identidades no bairro Maré, situado na cidade do Rio de Janeiro e faz uma análise do espaço social a partir da utilização do conceito de classe, “o reconhecimento do que há de comum nas diferenças e no que há de diferente entre os comuns nos permite ampliar nossa compreensão do mundo social e qualificar, inclusive, a ação social”. Portanto, o autor acredita que na análise social, a concepção de classe deve ser utilizada, inicialmente, como classificação. Posteriormente, a partir de elementos previamente definidos, se torna possível compreender as diferentes práticas dos diversos grupos sociais. Esse autor avança na discussão e sintetiza que,

As classes/grupos sociais são constituídas a partir das práticas, representações e sensação de *pertencimento* dos agentes. Caso estas possibilidades sejam confirmadas, as noções de popular e erudito, representações dos subalternos e dominantes podem ser trabalhadas numa perspectiva efetivamente dialetizada, no terreno da circularidade que nos aponta Bakhtin. O termo circularidade foi proposto por M. Bakhtin, e tem como fundamento a ideia que entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia debaixo para cima, bem como de cima para baixo” (SOUZA E SILVA, 2001, p. 5).

Valla (2000), por sua vez, procurando compreender a fala das classes populares, analisa que as mudanças ocorridas nos últimos anos vêm concretizando mudanças profundas no modo de pensar a educação popular e o trabalho comunitário. Talvez um dos principais avanços nesse sentido, tenha sido a mudança de ótica com relação às atividades desenvolvidas com as classes subalternas, “se refira à compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo”.

Nessa perspectiva, o autor, para melhor compreender a questão no campo das ideias, trabalha com o seguinte pressuposto: O primeiro é que a nossa dificuldade de se compreender o que os grupos chamados de classes subalternas estão dizendo, está relacionado mais com a nossa postura do que com questões técnicas, por exemplo, fatores linguísticos. A postura refere-se à dificuldade em aceitar que as pessoas consideradas como “pobres, humildes, moradores de periferia” produzem conhecimento e são capazes de refletir sobre a sociedade. O

segundo, parte do raciocínio do que está sendo dito depende da nossa capacidade de compreensão. Nas classes subalternas existe uma diversidade de grupos e a percepção desse contexto requer uma melhor compreensão das raízes culturais, local de moradia e a relação desses com os grupos dominantes.

Valla (2000, p. 15), explica que nos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da saúde, conselhos municipais, partidos políticos, em conjunto com a população de origem popular, é comum os membros dessa população delegar a sua autoridade para tomar iniciativa para os profissionais que se encontram na equipe de trabalho. Para o autor essa ação coincide com a nossa percepção de considerar que o povo tem pouca autonomia para tomar iniciativa, assim,

É provável que dentro da concepção de que os saberes profissionais e a população são iguais, esteja implícita a ideia de que o saber popular é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos o nosso saber porque pensamos que a população é insuficiente, e por essa razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente. (VALLA, 2000, p. 15),

Valla (2000, p. 30) considera ainda, que um dos fatores, talvez, mas complicados para os profissionais admitirem na relação com as classes subalternas, é a cultura popular, “como uma teoria imediata, isto é, um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta, explica a realidade”. A formação da classe média e dos profissionais que atuam como mediadores entre os grupos populares e a sociedade, maioria das vezes, têm dificuldade em aceitar o conhecimento produzido pelas classes populares, apesar de alguns mediadores serem atenciosos com os grupos pobres da periferia. Entretanto, os vários anos de uma educação classista e preconceituosa fazem com que em sua atuação de mediação prepondere suas relações com esses grupos.

Chauí (2007, p. 72) também discute essa questão e acrescenta que desde a antiguidade a imagem da cultura popular ideal era considerada como um modelo a ser seguido, cuja sua efetivação dependeria de uma vanguarda esclarecida. A cultura popular, enquanto cultura dos dominados tende ser considerada, “como impotente face à dominação e arrastada pela potência

destrutiva da alienação”. Todavia, explica: caso se aprofunde no conceito de alienação, é possível perceber que este não tem força para descobrir diferenças entre a cultura popular e a ideologia dominante. O conceito de alienação vem perdendo sua conotação subjetiva e surge como determinação nos modos e vida tanto dos dominantes como dos dominados. A autora afirma, em seu texto, que é contrária,

(...) a mania dos intelectuais de imputar aos explorados uma alienação que é sua, como por exemplo, quando falam numa “cultura de pobreza” dotada de “estoque simbólico restrito”, decorrente de experiência de vida “muito simples”. Atribuir às ordens inferiores pobreza cultural serve, no mínimo, para avaliarmos a miséria dos intelectuais” (CHAUI, 2007, p. 76).

Na mesma perspectiva, Santos (2010, p. 193) explica que a dicotomia entre alta cultura e cultura popular se constitui como centralidade do pensamento moderno. Para o autor, a alta cultura é uma “cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura-objecto, objecto da ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertida em ciências universitárias”. Na visão do autor a centralidade da universidade advem do centro cultura-sujeito, mas com o surgimento da cultura de massas no pós-guerra, ocorre a crise dessa dicotomia e emerge um nova forma cultural, a cultura de massa, que passa a questionar o monopólio detido pela alta cultura. Boa Ventura compreende que a cultura de massa,

(...) tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária, que porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar produtor central de cultura-sujeito e nessa medida perde centralidade. (SANTOS, 2010, p. 193).

Santos (2010) explica que a centralidade da universidade enquanto espaço de produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é uma marca do capitalismo liberal. Para o autor a exigência posta no trabalho universitário, na excelência dos seus produtos culturais e científicos dentre outros, naquele período, fizeram com que a universidade se tornasse uma instituição única e

relativamente isolada das demandas sociais. Com efeito, na concepção do autor, esse foi um dos fatores que a levou a entrar em crise, a de hegemonia, no pós-guerra, principalmente, a partir dos anos sessenta, período em que houve a tentativa de se massificar a alta cultura. Santos (2010) considera que essa tentativa, foi sem dúvida a responsável pelo processo de democratização da universidade. Nesse sentido, o autor afirma,

A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade e com ela a vertigem da distribuição (se não mesmo da produção) em massa da alta cultura de massas. (SANTOS, 2010, p. 194).

O autor analisa que esse processo de massificação da universidade não amenizou a dicotomia: alta cultura e cultura popular, apenas transferiu para dentro da universidade o dualismo entre universidade de elite e universidade de massas. Santos (2010, p. 194) elucida que a atenuação da tensão entre a alta cultura e a cultura de massas provocou diferentes reações por parte da sociedade ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, o autor cita que as várias denúncias referente à degradação da produção cultural na maioria das universidades, “veio a dar origem, nos anos oitenta, à reafirmação do elitismo da alta cultura e à legitimação as políticas educativas destinadas a promovê-lo”. Nessa perspectiva, conclui ,

Entre os anos sessenta e os anos oitenta são, pois, accionados dois mecanismos de dispersão de sinal contrário. Através de ambos a universidade procura manter a sua centralidade enquanto produtora de cultura-sujeito, num caso diluindo-se mas correndo o risco de descaracterização, no outro, concentrando-se mas assumindo o risco do isolamento.. (SANTOS, 2010, p. 195).

Como pode ser visto, na concepção do autor, a universidade para manter sua centralidade, enquanto produtora de conhecimento, vem buscando se adequar as exigências sociais. Nesse sentido, Boa Ventura de Sousa Santos (2004) observa que o conhecimento produzido nas universidades do século XXI, sofreu algumas mudanças que começaram a alterar significativamente a concepção de conhecimento tanto nas universidades como na sociedade. O conhecimento universitário –

conhecimento científico produzido nas universidades – foi predominante disciplinar e descontextualizado da realidade vivenciada pela sociedade. Nessa lógica, é um conhecimento homogêneo e hierárquico, os profissionais que participam da sua produção têm os objetivos de produção do conhecimento, mesma formação e a mesma cultura científica.

Entretanto, Santos (2010) esclarece que esse modelo de conhecimento se encontra em transição para o conhecimento pluriversitário, que ao contrário do conhecimento universitário, é um conhecimento contextualizado que impõe um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento. O autor afirma que nos países multiculturais, o conhecimento pluriversitário está surgindo,

(...) quando estudantes de grupos minoritários (étnicos e outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita da sua cultura e dos seus conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos exige um nível de responsabilização social elevado às instituições que produzem conhecimento, portanto, às universidades (SANTOS, 2004, p. 31)

No caso específico do Brasil, Candau (2007) o considera um país multicultural, com desigualdades sociais e diferenças culturais. A autora, na mesma linha de pensamento de Boa Ventura (2010), acrescenta que é importante articular políticas de identidade e igualdade para promover uma educação para o diálogo e a troca de saberes entre os grupos sociais e culturais. Na visão da autora,

Essa é uma questão difícil. Em geral temos muita dificuldade de lidar com as diferenças. A sociedade está informada por visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural. O “outro” nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores. Muitas vezes não respeitamos o “outro”, ele é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente e outras no imaginário coletivo, no âmbito simbólico (CANDAU, 2007, p. 12).

Com base nos dados apresentados e concepções dos atores citados nesse texto, é possível refletir que as desigualdades sociais, culturais, econômicas e discriminações étnico-raciais vêm excluindo os grupos desfavorecidos de seus

direitos sociais, dentre eles a educação. Assim propõe-se no tópico a seguir, uma discussão teórica sobre o conceito de inclusão/exclusão com a finalidade de uma melhor compreensão quanto a política de acesso e permanência, implantadas nas instituições de ensino superior, destinadas a inclusão social.

2.4 EXCLUSÃO OU INCLUSÃO SOCIAL? – UMA QUESTÃO PARA REFLEXÕES

Sawaia (2008, p. 8-9) explica que o tema exclusão surge na década de 70, por influência da literatura francesa. Na atualidade é utilizado hegemonicamente em diferentes áreas do conhecimento, mas com pouca precisão na visão ideológica. Na concepção da autora, o conceito é adjetivado de várias formas, “desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, até a de injustiça e exploração social”. Sawaia (2008, p. 8) afirma que,

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo que a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, no lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/ inclusão.

A autora destaca ainda que, na análise psicológica, o que ocorre é a inclusão social perversa, essa lógica inverte a ideia de inclusão social, pois, são desconectadas da ideia de adaptação e normatização, para serem introduzidos os mecanismos psicológicos de coação. Essa dialética revela o pano de fundo do processo de legitimação social que insere o excluído na sociedade em prol da manutenção da ordem social. Esse mecanismo de coação social prevalece em sociedades com desigualdade social e tem como trunfo a cupalização individual, o pobre é constantemente incluído, por medidas e ações de diferente ordens no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão (SAWAIA, 2008, p. 8-9).

Para Sawaia (2008, p. 9) a exclusão é um processo dialético e complexo, nesta direção define,

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensão materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Nesta mesma perspectiva, Zaluar (1997) esclarece que é crescente o uso do conceito de exclusão social no Brasil, para se tratar temas diversos, e nem sempre esse é definido com um rigor necessário. A autora explica que a análise do conceito inclusão/exclusão influenciado pela Antropologia Estrutural é uma lógica classificatória, como a lógica binária do sim/não utilizada pelos computadores. Entretanto, a teoria é problemática, caso se tenha que abordar todos os tipos de comunidades, abrangentes e complexas, com múltiplos atores envolvidos. Nesse sentido, Zaluar (1997, p. 2) considera o sistema de classificação binário ineficaz, pois este é artificial e apresenta resultados rigidamente precisos, que criam novas exclusões na sociedade. Assim alerta,

É preciso, pois, entender as zonas sombreadas entre as comunidades ou grupos sociais, os processos de integração ou expulsão de cada um deles e, por fim, as relações internas entre os incluídos, assim como as relações entre comunidade ou grupo dos incluídos e os outros grupos de igual ou de outra natureza.

Já na dimensão dos problemas prático-político, segundo Zaluar (1997), o que se discute é a crise do *Welfare State*, o termo exclusão é utilizado por maioria dos autores como, a exclusão ou integração na sociedade nacional. A autora explica que,

O Estado Providência entra em crise, por ter desenvolvido “o vício da dependência” aos pobres, que evitam o trabalho devido as políticas assistencialistas. Surge então, a substituição do Estado Passivo Providência pelo Estado Ativo Providência, não haveria mais os assistidos, mas pessoas com capacidade para serem utilizadas em diferentes utilidades sociais. Um novo discurso emerge, o de refazer a nação com a solidariedade da comunidade nacional (ZALUAR, 1997, p. 2).

Assim, o termo inclusão/exclusão vem sendo utilizado e discutido por diversos autores que enfrentam os diferentes problemas teóricos que o tema proporciona, devido a sua complexidade. Castel (2006) discute o assunto propondo, inicialmente, uma reflexão sobre classe social, desigualdade social e de exclusão social, considerando que os excluídos não formam um grupo homogêneo.

São precisamente conjuntos de indivíduos separados de seus atributos coletivos, entregues a si próprios, e que acumulam a maioria das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos da existência, etc. (CASTEL, 2006, p. 63).

Castel (2006, p. 69-70) considera que além das desigualdades sociais, a individualização ou descoletização, também afetam a organização do trabalho. O autor utiliza o termo descoletização, para explicar que diante da competição social, não existe mais um grupo unido por interesses comuns, e sim, membros do grupo abandonados a si próprios sem uma articulação coletiva. Entretanto, alguns indivíduos buscam melhorar o desempenho, com o discurso neoliberal de mobilidade social e empreendedorismo, enquanto outros, têm dificuldades de enfrentar essas mudanças, sentindo-se inválidos.

Nessa concepção, os excluídos não são desligados do social, são grupos sociais que partilham de um destino comum, com características mais negativas, como a pobreza, a estigmatização, a inutilidade social, o ressentimento, etc., do que positivas. Eles pertencem a grupos sociais em declínio⁷, e sentem a desestruturação que tem uma dimensão coletiva. “Estamos numa sociedade em que há ainda coerções coletivas que evidenciam desigualdades sociais profundas. A estratificação social continua a determinar amplamente o acesso diferencial aos bens raros, as posições de poder” (CASTEL, 2006, p. 76).

Assim, percebe-se que os grupos excluídos têm um destino de desigualdades sociais e econômicas e de discriminações culturais e raciais que vem

⁷ “Os grupos de declínio, hoje, representam uma parte dos que tinham assegurado o desenvolvimento da sociedade industrial, particularmente uma grande parte da classe operária.” (CASTEL, 2006, p. 73)

se agravando, ao longo dos tempos. O seu reflexo na sociedade é uma questão social, pois, os grupos de origem popular têm os direitos sociais garantidos na Constituição, porém esses não são efetivados na prática. Neste sentido, Castel argumenta,

Esses grupos, muitas vezes de origem popular, correm o risco de permanecerem presos a uma condição no limite da pobreza, não sendo muito bem-vistos socialmente, expostos aos riscos da insegurança social e sofrendo a dominação dos grupos mais bem posicionados. (CASTEL, 2006, p. 75)

Zaluar (1997) enriquece a discussão e esclarece que na linha de pensamento de Castel, o Estado deveria redefinir seu papel e reencontrar sua legitimidade perdida, “o problema é que, segundo ele, as novas formas de inserção que não apenas o trabalho estável, as novas formas de identidade, de solidariedade e de utilidade social prejudicam uns mais do que outros.” Nessa perspectiva, a autora afirma que,

Hoje, os desempregados ou os assistidos pelo RMI⁸ ainda pensam que o emprego é maior expressão de dignidade e da cidadania. O que fazer com os mais prejudicados pelo fim do vínculo salarial, ou seja, os mais fracos e os mais despossuídos, os que ficam a esperar que novas formas de identidade e de cidadania se imponham (...). Os pobres no Brasil não são considerados estrangeiros, como os árabes e seus descendentes na França, assim como os negros africanos e antilhanos na Inglaterra e na França. (ZALUAR, 1997, p. 5).

É necessário frisar, neste estudo, conforme esclarece Sposati (1998, p. 3-4), que a pobreza e exclusão são conceitos diferentes, não podem ser considerados como sinônimos, quando se têm uma visão ampla de exclusão, pois ela alcança valores culturais, discriminações, até o abandono e a perda de vínculos sociais; a pobreza está relacionada a uma noção de capacidade aquisitiva de bens e renda, embora, o pobre, não possa ser também discriminado por ser pobre.

Neste sentido, Paugam (2008) enfatiza que a pobreza é mais um processo do que um estado perpétuo e imutável, por isso, para dar conta deste

⁸ De acordo com Zaluar (1997) o RMI é um programa de Renda Mínima Francês.

fenômeno, elaborou o conceito de desqualificação social, caracterizada como a expulsão gradativa, para fora do mercado de trabalho, de camada numerosa da população. A desqualificação social é o enfraquecimento dos vínculos sociais, o que explica a falta de coesão social e a insatisfação das pessoas que moram em bairros populares, onde o desemprego atinge maior número de indivíduos. Muitos jovens são vítimas de pobreza material e espiritual, passam pelo processo de desqualificação social e chegam a marginalização, por ausência de relações estáveis com a família (Ibidem, p.72 e 76).

Entretanto, a análise de desqualificação de Paugam (2008) foi realizada na Europa, desta forma, Sposati (1998, p. 3), alerta que esta interpretação é possível, em países de primeiro mundo, possuidores de histórico de universalidade em condições de qualidade e cidadania, que os diferem dos de terceiro mundo, como é o caso do Brasil, que se encontram em condições maiores de desigualdades sociais, nessa análise, supõe incorporar uma dimensão cultural, que não é única a qualquer cultura e contexto. Sposati (1998, p. 40) argumenta que,

Trazer o tema exclusão social para o Brasil significa demarcar que a análise se dará em uma sociedade colonizada, que partiu do conceito discriminador entre colonizador e colonizado. (...) é somar a essa cultura o processo de escravidão que sequestrou a condição humana à elite e fez de negros e índios objetos de demonstração de riqueza.

Concorda-se com as considerações da autora citada acima, e percebe-se que ainda persiste, no Brasil, as desigualdades sociais e discriminações raciais, conforme afirma Zaluar (1997, p. 2), “quando as discriminações raciais combinam-se com as discriminações contra o pobre, tem-se as mais claras situações de exclusão em diversos setores, por variados processos.”

Embora consideremos importante os estudos realizados sobre desfiliação realizado por Castel (2006) e desqualificação por Paugam (2008), para uma melhor compreensão do conceito exclusão, concordamos, nesse estudo, com Zaluar (1997) quanto à afirmação de que é preciso conhecer os reais fatores que provocam a exclusão e as particularidades específicas das diversas formas de exclusões existentes, a fim de ter uma compreensão real e mais lógica do termo.

Assim parte-se do entendimento que o conceito inclusão/exclusão social é dinâmico e refere-se a várias situações complexas do indivíduo na sociedade, que espelha as condições de desigualdades das comunidades de origem popular, quanto o acesso aos serviços públicos de educação, saúde e cultura, considerados como direitos fundamentais. Assim, no tópico a seguir, discute-se sobre as políticas de acesso e permanência implementadas nas instituições de ensino superior brasileiras, com base nos estudos, de autores que tratam do assunto.

2.5 O ACESSO E A PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.

A questão do acesso e permanência tem sido assunto de grande discussão no meio acadêmico e na sociedade civil. Os defensores da democratização, com políticas de cotas, tendem a considerar como preconceituosos, aqueles que questionam qualquer tipo de critério no processo seletivo das instituições. Outros, porém, são radicais e contrários às políticas de democratização atuais, e defendem a universalização, como princípio de igualdade, desconsiderando as diferenças sociais, raciais e culturais, em nome do mérito individual. Outros, por sua vez, defendem a democratização, com medidas de melhoria na qualidade das escolas públicas, de nível básico e intermediário, considerando que os estudantes, pobres e discriminados, são provenientes dessas escolas. Assim, estes, teriam melhores condições de concorrerem em par de igualdades com os estudantes que pertencem à elite. Sposati explica que,

A cultura patrimonial não incorpora padrões básicos e universais de cidadania. A inclusão dos que menos tem é circunstancial, casuística, meritocrática e seletiva. Este tipo de sociedade não incorpora uma cobertura universal dos riscos sociais; seu patamar, como diria Smith, é do risco individual. (SPOSATI, 1998, p. 5)

Nessa perspectiva, Catani (2009) reconhece que o acesso à educação superior no Brasil é um assunto polêmico, porque confronta de um lado, os interesses mais elitistas de contenção do acesso e, de outro, os interesses mais populares de ampliação de acesso. O autor explica que vestibular foi criado em

1911, como forma de conter o acesso à educação superior, o seu objetivo era o de selecionar candidatos com habilidades para ingressarem no ensino superior.

O autor elucida ainda, que nessa direção, o vestibular cumpre a missão de limitar o acesso à educação superior. “É exatamente esse papel que fez dele algo tolerado (como remédio ruim, mas necessário) ou criticado (como mecanismo de exclusão social.)” Por fim Catani (2009, p. 8) afirma que existe um impasse nos debates educacionais sobre a questão, por haver uma corrente que defende o vestibular conforme as diretrizes da atual LDB, pois esse, “apenas seleciona para as vagas existentes na IES e, por essa razão, não pode ser responsabilizado pela seletividade social e, outra corrente que defende o fim do vestibular por ter a concepção de que “ele intensifica a discriminação social e produz efeitos danosos sobre as escolas e sobre os sistemas de ensino”.

Arantes e Nascimento (2009, p. 6), em estudo sobre a gratuidade dos vestibulares, no período de 1997 e 1998 da Universidade Federal da Mato Grosso-UFMT, observam,

Quando se aceita o caráter meritocrático do vestibular, afirma-se também uma dimensão de competitividade, que faz recair sobre o indivíduo a responsabilidade do “sucesso” ou do “fracasso”. Nesse mecanismo, a seletividade social não é percebida, pois permanece “camuflada”, enquanto se mantém uma disputa em que o fator econômico prepondera como determinante da aprovação, continuando inquestionada a inexistência de vagas para todos. Além disso, no vestibular, todo o aparato técnico envolvido contribui na reprodução da injustiça social, na medida em que faz da seletividade técnica instrumento de legitimação da seletividade social.

Como medida de Ação Afirmativa, as universidades públicas, vem implantando algumas formas, de inserção no processo seletivo do vestibular, destinadas a atender os estudantes, negros, indígenas e provenientes da rede pública de ensino, como, cotas raciais e sociais, reservas de vagas para estudantes provenientes da escola pública e acréscimo na nota no vestibular para estudantes da escola pública. As universidades são autônomas para determinar a forma que melhor atenda a sociedade, de acordo com o contexto da região na qual se encontra inserida.

Machado (2007) analisa as políticas nas universidades brasileiras, e observa que das 84 universidades públicas existentes no Brasil, 37 universidades já possuem programas de Ação Afirmativa e, na região Norte, das 11 universidades públicas, apenas, 5 implantaram política de Ação Afirmativa. É preciso reconhecer, de acordo com os dados apontados pela autora, que um número relativo de universidades brasileiras vem adotando medidas de ações afirmativas no que se refere ao acesso à educação superior.

Todavia, Schwartzman e Castro (2005, p. 16) chamam atenção para um fator importante que merece ser destacado, “a grande ênfase que o governo tem dado à inclusão no nível superior, sem ter nem propostas articuladas e nem programas visíveis de correção das graves distorções e deficiências da educação fundamental e média”, na concepção dos autores fazem com que pouquíssimos estudantes de origem popular se beneficiem com as políticas de ação afirmativa na educação superior. Nesse sentido os autores citam, como exemplo, os problemas evidenciados no Programa Universidade para Todos – Prouni, que será discutido no próximo capítulo dessa dissertação.

Pinto (2004 p. 727-730) analisando os indicadores referentes ao acesso à educação superior no Brasil, nos últimos 40 anos, observa que a taxa de escolarização (15%) do ensino superior no Brasil é uma das mais baixas da América Latina, com uma oferta próxima do Paraguai (14%) e da África do Sul (15%), embora a política do governo federal para à educação superior, tem sido a ampliação das vagas via privatização. Nesse sentido, o autor analisa que o país apresentou uma grande expansão nas matrículas de graduação, pois, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes e na rede pública o aumento foi de 20 vezes. Para o autor, o efeito desse processo, tornou o Brasil um dos países com o mais elevado grau de privatização nessa modalidade de ensino.

Assim, Pinto (2004), com base nesses dados, afirma que o modelo de expansão da educação superior, implantando no País, principalmente, a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68) e após a Constituição da LDB (Lei n. 9.394/96), que teve como premissa a abertura do ensino superior via mercado, não conseguiu resolver o problema do atendimento em níveis de riqueza do país,

promovendo a privatização e mercantilização da educação, com resultados desastrosos, sobre a qualidade no ensino oferecido e da equidade.

Por fim, o autor esclarece que, o governo Lula teve como desafio, em 2004, enfrentar a questão da ampliação e democratização do acesso e, como estratégia lançou um plano de ação. Uma das ações era a de democratizar o perfil de acesso, com a introdução de cotas raciais e sociais nas instituições públicas e nas privadas. No setor privado foi implantado o Programa Universidade para Todos – PROUNI, as instituições que aderirem ao programa deveriam conceder bolsas de estudos em troca da isenção de tributos federais. A outra ação tinha como meta duplicar a oferta de vagas nas IFES, em quatro anos, especialmente, nos cursos noturnos, bem como o de avaliar a possibilidade de expansão as IES estaduais e municipais com a ajuda financeira do governo federal (PINTO, 2004).

Na interpretação de Pinto (2004), as propostas apresentadas pelo governo federal neste período, não foram planejadas com base em diagnóstico da realidade, e as ações foram realizadas de formas equivocadas. No caso do PROUNI, o valor custeado por cada vaga ao ano, pelo MEC, era insuficiente e não garantia uma qualidade de ensino nas instituições de ensino privado, o que levaria as instituições a concentrarem as bolsas nos cursos de menor custo, ou seja, trocar bolsas do curso de odontologia pelo de pedagogia, por exemplo. A forma como foi proposto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Superior, as IFES teriam que dobrar as matrículas com os mesmos recursos, o que comprometeria a qualidade do ensino (PINTO, 2004, p. 751- 752).

Dados, atuais, do Censo de Educação Superior – 2008, elaborado pelo INEP informam a existência de 2.252 IES, no Brasil, sendo que a maioria é particular, 2.016 e, apenas 236 são públicas que representam cerca de 10% do total. Conforme dados da tabela 09, o número de matrículas no nível superior, é maior nas instituições privadas 74,92%, o que vem reafirmar a expansão do acesso via setor privado.

Tabela 09 – Matrículas na educação superior no Brasil por turno e Instituições de ensino – 2008

Instituições	Total	%	Diurno	%	Noturno	%
Federal	643.101	12,66	476.509	74,1	166.592	25,9
Estadual	490.235	9,65	276.792	56,5	213.443	43,5
Municipal	140.629	2,77	39.880	28,4	100.749	71,6
Particular	2.448.801	48,20	636.319	26,0	1.812.482	74,0
Com.\Conf.\Filan.	1.357.290	26,72	470.943	34,7	882.347	65,3
Total	5.080.056	100,0	1.900.443	37,4	3.179.613	62,6

Fonte: INEP/MEC – 2008

Com base nos dados da tabela 09 e as discussões abordadas neste estudo, é possível perceber que o plano de ação do governo, para o aumento de vagas no período noturno, se consolidou nos dias atuais, porém o problema de inserção e permanência dos estudantes de origem popular ao ensino superior ainda continua. As vagas estão concentradas no setor privado, principalmente no turno noturno, e os estudantes de origem popular, não têm condições de custear os estudos nessas instituições. Oliveira e Bittar, ao analisarem o acesso e permanência dos estudantes dos cursos superiores noturnos, afirmam que,

A expansão ocorrida na oferta de cursos no período noturno, em especial por meio de IES privadas, que já respondem por 74,9% das matrículas no ensino superior, não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino, sobretudo se considerarmos a qualidade do ensino que vem sendo ofertado. O sistema ensino superior no Brasil continua, pois, elitista e excludente. Uma real democratização do acesso, da permanência e da qualidade certamente implicará em reconhecer a educação superior como um bem público social e um direito humano universal e, portanto, um dever do Estado. E, em decorrência dessa compreensão, deverá implicar em políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores em cursos noturnos e diurnos de qualidade. (OLIVEIRA E BITTAR, 2008, p.13)

Diante desse quadro, não adianta expandir só o setor privado, pois as vagas continuarão ociosas, sem a presença dos estudantes com condições desfavorecidas, pobres; assim, não adianta aumentar as vagas no setor público, já

que elas atenderão a demanda dos estudantes mais aquinhoados: “Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar”, com a igualdade de oportunidades de acesso para os jovens de classe baixa, pobres, filhos de trabalhadores e estudantes provenientes de escolas públicas, com ações mais radicais que garanta os direitos dos historicamente excluídos e assegure o acesso e permanência a todos os que procuram a educação superior. (RISTOFF, 2008, p. 45)

Ristoff (2008) analisa que, a oportunidade de acesso à educação superior para os estudantes pobres – com renda familiar de até três salários mínimos, que representa 50% da população brasileira, é pouco expressiva nos cursos de odontologia e medicina, com apenas 10,5% e 8,8%, respectivamente, em se comparado com os estudantes mais ricos – com renda familiar superior a dez salários mínimos, que representa uma pequena minoria na sociedade, 11,8%, são grande maioria nos cursos de Odontologia e medicina, 52% e 67%, respectivamente. Assim, com base nos dados apontados pelo autor, é possível perceber que os cursos mais concorridos e com maior prestígio social, como medicina, odontologia têm pouca representatividade dos estudantes de origem popular.

Ristoff (2008, p. 47) explica ainda, que o campus distorce significativamente os percentuais da sociedade com maior intensidade,

(...) dos estudantes originários das escolas públicas – grupo fortemente sub-representado tanto na educação superior pública quanto na privada: nas IFES e nas IES privadas sua representação é de 43%, isto é, inferior à metade dos 87% que representa no ensino médio. Nos cursos, a desproporção pode ser maior: apenas 18% dos estudantes de Odontologia e 34% dos estudantes de Medicina cursaram todo o ensino médio em escola pública.

Nessa direção, os dados divulgados pelo INEP (2010), sobre o ENEM (2009), mostram as desigualdades, entre o desempenho dos alunos de escolas privadas em relação os das escolas públicas, os resultados apontam que as melhores médias são dos alunos das escolas de ensino médio privadas. Com isso, pode-se inferir que maioria das escolas públicas, não conseguiram melhorar a

qualidade do ensino e elevar o nível de desempenho dos alunos, em relação aos das escolas particulares e, conseqüentemente, os estudantes de origem popular não terão condições de concorrerem em par de igualdade com os estudantes das escolas privadas, que se encontram com um melhor nível de desempenho e maior preparo para enfrentarem os processos seletivos das universidades, que utilizam o mérito como condição de inclusão.

Como se pode observar com as discussões destacadas acima, o acesso e permanência dos estudantes de origem popular ao ensino superior dependem de medidas de ações afirmativas, destinadas a democratizar o espaço universitário, que tem maior representatividade das elites brasileira, entretanto, as formas e critérios de acesso devem ser democráticas atendendo a demanda da sociedade atual, articuladas com políticas de permanência, para os estudantes de origem popular, que possuem condições econômicas insuficientes para garantir a permanência com qualidade na Universidade, o que na maioria das vezes, tem como consequência o baixo rendimento acadêmico e evasão dos cursos.

O Decreto 7.234, criado em 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, e conforme o artigo 2º os objetivos do plano são:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007-2008), documento produzido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE⁹, expõe que o desempenho acadêmico é desigual, os

⁹ O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

estudantis das classes C, D e E – “categorias que englobam alunos provenientes de famílias cujos chefes têm atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, cuja renda familiar média mensal é de no máximo R\$ 927,00” (BRASIL, 2007, p.7), não têm condições básicas de se manterem na universidade. De acordo com o documento,

Para o desempenho do seu papel social, o estudante precisa de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação, participação em eventos acadêmicos e culturais. Soma-se a essas desvantagens o baixo capital cultural representado pela insuficiência de acesso à cultura como e até mesmo ao estudo de uma língua estrangeira. Outro aspecto relevante diz respeito à inclusão digital, tendo em vista a indiscutível importância da informática como veículo de informação e realização de pesquisas científicas. Como agravamento desse quadro, os dados apresentam um percentual de 10,1% de estudantes que nunca utilizaram o computador e, conseqüentemente, a Internet. Associado a esses dados, o estudo "Diplomação, Retenção e Evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas", realizado pelo MEC, por meio de um grupo de Pró-Reitores de Graduação, aponta que 40% dos alunos que ingressam na universidade abandonam o curso antes de concluí-lo. (BRASIL, 2007, p.8)

Dados da pesquisa, Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação da IFES Brasileiras, realizada pelo FONAPRACE, no período de 2003 a 2004, apontam o seguinte quadro das condições de permanência dos estudantes nas IES.

- Moradia – A pesquisa informa que dos estudantes de graduação das IFES, 69,5% são moradores da mesma região metropolitana em que está inserida a Universidade, 30,4% residiam em outros municípios e Estados e 0,3% são estrangeiros residentes no Brasil. Os estudantes das classes socioeconômicas C, D e E representam a maioria e não têm apoio familiar no que se refere à moradia e alimentação.
- Alimentação - O Restaurante Universitário (RU) é frequentado, diariamente, por 31,2% das classes econômicas C, D e E e eventualmente por 27,7%. A pesquisa registra que 25,5% das IFES pesquisadas não possuem restaurantes universitários.

- Manutenção e Trabalho do Estudante – Atividade não acadêmica remunerada (trabalho ou estágio) – A pesquisa mostrou que os estudantes que mais exercem atividade não acadêmica remunerada regularmente são os das classes econômicas C, D e E, 30,4%.
- Participação na vida econômica do grupo familiar – 44% dos estudantes participam na vida econômica do grupo familiar, destes 21,3% participa, mas depende da família, 14,3% participa e contribui ou é arrimo de família e 8,5% trabalham para o sustento. As classes econômicas C, D e E apresentam maior percentual de estudantes 21,8%, que trabalham e contribuem ou são arrimo de família.
- Meio de transporte – O meio de transporte mais utilizado por estudantes das classes econômicas C, D e E, 69% utilizam com mais frequência o transporte coletivo, em seguida a bicicleta, carona ou a pé com 18,8%, 8,2 utilizam transporte próprio e somente 4,1% tem acesso a transporte escolar ou da prefeitura.
- Saúde - A rede particular é procurada por 26,3% e 4,3% utilizam o serviço médico da Universidade. Os alunos das classes econômicas C, D e E, 55,4% são os que mais utilizam a rede pública e só procuram serviços odontológicos, quando estão sentindo dor e, em caso de emergência. Dados da pesquisa mostram ainda, que os estudantes apresentam dificuldades emocionais, 36,9% tiveram essas dificuldades no final do curso, e 39,5% quando estavam no início do curso. A dificuldade financeira, foi o tipo de dificuldade emocional apresentada, como a maior fonte de problemas emocionais que interferem na vida e no contexto acadêmico do estudante, seguida por questões de relacionamento social/ interpessoal e conflitos emocionais.
- Participação Social, Cultural e Política – Dados da pesquisa identificou-se que 34%, dos estudantes das IFES, frequentemente, participam de atividades físicas e/ou esportivas e 24,8% participam de movimentos religiosos. Entretanto, apenas 7% participam de movimento estudantil (CA, DA, DCE) e 5,1% de atividades político-partidárias.

Os dados da pesquisa apresentados refletem as condições socioeconômicas dos estudantes nas IFES e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de discussão e implantação de políticas de Ação afirmativas, articuladas com programas de assistência estudantil, a fim, de promover a permanência qualificada de jovens de origem popular na universidade pública. Considera-se que as propostas de assistência estudantil, devem fazer parte do

processo educativo das universidades, criadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nessa concepção, o estudante é ativo recebe ajudada financeira, e em contrapartida, desenvolve ações com intuito de melhorar a qualidade de sua formação acadêmica

Nessa direção, Boa Ventura de Sousa Santos (2004), defende que a universidade deve continuar gratuita, oferecendo condições para que os alunos de origem popular permaneçam nela, como contrapartida, devem realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentro e fora da universidade. Nos países, em que o acesso à universidade é restrito, aos estudantes de origem popular com formação deficitária, provenientes de escolas de nível básico e médio públicas, as instituições de ensino superior, devem promover parcerias com as escolas, com o intuito de melhoria na qualidade de ensino, nesses níveis, mediante a realização de projetos pedagógicos e científicos.

O autor citado acima prossegue explicando que nas sociedades, onde acontecem discriminações raciais ou étnicas, devem ser implantadas políticas de ação afirmativa, cotas e outras medidas, que contemplem, não só o acesso, mas a permanência, desses grupos, como o acompanhamento, com vistas a evitar a evasão, principalmente, nos anos iniciais, onde as são taxas altas, “tais ações devem estar articuladas com medidas em outras esferas, como o acesso a empregos públicos e, em geral, ao mercado de trabalho, vinculando-se ao projecto do país e dando testemunho dele” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 50-51).

Diante dos pressupostos enunciados até aqui, cabe refletir, nesse estudo, se as políticas de acesso e permanência direcionadas a democratizar o ensino superior estão incluindo ou excluindo os estudantes de origem popular e os demais grupos discriminados? Nesse sentido, no próximo capítulo, será feita uma explanação sobre as formas de Estados e sua intervenção na sociedade, por meio de políticas públicas e sociais. Busca-se contemplar as reformas implantadas pelo Governo, tanto no Estado como nas políticas educacionais brasileiras, principalmente às políticas de ação afirmativa, não com a finalidade de esgotar o assunto e sim, compreender as políticas e os programas governamentais, implantando na Educação Superior que tem como discurso a inclusão social.

3 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REFORMAS DE AJUSTE NEOLIBERAL

Este capítulo contempla um panorama histórico e sociopolítico da educação superior e as mudanças sofridas nas formas de atuação do Estado na sociedade Ocidental, fundamentado em entendimento dos teóricos que tratam do assunto, ressaltando as mudanças ocorridas nesse desde o surgimento do Liberalismo até a chegada do Neoliberalismo.

Trata-se posteriormente, das políticas sociais e públicas, por meio de uma abordagem conceitual do tema com teóricos que discutem o assunto, com a finalidade de compreender a relação das políticas públicas com a política social em estudo. Destaca-se as políticas educacionais e as mudanças ocorridas na Educação Superior no Brasil, a partir da Reforma Universitária de 1968, com especial atenção, em como as políticas educacionais destinadas ao acesso e permanência à Educação Superior são implementadas no Brasil. Contempla-se as reformas do Estado a fim de compreender o papel do Estado e a sua intervenção diante das transformações desencadeadas pelo sistema capitalista, sobre o ideário do neoliberalismo. Em seguida será feita uma explanação dos acordos promovidos entre o Estado e os organismos internacionais e sua relação de influência frente às mudanças na Educação Superior.

Finalmente será feita uma abordagem do conceito de democratização e as principais políticas e programas implantados pelo Governo com o discurso de democratização, principalmente, às mudanças implementadas na Educação Superior no Governo Lula, a fim de entender o programa social em estudo, que tem como foco a inclusão de estudantes de origem popular à Educação Superior.

3.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ORIGENS E CONCEPÇÕES

A noção de Estado e as suas formas de atuação na sociedade exigem uma reflexão sobre o conceito, a partir dos diversos modos em que a sociedade civil e o Estado se relacionam, em determinado período da história da civilização ocidental. Nogueira (2005, p.75) defende uma visão de Estado ampliado,

Não se trata portanto do Estado em sentido estrito, reduzido a aparato do governo, mas da sociedade: dos interesses que nela prevalecerão, da organização institucional e da cidadania que deverão nela vigorar, do padrão de desenvolvimento, de justiça social, de distribuição de renda e de inclusão no qual viveremos.

Na Antiguidade, os gregos entendiam o Estado como órgão de dominação. Platão considerava que, neste sistema de dominação, o poder absoluto, só poderia ser exercido pelos governantes. A limitação desse poder se dava por lei. A lei surge como forma legal disciplinadora e educativa, tanto sobre o Estado, como sobre as comunidades. Posteriormente, as ideias de Platão foram aceitas por Aristóteles, entretanto, a filosofia aristotélica tinha uma concepção de direito natural limitada, que só aceitava as demandas da *pólis* - cidade-Estado autônoma e soberana (PEREIRA, 2008, p. 27-28).

Para a autora, a filosofia de Aristóteles passa a ser considerada como a desigualdade da natureza humana, contrários, aos estóicos¹⁰, que consideravam os homens como seres iguais por natureza. A Roma antiga segue a visão dos estóicos, onde a igualdade de todos os homens prevalecia, os escravos, por exemplo, tinham um tratamento considerado mais humano, do que na Grécia, onde a escravidão estava relacionada à desigualdade natural dos homens, conforme o ideário de Aristóteles e de Platão.

¹⁰ De acordo com Oriolo (2009), os estóicos são componentes da filosofia estóica que, “propunha que a felicidade seria obtida por meio da reconciliação com a natureza, o que para eles significava obedecer à ordem dos acontecimentos que exprimiam a vontade divina. Disponível em <http://www.arautos.org/artigo/5941/Os-componentes-da-Filosofia-estoica.html>

A Idade Média segue a concepção da Roma antiga, cuja ideia de comunidade, envolve a humanidade toda e a administração se torna centralizada. Dessa visão, emerge o conceito de cidade-capital e obrigações por parte do Estado que deverá cuidar da segurança, da justiça, da paz, dentro outros fatores que perturbem a ordem dos indivíduos na cidade. Configura-se, neste período, a concepção de servidor público regulador das relações sociais. As teorias e práticas medievais foram de grande importância para a transformação da teoria do Estado e dos direitos modernos. Porém, foi na era moderna, que a concepção de Estado de Direito ganhou relevância. A partir de então, ganha visibilidade o princípio de controle público. O tema passa a ser de interesse das Ciências Sociais e Jurídicas, estudiosos, como Max Weber, fundamentaram as ideias liberais nesta era e na contemporânea. (PEREIRA, 2008, p. 28-29).

A revolução inglesa, no século XVII, desmonta as relações feudais, a burguesia se efetiva como classe hegemônica em relação à classe proletariado, nascendo, assim, o denominado Estado liberal. Toledo (1995, p. 72) o caracteriza, principalmente: “Pela separação entre o Estado e economia e pela tentativa de reduzir a política à chamada sociedade política, isto é, por tentar despolitizar as relações econômicas e sociais.”

Destarte, fortalece o conceito de igualdade formal, todavia não era assumido pelo Estado um compromisso com a desigualdade real, “mas, essa forma de regulação cedo expõe as suas contradições: não atualizava o Estado em relações às questões estruturais e políticas que afetavam decisivamente a sociedade e, conseqüentemente, não o preparava para possíveis embates com esta.” (PEREIRA, 2008, p. 30)

Assim é fundamental compreender, neste estudo, o Estado moderno e contemporâneo e o domínio do sistema capitalista e suas diferentes (re) configurações de ajuste no contexto do neoliberalismo. Considera-se o liberalismo como teoria, e sua transformação histórica até o surgimento do neoliberalismo, ideologia oficial do Estado capitalista, a partir de estudos sobre o liberalismo clássico e as formas de intervencionismo do Estado, desenvolvidos por Adam Smith e Hegel.

3.1.1 Estado Moderno: Do Liberalismo ao surgimento do Neoliberalismo

John Locke, um dos maiores representantes do jusnaturalismo ou teoria dos direitos naturais, em oposição a doutrina aristotélica – regida pelo pensamento de que a sociedade precede o indivíduo – afirma que a existência do indivíduo é que antecede ao surgimento da sociedade e do Estado, “na concepção individualista, os homens viviam originalmente num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza” (MELLO, 2006, p. 84).

Mello (2006) elucida que o estado de natureza, no pensamento de Locke, é um estado considerado de relativa paz e harmonia, o que o difere do estado de guerra hobbesiano, inspirado na insegurança e na violência. Na visão do autor esse estado pacífico de Locke, “os homens já eram dotados de razão e desfrutavam da propriedade que, numa primeira acepção genérica utilizada por Locke, designava simultaneamente a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano”. Mello (2006, p. 87) sintetiza que os principais fundamentos do estado civil para Locke são,

O livre consentimento dos indivíduos para o estabelecimento da sociedade, o livre consentimento da comunidade para a formação da sociedade do governo, a proteção dos direitos de propriedade pelo governo e o controle do governo pela sociedade.

Por fim, Mello (2006, p. 86-88) conclui que, “os direitos naturais inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade constituem para Locke o cerne do estado civil e ele é considerado por isso o pai do individualismo individual”. A concepção de Locke pode ser considerada, de certa forma, como a precursora da teoria do valor-trabalho, defendida pelos economistas do liberalismo clássico, dentre eles, Adam Smith (MELLO, 2006).

No pensamento do economista Adam Smith, o liberalismo clássico é uma ordem natural, as liberdades dos indivíduos conduzem a economia e a política, conforme interesses individuais. O equilíbrio acontece automaticamente, por meio da livre concorrência e com as demandas de cada um. De acordo com a visão dos liberais, o Estado terá três deveres: proteger a propriedade contra a violência, estabelecer as relações contratuais e assegurar a concretização dos seus atos por meio de uma administração com justiça. Assim, cabe ao Estado manter a natureza de harmonia, entre os diferentes interesses individuais e as relações econômicas originadas no mercado. O liberalismo, como teoria anti-intervencionista, perpetua até o século XIX, período em que os países com menor desenvolvimento capitalista, como a Alemanha, partem para o enfrentamento das desigualdades de desenvolvimento entre as nações, uma vez que, o livre comércio beneficiava os países economicamente dominantes, dentre eles, a Inglaterra, que já tinham atingido maior competitividade e maturidade no mercado capitalista (LECLERCQ, 1977, p. 44-45).

Assim, parte do entendimento com base no teórico Leclercq (1977), que o Estado, na concepção marxista, surge a partir de suas relações contraditórias com a sociedade, nesse sentido, compreendê-lo é necessário considerar sua relação com as pessoas, grupos e as classes sociais, enquanto Hegel, o compreende como um poder autônomo que representa o interesse geral da sociedade, respeitando as liberdades individuais.

Pereira (2008, p. 30-31) explica que com o avanço do processo de industrialização, as relações entre os membros da sociedade pré-industrial sofreram mudanças significativas, pois, os processos de produção agrícola e artesanais, que tinham como consenso o livre mercado, começaram a se organizarem em prol dos seus interesses, como por exemplo, os grupos formados a partir de suas relações de produção. As mudanças estruturais verificadas na sociedade na metade do século XIX, nas palavras da autora, “representou o fim de uma concepção idealista de que a sociedade, por si ou, quanto muito, acossada pela polícia, pudesse encontrar soluções para os problemas sociais”.

Para dar conta das crescentes demandas sociais, o Estado capitalista deixou de ser apenas um árbitro social para se tornar um interventor, com isso,

passa a regular a economia e a sociedade, por meio de ações sociais, promovendo benefícios e serviços a sociedade, a partir daí, surge o Estado de Bem-Estar ou Estado Social. Nos anos 30 do século XX e a partir da Segunda Guerra Mundial, em 1914, vários países industrializados, com exceção dos Estados Unidos e do Canadá, começaram as intervenções de proteção social com adoção de políticas públicas compensatórias dos riscos sofridos pelos operários nas indústrias. Posteriormente, os Estados Unidos, apesar da relutância em adotar as políticas de proteção social, também começou a avançar neste sentido e os países europeus, além da Grã-Bretanha, implantaram ações voltadas ao seguro saúde e pensões para os idosos (PEREIRA E PEREIRA, 2008, p. 31).

Nesse sentido, compreende-se, na mesma concepção de Toledo (2005, p.75), que “o Estado Social é, em parte, interventor econômico, em parte regulador da economia e dos conflitos, mas também Estado benfeitor que procura conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social”. Conforme este autor, as crises também atingiram o intitulado Estado Social, os efeitos inflacionários, resultaram no desequilíbrio entre produção, emprego, renda e consumo, e em consequência, os conflitos sociais. O Estado, por sua vez, teve que regular os investimentos sociais e econômicos, para poder garantir o pleno emprego, com melhores condições de vida aos trabalhadores e o aumento da produtividade, com a lucratividade para os empresários.

Os países passam então a adotarem, após a depressão econômica de 1929 – período em que os países industrializados sofreram os efeitos inflacionários, que provocou o aumento do desemprego – como suporte técnico e político, a teoria Keynesiana, assim a gestão estatal passa a ser baseada no modelo Fordista. O modelo é uma forma de produção em série, de larga escala com grande número de trabalhadores manuais, especializados e protegidos por legislação trabalhista. Já a doutrina Keynesiana – de John Maynard Keynes – difere-se da auto-regulação do mercado, teoria do liberalismo, pois, esta tem como propósito criar alicerces para uma gestão macroeconômica com estratégias destinadas a regulação do mercado. A teoria keynesiana estimulou a intervenção do Estado, tanto na esfera econômica como na social, com vistas não só à socialização da produção, mas a socialização

do consumo, em direção a instituir uma sociedade socialmente igualitária (PEREIRA E PEREIRA, 2008, p.32-33).

Os direitos de proteção social básica surgem, nos anos 40, na Grã-Bretanha, como condição de direito do cidadão e dever do Estado, ou seja, todos independente da renda e capacidade de contribuição para o financiamento do sistema capitalista. A partir daí, começam os conflitos e uma difícil convivência entre o Estado de Direito e o Estado Social (PEREIRA, 2008).

Dessa forma, o Estado capitalista, desde o final do século XIX, passa a ter interesse nas relações de capital e trabalho, provocadas pelo processo de industrialização, atuando como regulador, dando origem ao Estado do Bem Estar Social. (PEREIRA, 2008). Na visão da autora, a ascensão da proteção social como direito do cidadão e dever do Estado, “representou, inegavelmente, um aperfeiçoamento político-institucional de monta no âmbito da regulação estatal; mas tal ascensão não se deu por cima ou por fora de conflitos de classe”. No entendimento de Pereira (2008, p. 33), esses conflitos dão origem a história de participação dos trabalhadores que começam a lutar em prol de seus direitos sociais e contra o despotismo do capital e do poder concentrador do Estado. Nesse sentido, a autora esclarece que,

o slogan dos trabalhistas ingleses, em 1945, ‘participação de todos’, resume bem a disposição dos trabalhadores de transformar a regulação estatal, de mero exercício de poder em dever dos poderes políticos de assegurar emprego e serviços sociais universais, reconhecer os sindicatos, combater a pobreza.

Nessa difícil convivência considera-se três fatores de conflitos entre direitos individuais e sociais: o primeiro; refere-se a mudança e a ampliação dos direitos sociais que vêm, nos últimos cinquenta anos, diversificando os titulares e as garantias, atingindo os direitos individuais, que são avessos a mudanças; a segunda consiste na garantia dos direitos, enquanto os direitos individuais – denominados de fundamentais, são a garantia da sociedade burguesa separada do Estado, os sociais são uma forma de como a sociedade civil reivindica e negocia seus direitos, como prioridades na agenda pública, por fim; o terceiro se refere a aplicabilidade e a

eficácia desses dois tipos de direito, nesse sentido, os liberais defendem que os direitos sociais são difíceis de serem realizados, necessitam de vontade pública e recursos para implantá-los, ou seja, os direitos são formais – garantidos na constituição - porém, não aplicados na realidade (PEREIRA E PEREIRA, 2008, p.34).

A partir de 1970, o Estado do Bem Estar Social entra em crise, com isso, o neoliberalismo entra em cena e responsabiliza o *Welfare State* Keynesiano, como causador do aumento da inflação, dos impostos e da queda na produtividade, o que resultou no desemprego. De acordo com Pereira e Pereira (2008, p. 37), os argumentos que justificam o pensamento neoliberal, são:

- Excessivo gasto governamental com políticas sociais gera o déficit orçamentário consome a poupança interna, aumenta a taxas de juros e diminui a taxa para inversão produtiva;
- Regulação do mercado pelo Estado desestimula o capitalista de investir, o que por sua vez, dificulta o desenvolvimento econômico e o aumento de emprego;
- A garantia de proteção social, com políticas redistributivas, onera as classes possuidoras e aumenta o consumo das classes populares em detrimento da poupança interna;
- O Estado Social é despótico, nega aos usuários dos serviços sociais oportunidades de escolhas e autonomia de decisão;
- Comparado ao mercado, o Estado Social é ineficiente na administração dos recursos;
- O Estado Social é paternalista, com isso, incentiva a ociosidade e dependência dos indivíduos.

Com base nos argumentos elencados acima, compreende-se que o ideário neoliberal defende que o Estado deveria ser desmontado gradativamente com a redução de suas responsabilidades sociais e sua não regulação do mercado garantiria maior desenvolvimento econômico.

O neoliberalismo foi implantado, inicialmente, nos anos de 1970, nos países da Europa e Estados Unidos durante os governos de Margareth Thatcher, na

Inglaterra em 1979 e Ronald Reagan, nos Estados Unidos em 1980. Vale frisar, que o neoliberalismo se expandiu em quase todos governos eleitos na Europa Ocidental, na década de 1980 (BEHRING e BOSCHETTI, 2008).

Carvalho (2009) constata que nos países da América Latina, nos períodos entre 80 a 2000, foram realizadas várias reformas de ajuste à agenda neoliberal, o que significa reformar o Estado, sob a lógica de políticas de ajuste conforme determinações do Consenso de Washington¹¹. Muitos dos presidentes desses países assumem a agenda como um único modelo possível de “integração e desenvolvimento”. Nesse sentido, seguem rigorosamente as recomendações sob o monitoramento das instituições financeiras multinacionais: FMI, BIRD, BID. A autora analisa que tais medidas, “debilitam os Estados Nacionais na América Latina, colocando-os na dependência da ditadura do mercado, à medida que destituem como Estados de instrumentos de regulação do capital mundializado”.

Pereira e Pereira (2008, p. 38) explicam que um dos pontos mais fortes do período neoliberal,

Foi a redução dos investimentos produtivos, aliados a diminuição do investimento público em infra-estrutura física e social. Nesse sentido, a autora argumenta. (...) Não admira, pois, que o crescimento da pobreza e da desigualdade social, nos últimos vinte anos, tenha sido uma das consequências mais sérias do modo neoliberal de regular a economia e a sociedade. Tal fenômeno foi determinado, sobretudo, pela diminuição da oferta de empregos, acompanhada das desigualdades de salários, como resultado da progressividade fiscal; isto é, da redução do encargo tributário direito, que onerava, progressivamente, quem possuía mais renda, e do aumento dos impostos indiretos, que incidia mais pesadamente sobre os trabalhadores e consumidores de baixa renda.

Para Behring e Boschetti (2008, p. 127), a hegemonia neoliberal nos países capitalista centrais,

Não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas, contudo, tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários

¹¹ Documento esboçado pelo organizador do seminário “Ajuste latino-americano: até que ponto aconteceu?”, com as principais reformas que eram amplamente acordadas em Washington como necessárias para restabelecer o crescimento latino-americano. (Kuczynsky, 2004, p. 21)

devido ao aumento da oferta de mão de obra e redução de gastos com políticas sociais.

A seguir aborda-se, especificamente, o Estado Brasileiro e suas características, ressaltando principalmente os marcos mais relevantes na forma de atuação do Governo na sociedade brasileira.

3.1.2 Estado Brasileiro: Alguns marcos importantes

O Estado brasileiro, ao longo de sua história, desde os anos 30 se legitimou como organizador da sociedade, deixando um espaço restrito para participação dos grupos sociais, principalmente às classes populares. (SALLUM JR, 2003). O autor explica que nesse período o Estado funcionou como impulsionador do capitalismo industrial nacional, mas dependente do capital externo e o qualificou de Estado “varguista”, devido as suas características adquiridas no governo de Getúlio Vargas. No que se refere à forma de atuação do Estado nesse período, o autor afirma, “não tenho dúvidas, porém, de que ele é uma entre outras modalidades autocráticas e desenvolvimentistas de Estado ocorridas na periferia capitalista no mesmo período”.

Sallum (2003, p. 36) prossegue explicando que o fator preponderante de crise do Estado desenvolvimentista, no início da década de 1980, do ponto de vista econômico, é fruto de sua incapacidade em efetuar o pagamento da dívida externa, “dessa forma, a crise só poderia ser contornada ou superada mediante um re-arranjo da articulação que havia permitido que o país tivesse apresentado até então um desenvolvimento capitalista pujante, embora dependente”. Nesse sentido, o autor também afirma que internamente, com as mudanças políticas implementadas pelo governo brasileiro, nos anos de 1970, dificultaram a rearticulação externa, “de fato, nas eleições de 1982, o partido de sustentação do regime militar perdeu sua maioria absoluta na Câmara dos Deputados”.

Para Sallum (2003), o efeito dessas mudanças, o processo de liberação política do país, iniciado no Governo Ernesto Geisel em 1973-1974 colocaram em

xeque o controle do regime militar naquele período. Dessa forma, o autor afirma que a partir de 1970,

Os alicerces politicamente excludentes do regime militar e do velho Estado varguista foram abalados por um vigoroso processo de democratização política. As classes populares tornaram-se politicamente muito mais autônomas e tentaram partilhar valores materiais e não-materiais que antes eram exclusivos da classe média e alta (SALLUM JR, 2003, p. 36).

Já nos anos de 80, Bravo (2008) observa que a sociedade brasileira conviveu com um processo de democratização política superando o regime ditatorial de 1964 e com uma profunda crise econômica que continua nos dias atuais. Para a autora a transição democrática ocorreu de forma conservadora até 1988, não se efetivando em ganhos materiais para população. No entanto, ressalta que o processo constituinte e a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram marcos importantes, nesse período, “a constituição Federal introduziu avanços que buscaram corrigir as históricas injustiças sociais acumuladas secularmente, incapaz de universalizar direitos tendo em vista a longa tradição de privatizar a coisa pública pelas classes dominantes” (BRAVO, 2008, p. 44). Na visão de Pereira e Pereira (2008, p. 41), o Estado que se pleiteia, no caso Brasil,

Não é aquele desenvolvimentista dos anos 1960, comprometido com o crescimento econômico autônomo da economia, e muito menos o Estado minimalista das teses neoliberais, e sim, um Estado que, independentemente do seu tamanho, seja, acima de tudo, permeável às necessidades especiais. Para tanto, há de regular o mercado, para se promover uma interação entre setor moderno, para se promover uma interação entre o setor moderno competitivo da economia com os demais setores da economia e da sociedade; ou seja, para que os ganhos da competitividade do setor moderno sejam difundidos para o conjunto da sociedade, evitando-se o *apartheid social*.

Sallum Jr. (2003) acrescenta que as eleições presidenciais de 1989, com a vitória do Governo Fernando Collor de Mello - político identificado como o neoliberalismo e pouco simpático aos experimentos da democracia - tornaram-se o marco de mudanças no processo de transição da política brasileira. Para o autor

essa fase foi representada por dois momentos: o período de democratização política e o de liberação econômica. Nessa perspectiva, o autor assinala que,

O Governo Collor confirmou, em parte, a inflexão liberal manifestada no embate eleitoral de 1989. Contribuir para danificar o quadro institucional nacional-desenvolvimentista e redirecionar a sociedade brasileira em um sentido anti-estatal e internacionalizante (SALLUM JR, 2003, p. 36).

Todavia, o autor reconhece que embora Collor de Mello tenha adotado uma estratégia de impulsionar o desenvolvimento ao Estado, o governo dele fracassou e não conseguiu vencer a crise econômica. Nesse sentido, Sallum Jr (2003, p. 43) ressalta que, “embora este governo tenha fracassado na tentativa de superar a crise brasileira, desde o final dos anos de 1980 as condições econômicas internacionais vinham se tornando mais positivas para os países da periferia. Esse fato é considerado pelo autor, como consequência das decisões políticas que provocaram a reversão no quadro econômico do país. No entendimento do autor, esse processo de mudança no país está relacionado com,

(...) o grande aumento no volume das aplicações financeiras nos países centrais e em direção aos mercados ‘emergentes’, o ‘alívio’ produzido nas carteiras de credores em função do Plano Brady de renegociação da dívida externa e o aperfeiçoamento das políticas de liberalização econômica nos países periféricos. (SALLUM JR, 2003, p. 36).

Sallum Jr (2003) continua discorrendo sobre as metamorfoses ocorridas no Estado Brasileiro e esclarece que no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso - FHC, o modelo do liberalismo predominou, apoiando as diretrizes da política econômica do governo. Todavia, o autor ressalta que embora a reeleição do Governo FHC, em 1998 aliada a manutenção quase total do suporte político do governo no congresso nacional, “tenham confirmado favorável ao programa liberal, o governo perdeu sua força política anterior, pois deixou de ter controle sobre sua moeda econômica.

Dessa forma, o governo teve que desvalorizar a moeda, apesar de ter solicitado auxílio financeiro ao FMI e ao governo americano. Para Sallum Jr (2003, p. 49), o segundo governo de FHC, o presidente perdeu muito prestígio,

“principalmente porque o governo não manteve as promessas, desvalorizando a moeda em janeiro de 1999 e desencadeando a desconfiança na sua capacidade de manter a estabilidade monetária.

O autor analisa que a forma de governo de FHC influenciaram na disputa eleitoral para presidência da República, em 2002, pois, “nenhum candidato à Presidência defendeu o fundamentalismo liberal.

Ainda nas palavras de Sallum Jr (2003, p. 49), embora com a eleição de 2002 e vitória do partido dos Trabalhadores, tenha resultado em mudança na agenda do novo governo – Luis Inácio Lula da Silva, ela tende a não produzir qualquer ruptura na hegemonia liberal estabelecida nos períodos anteriores, pois o eixo central da agenda do novo governo é liberal-desenvolvimentista, “seu objetivo não é reconstruir o Estado empresarial, mas reformar o Estado para que possa estimular o desenvolvimento privado e a igualdade social”. Porém, de uma perspectiva mais ampla o autor conclui que,

Nas últimas décadas do século XX, por maiores que tenham sido as mudanças ocorridas, o Brasil não escapou de sua condição de periférica. A retomada do crescimento acelerado e a consolidação do Mercosul não serão suficientes para permitir que isso ocorra. Superar essa condição exige a inclusão social e econômica dos mais pobres, que ainda permanecem à margem mais difícil e mais necessário para a sociedade brasileira superar neste século XXI (SALLUM JR, 2003, p. 50).

Dantas e Sousa Junior (2009, p. 14), ao analisarem o governo Lula, afirmam que “sua ascensão não representou exatamente uma ruptura do modelo neoliberal, mas início de uma transição para um novo paradigma”. Para os autores a economia voltou a crescer em um ritmo mais intenso, pois, com a retomada do crescimento, a ampliação das políticas sociais e os reajustes do salário mínimo houve melhoria nas condições de vida dos pobres. Os autores percebem que,

os espaços econômicos abertos pela nova política externa, as políticas de inclusão social como o Fome Zero e o Bolsa-família, as ações de financiamento de órgãos e bancos públicos, o crédito à agricultura familiar e a expansão do crédito consignado introduzem novas dinâmicas econômicas de expansão, inclusão social e distribuição de renda, ao contrário dos da política do governo anterior (DANTAS E SOUSA JUNIOR, 2009, p. 3).

Como se vê, as medidas de ajuste neoliberal, no Brasil, desencadeiam várias contradições, pois, não conseguiu promover a igualdade e a liberdade prometida, com efeito, as desigualdades sociais, econômicas e culturais, vêm aumentando as diferenças entre - pobres, ricos, negros, brancos, índios, entre outros - conforme analisa Perry (1995, p. 23), ao fazer um balanço do neoliberalismo, “economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedade marcadamente desiguais.”

Em síntese, concorda-se com a professora Alba Carvalho (2009), quando qualifica a nova forma de atuação do Estado como “neointervencionismo Estatal”. Para a professora, o Estado coadjuvante com a expansão da mundialização do capital se constitui em um “Estado Ajustador” que ajusta conforme os padrões de acumulação e valorização do capital, além de se instituir no contexto de Democracia, o que atualmente legitima o sistema de governo hegemônico. Referendando Boaventura de Sousa Santos a autora considera que a democratização dos sistemas políticos denomina-se “des-democratização das sociedades”, com aumento das desigualdades sociais e desproteção social.

À luz das concepções dos autores discutidos até aqui, o Estado só pode ser compreendido a partir de suas relações com a sociedade, que se evoluem no espaço e no tempo, construindo a história da humanidade. Na sociedade capitalista, o Estado se (re) configura para atender as determinações da agenda neoliberal e se torna um Estado intervencionista que reforça, de forma decisiva, a reprodução do sistema capital. O efeito da expansão progressiva da acumulação do capital, por sua vez, atenua a apropriação desigual da riqueza produzida pela sociedade.

Sob tal perspectiva discute-se a seguir, as políticas públicas e sociais implementadas pelo Estado como instrumento de intervenção na Sociedade, para uma melhor análise e compreensão da política pública social em estudo, neste trabalho.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS: ENFOQUE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nas últimas décadas, as políticas públicas se tornaram instrumentos de intervenção do Estado em todas as esferas da sociedade. Os estudos sobre a teoria de política pública, envolve compreender as relações entre Estado e a Sociedade. Pretende-se focalizar, nesse estudo, as políticas sociais, em particular, as políticas educacionais.

A política pública, como campo do conhecimento, surge nos EUA, com ênfase nos estudos sobre as ações do governo, ao contrário, da Europa que se baseava em teorias que explicavam, inicialmente, o papel do Estado. Os resultados da Guerra Fria - corrida armamentista e espacial e da valorização da tecnocracia – relações entre Estado, Capital e Trabalho; fazem com que o governo implante a política pública como instrumento de intervenção. A proposta de ampliação de métodos científicos, como forma de decisão do governo sobre as questões públicas, se avançam para outras áreas governamentais, dentre elas, a política social (SOUZA, 2006, p. 2-3). A autora considera que vários fatores contribuíram para a maior visibilidade das políticas públicas.

O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. (...) O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Assim, do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Esta agenda passou a dominar corações e mentes a partir dos anos 80, em especial em países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias como os da América Latina. O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SOUZA, 2006, p. 2).

Para Souza (2006, p.3), não existe uma definição única para política pública, “a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: que ganha o quê, por quê e que diferença faz.” Nesse sentido, a autora define que,

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.4).

Höfling (2001) buscando compreender o Estado e Políticas (Públicas) Sociais, explica que na avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores variados e complexos devem ser considerados, o que exige um grande esforço de análise. Com uma visão que se aproxima de Souza (2006, p. 31) define que as Políticas Públicas é o “Estado em ação”, nesse sentido, entende que elas são de responsabilidade do Estado “quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada e as políticas sociais,

Se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (...) entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.

Assim, a autora entende que a educação, por exemplo, é uma política pública de corte social e de responsabilidade do Estado, porém não é somente idealizada pelos organismos estatais. Souza (2006, p. 6) afirma que do ponto de vista teórico-conceitual,

A política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da

política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Nessa perspectiva Höfling (2001), trata a temática na linha de pensamento de dois autores, na tradição marxista, Claus Offe e na liberal, especificamente o neoliberal, Milton Friedman . A autora explica que Class Offe ao analisar as políticas sociais, implementadas, pelo Estado Capitalista contemporâneo, para as a classes sociais, considera que o Estado “atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviços dos interesses do capital - a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe” (Höfling, 2001, p. 33). Nessa visão, o Estado não teria só o papel de qualificar a mão de obra para o mercado, mas implementaria políticas e programas sociais que procurasse manter no mercado produtivo os indivíduos que não foram inseridos.

Höfling (2001) ressalta que seria equivocado criar políticas públicas, apenas para atender a qualificação, em conformidade com os interesses do mercado produtivo. As ações do Estado têm contradições e podem gerar efeitos inesperados, contrários, principalmente, aos interesses de grupos diferentes e os resultados podem causar conflitos nas relações sociais de poder do Estado Capitalista.

Já Friedman da corrente neoliberal, em *Capitalismo e Liberdade*, reforça a teoria do individualismo e do capitalismo competitivo, “(...) só há dois meios de coordenar as atividades de milhões. Um é a direção central, utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica de mercado” (Höfling 2001, p. 87).

Assim, os neoliberais defendem o Estado Mínimo e o mercado como regulador do capitalismo. Höfling explica, que na ideologia dos neoliberais, as políticas (públicas) implementados pelo Estado são para regular os desequilíbrios gerados pela acumulação do capitalismo, pois,

(...) são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001, p. 37).

Políticas Públicas são entendidas, nesse estudo, como o “Estado e Governo em ação” (Höfling (2001) e Souza (2006), que por meio de intervenções políticas, formula, implementa, acompanha e avalia, projetos e programas socioeconômicos, em respostas as demandas da sociedade. E as políticas Sociais - saúde, assistência, habitação, educação, emprego, renda ou previdência – são políticas implantadas pelo Estado para assegurar o equilíbrio socioeconômico, gerado pelo desenvolvimento do sistema capitalista, com vistas a reduzir a desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Em um Estado que impera o ideário neoliberal, são contraditórias as formas de atuação do Estado, o que repercute na sua intervenção na sociedade por meio de políticas públicas. Nessa perspectiva, Carvalho (2009, p. 9-10), destaca que no contexto presente,

(...) As Políticas Públicas voltam-se para garantir a reprodução do capitalismo (...). Vivencia-se, no tempo presente, processos de destituição e desconstrução de direitos que assumem uma dupla dimensão: a erosão real dos direitos da própria noção de direitos e das referências pelas quais os direitos podem ser formulados como tal. O Estado Ajustador, sob a égide da lógica da mercantilização e do poder burocrático, efetiva o desmonte dos Sistemas de Proteção Social, minando a perspectiva de políticas universais de ampliação de direitos (...). Reconfiguração das Políticas Sociais que se voltam para a inserção social, neste contexto de vulnerabilidade e flexibilização do mundo do trabalho e desmonte de direitos.

Höfling (2001) argumenta que no Estado de inspiração neoliberal as intervenções adotadas pelo governo, são geralmente, por meio de políticas compensatórias, com ações destinadas a atender àqueles que não conseguem se beneficiar dos direitos sociais. Para a autora tais medidas, frequentemente, não conseguem alterar as relações propostas na sociedade.

No caso particular, da política educacional, foco central de análise, nesse trabalho, Höfling (2001, p. 38), afirma que para aumentar a oferta de acesso e para reduzir os impostos, que as instituições privadas pagam para o sistema público de ensino, as teorias neoliberais propõem que,

O Estado divida– ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos. A proposta de participação da verba pública para educação – primária e secundária – seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido. (...) os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social.

Por fim conclui, que em sociedade desigual e diferente, como é o caso do Brasil, as políticas educacionais são fundamentais e devem de acordo Höfling (2001, p. 40) “desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial”.

Esta questão coloca em análise o próprio papel da Educação Superior e as reformas educacionais que o Estado vem promovendo ao longo dos tempos, Nessa visão, para uma maior compreensão das reformas que se têm processado na Educação Superior, discute-se a seguir, a Educação Superior e a Reforma universitária e as fortes influências do acordo MEC-USAID.

3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: MUDANÇAS À REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A educação Superior “deve estruturar-se em fundamento axiológicos do processo educativo, ou seja, seus valores devem construir uma cultura de contínua transformação social sempre na busca do desenvolvimento e do progresso da própria sociedade.” (NEY, 2008, p. 141). Nessa perspectiva, o autor esclarece que Educação Superior tem como finalidade,

- Oferecer formação profissional;
- Oferecer uma educação de qualidade e avançada;
- Promover pesquisas e investigações científicas no intuito de novos conhecimentos e de novas tecnologias;
- Funcionar como uma instituição social, levando para a comunidade em que está inserida os serviços especializados e comunitários, frutos do trabalho desenvolvido.

Para alcançar essas finalidades, as universidades deverão desenvolver atividades de ensino pesquisa e extensão. De acordo com o art. 44, da LDBEN de 1996, cabe a educação superior contemplar cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação.

Na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária implantada pelo Governo Federal, foi criada pelo decreto no. 14.343, de sete de setembro de 1920, no Governo de Eptácio Pessoa. O ensino superior não é algo recente na nossa história, pois este foi criado entre 1808 a 1821, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil (FÁVERO, 2006)

Nos anos de 1900, são criadas as primeiras universidades no Brasil. Em 1912, a universidade Federal do Paraná, dela fazia parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio; em 1920, surge a universidade Federal do Rio de Janeiro da agregação de três escolas superiores existentes no Rio de Janeiro: Faculdade de Direito, Medicina e a Escola Politécnica; em 1927, a universidade de Minas Gerais da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e

Medicina; Em 1934, a Universidade de São Paulo foi criada e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo como objetivo a formação de professores para o magistério superior e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa. Em 1935, Anísio Teixeira criava a Universidade do Distrito Federal, porém ela teve pouca duração até 1939, quando foi extinta ao se incorporar a Universidade do Brasil; Em 1935 era criada a Universidade de Porto Alegre, primeira universidade que inclui uma Faculdade de Estudos Econômicos (ROMANELLI, 2009, p. 132-133).

A década de 1930 tem como característica a centralização política nas diferentes esferas da sociedade. Neste período, Francisco Campos assume o Ministério da Educação e Saúde Pública e implementa reformas de ensino secundário, superior e comercial. No Ensino Superior, o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras e o regime universitário, conforme dispõe o art. 1º

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica e quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Fávero (2006) esclarece que as palavras do discurso do Secretário da Educação, Anísio Teixeira, realizado em 31.07.1935, na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, enfoca uma das características da universidade, como o *locus* de investigação e de produção do conhecimento, conforme ressalta,

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades (TEIXEIRA apud FÁVERO, 2006, p. 25).

O desenvolvimento do país, a partir de 1950, provocado pelo crescimento econômico e pela industrialização, afetam tanto o campo econômico quanto o sociocultural. A sociedade civil passa a tomar consciência das condições precárias que se encontravam nas universidades e por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começam as discussões em torno da questão pública e privada das escolas. Nesse contexto, surge a Universidade de Brasília, criada pela lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (FÁVERO, 2006, p. 29). Para a autora,

A UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30.

No início dos anos 60, fica evidente a posição da UNE - em favor de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Com o intuito de proporem mudanças nas universidades, promovem seminários para discutir a Reforma Universitária. Nesse sentido, algumas universidades passaram a elaborar planos de reformas estruturais, a UNB designa uma comissão para tratar do assunto. Os resultados do trabalho da equipe resultam nas Diretrizes para a Reforma da universidade do Brasil, entretanto, essas diretrizes não foram aprovadas pelo Conselho Universitário e com a Revolução de 1964, as ações foram paralisadas (FAVERO, 2006).

A década de 60 foi um marco de transformações políticas no país, as quais tiveram influências na educação superior. Por um lado, houve a mobilização e a participação dos movimentos estudantis nos eventos de discussões, com posicionamentos contrários a política do governo, com o acordo implantando pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC com United States Agency for international – USAID, o acordo é um modelo norte-americano que surge com o ideário de modernização, preconizava a “integração das escolas à realidade social”, entendendo por integração o fornecimento de mão-de-obra às empresas e o surgimento de uma elite de pesquisadores” (CHAUÍ, 1978, p. 149). Por outro lado, a autoridade e a autonomia universitária, com o golpe de 64, ficaram ameaçadas e o

desenvolvimento de propostas para melhorias da educação superior e a própria transformação da universidade brasileira, foram reprimidos, assim muitos intelectuais, cientistas, professores e estudantes foram intimidados e proibidos de discutir a realidade das universidades brasileiras.

A universidade, neste período, tornou-se um local de resistência a ditadura. A mobilização estudantil, dentro e fora da universidade, por meio de debates e protestos, fazem com que o governo perceba que as medidas repressivas não resolveria a situação e crie, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, instituído pelo Decreto 66.977/68. De acordo com a autora, o decreto estabelecia como objetivo para o Grupo de trabalho, "(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país" (FÁVERO 2006, p.32).

O GTRU, no campo de ideias, seguiu as recomendações e determinações do relatório de Atcon, principalmente, da Comissão Meira Matos e documentos de IPES. Rudolph Atcon era membro da Agency for International Development - AID e, expôs no relatório de Atcon as diretrizes que sugeriam o acordo MEC-USAID, para modernização da universalidade brasileira. A Comissão Meira Matos era composta por intelectuais que deveriam intervir na crise universitária e o IPES era uma entidade conservadora, com posição ideológica contrária, dos intelectuais de esquerda ou progressistas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB¹². O documento elaborado, pelo Grupo de Trabalho, forneceu base para implantação do projeto de Reforma Universitária (GHIRALDELLI, 2009).

Com efeito, em outubro de 1968, o projeto de reforma universitária foi aprovado pelo Congresso, e o governo cria a lei 5.540/68. Ghiraldelli (2009, p. 117 - 118) analisa que a lei de reforma,

Criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e

¹² “O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros - foi um grupo de intelectuais de várias origens e especialidades que, durante os anos 50 no Rio de Janeiro, desenvolveu uma visão coerente e abrangente do Brasil, e do seu processo de industrialização e desenvolvimento” (BRESSER PEREIRA, 2005, p. 02)

classificatório, o que eliminou com um passe de mágica os excedentes, aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por faltas de vagas. O chamado “problema dos excedentes” – este era o jargão da época, na mobilização estudantil -, na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular. De fato o problema do acesso ao ensino superior foi equacionado pela Ditadura Militar com incentivo à privatização do ensino.

Assim, parte do entendimento, com base nos autores Chauí (1978) e Ghiraldelli (2009), que a reforma Universitária implantada, neste período de ditadura militar, sobre o imperativo do acordo MEC-USAID em consonância com os princípios empresariais, para atender o mercado capitalista, provocou mudanças na forma de atuação da universidade, com efeito, criou-se a departamentalização que a tornou um espaço burocrático limitando a produção do conhecimento e o acesso à educação superior via setor privado, solução encontrada para resolver a questão dos excedentes, na época, compromete a inserção, principalmente, dos estudantes de origem popular que não têm condições de custearem os estudos.

Passadas várias décadas, observa-se que a reforma universitária deixou heranças para o sistema educacional presente e as reformas continuam, as políticas educacionais, implantadas pelo governo atual, por meio de vários decretos e programas, ainda são elaboradas sobre o imperativo de acordos e determinações internacionais, conforme será discutido no tópico a seguir.

3.4 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Os anos 90 do século XX são considerados como o marco de reformas e transformações, tanto econômicas como sociopolíticas, principalmente, nos países latino americanos, que tiveram como fundamento a doutrina neoliberal, nessa concepção, a responsabilidade pela crise econômica nesses países é do próprio Estado que, ao longo dos anos, se tornou ineficiente e clientelista, diferente do setor privado que prima pela eficiência e qualidade (CHAVES, LIMA E MEDEIROS, 2008).

Nogueira (2004, p. 42) analisa que as reformas expuseram as sociedades latino-americanas ao mundo da competição e financeirização capitalista, “ao promover a desconstrução do Estado realmente existente – mediante a utilização intensiva de mecanismos de privatização, descentralização, cortes e redução funcional”.

No Brasil as reformas surgem a partir do governo Collor de Mello, porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que as políticas reformistas se intensificaram e, atualmente, continuam espelhando o governo atual de Luis Inácio Lula da Silva. O ideário neoliberal, no governo FHC, teve como centro a privatização baseada nas diretrizes do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, desenvolvido pelo ministro Bresser Pereira, por intermédio do Ministério da Administração e da Reforma do Estado – MARE (CHAVES, LIMA E MEDEIROS, 2008). O plano tinha como discurso a,

(...) deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. (...) uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão. (...) reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO, 1995, p. 01).

A ênfase ideológica do plano revela a intenção de enxugamento do Estado, a Administração pública gerencial voltada para os resultados – como o modelo de qualidade total, adotado pelas empresas privadas, que tem como premissa, diminuir o desperdício e aumentar a produtividade - e a privatização dos bens e serviços públicos para a superação do Estado assistencialista e paternalista. Dourado (2002) afirma que o reflexo das reformas do Estado afetou fortemente o sistema educacional – as universidades em particular - os serviços nessa área foram denominados de não-exclusivos pelo Estado, ou seja, podem ser também oferecidos pelo setor privado. Nessa perspectiva,

“Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere a organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional (DOURADO, 2002, p. 236).

Candau (2008, p. 29), em seu estudo sobre reformas educacionais na América Latina, chama atenção para a homogeneidade do discurso em torno da crise da educação e suas causas, e da uniformidade de temas e propostas nos diferentes contextos, em países da América Latina. “As palavras de ordem são as mesmas: descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias, dentre outras de caráter mais secundário”. A autora argumenta que é fundamental não cair na armadilha do discurso puramente técnico e científico,

Os movimentos de reforma nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para as mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos que confessar que isto tem acontecido raramente. De uma maneira geral; eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. (CANDAU, 2008, p. 32)

Candau (2008) destaca que na América Latina os organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial assumem um papel preponderante, na definição das políticas educacionais em nível mundial. Shiroma (2000, p. 56.) acrescenta que nos anos 90, disseminou-se a ideia de que a educação seria o elo de sustentação da competitividade provocada pelo mercado, “vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina.”

Em 1990, financiado pelos órgãos multilaterais: UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial realizou-se em Jomtien – Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Os países com maior taxa de analfabetismo – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – foram conduzidos a implementarem ações para efetivar o acordo na Declaração de

Jomtien¹³, já que os dados estatísticos pintavam um quadro assustador: 100 milhões de crianças fora da escola e 900 milhões de analfabetos, naquela época. O compromisso assumido pelos países era o de proporcionar educação básica para todos. Nesse sentido, um encontro foi agendado para a avaliação do projeto educacional internacional, no mês de abril de 2000, em Dakar. (SHIROMA, 2000).

No Brasil, com vistas a atender o compromisso assumido, o governo Itamar Franco lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, nesse plano, o governo implementa as estratégias prescritas pelos organismo multilaterais. Shiroma (2000, p. 62) analisa que é possível verificar, nitidamente, os efeitos das recomendações de Jomtien em alguns anteprojetos de LDBEN,

(...) renunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes. (...) O Fórum Nacional realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo país. Entretanto, à medida que a lei nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

No campo educacional, em 1990, a CEPAL¹⁴ elaborou o documento econômico, *Transformación Productiva com Equidad*, que alertava para a necessidade de reformas educacionais focalizadas nas demandas de reestruturação do mercado produtivo e, em 1992, publica *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, juntamente com a UNESCO. Na visão dos técnicos da CEPAL a transformação produtiva com equidade social, dependia de profundas revisões dos conteúdos cognitivos, instrumentais éticos da formação em

¹³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração tinha a intenção de assegurar educação básica para a população mundial, de crianças, jovens e adultos. Difundia a ideia de que a educação deveria realizar as necessidades básicas àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis para a vida em sociedade. (SHIROMA, 2000).

¹⁴ A Comissão Econômica para a América Latina das Nações Unidas – CEPAL surge a partir de 1949, dando origem do pensamento econômico estruturalista latino-americano. Nessa concepção, o desenvolvimento é um processo de acumulação de capital e de incorporação de progresso técnico através do qual os padrões de vida da população aumentam de forma sustentada. Nesse sentido, o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos só seria possível sob a liderança estratégica do Estado Nacional aliado aos principais empresários nacionais (BRESSER PEREIRA, 2005).

curso. O termo equidade, princípio essencial da proposta, refere-se à igualdade de oportunidades de acesso (SHIROMA, 2000, p. 64-65).

Shiroma (2000) acrescenta que ocorreu uma inovação no debate internacional: a equidade deixou de ser analisada somente em termos de cobertura e passou a priorizar a qualidade da oferta e a eficácia das ações desenvolvidas para solucionar a questão dos excluídos do ensino e da capacitação. Entretanto, na visão da autora, o documento de proposta cepalina, apresentava um dualismo. Por um lado, enfatizava a necessidade de reformas de um Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas públicas e, por outro lado, recomendava a descentralização, ou seja, desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.

Portanto, percebe-se que com essa posição, a autonomia universitária seria efetivada, em parte, e o Estado continuaria reafirmando os interesses dos organismos multilaterais, vale frisar que o próprio Estado, nos anos 90, passou por um processo de reformas na sua estrutura e formas de gestão, com o discurso de eficiência, qualidade e produtividade, conforme estabelece o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995.

O papel que a educação deveria assumir no século XXI, foi pensado por especialistas do mundo todo, convocados pela Organização das Nações Unidas-UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O Relatório de Delors¹⁵ faz um diagnóstico sobre o contexto dos países na época, elaborado entre 1993 e 1996, discorre que fenômenos como desemprego e a exclusão social, assustam até países ricos e aumentam as desigualdades sociais em todo o mundo. Nesse sentido, a educação tem uma grande missão nesse século (SHIROMA, 2000).

Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência

¹⁵ O Relatório de Delors, resultou dos trabalhos desenvolvidos entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors, convocada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura, para identificar as tendências que caracterizavam o papel da Educação no final do século XXI. O documento assinala para três desafios: ingresso dos países no topo da ciência e tecnologia, adaptação de várias culturas e modernização à sociedade da informação e viver democraticamente. (SHIROMA, 2000).

concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais, os quais fazem parte do consenso entre a comunidade internacional e as nações unidas, são eles, “direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza e regulação demográfica” (SHIROMA, 2000, p. 66).

O relatório discorre que a Educação Superior é tida como capaz de propulsionar o desenvolvimento mediante ensino e pesquisas adaptadas a atender à economia e à sociedade. Nessa perspectiva, prescreve políticas educacionais, na modalidade à distância e recomenda a articulação do ensino superior com o secundário com vistas a atender demandas de profissionalização. A comissão propõe que as instituições implantem novas modalidades de educação superior, com o ensino mais flexível. Por fim, o relatório considera o professor como agente de mudança e o responsável pela realização do modelo de educação sugerido para século XXI. “Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim” (SHIROMA, 2000, p. 68-69).

Por fim, a autora conclui que as recomendações do relatório de Delors tem um “forte viés moralista”, pois,

Prescreve orientações precisas aos níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais no Ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (SHIROMA, 2000, p. 70).

Na concepção da autora, o Banco Mundial, nos últimos anos, se tornou um organismo multilateral com forte influência, na definição das políticas educacionais na América Latina. O órgão é composto por 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Dentre eles, somente 5 países definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, sendo que os EUA detêm cerca de 20% dos recursos enquanto Brasil têm apenas 1,7%. “Na verdade, o Banco tem se

constituído em auxiliar da política externa americana” (SHIROMA, 2000, P. 73). Nessa perspectiva, Candau (2008, p. 35) acrescenta que,

O Banco Mundial opera principalmente como think bank, um “banco de ideias”, oferecendo iniciativas para a elaboração de políticas e estratégias no âmbito educativo. O banco não apresenta ideias avulsas, mas sim, fortemente articuladas. Oferece uma proposta orgânica, uma ideologia e estratégias para melhorar a qualidade dos sistemas educativos, que vão do nível macro às escolas e salas de aula.

O documento “Prioridades y Estratégias para La Educación” de diretrizes políticas produzido pelo Banco Mundial, foi elaborada com base nos resultados apontados da Conferência Internacional de Educação para Todos. Nesse sentido, o Banco recomendava,

(...) mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social. Maior articulação com o setor privado na oferta da educação.” (SHIROMA, 2000, p. 74).

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para educação, Dourado (2002, p. 240) revela o caráter utilitarista das proposições para a educação, pois, estas desarticulam os projetos de democratização da educação em todos os níveis, ao priorizar a educação básica, pois, o centro é a educação escolar. Ao focalizar a educação básica, limita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas. Além de causar a secundarização da educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e a crescente privatização da educação em geral, principalmente a superior. Ainda de acordo com o autor, destaca-se as recomendações contida no documento do Banco Mundial para a educação superior:

1. privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino

- fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
2. estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
 3. aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
 4. eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação);
 5. diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

Portanto, com base nos autores discutidos e análises dos documentos elaborados pelos técnicos, desenvolvidos com anuência dos dirigentes majoritários do Banco Mundial, pode-se afirmar que o Banco Mundial é quem decide o que deve ser implantando na educação, conforme a interesses de economias hegemônicas. Nessa perspectiva, a educação seria para atender aos interesses do mercado capitalista. As propostas acordadas pelo Banco Mundial e as reformas implementadas em países da América latina, colocam a educação superior em crise quanto a sua função social.

Na visão de Chauí (2003), se quisermos uma universidade pública sob nova perspectiva, precisamos exigir do Estado o reconhecimento da função social da universidade, voltada para a formação crítica e reflexiva, capaz de provocar mudanças na realidade social. Pensar na democratização, colocando-se contra a exclusão social definida pelo neoliberalismo, para tanto, é necessário defender a ampliação da universidade pública, com vistas a atender os membros de classes populares. Por fim, a autora conclui,

É preciso tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da sempiterna ideia de modernização, que no Brasil, como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos (CHAUÍ, 2003, p. 15).

Assim, compreende-se que o compromisso social da universidade seria com formação emancipatória do cidadão, ao invés da formação de capital humano para o mercado do trabalho, e com a democratização dessa modalidade de ensino.

Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 13) afirmam que a reforma adotada no país, com a redução dos investimentos e diversificação das formas de financiamento da educação superior, cumpre as orientações do Banco Mundial, que justifica a crise da educação brasileira, por conta do modelo de universidade de pesquisa, que é excessivamente caro. Assim o Banco Mundial, defende a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “essa tese fundamenta-se no argumento de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto como um investimento produtivo, um bem privado ou uma mercadoria de interesse individual negociado no mercado de trocas”. Por fim sintetizam que “a reforma em curso para a educação superior brasileira, dificultará ainda mais o acesso da maioria da população ao ensino superior público e de qualidade que é um direito de todo(a)s e deve ser garantido pelo Estado brasileiro”.

No tópico a seguir, serão abordadas as influências das orientações dos organismos internacionais na implantação das políticas educacionais, regulamentados na LDB. Dentre as diversas mudanças e transformações na educação superior a partir da LDB, merece destaque nesse estudo, a flexibilização por meio de diversificação da IFES, expansão via setor privado, formas de avaliação e a autonomia universitária.

3.5 A LDB E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Como citado acima, as diretrizes de reformas educacionais sugeridas pelos organismos multilaterais, influenciaram, decisivamente, a implantação das políticas educacionais, as quais se encontram regulamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. A referida lei foi sancionada pelo governo com base na lei maior – a Constituição Federal de 1988 que trata a Educação

Superior em quatro artigos, dentro eles, o art. 208 inciso V, dispõe que “o dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Tendo vista que a expansão do ensino superior, nas últimas décadas, aconteceu, principalmente, pelo setor privado, Ristoff (2008, p. 44) analisa em seu estudo Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização, que metade das vagas oferecidas pelas instituições privadas ficam ociosas. O autor aponta como fatores de inviabilidade do funcionamento dos cursos, os altos índices de inadimplência e a evasão. Por fim ao autor analisa que capacidade de expansão da educação superior está próxima do limite nas instituições privadas e observa que os estudantes de origem popular que se encontram, hoje no nível médio, têm renda familiar insuficiente para custearem os estudos nessa modalidade de ensino.

A LDB abriu possibilidades para a diversidade institucional, definindo três tipos de instituições privadas: as particulares; as comunitárias; e as confessionais e filantrópicas (CHAVES, LIMA E MEDEIROS, 2008). As autoras esclarecem, que a imprecisão na definição das instituições confessionais e comunitárias, como IES privado, contribui para que muitas IES, consideradas sem fins lucrativos, se enquadrassem como comunitárias, confessionais e filantrópicas, afim de continuarem a receberem subsídios públicos. Sguissardi (2006, p. 21) acrescenta que de acordo com os decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, “além da grande diversificação institucional hoje existente, estabeleceu-se uma concessiva interpretação da letra do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre, ensino, pesquisa e extensão”.

A redução do financiamento às IFES, fragmenta o modelo de ensino superior pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, em favor do modelo de universidade de ensino que vem se expandido nas instituições privadas. O modelo atual de universidade é fundado nos diagnósticos e diretrizes apontados pelos organismos multilaterais que recomendam medidas de ajuste do mercado e do próprio Estado.

Chauí (2003) argumenta que a permanência de uma organização no meio ambiente, depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se a fatores contingenciais. Partindo do ideário de flexibilidade a universidade como modelo organizacional é qualificada, pela autora, como universidade operacional, pois se encontra administrada por contratos de gestão e avaliada por desempenho e produtividade. Por isso,

(...) Definida e estruturada por normas e padrões alheios ao conhecimento e a formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupa seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicação (...). O professor é contratado ou por ser um pesquisador, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos temporários e precários (...). A docência é pensada como habilitação rápida para graduandos, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho do qual será expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e Adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, p. 7).

Mancebo (2008), por sua vez, compreende que a expansão do acesso via setor privado,

(...) ao contrário de ser incentivada, necessita ser controlada, pois, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares, mesmo que acompanhada de programas que ofereçam bolsas e sejam gratuitos para os estudantes (como é o caso do ProUni) cristaliza mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCIBO, 2008, p. 64-65).

A questão da autonomia universitária e avaliação institucional ganhou destaque, especialmente, no governo FHC e continua como eixos das políticas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Essas questões são evidenciadas nas propostas de reforma universitária, em consenso com o documento Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva com

Equidade – elaborado pela CEPAL, juntamente com a UNESCO, em 1992. O documento apregoa a necessidade de mudanças nas formas de atuação do Estado administrador provedor para um Estado avaliador de políticas públicas, nesse sentido recomenda a sua descentralização.

Shiroma (2000) explica que as propostas de reformas, do governo FHC, na educação superior, estavam aliadas à eficácia e à produtividade e, como consequência, deveria proporcionar a melhoria na qualidade ensino, o fortalecimento da função avaliadora do Estado e a autonomia, “liberdade com responsabilidade”, propiciaria a eficiência gerencial com a responsabilidade social.

A lei 9.394/96 - LDB assegurou às Instituições de Ensino Superior, a flexibilização, por meio de diversificação da IFES, a autonomia universitária, a execução de contratos e convênios, o recebimento de recursos financeiros resultante de convênios com entidades públicas e privadas, a criação, a expansão, a modificação e a extinção de cursos, a fixação dos currículos de cursos e programas, o estabelecimento de planos, programas e projetos de pesquisa científica, a produção artística e atividades de extensão, dentre outros, além de estabelecer os fundamentos para a avaliação da Educação Superior.

Sguissardi (2005, p. 26) considera que as IFES no Brasil passam de autônomas à heterônomas. Assim,

A “autonomia financeira” que nos últimos anos se pretendeu conceder às IFES, somada aos constrangimentos da falta de recursos e à diversificação de fontes de financiamento, via FAIs, e outros mecanismos, transformariam uma universidade sem autonomia numa universidade na qual setores externos, estatais ou do mercado, com seus interesses e sua lógica, teriam cada vez maior poder de definir a agenda universitária, no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão.

As reformas educacionais nos anos 90, particularmente da educação superior no Brasil, regulamentadas na LDB de 1996, delineou a implantação de políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo, as quais condicionam o Estado a agir conforme as demandas do capitalismo. O modelo gerencial de gestão da educação, implantado pelo governo FHC, transforma a universidade em uma “organização operacional”, como bem a qualificou Chauí (2003, p.6). A autora afirma

que “reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva”.

Entende-se, pois, que a autonomia universitária é um dos pontos polêmicos da reforma universitária, o Estado concedeu a autonomia das atividades operacionais, entretanto, mantém o controle do processo de decisões. A redução do orçamento, por exemplo, por parte do Estado, faz com que as instituições busquem recursos e parceiros no mercado, nesse sentido a maioria das pesquisas desenvolvidas atendem aos interesses e exigências dos órgãos financiadores. “Isso significa que a universidade *pública*, produz um conhecimento destinado a *apropriação privada*. Essa apropriação, aliás é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática” (CHAUÍ, 2003, p. 8). Outro aspecto, que merece ser mencionado, refere-se ao aumento de Fundações de Apoio Institucional – FAI¹⁶ nas universidades. Sguissardi (2005, p. 214) alerta que “como parte dessa política de desobrigação do Estado com relação à manutenção da educação superior, criaram-se todas as facilidades para a implantação de centenas de fundações de apoio institucional (FAI), entidades privadas, no interior dos *campi* universitários”.

Paralelamente, a autonomia universitária, a Avaliação da Educação Superior ganha centralidade, nas reformas do Governo FHC, nesse sentido foram implantados medidas de avaliação como: o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido como “Provão”, a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, Gratificação de Apoio a docência , dentre outras ações que tinham seguido de forma clara, os consensos dos organismos multilaterais para a reforma do Estado.

O Provão foi instituído pela lei 9.131/95 e de acordo com o art. 3º., trata os critérios estabelecidos para avaliar os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. Posteriormente, foi normatizado pelo Decreto 2.026/96. Esta avaliação foi centralizada e coordenada

¹⁶ Conforme divulgado no site da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, a Fundação de Apoio Institucional - FAI é uma entidade privada sem fins lucrativos que, dentre as suas muitas atividades, cuida do gerenciamento administrativo e financeiro de projetos de pesquisa obtidos junto aos órgãos governamentais de financiamento (CNPq, Capes e Finep) e também de projetos de extensão. Disponível em <http://www2.ufscar.br/aufscar/fai.php> Acesso em 25 de setembro de 2010.

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, agência vinculada ao MEC. Com o propósito de averiguar os resultados relacionados ao ensino e verificar quais conhecimentos adquiriram os alunos, no ensino superior, são realizados os Censos Anuais sob a responsabilidade do INEP.

Catani et al (2003, p. 17) analisam que os censos anuais contribuíram para a concretização de um banco de dados sobre a IES, embora, “não indicassem propósitos de ação governamental a serem seguidos, assim como não sinalizaram as instâncias de discussão coletiva e de mudanças a serem efetuadas com base nos resultados das estatísticas”.

Outro instrumento de avaliação criado foi a Gratificação de Estímulo à Docência – GED, instituída pela Lei 9.678/98 com a finalidade de avaliar o desempenho dos professores. A gratificação baseada no desempenho proporcionaria aos docentes reajustes salariais. A gratificação fica condicionada à pontuação obtida pelos professores, conforme a sua carga horária de trabalho e produção acadêmica. Essa forma de avaliação contribuiu para que se instaurasse a competitividade nas universidades, os docentes passaram a realizar as atividades com vistas a atingirem uma maior pontuação, “A GED acentuou a lógica da competitividade de mercado e da produtividade nas universidades federais, contribuindo ainda mais para a mudança dos *ethos* da instituição universitária e do campo acadêmico” (CATANI et al, 2003, p. 18)

Um detalhe que merece ser salientado é a lógica do processo de avaliação, por meio da GED, com as reformas educacionais, por um lado, o governo promove a privatização da Educação Superior, com expansão, principalmente, via setor privado. Por outro lado, nas IFES promove a expansão de matrículas, criação de novos cursos, entretanto, não libera concursos para a contratação de docentes, nesse sentido se utiliza da GED para motivar os professores a aumentarem a carga horária, em detrimento da pesquisa. Nesse modelo de avaliação fica evidente o interesse do governo em forçar que maioria dos professores, com salários defasados, se beneficiem da GED como complemento salarial, o efeito dessa medida é a precarização do trabalho docente.

Shiroma (2000, p. 97) acrescenta que a demanda por pós-graduação cresceu consideravelmente e as possibilidades de atendê-las variam em função das condições objetivas dos programas. Entretanto,

Seu credenciamento e o lugar que ocupam no ranking da CAPES vêm exigindo dos docentes envolvidos na pós-graduação *scritto sensu* um esforço de produção científica e desenvolvimento de pesquisa dissociado da política governamental para o ensino superior – cortes de verbas para pesquisas, de taxas de apoio aos programas, de bolsas de estudo. Ou seja, cobra-se alto nível de eficiência – condição para uma boa avaliação pela CAPES – precarizando-se as condições necessárias para produzi-lo.

O governo Luís Inácio Lula da Silva deu continuidade às reformas neoliberais implantadas, no governo FHC. Novy (2009, p.7) analisa que aconteceu uma mudança qualitativa nas políticas sociais, implantadas em contexto neoliberal. Na área de Educação, “não somente com mais verbas para as escolas e universidades, mas também com quotas e bolsas”.

Sguissardi (2006), analisando a educação Superior nos anos Lula (2003-2006), afirma que o pano de fundo se manteve o mesmo, as diretrizes implementadas mostram que não houve mudanças em relação a gestão anterior. Porém, de certa forma, aconteceu mudanças no novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação de recursos e com a pequena expansão das IFES. No campo econômico, o autor constata que prevaleceu as políticas de ajuste ao mercado capitalista, com o fiel pagamento de juros básicos e a reforma da previdência, o que feriu ideologias fundamentais da administração pública, explícitos na Constituição Federal.

No âmbito de políticas para a Avaliação da Educação Superior, o governo Lula, sancionou a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que tem por finalidade,

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES se constitui em um sistema de avaliação que é possível ter uma visão sistêmica da Educação superior com a disseminação de indicadores e informações de grande interesse para as instituições e a sociedade. Com a lei de SINAES os objetos de análises ficaram mais definidos, pois a auto-avaliação estará articulada à avaliação institucional (RISTOF, 2006, p. 3). Para o autor,

A criação de um sistema nacional em nada corrompe o princípio de autonomia dos entes federados, já que a própria legislação determina que o sistema de avaliação será desenvolvido em regime de colaboração entre o sistema federal, os sistemas estaduais e o sistema do Distrito Federal. Além disso, avaliar não é regular. A avaliação fornece o referencial básico para a regulação, mas não se confunde com ela.

Sguissardi (2006, p. 12), se contrapõe a essas afirmações e argumenta que o novo sistema SINAES, “teria trazido avanços inegáveis, mas, ainda assim, é questionado porque não respeitaria a autonomia universitária e seria centralizador no que tange à constituição da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES)”.

Nesse sentido, pode se afirmar que, de certa forma, houve um avanço na maneira de se avaliar as instituições, por meio do SINAES, devido o sistema contemplar uma visão sistêmica da Educação Superior. Porém, observa-se que a questão é polêmica e complexa, principalmente, no que se refere à autonomia limitada da universidade e a avaliação voltada para os resultados quantitativos, em detrimento, dos processos educacionais qualitativos, considerados como eixos centrais para a formação emancipatória. Conforme esclarece Jacob e Silva (2009, p. 6), “a concepção emancipatória valoriza os processos e não meramente os resultados finais, emitidos sem a participação dos segmentos da instituição como: docentes, alunos, técnicos, dirigentes, representantes da sociedade civil”.

É possível perceber até aqui, que políticas educacionais implementadas a partir dos anos 90, sob a hegemonia neoliberal, especificamente, na educação superior é uma questão emblemática, principalmente quando essas políticas se reestruturam para atender os interesses do capitalismo.

No tópico a seguir será feita uma explanação do conceito de democratização, fundamentados em teóricos que discutem o assunto, com a finalidade de compreender as principais políticas e programas implantados na educação superior, que tem como discurso a democratização dessa modalidade de ensino, destacando, particularmente, as políticas implantados pelo Governo Lula, a fim de propor um melhor entendimento e avaliação do Programa Conexões de Saberes, implantado nesse governo, que será discutido no tópico posterior.

3.6 POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO GOVERNO LULA

Na literatura pertinente o conceito democracia é concebido por vários autores e está relacionado à soberania popular (BRAVO, 2008). Nessa visão, a democracia participativa é considerada como uma conquista dos movimentos populares, entretanto, essa vitória é parcial, pois, na sociedade capitalista há uma hegemonia da classe dominante que limita o poder de decisão dos movimentos populares (BRAVO, 2008). A autora explica que outros autores consideram importante a democracia no socialismo, “Lukács (1987), ao falar, de democracia, prefere usar o termo ‘democratização’ já que para o autor trata-se de um processo e não um estado” (BRAVO, 2008, p. 46).

Para Silva (2003) o discurso democrático ajusta-se ao contexto das relações sociais e com isso, distintas correntes políticas o utilizam de forma diferenciada, dificultando o entendimento do conceito. Quanto à democracia participativa, Silva (2003, p. 17) afirma que, de forma geral, funcionaria “como democracia direta na base e como representativo nos outros níveis”. Na visão da autora, a democracia participativa amplia o espaço de participação da sociedade em relação à forma de atuação do governo, mas mantém o sistema de controle, “de certa forma, não rompe com a noção de que a política deve ser para “especialistas” ou de que as classes populares somente estão aptas a participar se forem ‘educadas’ de modo a não oferecer riscos ao poder das classes dominantes”

(SILVA, 2003, p. 20). Por fim, ao analisar os reflexos do debate sobre a democracia no Brasil, conclui,

A rigor, a história de luta de classes tem demonstrado que os avanços em direção à maior democratização da sociedade têm ocorrido naqueles momentos em que a força organizativa das classes populares consegue impor às classes dominantes o alargamento dos direitos políticos e sociais (SILVA, 2003, p. 28).

Costa (2008) enriquece ainda mais a discussão e explana que a ideia de democracia, só era viável a partir de um padrão de riqueza nacional que promovesse a justiça social, entretanto, ressalta que a sua concretização depende de um determinado patamar de segurança econômica e bem-estar social direcionado a cidadania social. Nessa perspectiva, sintetiza,

Por aí é reintroduzida a ideia de que a democracia depende de noções mais abrangentes de justiça e de igualdade. Pela mesma razão, o direito do povo de exigir satisfações e a obrigação do governante em prestá-las, e de corresponder ao que lhe foi concedido pelo (*accountability*), tornaram-se palavras de ordem na teoria e na prática (COSTA, 2008, p. 91).

No que se refere à democratização da Educação Superior, estudos mais recentes sobre a democratização da Educação Superior no Brasil, têm discutido algumas políticas e programas implantados pelo governo federal, com vistas a expansão do acesso nessa modalidade de ensino. Micheloto, Coelho e Zainko (2006) discorrem que a democratização, no período entre 1950 e 1960, foi assunto das pautas de debates e manifestações no Brasil e, com a vitória das forças consideradas democráticas durante o pós-guerra, começam as reivindicações da sociedade, dentre elas, a do acesso à Educação. Entretanto, as autoras observam que a partir de 1970 ocorreu uma forte expansão de instituições e matrículas, dando início o processo de privatização no país. Paula (2009) acrescenta que a partir dos anos 90, as políticas direcionadas à Educação Superior brasileira, sofrem forte

influência do neoliberalismo e dos organismos internacionais, conforme já discutido em capítulo anterior nessa dissertação.

Amaral (2009, p. 23) faz uma análise da vinculação entre expansão, avaliação e financiamento, na educação superior brasileira, e afirma que a expansão da educação superior, no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi fortemente consolidada via setor privado devido às oportunidades para a criação de novas instituições e cursos, conforme dados da tabela 10. Nessa perspectiva o autor analisa que, “o número de instituições públicas caíram, fruto da fusão de diversas faculdades em universidades; o quantitativo de instituições privadas cresceu 128%. O número de matrículas mais que dobrou no sistema privado e cresceu 52% no setor público”.

Tabela 10 - Número de Instituições e de matrículas no Governo FHC

Ano	Nº de Instituições			Nº de Matrículas		
	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.
1994	851	218	633	1.661.034	690.450	970.584
2002	1.637	195	1.442	3.479.913	1.051.655	2.428.258
$\Delta\%$	92%	- 11%	128%	106%	52%	150%

Fonte Amaral 2009

Já em comparação ao Governo Luís Inácio Lula da Silva, Amaral (2009) observa, que a expansão tanto em número de instituições como matrículas, aplicados no governo FHC, continua também durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva no período de 2003 à 2007, conforme demonstra tabela 11.

Tabela 11 - Número de Instituições e de matrículas no Governo LULA

	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.
2002	1.637	195	1.442	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2006	2.270	248	2.022	4.676.646	1.209.304	3.467.342
$\Delta\%$	39%	27%	40%	34%	15%	43%

Fonte: Amaral (2009).

Como se vê, as políticas de expansão implantados nos Governos FHC e Lula, nas últimas décadas têm como premissa a privatização da Educação Superior. Com esse efeito, Amaral (2009, p. 24) destaca um fator importante,

Estudos mostram que nas famílias brasileiras já estão sendo atingidos os limites financeiros para o pagamento de mensalidades nas instituições privadas, tendo em vista a enorme desigualdade social existente no Brasil. Este fato é impeditivo para que as instituições privadas expandam mais intensamente nos próximos anos.

Entretanto, no campo das políticas para a educação superior implementados pelo governo Lula, Otranto (2006) analisa que as reformas adotadas pelo presidente Lula iniciou com base nos princípios, fundamentos e diretrizes, traçados pelo Grupo de Trabalho Interministerial – GTI constituído em 2003, com o objetivo de analisar a educação superior brasileira e traçar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior .

O documento produzido pelo GTI discorre que a crise da educação superior, especialmente, das universidades públicas, se encontra relacionada com a crise fiscal do Estado e demonstra também, que essa crise está atingindo as instituições privadas, que são prejudicadas pela inadimplência dos estudantes e o descrédito em relação aos diplomas ofertados. Diante desse quadro, o GTI sugere como soluções: “a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidade públicas; b) uma reforma universitária mais profunda”.

Otranto (2006, p.1) defende que a ideia do documento em questão serviu de base para os demais, que orientam a reforma universitária e cita a atuação do Observatório Internacional das Reformas Universitária – ORUS, entidade não governamental, coordenada por Edgar Morin, como decisiva, na definição e diretrizes da Reforma Universitária do governo Lula. Nas palavras de autora,

O ORUS, que direcionou a Reforma Universitária do governo Lula da Silva, patrocinado pelo Banco Mundial, após três meses de fóruns, realizou o Seminário Internacional “Universidade XXI”, nos dias 25, 26 e 27 de

novembro de 2003, em Brasília. A chamada “discussão democrática” dos pressupostos para a Reforma Universitária se deu através de uma lista de discussão na *internet*. A discussão, porém, não foi publicizada. Somente as mensagens consideradas “mais pertinentes” foram selecionadas pelo moderador do ORUS. O principal objetivo: “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado”. (OTRANTO, 2006, p. 3)

Para Dantas e Sousa Júnior (2009, p. 8) as diretrizes elencadas no documento produzido pelo GTI, na época, propuseram várias medidas elencadas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDE¹⁷ com os seguintes princípios:

I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas e V) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica.

Dantas e Sousa Junior (2009, p. 8-9) ressaltam que o PDE recebeu várias críticas de diversos setores que defendem a Educação pública, como do estudioso na área Dermeval Saviani, que o considera como um “mecanismo protelatório” do governo federal para resolver os problemas educacionais, além de trazer consigo uma concepção de “pedagogia de resultados”. Os autores aceitam a análise do estudioso citado acima, todavia, alertam que essa deve ser interpretada “como uma contribuição à mudança na política educacional e não como uma rejeição total dos seus pressupostos e de suas ações”, o que se torna diferente das concepções de outros autores que analisam o plano como “uma suposta estratégia neoliberal para atender exclusivamente aos interesses do mercado”.

Os autores acrescentam ainda, que das políticas de expansão da educação superior do Brasil, o governo Lula colocou em andamento programas específicos para tal finalidade. Dentre eles se destacam, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil.

¹⁷ O PDE foi lançado pelo governo Lula em abril de 2007, tem como meta destinar recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação nos próximos dez anos, tendo em vista melhorar a qualidade da educação básica no Brasil através de um conjunto de medidas que atinge todos os níveis e etapas da educação nacional (DANTAS E SOUSA JUNIOR, 2009).

O PROUNI foi instituído pela lei 11.096 de 10/09/2004 e determina a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O Programa surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda *per capita* familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica (CARVALHO, 2006).

Desde a sua implantação, vários estudos analisam os efeitos do programa como uma política de ação afirmativa. Faceira (2009) argumenta que as políticas de ação afirmativa, como o ProUni, por exemplo, apresentam dualidades e contradições, entre a opinião pública e os estudos teórico-empíricos, ressalta a posição do movimento negro em defesa das políticas de ações afirmativas e de estudiosos do tema, que se contrapõem, ao justificarem que tais medidas não atacam o problema em sua origem na educação superior. Para a autora, compreender o ProUni como uma política de inclusão social,

(...) é ressaltar o significado dessa categoria teórica (“inclusão social”) como sinônimo do resgate da cidadania, da plenitude dos direitos sociais, da participação social e política dos indivíduos (cidadãos) em todos os aspectos da sociedade. Isto é, a inclusão social é caracterizada pelo exercício da cidadania plena ou emancipatória, pela participação social, política e cultural, além do acesso aos direitos básicos. Nesse sentido, a efetivação de uma política pública voltada à inclusão social no ensino superior implica a garantia do acesso e permanência do aluno, a equidade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço escolar (FACEIRA, 2009, p. 16-17).

Carvalho (2006), por sua vez, chama atenção para a questão do acesso que ainda não foi resolvido, o programa pode beneficiar, em termo simbólico, àqueles estudantes que não conseguiram uma oportunidade para estudarem em

instituições privadas de qualidade, mas para a maioria dos estudantes, a inserção à Educação Superior se encontra em instituições com pouca tradição e qualidade. Destarte, Carvalho (2006, p. 18) afirma que “o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida”. A autora parte do entendimento que “a gratuidade integral ou parcial para estudar não é suficiente para seus beneficiários, os quais necessitam de assistência estudantil que apenas as instituições públicas ainda podem oferecer”.

Outra política de expansão da educação superior, criada no Governo Lula, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais – REUNI que foi instituído pelo decreto nº 6.096/07, de 24 de abril de 2007 e conforme dispõe o seu artigo 1º Tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior. O seu objetivo, segundo o art. 1º do decreto é: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais”. De acordo com o relatório referente o primeiro ano de funcionamento do REUNI¹⁸, o programa tem como metas:

- A elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%;
- elevação gradual da relação aluno: 18 alunos para 1 professor;
- aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas.

Algumas mudanças começam a surgirem nas universidades, para o cumprimento das metas especificadas no relatório. Paula (2009, p. 11) observa que se tem desenvolvido um plano de expansão na universidade federais, a criação de novos *campi* e cursos no interior dos Estados, com vistas a se concretizar a interiorização do ensino superior. Todavia, a autora observa os efeitos dessas medidas, faz com que o REUNI seja alvo de duras críticas, pois existe a preocupação de que a expansão das instituições públicas, “se dê com o sacrifício da

¹⁸ Disponível em < <http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 out.2010.

qualidade, transformando estas instituições em ‘escolões’ de terceiro grau, o que poderia comprometer a excelência da formação universitária, da pesquisa e da extensão”. Por outro lado, destaca que o incentivo à política de interiorização universitária “permitirá o acesso à universidade de pessoas que vivem no interior e que não têm condições de se deslocar para os grandes centros urbanos em busca do ensino superior”.

Santos (2008) enriquece a discussão sobre o tema e argumenta que quando o governo sancionou o decreto do REUNI, não refletiu sobre os antagonismos que se provocaria dentro das universidades federais. O autor considera que as justificativas mais plausíveis contra o programa,

(...) é o processo de massificação das universidades federais. Massificação não por conta da ampliação de vagas nas universidades. Em primeiro lugar, pretende-se ampliar a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Hoje essa relação é de 12 estudantes para cada docente. Isso faz com que se amplie o número de vagas sem necessariamente o acompanhamento devido de reposição do quadro de professores tão prejudicado nas últimas décadas. Uma segunda questão é que as universidades devem dobrar seu quantitativo de alunos num período de cinco anos, porém a verba adicional para esta implementação é de apenas 20% da verba recebida hoje. Todavia, este percentual deve ser repassado gradualmente no decorrer desses cinco anos (SANTOS, 2008, p.7).

Léda e Mancebo (2009), por sua vez, ao analisarem o decreto de criação do programa, percebem que o atendimento das propostas das universidades para aderirem estão condicionadas à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação, o que no entendimento das autoras,

Haverá recurso novo ou apenas uma disputa entre as IFES pelos poucos recursos existentes? De todo modo, o que se pode prever é que, daqui por diante, o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior (LÉDA E MANCEBO, 2009, p.54).

As autoras argumentam ainda, que as propostas do REUNI focadas no aumento do acesso de camadas populares à universidade pública, na eliminação do vestibular, em uma formação ampla, dentro outros aspectos, faz com que o

programa ganhe muitas adesões. Entretanto, ressaltam que as condições de oferta do referido programa, sem o orçamento necessário, contribuirá, unicamente, para a precarização das instituições e um ensino com pouca qualidade.

No entendimento de Léda e Mancebo (2009), existe um pano de fundo, nas mudanças que estão sendo impostas ao ensino superior no Brasil, “pois sob propaganda de que se abre a universidade aos pobres, se estará oferecendo um engodo a essa mesma população”. Conforme observam em nota publicada durante o ano de 2007, pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior ANDES, “o governo, por meio do PDE, busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade”. Por fim, sintetizam, “as IFES que se sujeitarem às imposições do REUNI em troca de verbas adicionais, mas insuficientes, irão se transformar, de modo progressivo e irreversível, em universidades de ensino e, saliente-se, oferecendo um ensino de baixa qualidade” (LÉDA E MANCEBO, 2009, p.59).

Dantas e Sousa Júnior (2009) acrescentam que as principais ações do PDE, concebido no governo Lula, além da UAB¹⁹, são o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, abordado acima, e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Para os autores, “o Plano Nacional de Assistência Estudantil é apresentado como instrumento de consolidação do REUNI, visando garantir condições de apoio à presença do estudante nas universidades, especialmente aqueles mais carentes”.

Cabe lembrar que o PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil também é uma demanda do FONAPRACE que elaborou o documento, Plano Nacional de Assistência Estudantil, com base em dados da Pesquisa Socioeconômica e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras, que apontava como condições de permanência para os estudantes, a moradia, a alimentação, a manutenção e trabalho do estudante, a saúde, dentre outros, conforme já abordado em capítulo anterior desse texto.

¹⁹ A UAB – Universidade Aberta do Brasil é uma rede de educação à distância constituída dentro das universidades federais, voltadas principalmente para a oferta de cursos de licenciatura e tem com prioridade a formação de professores de educação básica, para os quais estão reservados 50% das vagas dos cursos da UAB. (DANTAS E SOUSA JUNIOR, 2009, p. 10).

A seguir apresenta-se o Programa Conexões de Saberes, enquanto uma política de ação afirmativa de apoio a permanência de estudantes de origem popular, implantado nas Instituições Federais de Ensino – IFES, com o intuito de se compreender como se deu o processo de adesão e implementação do Programa nas universidades públicas brasileiras.

3.6.1 A implantação do Programa Conexões de Saberes nas IFES

Nos tempos atuais é possível identificar a implantação de políticas de democratização do acesso de estudantes de origem popular às universidades públicas, conforme discutido em capítulos anteriores. Entretanto, de acordo com o Termo de Referência (BRASIL, 2007), não existe entre as universidades um padrão nas ações destinadas a garantir a permanência desses estudantes, embora cada Instituição de Ensino Superior – IFES atue de forma autônoma na oferta de políticas de permanência estudantil. Nesse sentido, surge no âmbito da SECAD/MEC o Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares. O programa tem como objetivo “acolher o estudante universitário de origem popular, identificando seus saberes e as principais dificuldades para a sua permanência, ressaltando as dificuldades inerentes à sua condição socioeconômica” (BRASIL, TERMO DE REFERÊNCIA, 2007, p. 2).

De acordo com o termo de referência (2007), o objetivo geral do programa é desenvolver ações inovadoras nas universidades públicas, “que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários de origem popular, e contribuam para a democratização do acesso e permanência”. Destarte, o objetivo geral se desenvolve em três diretrizes concomitantes:

- Político-institucional – enraizamento do Programa na agenda política das IFES, visando contribuir para a formulação de uma política nacional de ações afirmativas,

destinadas à democratização do acesso e da permanência de estudantes de origem popular na universidade;

- De formação acadêmica – formação acadêmica dos estudantes de origem popular participantes do Programa como pesquisadores e extensionistas, visando sua atuação qualificada, do ponto de vista social e técnico-científico, em diferentes espaços sociais, nas comunidades populares e na universidade;
- De interação comunidade universidade – a implementação de projetos de extensão-ensino-pesquisa que promovam o encontro e a troca de saberes e fazeres entre as comunidades populares e a universidade (TERMO DE REFERÊNCIA, BRASIL, 2007).

A partir da leitura do referido termo de referência do programa (BRASIL, 2007), se fará, a seguir, um breve histórico do programa, destacando as condições necessárias para sua implementação nas IFES.

Em 2004, o Programa foi implantado em cinco universidades federais, em parceria com o Observatório de Favelas e a MEC/SECAD. Em 2005, envolveu nove universidades públicas; em 2006, mais dezessete universidades federais foram envolvidas, entre elas, a Universidade Federal do Tocantins – UFT; e em 2007 passou a envolver trinta e três universidades²⁰.

Ainda no ano de 2007, com a finalidade de envolver o sistema de educação básica, em geral, e a escola pública como espaços de trocas de saberes entre universidade e comunidades populares, foi estabelecida uma parceria entre o Programa Conexões de Saberes e o Programa Escola Aberta²¹.

²⁰ Universidades participantes: UFAC, UNIR, UFRR, UFAM, UNIFAP, UFPA, UFT, UFMA, UFPI, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFRPE, UFAL, UFS, UFBA, UNIVASF, UFRB, UFMG, UFES, UFRJ, UFRRJ, UFF, UNIRIO, UFSCar, UFMT, UFMS, UFG, UnB, UFPR, UFSC e UFRGS.

²¹ O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude foi lançado oficialmente em 15 de outubro de 2004, sob a coordenação da SECAD/MEC, em parceria com a UNESCO, com o objetivo de ampliar o escopo das atividades da escola contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país, promovendo maior diálogo, cooperação e participação

O Programa Conexões de Saberes é um programa nacional, coordenado e financiado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Os recursos são descentralizados diretamente para as universidades, a partir da implementação de projetos em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Programa. Nas Instituições Federais de Ensino – IFES o programa se encontra diretamente vinculado às Pró-reitorias de Extensão²² ou órgãos semelhantes, sendo constituído por uma coordenação local, formada por uma professor da universidade, preferencialmente, com experiência em projetos de extensão, e outros integrantes das IFES ou parceiros que podem ser professores, ou técnico-administrativos. O Grupo de estudantes deve ser composto por, no mínimo 30 estudantes de graduação inseridos como bolsistas do Programa, que devem ser selecionados de acordo com os critérios definidos na tabela 12.

Tabela 12 – Seleção de Bolsistas, segundo critérios sócio-econômicos

Critérios primordiais (foco da ação)	Critérios complementares
1. Soma da renda mensal dos pais ou responsáveis pela criação não superior a seis salários mínimos mensais, podendo ser reduzida de acordo com as especificidades econômicas regionais;	2. Proveniência de escola pública;
3. Morar ou ser oriundo de espaços populares;	4. Ser negro ou indígena;
5. Escolaridade dos pais ou responsáveis pela criação não superior ao ensino fundamental;	6. Ter histórico de engajamento em atividades coletivas cidadãs em suas comunidades de origem.

Fonte: Termo de Referência, Brasil, 2007

entre alunos, pais e equipes de profissionais que atual nas escolas, tendo sempre em vista a necessidade de redução da violência e vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades populares.

²² A Extensão Universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA). Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>.

Nesse t3pico, procurou-se elucidar, com base nos documentos institucionais, o processo de implanta33o do Programa Conex3es de Saberes nas IFES, com a finalidade de se situar como se deu o processo de implementa33o do Programa Conex3es de Saberes de um modo geral. O caso espec3fico da UFT ser3 tratado no cap3tulo a seguir.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT NO ESTADO DO TOCANTINS

Propõe-se nesse capítulo apresentar o Estado do Tocantins, a criação da UFT nesse Estado e, em específico o processo de implementação do Programa Conexões de Saberes na UFT. Para tanto, busca resgatar a história de criação do Estado, desde sua separação do antigo norte de Goiás até os dias atuais, explicitando os marcos mais importantes nesse processo. Apreender e compreender o contexto sociopolítico em que o Tocantins foi criado é fundamental para um melhor entendimento da dinâmica de criação da Universidade Federal do Tocantins - UFT no Estado, bem como se deu o processo de implementação do Programa Conexões de Saberes na UFT.

Assim, primeiramente, é feita uma breve abordagem dos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos do Estado do Tocantins e, em seguida, destacam-se algumas características já vivenciadas na mais nova capital do Brasil, a cidade de Palmas.

Posteriormente, é realizada uma retrospectiva do processo de implantação da UFT, em 2000, destacando as mudanças e transformações ocorridas na instituição até 2010, data em que a universidade completa 10 anos, procurando evidenciar com respaldo nos documentos institucionais pesquisados, algumas medidas de ações afirmativas consolidadas no âmbito da UFT com o objetivo de apoiar o acesso e a permanência dos estudantes provenientes de comunidades populares na instituição.

4.1 O ESTADO DO TOCANTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS.

O “sonho de liberdade” do norte de Goiás surgiu, a partir do século XIX (1821-1823), com o primeiro movimento em defesa da divisão do norte goiano, em razão do descontentamento da sociedade com a pobreza da região norte, causada

pelo desgoverno, “uma vez que os recursos provenientes dos impostos ali arrecadados eram enviados para o centro-sul” (PINHO, 2007, p. 52). Este fato mostra que a criação do Estado percorreu uma longa trajetória de lutas da população, que se perpetuou até o século XX.

De acordo com Micholeto, Maia e Zainko (2006), em 21 de abril de 1987, a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano - Conorte²³ encaminhou ao Congresso Constituinte uma proposta de emenda criando o Estado do Tocantins. As autoras continuam explicando que o projeto de criação do Estado foi aprovado pelo Congresso Nacional, porém, foi vetado pelo presidente da época, José Sarney. Por fim, o “sonho” de emancipação só veio a acontecer com a promulgação da Constituição em 05 de outubro de 1988. Em 1º de janeiro de 1989, seu primeiro Governador, José Wilson Siqueira Campos, tomou posse na cidade de Miracema, cidade escolhida como capital provisória do novo estado, até que fosse construída a cidade de Palmas que se tornou capital definitiva do Estado, em 1º de janeiro de 1990.

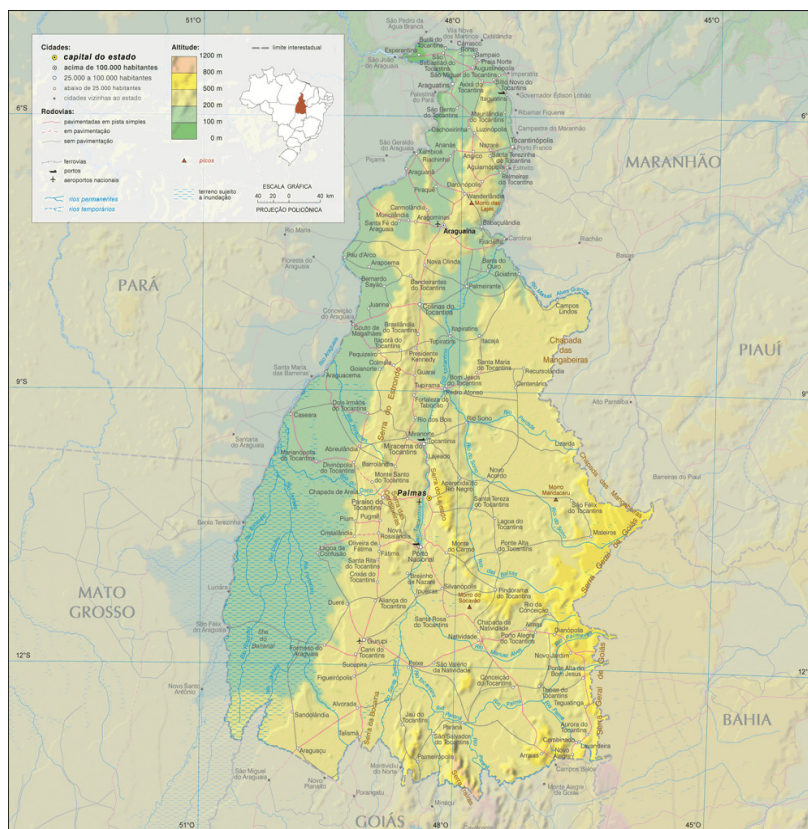
O Tocantins limita-se, ao norte, com o Estado do Maranhão, ao sul, com o Estado de Goiás, a oeste, com os Estados do Mato Grosso e Pará e a leste, com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia, conforme pode ser observado na figura abaixo.

De acordo com dados do IBGE²⁴ o censo demográfico realizado, em 1991, após dois anos de criação do Estado, mostra que o Estado contava com 919.863 pessoas e, o último, em 2009, aponta para 1.316 milhões de habitantes, deste total, 699.790 milhões são homens e 646.288 milhões são mulheres.

²³ O Conorte era um movimento conhecido como autonomista, defendia a autogestão política e econômica da região norte de Goiás. (PINHO, 2007).

²⁴ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/servidor_arquivos_est>. Acesso em 10 out. 2010.

Figura 1 – Mapa do Tocantins



Fonte: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/mapas/imagens/to_mapa_gde.gif

Nascimento (2009) esclarece que a partir da criação do Estado em 1988, ocorreu à migração de pessoas de outras regiões brasileiras. Neste sentido, afirma que a população tocantinense é constituída, principalmente, por pessoas provenientes dos Estados da Bahia, Minas Gerais, Pará, Piauí, Goiás e Maranhão. O autor ressalta ainda, que a população indígena no Tocantins é constituída por sete etnias reconhecidas e uma aguardando reconhecimento e demarcação de terras. Já os quilombolas, contam com 15 comunidades reconhecidas no Estado.

Cunha (2009, p. 6) em estudo dos dados do IBGE de 1991 a 2000, analisa que o Tocantins foi um dos Estados brasileiros que mais reduziu a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 18 a 24 anos, “em 1991 era de 16,28%, nove anos depois, era de 6,27%. Queda de 61,44% na taxa de analfabetismo nessa faixa etária.” No ensino superior, o número de estudantes nessa faixa etária cresceu

320% de 1991 a 2000, “o Tocantins foi um dos Estados que registrou o maior crescimento, percentual maior que o nacional, que foi de 69,39%”.

O autor analisa ainda, que o resultado desses dados pode ser observado no Índice de Desenvolvimento Humano do Tocantins, “que evoluiu de 0,611 para 0,71. A área que mais contribuiu para esse crescimento foi a Educação, que cresceu de 0,6655 para 0,826”. O Produto Interno Bruto do Estado foi apontado pelo autor como um indicador que também acompanhou essa evolução, pois de 2002 a 2007, o setor de atividades que mais cresceu foi o de serviços, “passando de R\$ 2 bilhões para quase R\$ 5 bilhões. Cunha (2009) finaliza que,

De todos os indicadores que evoluíram junto a educação, a Balança Comercial é a que mais surpreendeu já que deixou o negativo valor de US\$ 15 milhões para a surpreendente marca de US\$ 153 milhões positivos. A mudança foi registrada em 11 anos, e não pode deixar de ser atribuída também aos investimentos em educação. (CUNHA, 2009, p. 06).

Nascimento (2009), com base em dados mais recente do IBGE (2006), apresenta indicadores menos otimistas em relação à situação educacional no Tocantins, pois, observa que o Estado ocupa a 17ª posição no ranking dos estados brasileiros, com o índice 14,94% de analfabetismo - quantidade de pessoas com mais de 15 anos ou mais de idade que não frequentaram no mínimo três anos de atividades escolares, ocupando a mesma posição no ranking, em relação ao analfabetismo funcional - pessoas que possuem menos de quatro anos de estudos completos, com um indicador de 29,5%, sendo que no Brasil o índice é de 22,2%.

Guerra (2009, p.29) em estudo sobre o desenvolvimento do Estado do Tocantins, ainda com base em dados do IBGE de 2006, aponta que o Tocantins se encontra em 24º. lugar no *hanking* nacional, na frente apenas dos Estados do Amapá, Acre, e Roraima, “o que é absolutamente incompatível com o tamanho de suas riquezas naturais inexploradas”. O autor afirma que tanto o salto quantitativo e qualitativo já deveria ter ocorrido no Tocantins, desde o início dessa década, caso os governos do Estado tivessem priorizado as obras de infraestrutura, “como o Corredor Centro-Norte de Exportação, que só agora começa a ser viabilizado com a

construção da Ferrovia Norte-Sul e a implantação da Hidrovia do Rio Tocantins; e as de infraestrutura hídrica, para o aumento da produção agropecuária”.

Assim, o economista sugere um modelo de desenvolvimento com aumento da renda per capita do tocantinense, mediante o crescimento econômico sustentável – com a geração de emprego, inclusão social e preservação do meio ambiente.

Palmas, capital do Tocantins, teve sua pedra fundamental lançada em 20 de maio de 1989 e foi instalada oficialmente em 1º de janeiro de 1990, época em aconteceu a maior conferência sobre o meio ambiente, a Rio 92, “o que fez com que a cidade fosse planejada com um olhar diferenciado, totalmente adaptada à uma estética funcional, onde as áreas de moradias, denominadas quadras, fossem rodeadas de áreas verdes com praças e bosques ao centro” (NASCIMENTO, 2009, p. 104) . O autor afirma que o “sonho” de construir a cidade de Palmas nasceu antes da criação do Estado, pois,

(...) os movimentos de vanguarda na década de 1980 para a emancipação política sempre colocavam a construção de uma cidade planejada para ser a capital como prioridade; preferencialmente os líderes apontavam a margem direita do rio Tocantins, região que vivia isolada” (NASCIMENTO, 2009, p.105).

De acordo com primeiro censo demográfico de 1991²⁵, a cidade de Palmas contava com 24.334 habitantes e conforme estimativa do IBGE para 2009 a cidade contará com uma população próxima de 200.000²⁶ habitantes.

A mais nova capital de Estado do Brasil, com apenas 21 anos de existência, embora seja uma cidade planejada, não se difere das demais cidades brasileiras e enfrenta problemas de desigualdades e segregações sociais, conforme observam Carvalhêdo e Lira em seu estudo de caso referente a segregação sócio-espacial da cidade de Palmas-To.

²⁵ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 05 out. 2010.

²⁶ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=to>>. Acesso em 10 out. 2010.

(...) a construção de Palmas, enquanto cidade planejada resultou no planejamento para uma parcela da população (elite, burocratas e políticos). Enquanto as demais foram adaptando-se as necessidades de um governo segregacionista, homogeneizador e hegemônico: segregacionista, quando segrega das centralidades às comunidades migrantes das diversas regiões do país, principalmente nordestina desprovidas de capital; homogeneizador, quando objetiva as diferenciações categóricas entre ricos e pobres, verificadas nas superquadras; e hegemônico, quando ao manter ou pelo menos não amenizar as questões que englobam os vazios de gente, expressam um controle neo-coronelista sobre toda a malha urbana da capital e sua população (CARVALHÊDO e LIRA, 2007, p. 3).

Contribuindo para a análise sobre a segregação sócio espacial da cidade, Kran e Ferreira (2006) reforçam a tese da urbanização excludente, cujo os efeitos repercutem na cidade com o surgimento de áreas, onde a população pobre busca alternativas para o enfrentamento das dificuldades de acesso à moradia, “invadindo” terrenos e prédios, fazendo ligações “clandestinas”, enfim, abrindo “brechas” para resolver suas carências face à omissão e à demora do poder público.

Evidencia-se no próximo tópico o processo de criação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, considerando os diversos atores envolvidos nesse momento histórico. Destaca-se também as transformações sofridas pela universidade durante a sua implantação até a sua efetiva consolidação, a fim de perceber as reais implicações desse processo com a implantação da Política Pública a ser avaliada no tópico mais adiante.

4.2 A IMPLANTAÇÃO DA UFT NO ESTADO DO TOCANTINS

Para falar sobre o processo de implantação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, torna-se relevante fazer uma breve retrospectiva sobre a história da universidade do Tocantins – Unitins, pois, a criação da UFT se deu a partir da federalização dessa universidade.

A Unitins foi criada pelo Decreto nº 252/90, de 21 de fevereiro de 1990, instituída pela Lei nº 136/90, de 21 de fevereiro de 1990 e autorizada para funcionamento pelo Decreto nº 2.021/90, de 27 de dezembro de 1990. A Unitins

passou por várias mudanças na sua forma de funcionamento, primeiramente, foi organizada na forma de Fundação de direito público, instituição subsidiada pelo Estado até por volta do ano de 1992, quando foi reestruturada e transformada em uma autarquia do sistema estadual. Com a aprovação da Lei 872/96, em 13 de novembro de 1996, foi extinta a forma de atuação da instituição como autarquia e com a posterior sanção da Lei nº. 1.126/00, de 01 de fevereiro de 2000 a universidade foi efetivamente transformada em uma Fundação de direito privado (UFT, PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL – PPI, 2007).

A mudança ocorrida na natureza jurídica da Unitins, de pública para privada, mobilizou a população e em especial a acadêmica, que “organizou uma série de manifestações que marcaram um longo período de lutas, paralisações, passeatas e mobilizações que acabaram por desencadear a suspensão da cobrança de mensalidades e a re-instituição da universidade pública e gratuita” (UFT, PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL – PPI, 2007).

Souza (2006, p. 91) observa o anseio da população tocantinense pela criação da universidade federal já presente desde o início dos anos 90 do século XX, “no entanto ela só começou a se tornar realidade mais palpável quando da mensagem presidencial que encaminhou o projeto de Lei nº. 3.126/2000”. O projeto teve como relator o Deputado Paulo Mourão, na época, o relator argumentou que o Tocantins era o único Estado da Federação que não possuía uma universidade federal, mencionou que para viabilizar a implantação da universidade federal, “já haviam sido encaminhadas negociações, no sentido de proceder à absorção do patrimônio e do corpo discente da universidade estadual”.

Com a aprovação do Projeto de criação da universidade federal, PINHO (2007) discorre que o Governador do Estado do Tocantins, José Wilson Siqueira Campos, em 19 de junho de 2000, sancionou a lei nº. 1.160, que determinava a passagem da Unitins do âmbito estadual para o federal. Segundo a autora, a lei nº. 10.032, de 23 de outubro de 2000, promulgou e autorizou a instalação da Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT e através do Decreto nº. 4.279, de 21 de junho de 2002, foi designado à Universidade de Brasília – UNB a responsabilidade de implantação da UFT, “que veio ser implantada somente em 2003, quando ocorreu

o primeiro concurso público para o provimento de vagas nos cargos de professor assistente e de professor adjunto” (PINHO, 2007, p. 61).

Micheotto, Maia e Zainko (2006, p. 55), em análise do número de matrículas e de concluintes nas instituições públicas no Tocantins, no período de 1991 a 2003, apontam um dado interessante, ou seja,

comprova que a universidade federal é fruto de desmembramento da estadual, da qual herdou os cursos presenciais, uma vez que, ao iniciar as atividades, em 2003, já apresenta não apenas matrículas, como concluintes. Das 17.216 vagas que a Unitins (estadual) ofereceu em 2002, perto de 7.000 passam para a federal, mantendo a estadual as matrículas restantes, cerca de 10.000. Tem-se a informação de que essas vagas são de cursos a distância, que a Unitins manteve.

Com o encerramento do prazo das atividades de implantação da UFT, sob a responsabilidade da UNB, em 01 de agosto de 2003, assume o cargo de reitor pró-tempore da UFT, Sérgio Paulo, professor titular do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Goiás – UFG e Vice-reitor da UFG, no período entre 1990 e 1994 (SOUZA, 2006). Ainda, de acordo com Souza (2006) o novo reitor deu continuidade no processo de composição do quadro de pessoal docente e técnico administrativo, pois o quadro de pessoal da UFT, ao longo do ano de 2003 e 2004, é assim sintetizado pela autora,

Conviveram, no interior da UFT, professores já ocupantes de cargos da carreira de magistério superior federal e professores que continuavam sendo contratados pela Unitins, no regime da CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas - e, que, nos termos do convênio celebrado em 2002, eram designados para desempenharem suas funções atuando nos cursos da UFT. Essa mesma situação se deu com o quadro de servidores técnico-administrativos, porém com quase cem por cento dos servidores sendo oriundos do convênio firmado com a Unitins (SOUZA, 2006, p. 116).

No Governo Luis Inácio Lula da Silva, foi nomeado o reitor definitivo, professor Alan Barbiero, eleito para o mandato de 13 de julho de 2004 a 13 de julho de 2008. Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2004, foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do

Tocantins - Unitins. A partir desse processo, a UFT incorpora os cursos presenciais de graduação e o curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, ofertados pela Unitins, bem como absorveu mais de oito mil alunos, além de receber os materiais, equipamentos e a estrutura física dos *campi* já existentes e dos prédios que estavam em processo de construção (UFT, PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL – PPI, 2007).

De acordo com o Planejamento Estratégico - PE (2006 – 2010) a missão da UFT é “produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” e a visão de futuro é que “até 2010, a UFT será uma Universidade consolidada, um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia”.

A UFT é uma universidade multicampi, constituída de sete campi localizados em diferentes regiões do Estado do Tocantins: Araguaína, Arraias; Gurupi; Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, que oferecem cursos em diversas áreas, conforme pode ser observado na quadro 03.

Quadro 3 – Cursos oferecidos nos campi da UFT

Campus	Cursos de Graduação	Cursos de Pós Graduação
Araguaína	Matemática, Geografia, História, Letras, Medicina Veterinária, Zootecnia, Biologia, Física, Química, Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Logística e Biologia (modalidade a distancia).	<i>Lato Sensu</i> : Clínica e Cirurgia de Pequenos Animais Domésticos; Geografia: Planejamento Urbano e Regional; História e Sociedade: Tradições e Inovações; Leitura e Produção Escrita; Matemática; Produção de Bovinos de Leite; Segurança Pública,
		<i>Scriptu Sensu</i> : Mestrado e Doutorado em Ciência Animal Tropical e Mestrado Interinstitucional em Letras
Arraias	Matemática e Pedagogia e Biologia (modalidade a distância)	<i>Lato Sensu</i> : -

Gurupi	Agronomia, Engenharia Biotecnológica, Engenharia Florestal e Química Ambiental e Biologia (modalidade a distância)	<i>Scritu Sensu:</i> Mestrado em Produção Vegetal.
Miracema	Pedagogia e Serviço Social	<i>Lato Sensu:</i> Educação Matemática, Educação Rural, Orientação Educacional
		<i>Scritu Sensu:</i> -
Palmas	Administração, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Filosofia, Medicina, Nutrição e Pedagogia.	<i>Lato Sensu:</i> Comunicação, Sociedade e Meio Ambiente; Docência do Ensino Superior; Gestão Empresarial; Infra-Estrutura Urbana; Microbiologia: Fundamento e Biotecnologia; Planejamento e Gestão Ambiental, Recursos Hídricos; Gerontologia: A Inserção do Velho no Mundo Contemporâneo.
		<i>Scritu Sensu:</i> Mestrado em Agroenergia, Mestrado em Ciências da Saúde, Mestrado em Ciências do Ambiente, Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio
Porto Nacional	Ciências Biológicas, Letras, História e Geografia.	<i>Lato Sensu:</i> Educação Ambiental, Geografia, História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil; História Social; Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana; Literatura Luso-Brasileira;
		<i>Scritu Sensu:</i> Mestrando em Ecologia de Ecótonos
Tocantinópolis	Ciências Sociais e Pedagogia	<i>Lato Sensu:</i> Docência do Ensino Superior; Educação Matemática e Gestão Educacional
		<i>Scritu Sensu:</i> -

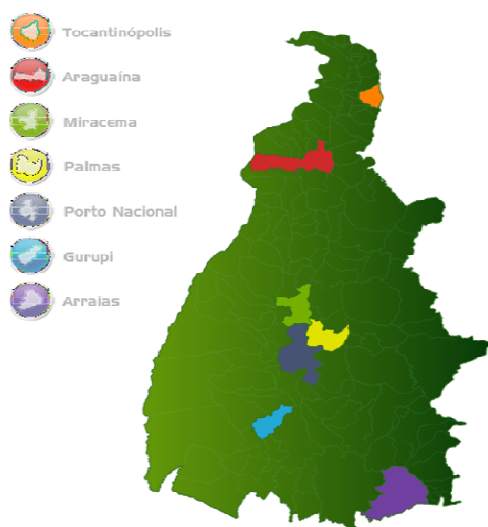
Fonte: Catálogo de Cursos - 2010 e Manual de Pós-Graduação 2008
Elaboração própria

Conforme o Catálogo de Cursos (2010), os campi universitários são “unidades responsáveis pela execução do ensino, pesquisa e extensão, em múltiplas áreas do conhecimento. A eles estão vinculados os cursos de graduação e pós-graduação, assim como as unidades de pesquisa e os programas de extensão”.

A Reitoria da UFT esta localizada em Palmas, estando os demais campi espalhados pelo Estado, localizados conforme mapa abaixo. Pode-se observar na quadro 03, que o campus de Palmas é o que possui maior número de cursos de graduação, dentre eles, destaca-se, os cursos na área de Saúde e Engenharia, com maior demanda por parte da população, conforme concorrência do vestibular 2010.1 da UFT disponível no site da Comissão Permanente de Seleção - Copese²⁷, enquanto os cursos de menor concorrência encontram-se nos campi do interior do Estado, principalmente, os cursos de licenciaturas, voltados para a formação de docentes.

Figura 2 – Localização dos Campi da UFT no Estado do Tocantins

LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI NO ESTADO DO TOCANTINS



Fonte: <http://www.site.uft.edu.br/external/mapa.html>

Com a implementação do REUNI na UFT em 2007, novos cursos incrementam a estrutura multicampi, “a criação de Ciências Sociais, Engenharia Florestal, Medicina e Serviço social, respectivamente nos campi de Tocantinópolis, Gurupi, Palmas e Miracema, deram uma dimensão qualitativa ao processo de expansão da UFT em 2007” (RELATÓRIO DE GESTÃO 2004-2008).

²⁷

Disponível em < <http://www.copese.uft.edu.br> >. Acesso em 05 de set. 2010

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão (2004-2008), a interiorização dos campi, contemplou também a ampliação de vagas e a criação de mais cursos no período noturno, como meio de garantir a democratização. No ano de 2007, “a UFT ofertava 2,2 mil vagas em seu vestibular (para acesso em 2008). Em 2008, para acesso em 2009, esse número sobe para 3,2 mil, ocorrendo o mesmo com a oferta de turnos noturnos que, em igual período, subiu de 835 para 1,4 mil.

No próximo tópico apresenta-se algumas Políticas de Ações Afirmativas adotadas pela UFT como forma de promover a inclusão dos estudantes de origem popular na instituição, a fim de perceber se existe alguma vinculação dessas com o programa em estudo, que será abordado no capítulo seguinte.

4.3 AS MEDIDAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: O PROCESSO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFT

A UFT começou a adotar medidas de Ações Afirmativas, com a instituição da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial - CEPPIR, em 2004. A comissão foi constituída com o objetivo de propor políticas de inclusão e permanência para os estudantes provenientes das populações negra, indígena e carente, “com o plano estratégico para traçar ações afirmativas, a comissão abriu o debate na universidade sobre as políticas de igualdade racial, promovendo a interlocução com o movimento negro e indígena local” (UFT, RELATÓRIO DE GESTÃO – 2004-2008).

Na mesma solenidade, em que foi instituída a CEPPIR no dia 19 de fevereiro de 2004, as lideranças indígenas da região, entregaram uma Carta dos Povos Indígenas, reivindicando a garantia do acesso e permanência daquela etnia na universidade (UFT, RELATÓRIO DE ATIVIDADES CEPPIR – 2005).

De acordo com o relatório da CEPPIR, dentre as metas estabelecidas em seu plano de trabalho, a comissão realizou, em junho de 2004, no campus de Palmas, o I Seminário da Igualdade Racial da UFT, envolvendo 120 pessoas dos diversos campi da UFT e outras de alguns setores da sociedade tocantinense. O

objetivo principal do seminário era o de sensibilizar a comunidade acadêmica referente às propostas de políticas de igualdade racial, “fundamentadas juridicamente e legitimadas pelos dados da realidade negra e indígena do Estado do Tocantins”. Nesse sentido, a comissão ressaltava que os dados do IBGE Censo Demográfico de 2000 apontavam que, “a população tocantinense totaliza 1.157.098 habitantes. Destes, 657.539 se declaram de cor parda (56,8%), 387.354 se declaram brancos (33,4%), 87.790 se declaram pretos (7,6%) e 7.500 se declaram indígenas (0,6%)” (UFT, RELATÓRIO DE ATIVIDADES CEPPIR – 2005).

A CEPPIR recomenda a adoção de medidas de Ação Afirmativa, tanto para a população indígena quanto para os afrodescendentes e sugere que sejam considerados, na implantação das políticas de cotas para estudantes indígenas no vestibular de 2005 da UFT, os seguintes quesitos,

- 5% de cotas para estudantes indígenas em todos os cursos oferecidos pela UFT;
- prova universal;
- avaliação a partir do exame do ENEM;
- concorrência entre indígenas (comprovação emitida pela FUNAI);
- isenção da taxa de inscrição para os alunos indígenas;
- permanência incentivada pelo Núcleo de Estudos em Assuntos Indígenas - NEAI através do acompanhamento pedagógico e da elaboração de projetos de bolsas de estudos específicos (UFT, RELATÓRIO DE ATIVIDADES CEPPIR – 2005).

Em 03 de setembro de 2004, por meio da Resolução nº 3A/2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da UFT, fundamentado no resultado dos estudos elaborados pela Ceppir. De acordo com os arts. 1º e 2º da resolução, a partir do vestibular de 2005 a universidade oferece 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e campi da instituição e terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem declaração da Fundação Nacional do Índio - FUNAI confirmando sua origem étnica.

Em 2006, a universidade determina a Isenção da Taxa de Inscrição do Vestibular, de acordo com o edital N^o. 008/2005 a adoção dessa medida, “é um benefício concedido pela UFT, que visa assegurar o atendimento de candidatos que, em função de sua condição socioeconômica, possam ser impedidos de concorrer ao Vestibular/2006”.

Além da implantação das políticas de cotas nos vestibulares destinadas a população indígena, a UFT não adotou nenhuma política de cotas, destinados aos estudantes de origem popular, até a data da realização dessa pesquisa, pois, a política de cotas que foi aprovada, em caráter experimental, pelo Consuni por meio da resolução n^o 03/2009, em 27 de maio de 2009, aprova a participação da UFT na proposta de novo processo seletivo das IFES a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)²⁸, em 25% (vinte e cinco por cento) do total das vagas a serem oferecidas pela Universidade em 2010.

Pode-se observar que algumas ações desenvolvidas na instituição, no sentido de apoiar a inserção dos estudantes de origem popular, inicialmente, foram desenvolvidas de forma pontual e isoladamente por cada campus da UFT, como por exemplo, a iniciativa do campus da UFT de Porto Nacional que vem desenvolvendo cursinhos pré-vestibulares gratuitos desde de 2003, por meio do Centro de Apoio Popular Estudantil do Tocantins - CAPE-Tins. Conforme informações disponíveis no site²⁹ da UFT, “são oferecidas 50 vagas para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e que sejam de baixa renda e as aulas são ministradas por voluntários e alunos bolsistas da UFT”.

Recentemente, a gestão da universidade, por meio de edital 023/2010 de 17 de setembro de 2010 por intermédio da Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Comunitários, institui o PADU – Programa de Acesso Democrático à Universidade, Curso Pré-Vestibular Cidadão da Universidade Federal do Tocantins. Conforme nota do site da UFT³⁰, o reitor da instituição afirma durante a realização da

²⁸ Conforme informações no edital da UFT N^o. 087/2009, de 17 de novembro de 2009, seleção via Enem/2009, “O preenchimento das vagas será feito através da lista de classificados pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU/MEC, com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Enem-2009), regulamentado pelo Ministério da Educação – MEC”.

²⁹ Disponível em <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em 05 de set. 2010

³⁰ Disponível em <<http://www.noticias.uft.br/copese.uft.edu.br>>. Acesso em 18 de set. 2010

aula inaugural do programa, que “o PADU é um projeto piloto para o Campus de Palmas e deve ser estendido a todos os campi da UFT”.

Ainda, de acordo com o edital do programa, o público alvo do PADU é o estudante que,

Tenha concluído o Ensino Médio em escolas públicas e/ou conveniadas; irá completar o Ensino Médio em escola pública em 2010 ou no primeiro semestre de 2011; comprove que, em razão da sua situação socioeconômica, encontra-se impossibilitado de pagar um Cursinho Pré-Vestibular privado; não curse ou tenha cursado curso superior.

No que se refere às políticas destinadas à permanência dos estudantes de origem popular na UFT, os programas e políticas de permanência estão vinculados à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROEST. A Pró-Reitoria foi criada em 26 de junho de 2008, por meio da resolução nº 06/2008, instituída pelo Conselho Universitário- CONSUNI, e tem como objetivo, “promover ações de incentivo à permanência acadêmica, por meio da participação e articulação com as demandas estudantis, viabilizando ações que possibilitem ao estudante maior integração, bem-estar e um melhor desenvolvimento acadêmico”³¹.

A Pró-Reitoria foi implantada para atender antigas reivindicações da comunidade acadêmica, conforme pode ser observado no documento elaborado pela coordenação do Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura - FEPEC, o Grupo de Trabalho - GT responsável pelo tema Políticas de Atendimento aos Discentes, cita como dificuldade, a agregação de muitas atribuições pela Pró-Reitoria de Extensão, na época, essa Pró-Reitoria era responsável pelo apoio aos estudantes, pois a Diretoria de Assuntos Estudantis estava sob sua subordinação. Desse modo, o GT recomendava como estratégia de solução para a questão, a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. O quadro 04 sintetiza os apontamentos efetuados pelo GT referente a políticas de permanência, organização e acompanhamento estudantil.

³¹ Disponível em <<http://www.site.uft.edu.br/proex/diretoria-de-assuntos-estudantis/assuntos-estudantis.html>> Acesso em 15 out. 2010.

Quadro 4 - Políticas de Permanências: Dificuldades e Estratégias

Dificuldades/Causas	Macro-linha de ação	Estratégias
Falta de transporte para deslocamento dos indígenas até a universidade	Ampliar ações de apoio financeiro para suprir os gastos com transporte dos indígenas	- Buscar parcerias com órgãos públicos e privados; - Intensificar ação junto à FUNAI e governo Federal para liberação de fundos para este fim;
Concentração das Bolsas de estágios em horários diurnos	Repensar critérios relativos a carga horária e horário de estudo do estagiário;	Destinar maior número de bolsas para desenvolvimento de atividades durante o horário noturno;
Pouca discussão sobre a Casa do Estudante	Intensificar a participação da UFT/estudantes no processo de implantação da casa do estudante	Propor critérios quanto a gestão da casa e números de alunos da UFT a serem contemplados.
Inexistência de estrutura adequada para a realização da prática esportiva por parte dos estudantes	Construção de complexo poliesportivo em todos os campi	· Reforma da quadra esportiva do Campus de Tocantinópolis

Fonte: Relatório FEPEC
Elaboração própria

A Ceppir sugeria, como adoção de medidas de Ação Afirmativa, a implementação de ações que garantisse a permanência dos alunos indígenas e afrodescendentes na universidade - cursos de línguas, transporte, restaurante universitário, material didático e bolsas de estudos (UFT, RELATÓRIO DE ATIVIDADES CEPPIR – 2005).

O Programa bolsa permanência foi instituído por meio da Resolução do Consuni nº. 09/2006A, data em que se encontrava vinculado a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários. Com a implantação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis na UFT, a gestão do programa ficou sob responsabilidade dessa Pró-reitoria, e de acordo com o segundo edital de nº 02/2009 de 15 de junho de 2009, o programa é um instrumento de integração social, aperfeiçoamento profissional e cultural do estudante, com a finalidade de proporcionar a complementação de sua formação acadêmica, buscando contribuir com sua permanência, amenizando as dificuldades de natureza socioeconômica.

O programa bolsa permanência é financiado com recurso do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, disponibilizado por meio de concessão de bolsas para estudantes no valor mensal de R\$372,00 - trezentos e setenta e dois reais. O Programa é destinado ao estudante regular dos cursos de graduação da UFT com insuficiência socioeconômica e foi estruturado com duas modalidades de bolsas: a de desenvolvimento acadêmico (DA) destinada a desenvolver as habilidades do discente, com incentivo a talentos potenciais e ao conhecimento participativo/integrativo, nas áreas do ensino e graduação, cultura, extensão e pesquisa, e a de desenvolvimento institucional - DI voltada para a aprendizagem de técnicas e métodos gerenciais e a solução de problemas nas áreas institucional, no campo da arquitetura, urbanismo e tecnologia (EDITAL 02/2009 PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA).

Como é possível perceber, os programas de assistência estudantil implementados na UFT, como o Bolsa Permanência, integram o PNAES, que foi implantado pelo Governo Federal em 2007 por meio da Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 nas IFES. Essa portaria dispõe que os recursos serão repassados às instituições de educação superior e, em contrapartida, essas deverão implementar as ações de assistência estudantil, “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”.

Outro programa que tem como foco a permanência, implantado na UFT, é o PIMI – Programa de Monitoria Indígena, que se encontra vinculado a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. O Programa é uma antiga demanda da população indígena e da Ceppir, que reivindicava, desde de 2004, a adoção de medidas de acesso e permanência para os estudantes indígenas na instituição, conforme foi citado nessa dissertação. O PIMI foi instituído por meio da Resolução nº 20/2007 do Consepe e de acordo com o Termo de Compromisso do Programa, esse foi criado com uma forma de apoiar o estudante indígena em suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o Programa tem como objetivo,

incentivar a participação do acadêmico nas atividades de graduação, despertar o seu interesse pelas atividades da docência, propiciando-lhe a possibilidade de utilizar o seu potencial e assegurar uma formação profissional qualificada. Além disso, esse programa visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de graduação e para a inclusão e permanência do discente indígena, assegurando, desta forma, a cooperação entre professores e estudantes nas atividades básicas da Universidade (UFT, TERMO DE COMPROMISSO DE MONITORIA INDÍGENA REMUNERADA, 2008)

A Ceppir, comissão designada pela instituição para tratar do tema Ações Afirmativas, focalizou em seus estudos os estudantes oriundos de comunidades negras e indígenas. Conforme pode ser observado na fala do gestor A³²,

Não fazíamos uma discussão maior para os alunos carentes, embora o segundo levantamento sócio-econômico dos alunos da UFT, que foi feito em 2004, apontava que 85% dos estudantes eram carentes, ou seja, alunos de baixa renda. Então, pensar uma política de Ação Afirmativa na universidade tem que ser para todos, porque o Estado do Tocantins é um Estado pobre, dentro da região Norte é um dos mais pobres da federação.

Assim é possível perceber que os estudantes de origem popular foram inseridos em algumas políticas de acesso e permanência realizadas na universidade, de forma pontual e isoladamente por cada campus da instituição.

O capítulo a seguir trata do processo de implementação e execução do Programa Conexões de Saberes na UFT, com a finalidade de avaliar os efeitos do referido programa nas políticas de acesso e permanência da instituição e na vida dos estudantes conexas.

³² Tendo em vista preservar, a identificação e o anonimato dos sujeitos participantes desse estudo, optou-se por identificá-los com a função que esses exerceram e exercem, tanto no PCS, como na UFT e no MEC-SECAD precedida das letras do alfabeto.

5 O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES COMO UMA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFT

Este capítulo foi construído no esforço de analisar o processo de implementação e execução do Programa Conexões de Saberes na UFT, a fim de perceber o impacto do programa na instituição e na vida dos estudantes beneficiados por essa intervenção política. Nesse sentido foi feita uma restropectiva do processo de implementação do Programa Conexões de Saberes na UFT e uma abordagem das experiências vivenciadas nos Grupos de Trabalhos – GTs e nos Núcleos de Estudos, a partir das observações dos atores envolvidos no programa e da observação participante.

Assim sendo, o capítulo foi estruturado em duas partes. A primeira parte trata da implementação do PCS na UFT. Com base nos documentos institucionais e nas percepções dos atores envolvidos é feito um resgate da trajetória do processo de implementação do Programa Conexões - PCS na instituição, buscando evidenciar as diversas mudanças ocorridas nesse durante essa fase.

A segunda parte aborda as atividades desenvolvidas pelo programa na UFT e experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nos Grupos de trabalhos - GTs e nos Núcleos de Estudos, explicitando suas concepções em relação ao programa em estudo, além de tentar evidenciar o impacto deste na vida dos estudantes de origem popular beneficiados pelo programa.

5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES - PCS NA UFT

Em 2006, mais dezenove universidades federais foram convidadas para participaram do Programa Conexões de Saberes - PCS, dentre elas a Universidade Federal do Tocantins – UFT (EDITAL UFT N° 001/2006). Os objetivos propostos pelo programa para a concretização de suas ações na UFT foram assim elencados:

- Realizar diagnósticos e estudos sobre a estrutura universitária e o tratamento conferido aos estudantes carentes;
- Formular proposições para o acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos de comunidades populares;
- Fornecer bases para estudantes, de modo a permitir que estes atuem dentro da universidade e em suas comunidades, dentro dos objetivos do PCS;
- Fornecer auxílio financeiro para 25 (vinte e cinco) estudantes universitários de origem popular através da concessão de bolsas;
- Contribuir para a formação de novas lideranças sociais, capazes de articular competência acadêmica e compromisso social de forma responsável (EDITAL N. 001/2006).

Os critérios utilizados no edital, para a seleção dos bolsistas que atuam no PCS, foram assim especificados conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Seleção de bolsistas para o PCS segundo critérios

Essenciais	Preferenciais
Ser regularmente matriculado em qualquer dos cursos de graduação oferecidos pela UFT;	Esteja cursando entre o terceiro e o sexto períodos, ou equivalentes para cursos de regime anual;
Possuir renda familiar de até 3 (três) salários mínimos;	Possuir menor renda familiar
Ter cursado o ensino médio em escola pública;	Cursou o ensino fundamental (ou parte dele) em escola pública;
Residir em bairros populares na cidade de Palmas;	Pais que possuem baixa escolaridade
Ter nacionalidade brasileira.	Possuir histórico de engajamento em projetos comunitários;
	Seja negro ou indígena.

Fonte: Edital Nº 001/2006

Percebe-se, a partir da leitura dos documentos institucionais e nos depoimentos das pessoas envolvidas na execução do PCS, que este sofreu várias mudanças no seu desenho, conforme foi sintetizado no quadro 6.

Quadro 6 – Mudanças ocorridas no Programa Conexões, por período de execução.

1ª Fase - Período de 2006 até 1º Semestre de 2008.	2ª Fase - 2º Semente de 2008 até 1º Semestre de 2010.
A gestão do Programa na UFT permaneceu a mesma desde a implantação, com algumas mudanças de professores coordenadores dos GTS.	Mudança da gestão do Programa na UFT, como novo Pró-Reitor de Extensão, coordenador geral e coordenadores de grupos de trabalho.
Os estudantes ficaram no programa até concluírem o prazo de dois anos, a substituição era feita a pedido, ou caso, tivesse várias faltas e as justificativas não fossem considerados relevantes pela coordenação dos GTS.	Vencimento no período do prazo de 2 anos para a permanência no programa, com isso, maioria dos bolsistas são desligados do Programa e são inseridos novos estudantes.
Descentralização de recursos previa pagamento de bolsas para docentes e discentes.	O edital do MEC não contemplou pagamento de bolsas para discentes e docentes.
Atraso no pagamento de bolsas para os estudantes do Programa.	Em 2009, os novos bolsistas do Programa passaram a receber as bolsas por intermédio do Programa Bolsa Permanência, vinculado a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
Os Grupos de Trabalho desenvolviam atividades nas comunidades de origem popular dos estudantes e algumas voltadas para a comunidade interna.	No ano de 2009, o foco do programa passou a ser a comunidade interna, uma maior divulgação do programa na UFT
As atividades foram desenvolvidas em Grupos de Trabalhos, em consonância com os eixos propostos pelo Programa.	Em 2010, os bolsistas deixam de fazer parte dos Grupos de Trabalho e foram incluídos nos Núcleos de Pesquisa já existentes na instituição que coadunavam com a temática do Programa
Estruturação de logística de atendimento as demandas dos estudantes e aquisição de bens de capital, como computadores.	Reestruturação da logística de atendimento ao estudante, com mudança da sala e instalação de computadores conectados à Internet.
O Programa desenvolveu atividades em parceria com o Programa Escola Aberta	O Programa não desenvolveu atividades em parceria com o Programa Escola Aberta
Forma de participação por meio de convite do MEC-SECAD.	Forma de participação por meio de edital do MEC-SECAD.

O programa a iniciou atendendo 25 alunos por mês, posteriormente, passou a atender 40, sendo deste total 5 do Projeto Escola Aberta.	O programa passou a atender em torno de 16 alunos por mês.
O programa atendia os estudantes do campus de Palmas-To	Em 2009 o Programa passou a contemplar estudantes do campus de Miracema e Porto Nacional.

Fonte: Primária

O gestor A, que fazia parte da gestão da UFT, no ano que o programa foi implementado na UFT, relata que a universidade recebeu um convite para participar do programa por parte do MEC-SECAD,

Particpei da primeira reunião em Brasília para incluir o Programa na Universidade. O programa iria atender os alunos de origem popular que tivessem também a inserção nos movimentos sociais. Então o coordenador da SECAD, queria que o coordenador geral do Programa fosse um doutor e nós não tínhamos um pra coordenar o projeto. Porque o doutor, ele tem um projeto dele de pesquisa, que não é um projeto voltado para o social. Então o que aconteceu, o coordenador da SECAD deixou que escolhêssemos um quase doutor, que se encontrava no doutorado (...). Aí ele trabalhou com três pessoas na coordenação e dividiu a bolsa com eles. Até porque o professor era professor de sala de aula, estava fazendo o doutorado dele e aceitou coordenar o Programa Conexões de Saberes.

O gestor A recorda que até então, antes da implementação do Programa Conexões de Saberes – PCS, as políticas de Ações Afirmativas, a partir de 2004, foram muito discutidas na universidade, pensando, especificamente, na população negra e indígena. Nesse sentido, o gestor A relata que,

Quando o Programa Conexões de Saberes veio, ele passou a ser um modelo de política de Ações Afirmativas, pois contemplava o acesso e a permanência desse aluno de origem popular, garantindo também o atendimento pedagógico. Os professores dos Grupos de Trabalho tinham ações voltadas para comunidade, nesse sentido o aluno tinha que ir e voltar da comunidade. Então, eu acredito que o PCS foi um programa piloto para que pudéssemos discutir efetivamente o que vinha ser uma política de Ação Afirmativa. Por que nós pensávamos a política de Ação Afirmativa voltada para o indígena.

O gestor A declara que a concepção da universidade, no que se refere a Ação Afirmativa, era o de garantir o acesso e permanência para alunos indígenas. Nesse sentido a instituição adotou a política de cotas de 5% no vestibular destinada aos alunos indígenas. O gestor ressalta ainda que a UFT inseria os estudantes carentes em programas de inclusão social desenvolvidos pela instituição, como o Programa Brasil Alfabetizado e os cursos pré-vestibulares realizados nos campi de Palmas e Porto nacional.

Esse relato é importante por mostrar que o objetivo central, da Ceppir, comissão designada para propor políticas de Ações Afirmativas, em 2004, era o de apoiar o acesso e a permanência dos estudantes indígenas e negros na universidade. Nesse sentido, a gestão veio adotar a reserva de vagas para os indígenas. Embora o discurso da gestão, no relatório de gestão 2004-2008, afirme que a comissão foi instituída também para atender os interesses dos estudantes carentes, percebe-se que foi a partir da implementação do PCS, que os estudantes de origem popular, particularmente, foram contemplados com medidas de ações afirmativas na instituição, pois até então, esses eram atendidos por alguns programas de inclusão social, como foi citado pelo gestor.

O gestor A comenta ainda que a implementação do Programa Conexões de Saberes, foi uma forma que a instituição encontrou para atender os estudantes de origem popular em suas necessidades específicas, dentre elas a troca de saberes entre a universidade e as comunidades de origem dos estudantes, como fica claro no seu depoimento,

A gente entendia também que quando o próprio aluno carente entrava na universidade e voltava pra comunidade para desenvolver os projetos dele, o aluno daquela comunidade via uma possibilidade: olha, se tem um colega meu que foi pra universidade eu também posso ir. O desejo dele em participar, a possibilidade dele ver a universidade como uma perspectiva de ascensão social, né? De ter acesso a esse saber, a esse conhecimento, que é científico, mas que ele pode fazer essa troca de conhecimento: o conhecimento científico e o conhecimento popular.

Na concepção do gestor A a filosofia do Programa Conexões de Saberes é muito boa, pois além de promover a troca de saberes entre a universidade e a comunidade de origem do estudante, o aluno carente é acolhido dentro da

universidade, na medida em que a universidade começa a dialogar com as comunidades de origem desses estudantes. Porém, a professora ressalta que encontrou dificuldades, na fase inicial do processo de implementação do PCS, para selecionar um professor que aceitasse o desafio de coordenar o programa. Para a professora, isso é devido a algumas pessoas na academia terem resistência em trabalhar com questões sociais, como discorre sua narrativa,

(...) têm uma **concepção elitista do conhecimento com isso**, “ eles não gostam de trabalhar o social, às vezes é preconceituoso falar que quem gosta de pobre é sociólogo. Sempre quando convidamos professores, enfim se percebe que o problema maior de uma universidade como um todo é isso. **Mesmo ela estando inserida em um dos Estados mais pobre da região Norte.** (grifos nossos).

Para um melhor entendimento dessa questão, Seiffert e Haje (2008, p. 141) oferecem subsídios para se compreender os efeitos dessa resistência por parte de alguns professores da instituição, em desenvolver projetos relacionados às questões sociais das comunidades carentes. Para as autoras, as escolas podem ser espaços, “que possibilita a reprodução e a superação de desigualdades e hierarquias, de estereótipos, de segregação, e de efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os seres humanos”.

No caso da Educação superior, existem “distintos momentos e movimentos de reforço das hierarquias no interior da comunidade acadêmica, que incluem o acesso a financiamento, bolsa de estudo, possibilidade de produção e difusão de conhecimentos, entre outros”. O resultado dessas relações vem impedindo que o espaço universitário se torne um ambiente de diversidade, “por se encontrar regional, cultural, racial e/ou sexualmente concentrado, concorre para o fortalecimento de um pensamento científico com marcas de distintas subjetividades das elites brasileiras” (SEIFFERT e HAGE, 2008 p. 141).

Essas reflexões das autoras são importantes, pois constata-se que a dificuldade encontrada pela instituição, mencionada no depoimento da professora A acima, em encontrar professores dispostos a se envolverem com as políticas de Ações Afirmativas na instituição, impede que aconteça na universidade as trocas de saberes com as experiências das comunidades populares, reforça as hierarquias

dentro da comunidade acadêmica e colabora com as desigualdades sociais e culturais do país.

Nesse sentido é interessante destacar o relato a seguir, do coordenador Geral C do PCS, pois é possível perceber que o docente em questão teve certo receio, em aceitar o convite da instituição, para coordenador do PCS, por não ter desenvolvido atividades de extensão, como fica evidenciado na sua fala,

Eu nunca tinha trabalhado com extensão e recebi o convite para coordenar o Conexões de Saberes e, como é um pouco comum no meu tipo de formação, eu vi a extensão um pouco como uma... deixa pra outras pessoas fazerem isso, não é muito minha praia. Aí pra mim serviu, quer dizer, foi um obstáculo que foi facilmente quebrado e serviu pra minha formação pessoal. Tive a oportunidade de trabalhar com a extensão.

O que fica claro, na narrativa do coordenador, é que embora o professor tenha formação de economista, a iniciativa desse em aceitar o desafio de trabalhar a extensão universitária, teve implicações positivas também na sua formação de docente, o que de certa forma, colabora para que a universidade, por meio da extensão, cumpra o seu papel na sociedade, conforme as diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária, como foi aludido em capítulos anteriores.

Já na concepção do gestor B, que responde pela gestão atual do Programa na UFT, o Programa Conexões de Saberes representa uma das Políticas de Ações Afirmativas adotadas pela instituição,

Entendemos que os alunos que entram na universidade e são vulneráveis, economicamente, precisam de um suporte da universidade pra desenvolver suas ações de ensino, de pesquisa e de extensão. Então ele é o programa mais importante que a gente tem nesse sentido, porque ele garante que esses alunos tenham a oportunidade, eu acho mais do que oportunidade financeira, eu acho que o Conexões consegue garantir a permanência do aluno enquanto ele recebe a bolsa, mais do que isso melhora a qualidade de ensino dentro da universidade. Por quê? Porque através das atividades que eles desenvolvem dentro dos grupos, eles vão melhorar o seu rendimento, o seu aprendizado em todos os aspectos, seja na interação com os demais colegas, com outros grupos, seja na relação de interação com os grupos externos da universidade, nos encontros que acontecem nacionalmente.

Ainda no entendimento do gestor, além de tudo, o PCS é um retorno para a comunidade dos estudantes, pois este propõe que aluno inserido dentro da universidade possa trabalhar em função da sua comunidade de origem. Partindo dessa concepção, a professora compreende que,

Então, esse retorno é que eu acho que é interessante também porque aí a comunidade visualiza seu potencial, que aquelas pessoas da comunidade podem ter o acesso de seus filhos na universidade. Essa perspectiva, que eu chamo de inclusão social, né? Porque é de fato incluir quem de certa maneira tem dificuldade não apenas no acesso, mas na permanência dentro da universidade. Então eu acredito muito no Programa. Eu acho que é um programa fundamental.

Na concepção do coordenador D do MEC- SECAD entrevistado, o PCS é uma inovação, pois, nas últimas décadas, não se tinha nenhuma política nas universidades específica para os estudantes carentes. O coordenador afirma que diante da inexistência de políticas para os estudantes de origem popular, os estudantes carentes abandonam os cursos ou quase são jubilados por reprovações. Nesse sentido, o coordenador sintetiza que,

O aluno que vem da escola pública com deficiências educacionais, se ele não tem uma política, como o Programa Conexões de Saberes que faz essa recepção a fim de que ele consiga acompanhar os alunos com uma formação um pouco melhor, o que acontece, esse aluno vai ter problemas nas disciplinas acadêmicas, vai ter reprovações e dificuldades para concluir o curso, além desse aluno não conseguir outras bolsas de pesquisa na universidade, pois ele tem um histórico ruim. Pode se dizer, que ninguém vai fazer nada por ele.

No que se refere, a execução do orçamento financeiro do PCS, o recurso foi descentralizado³³ para a universidade, por meio do FNDE-MEC e de acordo com o plano de aplicação do recurso, para os períodos de 2006-2007, esse contemplava os seguintes elementos de despesas: despesas de capital para a aquisição de equipamentos e despesas de custeio destinadas a concessão de 25 bolsas para

³³ De acordo com informações do site do Tesouro Nacional, a descentralização de crédito é uma transferência de uma unidade orçamentária ou administrativa para outra, do Poder de utilizar créditos orçamentários ou adicionais que estejam sob a sua supervisão, ou lhe tenham sido dotados ou transferidos. Disponível em < <http://www.tesouro.fazenda.gov.br>>. Acesso em 10 jan.2011.

estudantes de origem popular e bolsa para a coordenação do projeto, bem como recursos para as despesas com gerenciamento e apoio ao projeto. No período de 2007-2008, houve um aumento no número de bolsistas do Programa de 25 (vinte e cinco) para 35 (trinta e cinco), além de 5 (cinco) bolsas para estudantes do Programa Escola Aberta e 01 bolsa para a monitoria do programa Escola Aberta (RELATÓRIO PARCIAL 2006/2007– 2007/2008).

Entretanto, os recursos orçamentários descentralizados do FNDE/MEC para a UFT para a realização do programa durante o ano de 2009, não previa pagamento de bolsas para docentes e discentes (EDITAL nº 11/MEC/SECAD/2009). Diante de tal impasse, a UFT reduziu o número de bolsistas para 16 (dezesesseis), conforme explica o gestor B,

Para que o programa não acabasse, naquele momento, pois o consideramos um programa não estratégico, ficamos naquele dilema: como fazer o programa funcionar, se o programa é pra permanência do aluno, parte do princípio que o valor da bolsa é fundamental para que os estudantes continuem na universidade e, ao mesmo tempo, eles falam que não podemos pagar bolsas. Então ficamos naquele impasse. E aí nessas loucuras de tentar manter o programa, o que a gente fez? a gente fez um acordo para que o Programa Bolsa Permanência³⁴ tivesse uma cota de bolsas direcionada pro Conexões, mas aí nesse acordo tivemos que reduzir o número de bolsistas, não podíamos manter os trinta e cinco, porque não tínhamos verba. Então ficamos com dezesseis bolsistas, que foi para mantermos o edital até o final. E no próximo, estou colocando todas minhas expectativas que venha com a possibilidade de pagamento de bolsas.

Outro ponto apontado como dificuldade pelo gestor B, se refere a forma de descentralização dos recursos orçamentários por parte do MEC-FNDE. A professora critica a demora no repasse do recurso pelo órgão de financiamento do governo federal para a conta da instituição. O atraso no envio do recurso, no entendimento da professora, comprometeu a execução das atividades planejadas pela equipe. A professora relata ainda, que o recurso financeiro chegou, no final do ano de 2009, na conta da instituição, a gestão do programa, por sua vez, deveria executar o recurso ainda naquele período. Conforme mostra o relato do gestor,

³⁴ O Programa Bolsa Permanência tem como objetivo apoiar a permanência dos estudantes com dificuldades sócio-econômicas na UFT e se encontra vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, conforme foi abordado no capítulo anterior.

E aí, com isso a gente estava com um grande problema, **porque se a gente não passa para a pasta e o dinheiro chega no final do ano, como é que você executa?** Não tem como, não dá tempo. Essa é outra briga nossa lá nos Fóruns de Pró-reitores de Extensão, para que **tenhamos uma descentralização de recursos mais justa**. Porque se mandam o recurso pra UFT a gente tem um período no decorrer do ano para dar conta as atividades do programa e efetuar os pagamentos. E se a gente consegue transferir pra pasta a gente consegue executar o cronograma conforme as demandas do programa, né? Enfim, então esse foi um impedimento que a gente teve no ano passado que já vinha assim determinado que não poderíamos submeter os pagamentos para as Fundações. Entendeu? Então esse último edital foi duro pra gente manter. (grifos nossos).

Assim, vê-se que a forma de gerenciamento do recurso do Programa na UFT tem sido um dos grandes desafios enfrentando pela gestão da instituição, como relatou o gestor B. Entretanto o coordenador D do MEC SECAD, tem uma visão que se difere da gestão da UFT. Para o coordenador D,

O recurso vem como um todo para universidade, quando ele chega, a universidade executa, ela paga o coordenador, o bolsista, compra material, passagens, tudo que tiver. **Só ela efetuar os pagamentos** ou passa para rubrica de pessoa jurídica ou contrata a Fundação para efetuar os pagamentos, pois ela pode, ou ela lida com as despesas separadas, ela mesmo vai pagando, só que ela tem que pagar o professor como pessoa física. (grifos nossos).

Nesse sentido, percebe-se um antagonismo entre a visão da gestão da UFT e da coordenação da MEC-SECAD, em relação a descentralização dos recursos. Observa-se na entrevista com a coordenação do MEC que a questão é fácil de ser solucionada e não existe burocracia para que a universidade execute o orçamento financeiro, pois essa tem autonomia para de executá-lo e resolver os entraves que, porventura, surgem na fase de execução, como se a responsabilidade do MEC com a execução orçamentária fosse cumprida na descentralização do recurso para a universidade.

No entanto, fica evidente na narrativa do gestor B, que a questão não é tão simples assim, embora a professora reconheça que o recurso foi descentralizado para a universidade, a descentralização vem sendo efetuada de maneira injusta, ou seja, o recurso não chega, em tempo hábil, para que os gestores do programa executem as atividades previstas do projeto.

Essa situação posta permite colocar algumas questões para reflexões: Por que esse descompasso na forma de se executar o recurso público destinado a apoiar o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades na UFT? Será que o governo federal está realmente preocupado em democratizar as universidades públicas? Para melhor entendimento dessas questões retomam-se algumas discussões sobre as reformas educacionais, abordadas no capítulo 3 dessa dissertação, e reflexões de Chauí (2003).

Como pode ser visto, no capítulo 3, as políticas destinadas à educação superior no Brasil, nas últimas décadas foram reestruturadas para atender os interesses do capitalismo. Com isso, foram implementadas pelo governo, coadunadas com as diretrizes de reformas do Estado, que preconizava a administração pública gerencial, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão. Com essas reflexões é possível constatar que a descentralização dos recursos, por parte do MEC nas universidades públicas, está sendo baseada nos princípios de Reforma do Estado e, no caso específico da UFT, os efeitos desse processo de descentralização, vem comprometendo o desenvolvimento das ações do PCS. Assim pode-se deduzir que o público alvo do programa não está sendo atendido a contento em suas necessidades. Essa questão será melhor analisada, nos tópicos a seguir, com base nas concepções envolvidos no programa.

Partindo das narrativas dos entrevistados e reflexões apresentadas sobre o processo de descentralização do recurso público, no texto acima, compartilha-se com o princípio defendido por Chauí (2003, p.12) ao considerar que a relação democrática entre o Estado e a universidade pública depende, dentre outros fatores, da democratização do fundo público. Não para assegurar a acumulação e reprodução do capital, e sim para assegurar a concretização dos direitos sociais, “e pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade”,

O coordenador D relata ainda, que a dificuldade no gerenciamento do programa, foi um dos fatores que levou a SECAD a tomar uma decisão, “o que a

SECAD fez? já que nós não conseguimos regulamentar a lei de extensão³⁵: A SECAD colocou o Conexões dentro do Programa de Educação Tutorial - PET³⁶.

Com a inserção do Programa de Conexões Saberes – PCS no Programa de Educação Tutorial - PET, o PCS passa por um processo de mudanças no seu desenho, talvez, uma das mudanças mais profundas até o momento, como pode ser observado no edital N° 09 de 2010 do PET. Nesse sentido o programa PET teve que se expandir para atender um novo público os estudantes de origem popular: os alunos do PCS. A esse respeito o coordenador argumenta,

Pode não ter o nome Conexões de Saberes, porque PET é PET, mas ele vai atender um perfil diferenciado, e os alunos de comunidades populares estão ali, as propostas de formação, pesquisa e as propostas de extensão, eles são contemplados, os alunos têm que ser de comunidades populares de escola pública.

Pode-se inferir a partir dos apontamentos do gestor B da UFT e do coordenador D do MEC-SECAD, que a questão crucial para o desenvolvimento das ações do Programa se encontra nas dificuldades de execução do recurso orçamentário. O gestor B aponta como solução para a questão, o lançamento de um novo edital por parte do MEC-SECAD, especificamente, para o Programa Conexões de Saberes contemplando o pagamento de bolsas e a descentralização do recurso com um tempo para se executar o cronograma de atividades.

Entretanto, o coordenador B afirma que o MEC-SECAD reconhece as dificuldades enfrentadas pelas universidades para execução financeira do programa, com isso a solução viável adotada pelo ministério foi a de inserir o Conexões em

³⁵ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizou a concessão de bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo, por meio da lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, conforme dispõe o art. 10 inciso I e II, as bolsas serão destinadas para o desenvolvimento de atividades de extensão que visem à promoção do acesso e a permanência “de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica e ao desenvolvimento de atividades de extensão universitária destinadas a ampliar a interação das instituições federais de educação superior com a sociedade”. Porém essa lei não foi regulamentada.

³⁶ O Programa de Educação Tutorial – PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tem como um dos objetivos “desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade e de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar” (EDITAL N° 09 DO PET 2010 – MEC/SESu/SECAD).

outro programa do governo o PET³⁷, pois declara que assim, as universidades não teriam mais tais dificuldades.

Com essa decisão por parte do MEC-SECAD, como forma de solucionar as dificuldades apresentados durante o desenvolvimento do Programa, cabe aqui um questionamento. Não seria mais viável fortalecer a proposta do Programa Conexões de Saberes, enquanto uma política de Ação Afirmativa destinada a apoiar os estudantes de origem popular? Que garantia terá os estudantes de origem popular, de que a comunidade acadêmica vai continuar discutindo e implementado políticas para essa população na universidade, principalmente, no que se refere ao acesso e a permanência, além da troca de saberes entre a universidade e as suas comunidades de origem?

Vale refletir sobre o assunto, considerando que a professora Ana que fazia parte da gestão da UFT, no período da implementação do programa, afirma que o PCS foi uma medida adotada pela instituição para que se discutissem efetivamente as Políticas de Ações Afirmativas para os estudantes carentes, pois até então a UFT só realizava estudos voltados para a população indígena e negra. O gestor B, que faz parte da gestão atual o considera como fundamental para apoiar a permanência qualificada do estudante de origem popular na universidade.

O coordenador geral C, responsável pela coordenação na sua fase de implementação, em 2006, considera o programa quase perfeito, pois este envolve vários atores na sua execução, como os professores, alunos e técnicos administrativos. Nessa direção relata,

³⁷ Os efeitos da inserção do Programa Conexões de Saberes – PCS no Programa de Educação Tutorial - PET, na percepção dos estudantes e professores da UFT não foi possível abordar nesse estudo, pois no período em que o programa estava passando por mais essa mudança, já se havia concluído a pesquisa de campo dessa investigação, a fim de atender o prazo estipulado no cronograma de projeto desse estudo proposto para o Setor de Qualificação profissional da UFT e para o Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – UFC. Vale acrescentar que a UFT, com as mudanças no formato do programa, se encontrava em um processo de reestruturação da equipe para atender às determinações do edital PET Conexões, conforme pode-se observar nas exposições dos envolvidos no PCS no I Seminário de Extensão e Cultura da UFT e I Seminário Local do Programa Conexões de Saberes na UFT, realizado na UFT *campus* de Palmas, no período de 26 a 29 de outubro de 2010.

Então, uma série de pessoas trabalharam com a proposta do programa, como ela é ampla, né? Tem o acesso e a permanência como foco, mas permeia aí a relação, a troca de saberes. O que a gente pode aprender com a comunidade? O que de fato a comunidade pode aprender com a gente? Então vamos abrir as portas da universidade mais do que abrir as portas pra eles entrarem. Vamos abrir as portas pra gente sair com a condição de acesso igualitário, assim: o que você tem pra me ensinar? Eu tenho isso pra ensinar pra vocês. Vamos aproveitar o que um sabe e outro sabe? Então essa proposta é relevante.

O coordenador geral E da UFT, responsável pela execução do programa no período de 2008 a 2010, relata que o Programa sofreu uma reestruturação interna, nesse sentido, a coordenação dividiu as equipes de bolsistas em 3 Grupos de trabalho- GTS. O primeiro ficou responsável pela estruturação e mudança da sala do Programa Conexões de Saberes, o segundo cuidou da organização e catalogação das publicações que tratavam do programa e, por fim, o terceiro grupo fez a divulgação do Programa na universidade. Para tal finalidade foi feito o resgate da história do Programa na instituição, contemplando as atividades desenvolvidas nas escolas, nas comunidades e os relatos dos estudantes que fizeram parte do programa, desde a sua fase de implementação em 2006.

O coordenador E esclarece que, ao assumir a coordenação em 2008, percebeu que não estava tendo aluno que queria se inscrever no programa, “a gente fez uma pesquisa na comunidade e identificou que era falta de divulgação do programa e por isso, as pessoas não se estimulavam a entrar no programa que tinha bolsa remunerada”. Diante desse fato, a professora diz que foi feito um trabalho de divulgação do programa, “com isso a gente teve uma lista de inscritos enorme, hoje a gente tem lista de espera, na realidade deu certo”.

O coordenador E afirma que as mudanças realizadas no começo de sua coordenação, foi motivo de muitas críticas,

(...) por que tínhamos aquela cultura do Conexões de trabalhar na comunidade, quando a gente parou de fazer isso e lançou a ideia de divulgação, as pessoas falaram: tá usando o dinheiro o Conexões pra fazer inauguração³⁸, né? Nunca pode ter um buffet. Porque fizemos com Buffet com entrega de placas, descerramento de fita, presença do reitor.

³⁸ A inauguração a que o coordenador se refere é da sala do Programa Conexões de Saberes em outro local na UFT, com maior infraestrutura para atender os estudantes, com computadores ligados a Internet.

Quanto à divulgação do programa na comunidade interna, o gestor B afirma que foi uma ação importante, pois, anteriormente, a universidade era convidada para desenvolver o programa e com o edital publicado em nível nacional, esta teria que concorrê-lo. A esse respeito a professora declara,

O que a gente identificou nesse momento? que as pessoas não conheciam o Conexões, não sabiam nem sequer o que era Conexões de Saberes, as pessoas de modo geral, aluno e professor. E como não conheciam ficava uma coisa parecendo assim: Ah, são alguns professores escolhidos pra fazer, tinha dessas coisas, entendeu? Ah, a PROEX escolheu o professor. Não é isso, a gente sabe que não é, a gente sabe que foi inclusive uma ação de professores que pegaram um desafio grande, porque não estava ainda totalmente claro o que era o programa.

Por fim, o gestor B complementa que como não havia professores desenvolvendo atividades com os estudantes nos Grupos de Trabalhos,

a gente pegou a coisa na metade, o que pensamos? Vamos aproveitar agora esses bolsistas que já estão no programa, como não estava tendo ainda Grupos de professores trabalhando direto com os conexas e tal, o que a gente pensou: vamos pegar esses bolsistas que já existiam pra valorizar, fazer valer essa bolsa que eles estão recebendo, vamos fazer um trabalho na comunidade interna.

Refletindo sobre as mudanças e reestruturações efetuadas na forma de se desenvolver o PCS na UFT, sinalizadas no depoimento da nova gestão que assumiu o PCS a partir de 2008, Silva e Silva (2008, p. 96) argumentam que a implementação de um programa social envolve um processo complexo que mobiliza instituições, diferentes sujeitos, com interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e muito poder, o que no entendimento da autora, “vai demandar constante tomada e decisões, o que resultará no redesenho do programa assumido por unidades administrativas que mobilizam recursos humanos, financeiros e materiais”.

Sobre o avanço do programa na universidade, o gestor B declara que na UFT foi bastante satisfatório, porque houve uma mudança no programa, o próprio programa criou outras possibilidades e o grupo, de certa forma, se fortaleceu. Nessa direção comenta,

Por que tudo, no início, é mais complicado, até que as pessoas entendam mesmo o que o Programa, como fazer, como elaborar, né? Eu acho que hoje a gente conseguiu fazer com que os professores conhecessem um pouco mais da ideia do programa. Ainda falta muito, porque tem muito professor que ouve falar e não sabe muito bem. Mas a gente já conseguiu divulgar por meio do site, folders e em uma cartilha, que explica o que é o Conexões. Vamos fazer também um seminário³⁹ do Conexões aqui, no próximo semestre, para os alunos de todos os campi, não só para os que participam do programa atualmente, mas os que já participaram anteriormente, a fim de que eles apresentem os trabalhos que realizaram nos Grupos de Trabalhos – GTs.

No entendimento do gestor B essa estratégia de apresentar e esclarecer a comunidade acadêmica sobre os objetivos e os resultados das atividades já desenvolvidas pelos GTs no programa foi uma forma de evitar concepções equivocadas sobre o programa,

Porque às vezes um professor acha: ah, tem bolsa, beleza, vou pegar esse programa, né? e focar dentro da linha temática que é apresentada em nível nacional, que é coadunada com as políticas nacionais de extensão de ações afirmativas. Então, não é assim, o que sai da cabeça de um professor. Na verdade existe uma linha, um direcionamento, isso tudo discutido, quer dizer, também não saiu da cabeça de alguém lá em Brasília não, isso vem de uma discussão de fóruns, de grupos que estão discutindo a questão e a temática.

Sobre o futuro do programa na UFT, o gestor B considera o programa como um dos mais importantes que a instituição tem como política de acesso e permanência, por fim declara,

Acredito que o nosso maior desafio é sensibilizar, na verdade, os donos do programa. Quem são dos donos do programa? O governo federal. Por que sensibilizar? Porque a ideia é boa, a execução continua complicada por todos esses motivos que a gente colocou: as questões do orçamento; as questões dos prazos, que às vezes nos deixam muito amarrados.

³⁹ O seminário a que se refere a professora é o I Seminário de Extensão e Cultura da UFT e I Seminário Local do Programa Conexões de Saberes na UFT, que foi realizado na UFT *campus* de Palmas, no período de 26 a 29 de outubro de 2010.

O coordenador D do MEC SECAD tem opinião contrária e defende a ideia de que, qualidade e compromisso, em qualquer política pública depende do gestor local, pois, mesmo a política sendo igual, “cada um vai desenvolver de uma maneira, depende de quem está a frente. A política em si não é errada o problema está em quem a gerencia”.

Assim, é possível perceber nos depoimentos dos envolvidos na gestão da política pública, tanto em nível do governo federal (MEC-SECAD) quanto em nível local (UFT), que não há um consenso quanto à responsabilidade gerencial do programa. Parece que essa é uma questão antiga, que vem prejudicando o desenvolvimento das atividades do programa, desde sua implementação na UFT, em 2006, como pode ser observado no relato do coordenador C, que coordenava o PCS na UFT, naquela época,

Do ponto de vista institucional UFT, eu não vejo como dificuldades, no sentido estrito, mas o fato da universidade estar incipiente em políticas dessa natureza e a gente ter que pensar políticas e criar exemplo, dentro do Conexões, algumas ações foram mais trabalhosas. O bom é que a gente também conseguiu dar um rumo pro Conexões, uma cara própria para ele. (...). Do ponto de vista institucional MEC, né? a SECAD, as maiores dificuldades eram as mudanças de parâmetros em especial no segundo ano. As questões administrativas refletiam muito no andar do Conexões. Era o pé de chão do Conexões aqui, a gente chama chão de fábrica, seria a mudança de foco, perfil, ah... de recurso também, a gente fez um trabalho muito mais de administração, na parte burocrática, pelo menos alguns meses, quatro, seis meses, isso aí, do que pensando políticas ou ações que o Conexões poderia estar fazendo.

O coordenador C conclui ainda que “isso é natural, é um programa novo e com uma boa pretensão”. Como a questão considerada aceitável pelo professor naquela época persiste até o ano de 2010, quatro anos após a implementação do programa, é oportuno indagar se a democratização do acesso e a permanência qualificada dos estudantes de origem popular é prioridade dos gestores envolvidos na implantação do Programa Conexões de Saberes?

Para compreender estes desajustes no processo de implementação do Programa nas IFES, especificamente no caso da UFT, autores como Santos (2010), Chauí (2003) e Sguissardi (2006), discutem elementos para se perceber as relações existentes entre as reformas implementadas nas políticas da Educação Superior e

as reformas realizadas por parte do Estado Brasileiro, como condição de manter e reproduzir o sistema de capital.

Santos (2010, p. 190) analisa que a universidade sofre uma crise de hegemonia, “na medida em que sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles buscar meios alternativos de atingir os seus objetivos”.

Nessa perspectiva, Sguissardi (2006) afirma que as universidades jamais usufruíram de efetiva autonomia. Para o autor a ‘autonomia financeira’ concedida às IFES, com a falta de recursos e à diversificação de fontes de financiamento e outros mecanismos, são os fatores preponderantes que provocaram mudanças na forma de atuação das universidades, pois a universidade, sem autonomia, passou a atuar conforme os interesses do mercado capitalista.

Chauí (2003), por sua vez, alerta para a existência da heteronomia em detrimento da autonomia nas IFES, com isso, a universidade se tornou competitiva e operacional ao submeter à lógica do mercado capitalista. A autora parte do entendimento de que, a universidade pública não é um privilégio e um serviço, e sim um direito social. Para que isso aconteça, a sociedade deve exigir do Estado que não a considere como um gasto público, mas como um investimento social e político.

Buscou-se evidenciar nesse tópico, as contradições nos depoimentos dos gestores envolvidos na fase de implementação do Programa na UFT, tanto por parte da gestão no MEC/SECAD como na UFT, cujo os relatos explicitaram detalhes relevantes como as várias mudanças sofridas durante essa fase na instituição, com finalidade de compreender os impactos do programa na percepção dos sujeitos envolvidos nas atividades dos Grupos de Trabalhos – GTs e Núcleos de Estudos, que serão abordados no tópico a seguir.

5.2 OS GRUPOS DE TRABALHO – GTs DO PCS AVANÇOS E DESAFIOS: NA PERCEPÇÃO DOS CONEXISTAS E DOS COORDENADORES

Na primeira fase do Programa, período de 2006 a 2008, as ações do Programa foram desenvolvidas pelos Grupos de Trabalho – GTs, formado por um professor que coordenava as tarefas e por bolsistas do Programa conforme suas afinidades com o tema em estudo. Nesse sentido, a coordenação geral, naquele período, formou 04 grupos de estudo em torno dos eixos de atuação do Programa conforme detalhado no quadro 7 (RELATÓRIO PARCIAL 2006/2007 – 2007/2008 - PCS).

Quadro 7 – Grupos de Trabalhos – GTs e Ações desenvolvidas, período 2006/2008.

Eixo/Grupo de Trabalho	Ações
Eixo: Políticas Sociais nas Comunidades e Ações da Universidade (educação, saúde, meio-ambiente, trabalho e geração e renda, segurança. GT: Educação Alimentar e Nutricional.	Projeto de Educação Alimentar do Programa Conexões de Saberes: capacitação de crianças do ensino fundamental em escolas públicas de Palmas por meio de oficinas, como resultado os conexistas ⁴⁰ elaboram dois artigos: o primeiro teve como tema, a educação alimentar e nutricional e o segundo, análise sensorial da aceitação de um Bend de abacaxi com couve e análise sensorial da preferência entre um bolo da casca de banana e um bolo da polpa da banana. Capacitação de Merendeiras: como manipular alimentos.
Educação e Tecnologia: as	Ação realizada na comunidade Santa Bárbara,

⁴⁰ Conexistas é o adjetivo dado aos estudantes –bolsistas que participam do Programa Conexões de Saberes – PCS.

novas formas de exclusão social. GT: Educação e Tecnologia: as novas formas de exclusão social.	no município de Palmas, para realização do artigo <i>Combatendo a Exclusão com Novas Formas de Comunicação: uma experiência de extensão do Programa Conexões de Saberes</i> .
Gênero, Raça e Etnia: relações entre diferenças e desigualdades. GT: Gênero, Raça e Etnia: relações entre diferenças e desigualdades.	Atuação junto aos estudantes indígenas da UFT, campus de Palmas, como resultado elaborou-se o artigo <i>Realidade Indígena: um estudo da situação dos alunos indígenas nas UFT</i> .

Fonte: Relatório Parcial 2006/2007 – 2007/2008
Elaboração própria

Observa-se que os estudantes foram selecionados, inicialmente, por meio de edital e, posteriormente, alocados nos GTs que mais se identificava com o curso de formação dos conexistas. O GT: Educação Alimentar e Nutricional, por exemplo, sob a coordenação de uma professora do curso de engenharia de alimentos, também era formado por um número expressivo de estudantes do referido curso e áreas afins. Contata-se que os demais GTs do PCS também foram formados nessa direção, com exceção do GT Escola Aberta, que será abordado com mais detalhe no próximo subitem. Assim, fica evidenciado com base nos relatórios de atividades dos GTs que, as atividades que o grupo realizava nas comunidades estavam relacionadas com a área de formação dos conexistas. Assim, é possível perceber que as experiências dos conexistas a partir do PCS estariam contribuindo com sua formação acadêmica.

Ainda de acordo com o relatório (2006-2008), outra atividade desenvolvida pela equipe de um Grupo de Trabalho-GT, criado para essa finalidade, foi a produção uma produção textual dos estudantes do Programas dos Saberes, que resultou em um memorial com os relatos e experiências de vidas dos conexistas na UFT, o qual foi publicado no livro: *Caminhadas⁴¹ de universitários de origem*

⁴¹ A publicação de 33 livros da coleção “*Caminhadas*” reúne as contribuições das universidades públicas integrantes do Programa Conexões de Saberes e tem como finalidade conceder voz aos estudantes conexistas sobre a sua trajetória de acesso à educação superior. No caso específico da UFT o livro foi lançado no ano de 2009. Disponível em <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/publicacoes.php>>. Acesso em 25 jan. 2011

popular. A publicação foi organizada pelo MEC-SECAD e Observatório de Favelas do Rio Janeiro. Alguns dos relatos de estudantes conexas da UFT publicados nesse livro, foram utilizados nesse estudo, para validar os dados sobre as características sociais, econômicas e culturais desses estudantes, que foram sinalizadas nos questionários, como pode ser visto no capítulo 1, dessa dissertação.

Para o coordenador C do PCS na UFT, essa foi uma forma de se conhecer melhor cada estudante do programa,

O memorial é um exercício muito bom para o aluno refletir e dizer assim: de onde eu vim, onde eu estou e pra onde eu estou indo (...). Ao mesmo tempo serve de exemplo pra outras pessoas que apesar de serem com perfis comuns, mas cada um tem uma trajetória muito individual e tem alguém que vai se identificar em alguma parte com uma trajetória daquele e dizer: olha, se essa pessoa conseguiu eu posso também. Então de um forma indireta você estimula as pessoas.

Quanto às ações desenvolvidas nos Grupos de Trabalhos - GTs, conforme especificadas no quadro 7, o coordenador C declara que conseguiu, paralelamente, com as atividades de extensão desenvolver algumas ações do PCS. A esse respeito relata,

No primeiro ano foi um pouco tumultuado pra extensão, porque a gente estava começando a planejar, a universidade um tanto quanto nova, a própria PROEX era nova, a gente tinha poucos programas. Então a gente tinha meio que abrir os caminhos a serem percorridos. Então teria que pensar esses programas pra atuar. O segundo ano, a gente conseguiu articular os grupos de trabalho as ações de pesquisa e extensão. Então cada grupo de trabalho, além de ter a discussão de textos sobre um determinado tema, teria que estar vinculado a ação de extensão.

Com o desenvolvimento das atividades nos GTs, o coordenador afirma que se conseguiu uma maior proximidade com a comunidade,

A comunidade viu a universidade e isso foi bacana. Não foi um contato intervencionista, aquele negócio, ah, eu vou fazer um estudo, vai lá, coleta dados e volta. Foi tipo assim, o que é que vocês têm pra mostrar pra

gente? Valorizar a vida deles. Então, era literalmente a universidade aprendendo com a comunidade.

A conexista H, estudante do curso de engenharia de alimentos, que iniciou no programa, em sua fase inicial de implementação na UFT, no ano de 2006, participou do projeto Memória Oral e Cotidiano⁴², desenvolvido na comunidade do Bairro Aurenny III, bairro da periferia da cidade de Palmas. Na visão da estudante o projeto desenvolvido, naquela comunidade, foi produtivo. Nesse sentido, relata,

Esse trabalho rendeu, né? fizemos entrevistas com os moradores, analisamos as entrevistas, fizemos o registro dessa memória oral dos moradores, analisamos as entrevistas, produzimos um resumo; publicamos em dois congressos; e fizemos uma exposição aqui na universidade, mas primeiro a gente fez uma exposição na comunidade só com os moradores que nos ajudaram nas entrevistas. Depois a gente fez aqui na UFT, posteriormente a gente retornou à comunidade e fez a apresentação na feira coberta do bairro e agora foi feita uma no mês de março, aniversário de vinte e um anos do bairro. Já solicitei a PROEX, há dois meses, um termo de doação pra gente ceder esse material pra comunidade e até hoje não tive resposta.

O gestor A acrescenta que o projeto Memória oral e cotidiano: um estudo da comunidade do bairro Aurenny III, também teve uma repercussão positiva na UFT, principalmente, para os moradores daquela comunidade, “o quanto pra eles era importante que o bairro deles tinha sido fotografado e estava exposto ali na universidade”. Nesse sentido, o gestor relata,

Nós temos dentro da universidade, os funcionários terceirizados moradores do bairro Aurenny. E eles não sabiam. Mas como nós expusemos as fotos eles vinham até nós e falavam: nossa, professora, ali tem o nosso bairro. Eles reclamavam que não tinha sido exposto lá. Mas quando foi exposto no centro comunitário, ficou lá uma semana, não deu para eles verem porque nem sempre a gente consegue divulgar ao ponto de pegar toda a comunidade.

⁴² De acordo com informações do site da UFT, o projeto tem a finalidade de relatar as experiências vividas dos moradores do bairro Aurenny III, baseada em dados coletados na comunidade pelos conexistas. Os resultados foram divulgados por meio de uma exposição fotográfica do projeto. As fotos retratavam os pontos destacados como sendo importantes para a construção da comunidade: a construção do primeiro colégio, a instalação de energia elétrica, água encanada, posto de saúde, entre outros. Disponível em < <http://www.uft.edu.br>>. Acesso em 05 jan.2011.

A conexista H também participou de outro projeto de Educação Alimentar e Nutricional realizado nas escolas públicas de ensino fundamental de Palmas. Nesse aspecto, discorre,

Esse projeto foi uma ideia de dez bolsistas, maioria do curso de engenharia de alimentos e uma do curso de pedagogia. A gente criou mesmo esse projeto, não foi uma ideia da coordenação, mas uma ideia da equipe. A coordenação propôs, mas dividiu as equipes pra que pensassem num projeto de extensão nas escolas ou no bairro. Enfim, o único que de certa forma vingou foi esse projeto de educação alimentar e nutricional.

O coordenador C esclarece que o projeto de Educação Alimentar e Nutricional foi uma intervenção realizada com os alunos das escolas públicas que se encontravam nas séries iniciais do ensino fundamental, com o intuito de verificar, inicialmente, quais são os hábitos alimentares dessas crianças e, posteriormente, os estudantes receberam dicas e orientações do GT de como realizar uma alimentação saudável,

“O bacana é que a gente tem agentes multiplicadores, pequenos agentes. Soube-se de relatos depois, que as crianças iam prá casa e falavam para os pais: isso aqui não é nutritivo, vamos fazer dessa forma. Então acaba mudando hábitos alimentares dentro de casa”.

O conexista I, graduando do curso de Comunicação Social, também iniciou suas atividades no programa em 2006, como membro do GT: Educação e Tecnologia: as novas formas de exclusão social, conforme especificado no quadro 7 acima, o projeto foi de extrema importância na sua formação acadêmica, “porque o exemplo disso é o tema da minha monografia, eu vou falar sobre comunicação comunitária, rádio comunitária, por que essa aproximação com a comunidade me fez perceber que eu gosto disso, eu gosto de estar junto com a comunidade”.

O gestor A afirma que foi o PCS um momento de troca de saberes entre os estudantes e comunidade. A gestor avalia que talvez não seja percebido um impacto grande do programa na comunidade Santa Bárbara, devido o seu pouco tempo de execução e o número reduzido de conexistas que nele trabalharam. Entretanto, ressalta que o seu impacto na vida dos conexistas foi significativa,

Eu acredito que o impacto é mais só para os alunos que são bolsistas do Conexões, eles tiveram uma visão diferenciada. Então eles passaram a ser alunos comprometidos com o social e isso foi mais importante porque eles vão ser, eu acredito, profissionais diferentes. Porque eles vão ter esse compromisso, eles não vão sentir como que o conhecimento, a formação, o diploma deles foi uma conquista única deles. Eles conseguiram verificar que eles vieram de comunidades de origem popular e eles têm um compromisso com essa comunidade.

Para o coordenador F, do GT Escola Aberta, que ministra aulas de português, no curso de direito da UFT, o PCS foi uma forma da universidade trabalhar com a extensão universitária. Nesse sentido a coordenador relata,

A universidade, há muito tempo, ficou isolada pensando no seu próprio umbigo, que é a pesquisa, que é pensar o ensino superior. E, ela esqueceu da escola pública como ela esqueceu também da sociedade. Então esse resgate de trabalhar com a comunidade a universidade aprende muito. Nós temos uma riqueza de saberes na comunidade popular (...). Eu acho que isso é um divisor de águas nessa comunidade que acha que não pode, acha que a universidade não é ambiente pra ela e quando ela vê que um filho volta, isso funciona com os indígenas também, que volta pra comunidade e diz: eu estou cursando a universidade federal sim, eu consegui passar no teste de seleção, isso dá ânimo e dá, inclusive, o olhar acadêmico que, de uma certa forma, eles não teriam.

Na concepção do coordenador geral C o mais relevante na realização do programa é que por meio dele é possível buscar dentro da universidade os estudantes com perfil comunitário, “então a ideia é o aluno dessa comunidade que está na universidade, ele vai trabalhar nessa comunidade, porque já faz parte dela, e mais ainda, ele está trazendo essa comunidade para dentro da universidade”.

No caso específico do conexista J, proveniente de comunidades indígenas e de militâncias sociais, o programa é importante porque é uma intervenção política voltada para a classe menos favorecida e esquecida até pelos governos,

No meu caso, povos indígenas, né, que não é muito diferente da realidade das pessoas que vivem em periferia, porque os mesmos problemas sociais

que eles sofrem a gente sofre também. Não a questão da fome porque as nossas terras são ricas em alimentos e outros não, mas a questão de assistência de políticas sociais, como saúde, educação, ainda são muito precárias na nossa região. Então a gente trabalha nesse eixo, educação e saúde.

Ainda, no entendimento do conexista J, o programa Conexões força a comunidade acadêmica a refletir sobre a permanência dos estudantes carentes dentro da universidade, principalmente para ele, que se sente deslocado na universidade devido a alguns professores não compreenderem a sua cultura, “muitos professores ainda não estão preparados pra trabalhar com os indígenas. Porque eles conhecem a sua cultura, a sua criação, muitos vêm de fora, às vezes não têm uma vontade de entender o mundo em sua volta”.

O estudante conexista relata que durante uma aula tentou falar do costume⁴³ de sua comunidade em relação aquele assunto que o professor explicava. O professor contrário, aquela forma de vida, ofendeu a sua cultura dizendo: você que é mais civilizado não deve agir dessa maneira, “então, assim, o professor às vezes entende aquela concepção de 1940, que o índio ainda é selvagem e ele não entende das coisas. A questão de uma cultura sobrepor à outra, achando que é melhor a sua forma de vida, o seu sistema capitalista”.

A situação vivenciada pelo estudante indígena em sala de aula pelo estudante indígena, Rocha (1988, p. 5) a denomina de etnocentrismo, “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. Para o autor essa concepção de mundo no plano intelectual, pode ser “visto como a dificuldade de pensarmos a diferença”, já no plano afetivo o autor considera como “sentimentos de estranheza, medo, hostilidade”.

Assim, fica claro na narrativa do estudante acima, uma visão de etnocentrismo por parte do docente na UFT, para lidar com as relações de alteridade, considera-se importante retomar o diálogo de Boaventura Santos (2004, p.31) no entendimento do autor os estudantes provenientes de grupos minoritários e

⁴³ Considera-se que, o costume da população indígena, citado pelo estudante indígena é uma questão bastante polêmica na sociedade atual, esse não será mencionado nesse estudo, como forma de evitar interpretações que venha prejudicar os envolvidos nessa pesquisa,

outros entram na universidade e “confrontam-se com a tábua rasa que é feita nas suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários”.

Por fim, o conexista J reconhece que a sua participação no PCS foi importante, pois ele teve a oportunidade de produzir um artigo discutindo algumas questões referente a população indígena, “nesse caso, envolvia a questão do preconceito, discriminação social⁴⁴ contra a mulher indígena dentro do meio acadêmico”.

Em seguida, aborda-se, especificamente, o GT Escola Aberta, com finalidade de observar se ações desenvolvidas por esse grupo nas escolas públicas de ensino fundamental vem contribuindo para a melhoria da qualidade dessa modalidade de ensino.

5.2.1 A articulação do PCS com o Programa Escola Aberta: Uma análise do GT Escola Aberta

O Programa Conexões de Saberes, a partir de 2007, estabeleceu parceria com o Programa Escola Aberta com a finalidade de contribuir para melhoria dos sistemas estaduais e municipais de educação básica. Nesse sentido a coordenação do PCS, criou um GT com o intuito de atender as necessidades dos estudantes da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Palmas. O GT foi denominado: Escola Aberta, o qual desenvolveu oficinas nas áreas de Leituração, Direitos Humanos e Educação Ambiental e algumas ações complementares por meio de oficinas para os estudantes de Educação de Jovens e Adultos – EJA nas áreas de Segurança Doméstica, Higiene Alimentar Profissões, Redação Oficial e Sexualidade e prevenção (RELATÓRIO PARCIAL PCS, 2006-2008).

A conexista K, estudante do Engenharia de Alimentos, participou do GT Escola Aberta, a partir de 2007, ano em que GT foi criado e desenvolvia oficinas nos finais de semanas nas escolas públicas de Palmas. Para a estudante o programa foi

⁴⁴ Não foi possível detalhar o tipo de preconceito e discriminação sofrida pelas estudantes indígenas na universidade, devido o conexista não ter mencionado na entrevista e o artigo por ele produzido não ter sido publicado, até a fase de conclusão dessa pesquisa .

relevante na vida dela, não apenas pelo apoio da bolsa para a permanência na universidade e, sim pelo crescimento pessoal adquirido. A esse respeito relata,

A gente ia às comunidades e via que o pessoal gostava da gente, queria que os alunos fossem lá. Eles viam como se fosse assim: nossa, o pessoal da Universidade Federal está aqui na nossa escola. Sempre acolhia muito bem o estudante que estuda aonde? Estuda na UFT e eles vieram fazer uma atividade na escola. Mesmo que não tivesse muita gente nas oficinas, sempre tinha alguém buscando aprender alguma coisa”.

O coordenador F afirma que o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, desenvolvido nas escolas públicas de Palmas é interessante, pois surgiu com objetivo de suprir uma demanda da comunidade carente ao acesso de atividades esportivas, de lazer, arte e cultura,⁴⁵ nos finais de semana. Todavia, a professora esclarece que o Programa Escola Aberta já existia, com isso as ações do Programa Conexões foi adicionado a ele. Como fica claro no seu depoimento,

Quando o Conexões foi alocado no MEC/SECAD e **pra que ele conseguisse verba para permanecer**, ele foi juntado com outros programas e dentre eles o Escola Aberta, **então foi um imposição do Conexões trabalhar com o Escola Aberta.** (grifos nossos).

Na visão da coordenadora as atividades desenvolvidas pelos GT do Programa Conexões de Saberes nas comunidades de origem popular, têm um maior aproveitamento pela comunidade em relação as desenvolvidas pelo GT do Escola Aberta, nas escolas. A esse respeito declara,

Agora veja só, porque que eu considero o Conexões um programa mais feliz do que o Escola Aberta? O Conexões de Saberes, ele é uma conexão entre a universidade e a comunidade. Então esse aluno, ele primeiro vai pra comunidade, ele conversa com a comunidade, ou seja, ele tem uma inserção dentro da comunidade, ele vê as demandas dessa comunidade e eles trabalham em cima dessas demandas, ele não impõe a comunidade. O Escola Aberta, eles tentam aproveitar o público que já tem no final de

⁴⁵ Os temas contemplados pelo Programa Escola Aberta nas escolas públicas de ensino fundamental de Palmas são: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para Juventude e estão em consonância com as diretrizes do referido programa a nível nacional, sob a responsabilidade do MEC-SECAD. Não será analisado nesse estudo as ações desenvolvidas pelo referido programa e sim, as desenvolvidas pelo GT Escola Aberta, criado pelo PCS da UFT em parceria com o Programa Escola Aberta.

semana, talvez esse seja o segredo do insucesso. O Escola Aberta deveria procurar dentro da comunidade, fazer um jeito de divulgar, porque as pessoas não sabem o que acontece no final de semana dentro da escola, divulgar pra comunidade, divulgar pra outras crianças que não vem, até nas salas de aula.

A conexista K considera também, a falta de divulgação do programa nas escolas, como um dos entraves para o sucesso das oficinas. Porém, cita o percurso longo que realizava devido à localização distante das escolas de sua residência e o certo receio que sentia de algumas pessoas que moravam na região, como os maiores desafios enfrentados por ela para a realização das atividades do programa. Assim, a conexista K declara,

Era muito longe, eu acordava cedo no sábado, pegava o ônibus lotado. Até chegar lá, nossa, era cansada. E a gente nem podia voltar pra perto de casa pra almoçar e retornar novamente, já ficava por lá mesmo. Também a região a gente tem que ficar meio assim com medo, né? Não que é violento e tudo mais. Tem essa parte violenta, todo lugar tem, mas assim... o pessoal, eles olhavam pra gente com certa desconfiança. E não ia de blusa decotada nem nada porque já saía. A professora já falava: Oh, vai assim, vai de camiseta. Não usa brinco grande, vai sempre comportada.

A estudante afirma ainda que, apesar das dificuldades enfrentadas, foi possível conquistar os estudantes das escolas, pois,

Aí no final a gente já conhecia a cara de todo mundo que ia, dez, vinte, que iam todo sábado que a gente já sabia pelo nome. Tinha menino que me deixava no ponto de ônibus, falava: não tia, eu vou deixar a senhora no ponto de ônibus, vamos lá porque a senhora está sozinha. Assim eram os alunos e eu gostava muito deles.

O coordenador F esclarece que os conexistas eram capacitados durante a semana para que pudessem aplicar as oficinas de leitura, direitos humanos e educação ambiental nas escolas *no final de semana*, “porque os alunos do Conexões de Saberes, nem sempre a área de formação deles coincidia com o que eles trabalham na Escola Aberta”.

O coordenador observa ainda, que as escolas mais distantes do centro tinham um público mais participativo, pois,

Quanto mais a escola é de periferia, quanto ela é mais longe do centro, mais crianças nós tínhamos e mais crianças que ficavam, permaneciam na oficina. Quanto mais central, mais as crianças eram impertinentes, mais elas tinham esse olhar de não querer ficar, eu vou pra casa jogar vídeo game que é melhor, com isso, menos crianças em sala de aula.

A coordenação do Programa Conexões de Saberes trabalhou em parceria com o Programa Escola Aberta no edital de 2007. De acordo o Plano de 2008 a UFT não aderiu na sua proposta de trabalho do PCS, o desenvolvimento de atividades em parceria com o Programa Escola Aberta. A respeito dessa decisão, o coordenador F do GT, afirma que o Escola Aberta não tem muito a ver com o Conexões, “porque fragmenta o programa. O Conexões de Saberes tem outro foco que é a comunidade e o Escola Aberta, ele vai trabalhar com os alunos em sala de aula”.

O coordenador afirma ainda que os estudantes que trabalhavam no GT Escola Aberta, mesmo sendo bolsistas do Programa Conexões de Saberes, tinham uma forma diferenciada de trabalho, em relação aos demais conexas do PCS que atuavam em outros GTs, devido principalmente, terem que se deslocarem todos os finais de semana para as escolas. Para a professora Rose fora a capacitação que os conexas do GT participavam durante a semana na UFT, eles tinham que desenvolverem as oficinas nos finais semana nas escolas,

Então esse aluno, ele vai, ele gasta passagem, ele gasta o lanche e ele fazia o trabalho numa escola de manhã e em outra escola à tarde, ou seja, esse aluno ficava oito horas no sábado trabalhando na Escola Aberta. Ele tinha que cobrir oito horas, ou seja, ele tinha que cobrir duas escolas. Então porque nos outros GTs do conexões, ele tinha atividades mais esporádicas, então isso acaba gerando um problema no grupo, você tem iguais tratados de formas muito diferentes.

Nesse sentido, percebe-se uma divergência na forma de execução das atividades entre os Grupos de Trabalhos, criados, inicialmente, na fase de implementação do Programa na UFT, em 2006 - para atenderem os eixos propostos pelo Programa Conexões de Saberes e entre o Grupo de Trabalho criado para atender as diretrizes do Programa Escola Aberta, principalmente no que se refere a

relação existente entre o curso de formação do conexas com as atividades desenvolvidas pelo GT Escola Aberta nas escolas públicas de ensino fundamental, como pode ser constatado no depoimento da coordenação do Programa Escola Aberta.

Quanto a esse fator observado acima, há algumas considerações relevantes a serem mencionadas. Quando o PCS foi implementado na UFT, em 2006, a seleção dos estudantes era por meio de edital, com isso, estudantes de cursos de graduação variados eram escolhidos para atuarem no PCS. Posteriormente, a coordenação do PCS os alocavam nos GTs que mais se relacionava com a sua área de formação, como foi elucidado no tópico anterior,

No entanto, quando o Programa Conexões de Saberes estabeleceu uma parceria com o Programa Escola Aberta educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, em 2007, esse já se encontrava em desenvolvimento nas escolas públicas de ensino fundamental da Palmas, com suas diretrizes estabelecidas. Dessa forma, as atividades que o PCS da UFT teve que se adequar e estabelecer mudanças na sua forma de trabalho a fim de atender as demandas do Programa Escola Aberta.

Como pode ser visto no depoimento tanto do coordenador D como da conexas K, que participaram do GT Escola Aberta, os efeitos dessas mudanças provocaram alguns conflitos, como a distinção entre os conexas que participavam do GT Escola Aberta e os GTs criados, anteriormente, na fase de implantação do programa, em 2006, devido os conexas do GT Escola Aberta se sentirem prejudicados por terem que desenvolverem as ações durante os finais de semana. Outro conflito, esta relacionado a capacitação que esses tinham durante a semana para estarem aptos a ministrarem atividades em salas de aulas para os estudantes das escolas públicas.

Pode-se perceber, com base no relatório do PCS (2007-2008) que o curso de graduação, dos sete estudantes que faziam parte do GT Escola Aberta, seis destes eram do curso de engenharia de alimentos e apenas um do curso de comunicação social. Como pode ser visto, no capítulo 1 dessa dissertação, no subitem que apresenta o perfil socioeconômico dos estudantes conexas, maioria

dos estudantes do PCS são do curso de Engenharia de Alimentos, devido esses estudantes serem de origem popular e estudarem em curso integral, ficarem sem condições de trabalharem, com isso, se inscreveram no programa como forma de se manterem na universidade.

Assim, observa-se que em 2006, época em que foi criado os GTs na UFT, os estudantes de engenharia de alimentos e comunicação social, desenvolviam atividades relacionadas à sua área de formação, como pode ser observado no tópico anterior dessa dissertação. Com a inserção dos conexas no GT Escola Aberta, esses tiveram que se adequar as atividades do Programa Escola Aberta. Assim, pode-se constatar que, uma das maiores dificuldades encontrada pelo grupo se refere, a formação pedagogia necessária, para que esses pudessem desenvolver as atividades em sala de aula. Como eram estudantes de cursos de engenharia de alimentos e comunicação social, não tinham formação para atuarem nas salas de aulas das escolas. Embora a coordenação capacitasse os conexas, percebe-se que essa ação não estaria contribuindo com a formação dos estudantes desses cursos, quanto contribuiria, por exemplo, com os estudantes dos cursos de licenciaturas.

Ainda na opinião do coordenador F, o Programa Conexões de Saberes é o melhor Programa do governo nos últimos anos, pois é um programa interessante e funciona muito bem, porém com a sua incorporação em outros programas, como por exemplo, o Escola Aberta, este começou a ficar problemático por não se identificar com as propostas de trabalhos estabelecidas nesses programas. Para a coordenadora, a forma que o PCS vem sendo executado não está funcionando a contento e deve ser repensada, já que o programa é muito importante para as universidades públicas.

Nesse sentido, pode-se observar uma contradição entre o discurso oficial e o da coordenação do GT Escola Aberta. O primeiro, afirma que o PCS incorporou um dos seus objetivos específicos, a necessidade de desenvolvimento de projetos educacionais destinados a promover melhorias na qualidade da educação básica pública e, o segundo, da coordenadora do GT Escola Aberta, afirma que uma das ações do PCS foi inserida no Programa Escola Aberta, a fim de que esse conseguisse verba para permanecer executando suas atividades, como pode ser

visto, em uma de suas narrativas em destaque nesse tópico. Assim, pode-se deduzir que afirmação, por parte da coordenação do GT Escola Aberta, se torna coerente, ao ser comparada com os depoimentos envolvidos do PCS, abordados em vários tópicos dessa dissertação, os quais foram unânimes em apontar as dificuldades financeiras como um dos maiores entraves para a realização das ações do programa na UFT.

Com tudo isso posto, fica claro que a parceria entre o Programa Conexões de Saberes e o Escola Aberta, embora tenha como objetivo promover melhorias na qualidade da educação básica, não está conseguindo articular as ações desses programas, a fim de que os conexas do PCS tenham uma formação acadêmica ampla e plural no campo da teoria e da prática. Os efeitos desse desajustes, por sua vez, compromete o desenvolvimento das atividades do GT nas escolas públicas.

A seguir aborda-se, mais uma mudança sofrida pelo PCS, a sua inserção nos Núcleos de Estudos da UFT, a qual será analisada a partir do olhar dos envolvidos nesta fase e da observação em campo e das experiências do PCS na UFRGS.

5.3 NÚCLEOS DE ESTUDOS: UM OLHAR DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS E DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

As ações do Programa Conexões de Saberes – PCS foram desenvolvidas, a partir de 2009, articuladas com os projetos desenvolvidos nos Núcleos de Estudos da UFT. No campus da UFT de Palmas foram realizadas por intermédio do Núcleo de Economia Solidária – NESOL⁴⁶ e o Núcleo de Estudos da Saúde do Tocantins – NEST⁴⁷.

⁴⁶ O objetivo do Núcleo de Economia Solidária – NESOL com a articulação do Programa Conexões de Saberes é a consolidação da existência da Associação dos Catadores de Material Reciclável do Centro Norte de Palmas – ASCAMPA, por meio da promoção de uma experiência piloto de coleta seletiva em duas quadras da região norte de Palmas. A ASCAMPA conta atualmente com 15 associados que se encontram desmobilizados, desacreditados, desestimulados e desagregados, necessitam do processo de incubação para potencializarem as suas competências e se

Nas primeiras reuniões dos Núcleos, observa-se que os coordenadores tanto do Núcleo de Economia Solidária - NESOL, quanto do Núcleo de Estudos da Saúde do Tocantins - NEST haviam recomendado aos estudantes do PCS leitura de bibliografias que tratavam da temática de Estudo dos Núcleos. Durante as reuniões ocorriam às discussões dos textos com mediação da coordenação e professores inseridos na pesquisa. Geralmente, no final da reunião, a coordenação dos Núcleos repassava os informes, a todos presentes envolvidos na execução das ações, sobre as atividades que a equipe havia realizado durante a semana e as demandas que seriam executadas pela equipe nos próximos dias, além de confirmar a data da próxima reunião semanal. Quanto a metodologia adotada no projeto do NESOL para o desenvolvimento das ações propostas no PCS, o coordenador G em entrevista afirma que,

(...) a gente tem em nossos projetos um primeiro momento de capacitação teórica, onde se estuda a metodologia de incubação do Nesol, onde se estuda o mundo do cooperativismo, da economia solidária e o conhecimento teórico da universidade. Nós vamos para comunidade com os saberes da instituição, da academia, vamos dizer assim, né? E o que eu entendi do Conexões também era isso, essa proposta que o Conexões tem, né? Do programa levar esses alunos pra comunidade com os conhecimentos que eles vão adquirindo ao longo aqui no curso.

Conforme é possível perceber, na fala do coordenador houve uma mudança na forma de escolher os temas que seriam trabalhados pela equipe do PCS, pois a invés da gestão do programa desenvolver um projeto específico para o PCS esta passou a desenvolvê-lo a partir dos projetos existentes nos núcleos de estudos da UFT, conforme declara a coordenadora,

reconhecerem enquanto catadores capazes de promoverem a sua sustentabilidade a partir das ações coletivas via associação. A equipe do núcleo é constituída por professores, pesquisadores, estudantes voluntários da UFT e os conexas do PCS (PROJETO PCS 2009/2010).

⁴⁷ O objetivo do Núcleo de Estudos da Saúde do Tocantins – NEST com a articulação é conhecer e analisar os saberes e práticas a respeito da percepção sobre saúde/ doença e cura por comunidades indígenas Xerente – TO, a partir de levantamento diagnóstico/situacional, bem como realizar o acompanhamento das terapias tradicionais referenciadas e cultivadas, avaliando seus riscos e benefícios. A equipe do núcleo é constituída por professores, pesquisadores, técnico-administrativos, estudantes voluntários da UFT e os conexas do PCS (PROJETO PCS 2009/2010).

Ao invés do Conexões montar um projeto de interesse deles, eles entraram em contato com todos os núcleos da universidade. Então, a coordenação e um conexistista do programa entrevistaram todos os coordenadores de núcleo naquela época (...). Foi um convite deles que eu fiquei conhecendo o que era o Programa Conexões de Saberes, porque eu não conhecia, não sabia o que era.

De acordo com a estudante conexistista I, do curso de comunicação social, que participa do Programa Conexões de Saberes desde sua fase de implantação na UFT e, atualmente, faz parte do NESOL, o programa fez uma diferença na vida dela, pois com o programa ela teve a oportunidade de trabalhar temas voltados para as comunidades populares, “muita gente entra na universidade e sai e nem sabe ou então nem procura saber sobre o assunto”.

Entretanto, apesar de reconhecer a grande relevância do programa na sua vida acadêmica, o conexistista pediu o seu desligamento do programa, durante as duas fases de execução do mesmo. Sobre os seu pedido de desligamento da primeira fase do programa relata, “eu sai porque houve um atraso no pagamento de bolsas, né? E como eu me mantenho praticamente com as bolsas e a gente não pode ter outro vínculo empregatício, eu tive que procurar outros meios para poder me manter, aí eu saí”.

Já em relação a fase atual de execução do programa, o estudante conexistista I relata que está solicitando o seu desligamento, por se encontrar fazendo o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC,

Eu estou saindo porque minhas atividades de grupo, elas demandam um tempo, porque claro, tem que ter uma certa dedicação, e nesse momento, as atividades estão se intensificando e eu preciso me dedicar um pouco mais a conclusão do TCC. E a minha monografia tá exigindo um pouco mais de tempo de mim. Então eu estou tendo que optar apenas pela monografia e abrir mão do Conexões de Saberes nesse sentido. Eu não estou dispondo de tempo pra me dedicar às atividades de meu grupo. Eu preciso também concluir a minha faculdade de jornalismo. A bolsa vai fazer muita falta e eu tenho que pensar em novas maneiras pra poder suprir essa necessidade financeira, que vai fazer realmente muita falta. É a única fonte de renda que eu atualmente estou tendo. Então, assim, eu vou ter que pedir auxílio... num sei, família, amigos. Eu já conversei com algumas pessoas que disseram que vão me ajudar, mas, assim, é chato você ter que né? se submeter a isso pra poder terminar o curso.

Nas reuniões do Nesol realizadas durante a semana, a aluna colocou para a equipe da coordenação do Núcleo, os motivos de seu pedido de desligamento do programa e mostrou o seu interesse em continuar como voluntária do projeto, pois para ela seria mais fácil adequar o horário de seus estudos, sem precisar cumprir as 20 hs determinadas pela Programa. A coordenadora do Núcleo justificou que não seria possível que ela permanecesse, pois mesmo como voluntária teria que cumprir a carga horária, a fim de conseguir realizar as demandas de atividades NESOL junto a comunidade da Associação dos Catadores de Material Reciclável do Centro Norte de Palmas - ASCAMPA.

Em outra reunião do NESOL, no início das atividades do semestre de 2010, uma estudante do campus de Miracema, cerca de 60 Km de Palmas, também pediu também o seu desligamento do Programa, justificando que se encontrava com dificuldades de se deslocar da cidade que morava para desenvolver as atividades do núcleo, devido aos gastos com transportes e do esforço para cumprir os horários e demandas do núcleo. A coordenação do Núcleo aceitou a decisão da estudante, já que está deveria priorizar as atividades acadêmicas.

Pode-se perceber durante as reuniões, segundo fala da coordenação que esta considerava relevante a participação dos estudantes nas atividades que este desenvolvia na comunidade ASCAMPA, desde que os estudantes participassem efetivamente das ações, afim de que o projeto proposto pela coordenação do Núcleo, com a inserção dos conexas, pudesse atingir os resultados estabelecidos pela equipe.

Nessa direção o coordenador G entrevistado declara que a única atividade desenvolvida pelo NESOL, no momento é a Incubação da ASCAMPA, todavia esclarece que alguns professores vinculados a coordenação do núcleo se encontravam fazendo doutorado e não podiam estar contribuindo efetivamente com as ações do Núcleo. Na visão da coordenadora houve um encontro entre a proposta de trabalho do PCS com a do NESOL. Nessa direção o coordenador afirma,

Então o que eu acho do Conexões, ele veio nos auxiliar dentro da proposta que a gente tem que é estar dentro da comunidade. E fazendo essa troca,

acho que esse é o grande encontro do Nesol com o Conexões”. E o que eu entendi do Conexões também era isso proposta que o Conexões tem, né? do programa levar esses alunos de volta pra comunidade com os conhecimentos que elas vão adquirindo ao longo do curso.

Pode se observar que durante as reuniões semanais, a coordenação do Nesol estabelecia as ações que os estudantes deveriam realizar durante a semana, buscando conciliá-las com as atividades acadêmicas dos conexas, a fim de que não afetasse o desenvolvimento do curso destes. Observa-se que a coordenação era muito exigente quanto ao cumprimento das metas estabelecidas pelo núcleo, inclusive um professor do núcleo, no início do semestre, disse para os conexas que caso, estes não estivessem atendendo os objetivos e resultados esperados pelo núcleo, não seria viável para a coordenação de o Nesol continuar trabalhando com os conexas.

Pode-se perceber ainda, que as faltas injustificadas dos conexas era um assunto recorrente nas reuniões, embora a coordenação fosse rígida quanto a questão e se utilizasse de um controle de faltas em que os estudantes seriam substituídos caso não justificasse suas faltas. A respeito dessa situação, o coordenador G declara,

Eu estou vivenciando, como coordenadora do projeto do Nesol algumas dificuldades com os conexas, que não passam pelo viés financeiro. É estranho isso porque eles são carentes, mas eu não tenho nenhuma queixa, assim, que eles não puderam ir pra campo ou não puderam vir pra cá por falta de dinheiro pra locomoção, não é isso. O que eu tenho percebido é assim, alguns de nossos alunos selecionados, eles estão em final de curso. Então o aluno em final de curso que tá fazendo monografia, mesmo sendo assim um excelente aluno, o aluno não consegue fazer o estudo, o trabalho de campo e ser aluno também, né? No entanto, nós tivemos uma grande perda que foi da conexas que teve que sair em função disso. Outro problema que eu tive também, uma outra conexas, foi devido ela residir na cidade de Miracema, um exemplo de conexas, em outros projetos que já aconteceram em que ela já era conexas, só que ela não conseguiu acompanhar o nosso ritmo, que era estágio na comunidade, por quê? Não foi falta de conhecimento, não foi nada, foi morar em outra cidade.

Por outro lado, o coordenador observa uma falta de comprometimento com a comunidade em estudo, ASCAMPA, por parte de alguns estudantes que permaneceram no Nesol, pois mesmo esses estudantes morando em quadra próxima da Associação, preferiam cumprir horário na sala do núcleo na UFT, “nas

atividades que eu pude estar com eles lá na sede da ASCAMPA, eles são muito mais uma visita na comunidade do que de fato um conexista integrado à comunidade”.

Como forma de solucionar a questão, o coordenador adota uma estratégia de ser um pouco rígida com os estudantes e exige o resultado das ações desenvolvidas, “porque em várias atividades de campo eles faltam, então assim para mim, a falta na reunião aqui do NESOL é grave, mas uma falta na atividade em campo é gravíssima”. Na visão do coordenador, essa forma de atuação de alguns conexista em relação a participação nas atividades da comunidade,

Eu não sei se é uma falta de identificação com os catadores de materiais recicláveis, que tem isso, né, pode ser que esse tipo de comunidade não é o que eles gostariam de ta trabalhando. (...) E se a gente ta lá na ASCAMPA, que é embaixo de uma árvore, a gente fica lá também suando junto com eles, né? como eu já fui, como alguns já foram. E talvez isso seja ruim de ir para lá do que vir aqui pra sede do Nesol, que é no ar-condicionado, né? Assim, fazer trabalhos burocráticos, eu tenho pedido pra eles e eles têm feito tudo que é burocrático, mas eu preciso que além do burocrático eles estejam também no campo, né?

O conexista L, estudande do curso de história, que participou do NESOL por 6 meses⁴⁸, declara que foi uma experiência única a de trabalhar com comunidade ASCAMPA, durante praticamente um semestre em que permaneceu no núcleo, “acho muito interessante o acadêmico poder envolver com a vida dos catadores da ASCAMPA, poder a cada dia observar como eles separam os materiais que passaram o dia todo colhendo nas ruas e o valor simbólico de cada material para eles”.

Para o conexista sua atuação na comunidade foi a de apoiar a associação a realizar a sua organização administrativa, como a elaboração de planilha de controle dos materiais recicláveis, bem como desenvolver outras atividades em parcerias com outras instituições sociais, como o Instituto de Direitos dos Humanos no assessoramento da ASCAMPA. Quanto a forma de atuação dos estudantes na

⁴⁸ É interessante esclarecer que os estudantes do PCS, participaram por um período de 6 meses do NESOL, recebendo recursos do Programa Bolsa Permanência, conforme foi relatado pelo gestor B, anteriormente. Ou seja, no 1º Semestre de 2010, já que no 2º Semestre de 2010 o PCS se inseriu no PET, conforme explicado, nos capítulos anteriores.

comunidade, o conexistista L afirma que a capacitação inicial realizada no NESOL foi fundamental, “os professores do Núcleo nos ensinava como deveríamos dialogar com as comunidades de forma horizontal, criamos projetos de inserção digital para a comunidade, a visão era de fato trazer a comunidade para participar da universidade”.

No entanto, o conexistista L, relata que, no seu caso específico, mesmo tendo aprendido bastante com as organizações sociais, achava cansativo ter que estar com a comunidade quase todos os dias, “olha, se envolver com a comunidade, participar diretamente, ter que ir quase todos os dias para comunidade é um pouco desgastante, é um trabalho para quem gosta”. O conexistista L complementa que outros fatores contribuíam com o agravamento da situação como os contratempos, os trabalhos acadêmicos, a questão do deslocamento para as comunidades e, às vezes, as atividades chocarem com os dias de aulas e com outras atividades acadêmicas realizadas na universidade e as cobranças, por parte da equipe de professores do NESOL, para que estes produzissem os resultados estabelecidos pela equipe. Por fim, afirma que aprova a posição do núcleo em cobrar a produção das ações, mas para ele se tornava difícil conseguir conciliar tudo.

Para melhor entendimento do desenvolvimento das ações do NESOL nas comunidades populares com a participação dos conexististas, descreve-se algumas observações evidenciadas na comunidade ASCAMPA. Vale esclarecer que a atividade desenvolvida pela equipe no NESOL na comunidade foi a de apoiar a realização de um evento organizado pelo Instituto de Direitos Humanos do Estado do Tocantins, o qual assessora as ASCAMPA e demais cooperativas da cidade de Palmas, com o objetivo capacitar os catadores de matérias recicláveis.

Pode-se observar que na comunidade ASCAMPA, durante o período da manhã, houve uma palestra sobre Administração de Cooperativa e Eleição para um público de aproximadamente 50 pessoas, com a finalidade de escolher o próximo presidente da ASCAMPA. Os estudantes conexististas foram apoiar as atividades do evento conforme planejado em reunião semanal da equipe no NESOL. Pode-se perceber que os estudantes do Conexões, organizaram um oficina pedagógica, para atender crianças que vieram ao evento com os familiares, a fim que esses pudessem participar da capacitação com tranquilidade, já que as crianças estariam

em um atividade dirigida. Nesse mesmo período uma estudante do curso de graduação de Administração da UFT estava aplicando um questionário com os catadores da ASCAMPA, que tinha como propósito traçar o perfil socioeconômico dos catadores da associação.

No período da tarde, a equipe deu continuidade as atividades, além disso, um estudante do curso de Pós-Graduação em ciências do ambiente da UFT, fez uma apresentação do Projeto do NESOL de Incubação da ASCAMPA, com a finalidade de divulgá-lo para todos que se encontravam no evento, já que no local haviam outros catadores vinculados a outras cooperativas.

Observa-se que alguns conexas do PCS estavam na parte de apoio das atividades naquele dia, ou seja, mais envolvidos com as oficinas de crianças, enquanto os estudantes dos cursos de graduação em administração e pós-graduação em ciências do ambiente, citado acima, participantes como voluntários do núcleos, estavam mais envolvidos com as atividades de aplicação de questionários e apresentação do Projeto do Núcleo à comunidade presente.

A conexista I recorda que na fase inicial do programa, as reuniões eram realizadas também com a coordenação geral, inclusive com um maior número de conexas atendidos pelo programa, os quais trabalhavam com eixos temáticos do próprio Programa Conexões de Saberes e, nessa fase atual, as reuniões só acontecem no grupo do Nesol. A esse respeito relata,

Era um número maior de conexas e eram três ou quatro eixos. Não me lembro quantos eixos, mas eu sei que tinham vários conexas em várias regiões de Palmas. Interdisciplinaridade também rolava e a gente tinha reuniões mensais de todos os conexas, que havia essa troca de o que eu estou fazendo no meu eixo, o que o outro eixo estava fazendo. E a gente falava das dificuldades, dos avanços, e havia essa troca tanto dentro do conexões, dentro do próprio eixo e na comunidade. Porque você podia levar a experiência dos outros pra ação que você estava fazendo e trocar essas experiências. Eu acho que isso era muito importante na outra fase do programa que participei, né? O único contra, a única dificuldade, o único defeito que acho que teve na gestão anterior foi a questão das bolsas atrasarem. E isso acarretou que muitos conexas deixaram. Só isso, porque a proposta em si, ela realmente era levada ao pé da letra, né?

Como se vê, o relato do conexista L que participou do Programa na fase atual do Programa, valida o depoimento acima, da estudante conexista I, “não

envolvi com outros grupos do programa”, e quando questionado sobre as demais medidas de ações afirmativas que o programa porventura estaria desenvolvendo na universidade, o estudante não consegue apontar a articulação do Programa com outras políticas implementadas para os estudantes de origem popular na UFT, a não ser as ações específicas do NESOL na comunidade ASCAMPA.

Nessa mesma direção, na visão do coordenador G, reconhece que o programa precisa de uma coordenação pedagógica, que viria somar com a ação do NESOL, viabilizando o estudo das políticas de Ações Afirmativas que se propõe o Programa Conexões de Saberes. Sobre isso declara,

Eu acho que a gente está falhando, enquanto programa Conexões do Saberes. É que o programa, ele mudou do que era em dois mil e nove pra o que ele é em dois mil e dez e a **coordenação hoje, administrativa, financeira, pedagógica e sei lá mais o que, que tá tudo em cima da coordenação administrativa**, eu acho que não está dando certo. Porque a coordenadora administrativa, ela me orientou em tudo que eu precisei até hoje, burocraticamente, relatório, ela me mandou modelo de relatório, os meninos fizeram os relatórios, as frequências, as faltas, os cortes, né? de bolsa, por questão de falta, a liberação do recurso financeiro que a gente está aguardando, que não saiu ainda. Então assim, tudo que é administrativo- financeiro eu não tenho nada a reclamar da gestão que a coordenadora administrativa está fazendo. **Mas ela não consegue aí fazer as duas coisas.** (grifos nossos)

A figura da coordenação pedagógica mencionada pelo coordenador E, estaria relacionada ao papel de coordenador geral do PCS, o qual ficou centralizado na Pró-Reitoria de Extensão da UFT, por falta de um professor que a desenvolva, como fica evidenciado na narrativa o gestor B, responsável pela gestão na UFT.

(...) a gente acaba tendo dificuldades porque as pessoas não compreendendo muito bem como é fazer essa coordenação geral, as responsabilidades que isso demanda. Então acaba que a gente acabou ficando um pouco centralizado aqui ainda na PROEX essa ação até a gente conseguir instrumentalizar melhor alguém que possa fazer isso, né? que é a nossa proposta pro próximo edital, é tentar instrumentalizar pra gente mostrar, ensinar mesmo como é a ideia, a proposta pra que esse professor, essa pessoa que pegue essa coordenação, ela entenda também. Porque tem toda uma regra, tem toda uma forma de entender o programa, né? e se

essa pessoa não entrar nessa ideia, não comprar essa ideia, os grupos também não vão comprar, os alunos conexistas também não vão comprar, então é importante que a pessoa entenda mesmo isso. E essa pessoa tem que ter o perfil também. É um perfil mais extencionista, né?

É possível perceber até aqui, no depoimento dos conexistas, da coordenadora do núcleo e da gestão da UFT, que um trabalho de formação acadêmica mais aprofundada do tema Ações Afirmativas não vem sendo realizado na UFT, por meio da gestão do programa, que se limitou no apoio de um coordenador administrativo da Pró-Reitoria de Extensão, para realizar a execução administrativo-financeiro do programa. Fica sinalizado ainda no relato da professora e dos estudantes entrevistados, que a falta de um acompanhamento pedagógico dos estudantes, faz com que esses encontrem dificuldades para permanecerem no programa.

A respeito da questão explicitada acima, o coordenador D do MEC/SECAD afirma que o PCS identifica as dificuldades dos alunos e não há orientação, por parte da SECAD, para excluir do programa os estudantes com dificuldades, pois este é um programa de inclusão,

a coordenação tem que identificar as fragilidades e dar o apoio acadêmico necessário para que o aluno desenvolva bem a sua formação acadêmica ou desenvolva no projeto. **Então o Conexões vê tudo isso**, além de ser excelente para que aconteça as trocas de saberes entre a universidade e as comunidades populares. (grifos nossos).

Percebe-se que a situação do apoio à permanência dos conexistas posta pelos entrevistados é complexa e polêmica, considerando que os objetivos centrais do PCS é justamente promover a inserção e a permanência qualificada dos estudantes de origem popular na universidade, além das trocas de saberes com suas comunidades de origem. Nessas situações, concorda-se com o que foi elucidado anteriormente neste texto por Zaluar (1997) é preciso compreender as especificidades e peculiaridades, entre comunidades ou grupos sociais, os processos de integração ou expulsão de cada um deles, a fim que se evite novas exclusões.

Com a argumentação da autora é possível inferir que o PCS, implementado na UFT com discurso de inclusão social poderá provocar novas exclusões como a desistência e evasão dos conexas, caso a gestão do programa tanto no MEC-SECAD quanto na UFT não dê um apoio efetivo as dificuldades encontradas pelos conexas. Os motivos de dificuldades, mencionados pelos estudantes, se refere às faltas desses nas reuniões e a campo, pelas dificuldades que esses encontram em conciliarem as atividades do programa com as do curso de graduação, principalmente, aqueles que estão concluindo e fazendo a monografia. No caso dos estudantes de Miracema, esses apontam as dificuldades em custearem as despesas de alimentação e transporte, para estarem participando de reuniões, de eventos e de atividades no campo.

Para a conexista M que participou das atividades NEST, o PCS tem uma proposta que “vai muito além de uma bolsa, um valor quantitativo, mas a qualidade da permanência do estudante com uma formação acadêmica pautada na busca da igualdade e nas trocas de saberes entre a universidade e as comunidades populares. Por fim, complementa,

Eu tive a oportunidade de aprofundar um pouco mais sobre a história da comunidade indígena, como ela se constrói na base da violência da sociedade envolvente, e assim poder pensar em Políticas Públicas, né? que sejam feitas com o olhar da população indígena e o PCS é uma porta de entrada para todas essas questões.

Quanto às observações realizadas durante as reuniões do NEST, pode-se notar que os professores do núcleo têm, de certa forma, a mesma metodologia de trabalho, adotada pelo Nesol, no que se refere à capacitação dos estudantes para atuarem nas comunidades. Inicialmente, os professores responsáveis pelo NEST, buscavam capacitar os estudantes por meio de discussões de textos teóricos que abordavam temas inerentes à cultura indígena, a fim que estes pudessem realizar as atividades do núcleo na comunidade indígena Xerente⁴⁹ – TO. Nas reuniões seguintes, percebe-se que os conexas estavam preparando material para as oficinas que seriam aplicadas na aldeia indígena.

⁴⁹ Toda a área demarcada pela população Xerente está situada na margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia, a 80 quilômetros de Palmas-To (PROJETO PCS 2009/2010).

As reuniões também eram semanais, pode-se perceber uma maior flexibilização quanto a participação dos estudantes nas reuniões, pois a maioria dos conexistas eram estudantes do campus de Miracema e residiam nessa cidade. Dessa forma a coordenadora considerava como carga horária, algumas atividades da equipe no campus de Miracema. Em outros momentos os conexistas organizavam e participavam de eventos como o III Fórum Social Indígena do Tocantins que foi realizado no campus da UFT de Palmas.

Em um dos encontros semanais do NEST, pode-se perceber, certa insegurança, por parte da equipe que realizaria uma visita a comunidade indígena. A equipe reclamava da falta de recursos financeiros, por parte do Programa Conexões de Saberes, para custear as despesas das ações que seriam realizadas na comunidade, como a aquisição de material de consumo para as oficinas e palestras e os gastos com a alimentação da equipe durante o período que essa permanesse na aldeia Xerente. Como forma de solucionar a questão a coordenação do Núcleo ficou de verificar o que se poderia conseguir de apoio financeiro, caso contrário, teriam que custear as despesas com recursos próprios, considerando que a visita à comunidade indígena já estava agendada. Nesse sentido, a equipe não desmarcou o compromisso assumido e foi realizar a ação prevista naquela comunidade.

Na reunião seguinte a visita que a equipe realizou na comunidade indígena, observa-se que os estudantes chegam para a reunião no Núcleo bastante motivados com a experiência de trabalho realizada naquela comunidade. A coordenadora do Núcleo inicia as atividades e solicita que os participantes do núcleo falem sobre as ações desenvolvidas na comunidade, apontado os pontos positivos e negativos e sugestões para o próximo trabalho de campo.

Pode-se perceber na fala da coordenação do núcleo que esta estava satisfeita com o trabalho desenvolvido pelos conexistas na comunidade. A professora afirma que os conexistas foram comprometidos com o trabalho e se identificaram com o projeto. A professora ressalta que foi fundamental a preparação dos estudantes, em reuniões anteriores, com textos e discussões referentes à cultura indígena, para que eles pudessem compreender melhor o modo de vida da população indígena. Embora percebe-se que quase todos os conexistas do grupo,

são estudantes do curso de ciências sociais, com apenas um do curso de pedagogia, a professora considerou a capacitação inicial como requisito indispensável para que os conexas estivessem preparados para as visitas e atividades que seriam realizadas na aldeia Xerente.

Segundo os conexas a atuação da equipe na comunidade indígena foi positiva, pois se pôde observar a cultura daquela etnia, ou seja, como vivem, se reúnem e discutem as questões da população da indígena. Os estudantes observaram que os indígenas se envolviam e participavam atentos das atividades ofertadas nas oficinas. Ficaram admirados com o comportamento e cooperação das crianças maiores que cuidavam das menores para que as mães ficassem tranquilas e participassem das atividades destinadas à elas.

Um conexista do curso de pedagogia, acrescenta que as crianças participantes da oficina ministrada por ela, eram tranquilas e aprendiam rápido e faz uma comparação em relação as crianças que não são indígenas, que na visão dela, na maioria das vezes, são agitadas e com isso sentem dificuldades de se concentrarem. Para os estudantes, o trabalho Educação e Saúde desenvolvido por meio de oficinas e palestras foi uma forma de aproximação e troca de conhecimentos com a comunidade.

No entanto, os estudantes do programa, afirmam que estão encontrando dificuldades para concretizar as atividades na comunidade, principalmente, por falta de disponibilização de recurso financeiro para o custeio das despesas de alimentação. Nesse sentido, uma conexista declara que os estudantes estão gastando a bolsa permanência para desenvolver as atividades do programa, o que no entendimento dela é injusto, pois a bolsa é justamente para sua permanência na universidade.

Ainda na fala da conexista, a solução seria a saída do Programa, já que necessita da bolsa para se manter e não tem como custear as despesas para continuar desenvolvendo as atividades do programa, inclusive porque é estudante do campus da UFT de Miracema. A conexista acrescenta que tem despesas com transporte e alimentação, quando tem que participar de reuniões e eventos no núcleo no campus de Palmas. Nesse sentido, a estudante esclarece que já havia

falado com a coordenação responsável pelo programa na PROEX, sobre a questão e, segundo ela, está tudo certo com o programa, justificando que o deslocamento dos estudantes do campus de Miracema para o campus de Palmas é devido a falta de professores naquele campus para desenvolver o PCS.

Todavia, a estudante afirma que os estudantes não devem ser conformistas com a resposta dada pela gestão do programa, pois são eles que estão vivenciando as dificuldades. Por fim, a conexista desabafa: que não estava conseguindo pagar às suas contas, e naquele dia, por exemplo, tinha deixado de almoçar para economizar e feito apenas um lanche. No entanto, a conexista afirma ainda que não queria sair do programa, pois se identifica bastante com as atividades que vem desenvolvendo no Núcleo e espera que a situação financeira do Programa seja solucionada.

A questão financeira era um assunto recorrente, tanto na fala dos estudantes como dos professores do Núcleo. Os professores, por sua vez, afirmaram que tiveram que retirar recursos do bolso para custearem as despesas de alimentação da equipe na comunidade. Pode se perceber ainda, que embora uma professora da equipe tivesse sugerido como solução para a situação posta a paralisação das atividades do PCS, a equipe decidiu continuar realizando as ações. Uma das conexas defende a ideia de que eles deveriam refletir sobre a situação em questão, mas não deveriam parar com as atividades para não cair em descrédito com a comunidade indígena Xerente. E naquela mesma reunião, todos começaram a planejar a continuação das ações que seriam desenvolvidas na comunidade.

Nesse sentido, os estudantes mesmo sem o devido apoio, por parte da gestão do PCS, para permanecerem na instituição, assumem com a equipe do núcleo a responsabilidade para que as ações do programa sejam realizadas. Assim fica evidenciado a indiferença por parte do Estado face os programas sociais, destinados a atender as necessidades da população de origem popular, como diz Sposati (2002), partindo do entendimento da economia neoliberal,

Os programas sociais são geridos pelo princípio de alta rotatividade, deslocando-se para o indivíduo a responsabilidade de superar riscos sociais. Sob este princípio não são gerado garantias sociais, mas 'permanências' de acesso como se fossem 'vistos temporários' para o

mundo de proteção social. Quando não temporários, a condição da garantia social é tão rebaixada em seu alcance e padrão de qualidade que não consegue afiançar autonomia ou segurança aos cidadãos que são seus usuários (SPOSATI, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, constata-se que a lógica do neoliberalismo restringe a forma de intervenção por parte do Estado, e esse não consegue oferecer as condições necessárias para que uma política social seja realizada com efetividade. Assim, é possível observar que os efeitos dessa forma de atuação, por parte do Estado, vem refletindo no desenvolvimento das Ações do Programa Conexões de Saberes na UFT, pois as narrativas dos estudantes e dos coordenadores dos Núcleos de Estudos mostram que a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades do programa, limitou a forma de atuação do programa. Assim, constatou-se que as diretrizes político-institucional, de formação acadêmica e de interação comunidade e universidade, estabelecidas no Termo de Referência (2007) que deveriam ser realizadas de forma concomitantes, passaram a ser realizadas de forma isolada por cada Núcleo de Estudo.

Dessa forma, pode-se inferir que a inserção dos estudantes nos Núcleos de Estudos, com o desenvolvimento das ações de forma fragmentada, é uma forma assistencialista de se tentar manter os conexas na UFT, o que coloca em dúvida o caráter emancipatório do programa, adotado como uma política de Ação Afirmativa na instituição.

Para o gestor B que faz parte de gestão atual do PCS, houve um avanço no edital proposto pela Coordenação da SECAD, “porque agora nesse edital os professores, que foram visitados nos campi, dentro dos seus núcleos de estudo, pegaram a demanda do edital e propuseram ações focadas dentro da demanda”.

O gestor esclarece ainda, que se um núcleo tinha uma proposição dentro da questão indígena, por exemplo, “ele pensou com a equipe de trabalho dele um enfoque e apresentou a proposta, então não é qualquer pessoa que vai falar do indígena, é um grupo que já vem produzindo material, trabalhando muito tempo”.

A partir do depoimento do gestor, percebe-se que os núcleos de estudos da UFT já tinham suas diretrizes de trabalho estabelecidas. Pode-se observar que a equipe do NESOL, por exemplo, já desenvolvia ações no campo do cooperativismo

e da economia solidária, sendo que uma das suas ações atual é a Incubação da ASCAMPA, a qual seria realizada com a inserção dos estudantes do PCS, ou seja, a decisão de trabalhar com essa comunidade não partiu da coordenação e estudantes do PCS. Conforme o Projeto do Programa NESOL, as atividades, com a inserção dos conexas, foi inicialmente, destinadas a capacitá-los, por meios de oficinas e mini cursos que tratavam de temas relacionadas a Economia Solidária e Cooperativas Populares, a fim de que esses pudessem desenvolver a metodologia de trabalho do núcleo na ASCAMPA.

Com esses apontamentos, referente a forma em que os estudantes desenvolveram as atividades do NESOL, fica claro que os estudantes foram utilizados como um apoio para que o núcleo realizassem as atividades, como foi relatado acima pela coordenadora do núcleo. Embora, com isso, o núcleo tenha contribuído com a formação acadêmica dos estudantes, pois esses realizaram atividades de interação entre a universidade e as comunidade populares, contata-se que essas ações foram realizadas de forma isoladas, inclusive sem a interação dos conexas desse núcleo com o NEST, conforme fica evidenciado no relato da conexista I.

(...) claro que você está levando os conhecimentos da universidade para a comunidade, mas eu acho que a troca do conexista com a comunidade, enquanto você poder falar: olha, o meu papel enquanto conexista é falar pra você aqui da comunidade que você pode ter acesso a isso aqui, porque eu sou da comunidade como você e essa é minha vivência. Eu acho que essa proposta do conexões não está muito presente, hoje.

Percebe-se nos depoimentos dos professores e estudantes que com a inserção dos estudantes nos Núcleos de Pesquisa da UFT, houve uma mudança na forma de escolha dos temas que seriam desenvolvidos durante a realização do programa em comparação aos eixos temáticos desenvolvidos nos Grupos de Trabalhos -GTs. Como visto nos tópicos anteriores, os GTs foram criados, na maioria das vezes a partir de temas sugeridos pelos professores e estudantes envolvidos no programa. Nesse sentido, os grupos foram formados com estudantes de cursos que tinham certa relação com as atividades que seriam desenvolvidas na comunidades.

Enquanto que nos núcleos de estudos, os estudantes logo após serem selecionados por edital, passavam por outra seleção, ou seja, eram encaminhados para a coordenação dos núcleos que, por sua vez, analisava o currículo do aluno, além de entrevistá-lo. Como fica evidenciada na fala do coordenador G do GT NESOL, “então nós entrevistamos todos os alunos, eu participei. Não se pode dizer que esses alunos chegaram aqui, assim, jogados, não foi isso. Nós fizemos uma seleção conjuntamente, isso foi uma coisa muito boa”.

Assim é possível perceber que a coordenação escolhia os estudantes que mais se identificavam com as atividades que seriam desenvolvidas nos núcleos, conforme especificadas no quadro 8 . No caso do NESOL, verifica-se que dos quatro conexas que participaram do núcleo, dois eram do curso de história, um de comunicação social e um de Serviço Social. Nesse sentido pode-se considerar que, os cursos de graduação dos conexas, são áreas afins com as atividades que esses desenvolveram nas comunidades.

Quadro 08 – Atividades desenvolvidas pela equipe do NESOL

<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de formação acadêmica e sócio-política do estudante
<ul style="list-style-type: none"> - Oficina para elaboração dos Instrumentos para realizar diagnóstico sócio-econômico-ambiental dos membros da ASCAMPA; - Mini Curso: Economia Solidária e Cooperativas Populares - Compreender o - histórico do cooperativismo, o contexto da Economia Solidária; e a incubação de Cooperativas populares. Intervenção com Grupos populares. - Curso: Incubação de Cooperativas Populares - Estudar os eixos: legalização, viabilidade econômico-financeira, capacitação/desenvolvimento humano. Colocar em prática na ASCAMPA os eixos acima estudados - Mini Curso: Educação Ambiental - Trabalhar a educação ambiental entre os discentes para que os mesmos sejam os agentes multiplicadores na conscientização da comunidade que reside no entorno da ASCAMPA. - Elaboração de Projetos nos eixos: educação, saúde, meio ambiente e cultura - Construir projetos que atendam as necessidades detectadas no diagnóstico dentro do eixo: educação, saúde, meio ambiente e cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de extensão universitária
<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico sobre os Associados da ASCAMPA - Experiência piloto de coleta seletiva aplicada em duas quadras da Região norte de Palmas, com a finalidade de promover a inclusão social por meio de uma experiência piloto de coleta seletiva com a participação de docentes e discentes da UFT

- Incubação da ASCAMPA seguindo os princípios da obra incubação de Cooperativas populares: Metodologia dos indicadores de desempenho - Realização de projetos nos Eixos: educação, saúde, meio ambiente e cultura com os membros da ASCAMPA e Familiares.
• Atividades de estudos e Pesquisas
- Atividades dos grupos de estudo e pesquisa, observando as seguintes linhas de intervenção: a) valorização das ações afirmativas nas universidades; b) Saberes, práticas e demandas das comunidades populares; e c) inclusão dos estudantes universitários de origem popular

Fonte primária

Ainda com base no quadro 8 e nos depoimentos dos conexas e coordenadores envolvidos nos núcleos de estudo, constata-se que, dentre os 03 (três) eixos propostos pela equipe do núcleo, o terceiro eixo: Atividades de estudos e pesquisa destinado a propor uma agenda de discussão de políticas tanto na comunidade interna como na comunidade externa sobre as demandas das comunidades populares na instituição, principalmente no que se refere ao acesso e a permanência qualificada dos estudantes de origem popular na UFT, não vem sendo desenvolvido a contento, por não acontecer discussão mais aprofundada da questão na UFT nos núcleos de estudos.

Nesse sentido, vale resgatar o depoimento da conexista I, que participou tanto das atividades desenvolvidas nos Grupos de Trabalho – GTs como das atividades desenvolvidas nos núcleos de estudos. Para a estudante, nos GTs, as atividades eram desenvolvidas de forma mais ampla, havia a interdisciplinaridade, por ter a presença efetiva de um coordenador geral que, por sua vez, promovia reuniões gerais com todos os envolvidos no PCS e nelas ocorriam as trocas de experiências entre os grupos. Vale esclarecer que de acordo com a gestão atual do PCS, essa função de coordenação geral, vem sendo desenvolvida sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, por falta de um professor que assumira a coordenação geral do programa na instituição.

Assim, como se vê, é relevante a presença efetiva de um coordenador geral no PCS, que articule, juntamente com os envolvidos no programa, ações tanto na comunidade interna e externa, com a finalidade de que o programa se consolide

em um política de ação afirmativa de apoio ao acesso e a permanência dos estudantes de origem popular na UFT.

Nessa direção, as experiências de Bergamaschi et al (2008) com a implementação do PCS, como uma política de ações afirmativas nas UFRGS, é importante nesse estudo para um aprofundamento e análise das questões evidenciadas na UFT. Para os autores a organização do PCS na UFRGS tem possibilitado a aproximação de professores de diferentes áreas do conhecimento, constituindo uma equipe interdisciplinar que provocou reflexões, movimentos e tensões e com a participação dos conexas as experiências ganharam visibilidade.

No entendimento de Bergamaschi et al (2008, p.27), a partir dessas experiências, a equipe do programa passou a analisar temas como concepção de universidade pública que atende cada vez mais a elite e fatores relacionados da lógica acadêmica, que prepara os estudantes para atender o mercado capitalista, “sem que se considerem as diferenças de inserção e de relação dos estudantes com a universidade, com os cursos, com os saberes; a própria invisibilidade desses estudantes de origem popular na universidade”.

Para os autores essas questões requerem um aprofundamento de análise e instigam para a formulação de novas proposta de estudos dentre elas,

Os movimentos na universidade: o compromisso do Programa com a formulação e avaliação de políticas para o ensino superior, tendo como foco prioritário as ações afirmativas, tem produzido implicações e participações de professores e estudantes em processos como: elaboração da política de ações afirmativas na UFRGS, fóruns de movimentos sociais, organização de eventos com temáticas problematizadoras das práticas na universidade, colaboração e acompanhamento da implantação do sistema de cotas para ingresso, entre outras (BERGAMASCHI et al, 2008, p.27).

No caso da UFT, se pode observar que a gestão do programa, com execução das ações nos núcleos de estudos, se centrou no desenvolvimento das atividades deste nas comunidades populares no campo e em capacitar os estudantes para estarem participando dessas atividades nas comunidades.

Isto posto, pode-se inferir que o Programa, de certa forma, não tem uma correlação direta com as políticas de acesso e permanência implementadas para os estudantes de origem popular na UFT, uma vez desarticuladas dessas, o programa passa a desempenhar suas ações de forma limitada, restringindo-se em um programa de bolsa de apoio a permanência do estudante na universidade e as ações desenvolvidas pelos estudantes conforme as diretrizes dos núcleos de estudos. Neste sentido, concorda-se com a afirmação de Seffert e Haje (2008, p. 159) que,

As políticas de ações afirmativas implementadas devem assumir um caráter emancipatório, para que não sejam reeditadas as tradicionais medidas compensatórias de caráter assistencialista, que pouco favorecem o enfretamento do núcleo central de manutenção das desigualdades sociais existentes.

Entretanto, não se deve negar o empenho da gestão da UFT em não deixar que PCS viesse a se sucumbir, se utilizando de outros programas como o Bolsa Permanência para atender os conexas e o esforço da equipe do NEST em manter as ações do núcleo na comunidade. Parte, portanto, do entendimento nesse estudo que o PCS, devido aos entraves relatados na fala dos entrevistados, encontra dificuldades para se consolidar como um instrumento de diálogo entre a comunidade interna e externa, o que conseqüentemente, afeta a construção coletiva de uma agenda propositiva de Ações Afirmativas para atender efetivamente os estudantes de origem popular na UFT.

Nos tópicos anteriores buscou-se apresentar as percepções dos conexas em relação ao PCS, contemplando particularmente a atuação desses nos Grupos de Trabalhos e nos Núcleos de Estudos. A seguir aborda-se algumas considerações gerais do objeto em estudo, evidenciados nos questionários, como os fatores considerados importantes pelos conexas para a sua permanência qualificada na UFT e alguns apontamentos positivos e negativos na forma de execução do referido programa na instituição.

5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS DOS ESTUDANTES CONEXISTAS SOBRE O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT.

A pesquisa procurou questionar os estudantes do PCS sobre os quais fatores são importantes para a permanência destes na UFT. A tabela 12 a seguir apresenta as respostas.

Tabela 13 - Distribuição dos fatores para permanência do estudante segundo grau de importância para os estudantes do PCS

Fatores importantes para permanência	Quantidade	Percentual
Curso de produção de texto e/ou português	6	10%
Maior número de bolsas	15	25%
Moradia	5	8%
Atividades de espaços culturais da cidade	2	3%
Aulas extras de reforço	2	3%
Curso de língua estrangeira	7	12%
Auxílio Transporte	8	14%
Maior alternativa de horários	2	3%
Garantir refeições de boa qualidade a preço mínimo	12	20%
Total		100%

Fonte: Elaboração própria. (Obs: Alguns conexistas responderam mais de um item do questionário.)

A tabela 12 mostra que os fatores apontados pelos estudantes como prioritários para a sua permanência na UFT é a ampliação do número de bolsas de permanência e a garantia de alimentação com preço acessível, indicando a necessidade de implementação de políticas de assistência estudantil na instituição, como por exemplo, a construção de Restaurante-RU e o aumento no número de bolsas de apoio a permanência dos estudantes de origem popular.

Na pesquisa também foi pedido aos estudantes que falassem sobre os pontos positivos e negativos do Programa Conexões de Saberes. Foi possível perceber, por meio dos comentários dos conexistas, que o PCS foi de grande importância para a sua permanência na UFT. Além do apoio financeiro, os conexistas consideram a troca de saberes como uma forma de ampliar o diálogo entre a universidade e as comunidades populares. Entretanto, os aspectos mais citados pelos conexistas, como entraves na forma de execução do programa, foram

o tempo de permanência no programa, a rotatividade dos coordenadores, gastos com despesas de alimentação e transporte, dentre outros. Nesse sentido, os estudantes expressaram sua opinião da seguinte maneira nos questionários,

O PCS tem oferecido permanência de estudantes de camadas populares no Ensino Superior com formação acadêmica, política e conhecimento cultural através da trocas e saberes. Contudo, por ser um programa em desenvolvimento é notório alguns pontos negativos. Entre eles gastos do estudante para realizar as atividades do programa como, alimentação e transportes para participar das reuniões e desenvolvimento de atividades no campo, além de bolsas insuficientes para atender a demanda dos estudantes.

Pra mim o programa foi muito bom e importante, principalmente em relação a oportunidade que muitos como eu, tiveram pra desenvolver projetos com o apoio de bolsa. Os pontos negativos na minha opinião foi a parte que sempre trocava de coordenador e com isso as vezes deixava a desejar , pois cai um pouco o andamento dos projetos que estavam sendo realizados.

O PCS é sem dúvida um grande apoio aos estudantes de origem popular, para que os mesmos consigam permanecer na universidade com dignidade além de ampliar a relação entre a universidade e a comunidade (...). Um ponto negativo é a vigência de no máximo 2 anos do vínculo como bolsista. Acredito que isso poderia ser estudado para cada caso, ou se PCS pudesse indicar o bolsista para um estágio, (de certa forma se responsabilizar pelo mesmo), pois conheço relatos de colegas que tiveram que trancar o curso depois que o tempo de vigência da bolsa acabou, por falta de recursos financeiros para pagar aluguel, transporte e alimentação, por exemplo.

As respostas obtidas evidenciam a importância do Programa, para os conexas, principalmente, no que se refere a sua permanência qualificada na UFT, com o apoio financeiro por meio de bolsas e a formação acadêmica a partir das experiências vivenciadas no Programa. Todavia, o conjunto de respostas aponta alguns aspectos de dificuldades considerados como entraves para a permanência dos conexas na instituição que devem ser revistos pela gestão do Programa na UFT.

Os gastos com alimentação e transporte, por parte dos conexas do campus de Miracema, para desenvolverem as atividades do PCS nas comunidades populares e no campus de Palmas, por falta de professores naquele campus para

trabalhar com o PCS, faz com que os estudantes se utilizem do recurso da bolsa para custearem as despesas de execução do programa. Considera-se nesse estudo, que tal impasse compromete a permanência dos estudantes na UFT, já que os conexistas necessitam do apoio financeiro, justamente, para se manterem na universidade.

A rotatividade dos coordenadores do Programa na UFT foi apontado pelos conexistas como prejudicial ao PCS. Com a mudança da gestão e dos coordenadores do Programa, como pode ser visto, no capítulo anterior, o PCS passou por algumas reestruturações o que, de certa forma, provocou a descontinuidade de algumas ações em andamento, afetando o processo de implementação do Programa na instituição.

Outro aspecto, considerado pelos estudantes, se refere ao tempo de permanência do conexista no programa. O prazo de dois anos é insuficiente para que esses tenham condições de concluírem os cursos de graduação. O desligamento do programa pode gerar situações de desistências e evasão na universidade por parte do conexistas, que não têm outras fontes de renda e apoio para se manterem na UFT.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central dessa pesquisa avaliativa foi compreender as políticas de Ações Afirmativas adotadas nas instituições de ensino superior brasileiras, como forma de promover o acesso e a permanência qualificada⁵⁰ dos estudantes provenientes de comunidades populares.

O estudo teve como referência o Programa Conexões de Saberes, implementado, em 2006, na Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa avaliativa buscou analisar os efeitos do processo de implementação e execução do programa na instituição com as reformas de cunho neoliberal implantadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas.

Parte-se do entendimento que as políticas reformistas de ajuste ao neoliberalismo, implementadas durante o Governo Collor de Mello e intensificadas no governo Fernando Henrique Cardoso, a partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, voltada para o controle dos resultados e descentralizada como melhor forma de atender as demandas da sociedade, se caracterizam como estratégias de ajuste do Estado aos padrões de acumulação e valorização do capital. O reflexo dessas reformas redefiniu as formas de atuação do Estado, tanto no plano econômico como no social. Essa nova forma de intervenção do Estado, com redução de suas funções no campo social, afetou a efetivação dos direitos sociais e trabalhistas legalmente reconhecidos na constituição de 1988. O que, por sua vez, vem repercutindo na implementação de políticas sociais, inclusive nas políticas educacionais.

Essas reformas de ajuste neoliberal provocaram o desmonte dos direitos sociais. Com isso houve mudanças na concepção das políticas sociais destinadas a atender as necessidades das comunidades populares. Carvalho (2009) esclarece que cabe uma olhar específico, sobre as políticas sociais, implementadas pelo governo nesse contexto, fase ao acirramento das desigualdades da pobreza que se amplia,

⁵⁰ Considera-se nesse estudo, como permanência qualificada, a formação acadêmica dos estudantes oriundos de comunidades populares pautada no tripé, ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo vínculos (conexões) entre os espaços (saberes) acadêmico e o popular.

Neste olhar delinea-se uma questão fundante: a concepção e perspectiva da pobreza encarnados em tais políticas. É preciso atentar para uma mudança de concepção e de perspectiva das políticas sociais em relação a pobreza: o deslocamento da pobreza, como questão pública, no campo dos direitos para um problema emergencial, no campo das urgências, a ser administrado e gerido para assegurar mínimos sociais. É esse deslocamento que se efetiva no âmbito do Estado que ajusta-se à ordem do capital implementando políticas de cunho neoliberal (CARVALHO, 2009, p. 11).

Todavia, há que se considerar que o modelo de reforma adotado pelo Estado Brasileiro, nas últimas décadas, segue as recomendações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial. No âmbito educacional, as orientações desses órgãos internacionais, teve forte influência na definição das políticas educacionais em países da América Latina. No caso do Brasil, percebe-se que as políticas implementadas pelo governo na Educação Superior estão coadunadas com as propostas do Banco Mundial como, por exemplo, a privatização desse nível de ensino, além da aplicação de recursos públicos nas instituições privadas.

Entende-se, que essas propostas adotadas pelo governo brasileiro prejudicam a democratização da educação superior, por excluir principalmente os estudantes de origem popular que não tem condições socioeconômicas de pagarem seus estudos em instituições privadas.

No entanto, convém mencionar que, de acordo com o discurso do Governo Federal, a política de expansão das universidades públicas, por meio do REUNI, implantada no governo Luis Inácio Lula da Silva e algumas medidas de ações afirmativas de apoio ao acesso e permanência adotadas por algumas IFES, como a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, em especial negros e indígenas, e bolsa permanência para estudantes com dificuldades socioeconômicas, por intermédio do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, foi uma estratégia encontrada pelo governo de democratizar a educação superior com a presença dos estudantes de origem popular nas universidades públicas.

Nessa direção, as universidades brasileiras vêm implantando algumas medidas de ações afirmativas com o intuito de democratizar o acesso à educação

superior, como a reserva de cotas, bolsas do ProUni, o financiamento de estudos pelo FIES, o REUNI, dentre outros. Tais medidas de certa maneira, promovem o acesso à educação superior de populações historicamente excluídas dos seus direitos sociais, conquistados na Constituição de 1988.

Entretanto, foi possível perceber que a intervenção de política de Ações Afirmativas adotada pelo governo, por meio dos programas mencionados acima, na educação superior, não estão conseguindo enfrentar o núcleo central das desigualdades sociais e reforça a relação dicotômica exclusão/inclusão, por ter ampliado as vagas via setor privado. Como bem alerta RISTOFF (2008) com a ampliação das vagas somente no setor privado, as vagas continuarão ociosas, sem a presença dos estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis e a expansão das universidades públicas com o aumento de vagas atenderá a demanda dos estudantes mais aquinhoados, principalmente, nos cursos mais concorridos e com maior prestígio social, como medicina e odontologia.

Com base nos estudos teóricos, acredita-se que a expansão do acesso e a implementação de algumas medidas de ações afirmativas nas instituições federais não significa democratizar o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular nas instituições de ensino superior.

Para que aconteça a democratização, compreende-se que é necessário a implementação de políticas que assegure o acesso e a permanência das populações que se encontram excluídas dos seus direitos sociais. Nesse sentido, considera-se que a inclusão à educação superior, por parte dos estudantes de origem popular depende de propostas articuladas com a melhoria da qualidade das escolas públicas, básica e intermediária a fim que estudantes provenientes dessas escolas públicas, geralmente com ensino deficitário, possam concorrer, em par de igualdades com os estudantes que tiveram condições de custear os estudos em escolas de qualidade e em cursos pré-vestibulares.

A expansão do acesso depende também de ações afirmativas que promovam a permanência qualificada de jovens de origem popular nas IFES, com o ensino de qualidade. Desse modo, as políticas de acesso devem ser articuladas com as políticas de assistência estudantil e a formação qualificada por meio de atividades do tripé, ensino, pesquisa e extensão que promovam o diálogo entre a

universidade e as comunidades populares a fim de garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas universidades públicas.

Ainda com base nos estudos teóricos é possível observar que, nesse contexto sociopolítico de implementação de políticas de cunho neoliberais pelo governo brasileiro, foi criado em 1988 o Estado do Tocantins e a Universidade Federal do Tocantins em 2000. A criação do Estado é uma história de luta da sociedade pela emancipação do norte goiano, em razão do descontentamento com a pobreza da região. O processo de implantação da UFT no Estado foi mobilização da população e, em especial, dos estudantes que se organizaram e reivindicaram do governo a implantação de uma universidade federal no único Estado da federação que não dispunha de ensino superior público e gratuito.

Os dados analisados nos documentos institucionais revelam que com a consolidação da UFT foi instituída, em 2004, a Comissão Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial - CEPPIR. A comissão foi criada pela instituição com a finalidade de discutir e sugerir a implementação de políticas de Ações Afirmativas de apoio o acesso e permanência dos estudantes provenientes de populações indígena e negra. Convém destacar, que no relatório de gestão de 2009 da instituição, expressava que as populares carentes também estavam inseridas nas pauta de discussão da Ceppir.

Entretanto, pode-se constatar com a análise dos relatórios produzidos pela equipe da Ceppir, que as propostas da equipe da comissão estão voltadas, especificamente, para a população indígena e para os afrodescendentes. O gestor da instituição na época, confirma essa análise ao declarar na entrevista que a UFT não fazia uma discussão mais ampla do assunto, ou seja, voltada para os alunos provenientes de comunidades populares.

Os documentos pesquisados revelam que nessa fase de consolidação da UFT, os estudantes de origem popular foram inseridos em algumas políticas de acesso e permanência realizadas na universidade, de forma pontual e isoladamente por cada campus da instituição, como por exemplo, os cursinhos pré-vestibulares gratuitos, realizados desde 2003, no campus de Porto Nacional. Somente a partir de 2006, foi implementado pela instituição o Programa Bolsa Permanência, com o objetivo de atender aos estudantes com dificuldades socioeconômicas e

recentemente, em 2010, foi implementado o Programa de Acesso Democrático à Universidade- PADU.

Fica evidenciado nesse estudo, que a iniciativa dos gestores da UFT em aceitar o convite do MEC-SECAD para implementar o Programa Conexões de Saberes na UFT, em 2006, foi importante para que os estudantes oriundos de comunidades populares tivessem a oportunidade de acesso à instituição com a possibilidade de terem uma permanência qualificada, estabelecendo o diálogo entre a universidade e as suas comunidades de origem.

Pode-se observar, com base nos documentos e nos relatos dos atores envolvidos, que o programa passou por várias mudanças no seu desenho, o que de certa forma, influenciou sua forma de atuação na instituição. Essas mudanças foram ocasionadas devido o programa ser novo na instituição e ser um desafio para os coordenadores e gestores que no início buscavam adequar a diretrizes do programa social, com a realidade da comunidade local, tanto interna como externa.

Percebe-se que o *turnover* de coordenadores e gestores do programa na UFT, gerou a descontinuidade de algumas ações e a adoção de outras, consideradas pelos entrevistados como estratégias de fortalecimento do programa na instituição. Os dados das entrevistas com os gestores do programa revelam que a demora no repasse do recurso por parte do FNDE-MEC para a UFT provocou atraso no pagamento de bolsas dos conexistas, que dependiam dessa para se manterem na instituição. Além dos coordenadores do programa não conseguirem realizar o cronograma de atividades tanto na UFT como nas comunidade populares.

Com o passar do tempo, percebe-se que a situação financeira do programa foi se agravando ao ponto de o próprio edital do MEC-SECAD não contemplar o pagamento de bolsas para os estudantes beneficiários do programa social em questão. Desse modo a gestão da UFT como alternativa reduziu o número de bolsistas e efetuou o pagamento dos estudantes por intermédio de outro programa existente na instituição, o Programa Bolsa Permanência.

Por fim, com as dificuldades de gerenciamento do programa nas IFES, o MEC-SECAD decidiu inserir as ações do PCS em outro programa do governo federal desenvolvido nas IFES – o Programa de Educação Tutorial – PET, o qual

não foi analisado nesse estudo, por ter sido implementado na UFT no momento que se concluí a pesquisa desse estudo.

Assim, pôde-se observar que as mudanças destacadas acima, provocadas no PCS na UFT, espelharam o desenvolvimentos das ações do programa nos Grupos de Trabalhos- GTs como nos Núcleos de Estudos. Quanto as atividades desenvolvidas nos Grupo de Trabalhos-GTS, com exceção do GT Escola Aberta, a pesquisa revelou que apesar de atraso no envio do recurso por parte do MEC e do atraso de pagamento de bolsas do estudantes, as ações do PCS foram desenvolvidas, de certa forma, contemplando as diretrizes: político-institucional, de formação acadêmica e de interação comunidade e universidade, estabelecidas no Termo de Referência (2007).

É possível perceber que na fase inicial de implementação do programa na UFT, havia uma maior interação entre os Grupos de Trabalhos com a troca de experiências das equipes. Constatou-se que as atividades que os estudantes desenvolviam dos GTs nas comunidades populares estavam mais relacionadas com sua área de formação, pois a coordenação no momento de formação dos grupos tentava alocá-los nos GTs que melhor contemplasse a sua formação acadêmica.

Quanto ao GT Escola, o estudo revela que a equipe encontrou algumas dificuldades com o desenvolvimento das atividades do PCS nas escolas públicas de Palmas devido, principalmente, as atribuições desse GT ser diferente dos outros GTS do PCS e com isso os conexas terem que se deslocarem nos finais de semanas para escolas para desenvolverem as ações do programa. A pesquisa revelou também que a maioria dos conexas que trabalhavam com as atividades do GT Escola Aberta eram alunos do curso de engenharia de alimentos e não tinha formação para estarem desenvolvendo atividades em sala de aula. Nesse sentido, a coordenação do GT tinha que capacitá-los. Considerando esses dados é possível afirmar que as atividades desenvolvidas pelo GT Escola Aberta não estava articulada com a formação dos estudantes, o que comprometeria a formação qualificada dos conexas com a troca de saberes entre a universidade e as comunidades populares.

No que se refere às atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos, com base nas constatações da observação participante e nos depoimentos dos entrevistados, observa-se que nessa etapa o PCS se encontrava com um número reduzido de conexas, cerca de 15 estudantes por um período de 6 meses. A gestão da instituição resolveu atender esse número de estudantes com recurso do programa bolsa permanência no aguardo de um edital por parte do MEC-SECAD que contemplasse o pagamento de bolsas para os estudantes. Essa decisão foi uma forma encontrada pela gestão da UFT para que os estudantes continuassem no programa e esse não viesse a sucumbir na instituição, já que o edital do PCS a nível do MEC-SECAD não previa o pagamento de bolsas para os beneficiários do programa.

Nesse sentido, se pode analisar que com os escassos recursos financeiros, as ações do programa nos núcleos de estudos foram desenvolvidas de forma fragmentada, pois a gestão se preocupou apenas em capacitar os estudantes para executarem as atividades do programa nas comunidades populares. A falta da presença efetiva de um coordenador geral no programa também contribuiu para que essas ações fossem realizadas desarticuladamente, o que por sua vez, comprometeu a troca de experiências entre os conexas e a interação do Programa com as demais políticas de acesso e permanência implementadas na UFT.

Assim, é possível afirmar que o programa passou a desempenhar suas ações de forma limitada, se restringido no apoio de bolsa para que os estudantes permanecessem na UFT, o que coloca em dúvida o caráter emancipatório do programa, como uma política de ação afirmativa que tem o propósito de assegurar o acesso e a permanência dos alunos originários de comunidades populares na UFT.

Outro ponto observando nessa fase, foi que alguns estudantes pediram o desligamento do programa por não estarem conseguindo conciliar as atividades acadêmicas com as desenvolvidas no programa, além das dificuldades financeiras encontradas pelos estudantes para custearem as despesas de deslocamento para participarem das atividades do programa. Isto posto, significa que por falta de um apoio efetivo da coordenação para acompanhar os estudantes em suas dificuldades,

um programa de inclusão social, como o PCS, estaria promovendo novas formas de exclusões na UFT, com o pedido de desligamento dos conexas do programa.

Constatou-se ainda, com base nos questionários e nas entrevistas, que o PCS é muito importante para os estudantes conexas, principalmente, no que se refere a sua permanência qualificada na UFT, devido ao apoio financeiro por meio de bolsas e a formação acadêmica a partir das experiências vivenciadas no Programa. Todavia pôde-se observar que a maioria dos estudantes conexas são provenientes do interior do Estado do Tocantins e de outros Estados brasileiros e quando questionados das dificuldades para permanecerem nos cursos da UFT esses encontram dificuldades para se manterem na instituição devido, principalmente os gastos com deslocamento, alimentação e aquisição de material. Portanto, considera-se relevante, que os gestores do programa desenvolva as ações do PCS articuladas com a política de assistência estudantil da instituição, a fim de garantir efetivamente a permanência qualificada dos estudantes conexas na UFT.

Nesse estudo compreende-se que o programa social em estudo foi implementado pelo governo na UFT, a partir da reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, em um contexto de implantação de políticas neoliberais pelo governo federal. O PCS surge na UFT, como uma política de Ação Afirmativa adotada pelo instituição para atender as demandas dos estudantes provenientes de comunidades populares, excluídos do acesso e de permanência na universidade.

Os efeitos do novo modelo de intervenção do Estado, nesse período, pode ser claramente evidenciado no processo de implementação e execução do PCS na UFT, principalmente, no que se refere à descentralização do recurso por parte do FNDE-MEC para a instituição. O atraso no repasse do recurso por parte desse órgão para a instituição e a não contemplação nos editais, enviados para as instituições, de bolsas para os estudantes beneficiários do programa, foi um dos fatores, que contribuiu para que a gestão da UFT executasse as ações do programa de forma desarticula e fragmentada.

Por fim, a presente pesquisa sinaliza para a necessidade de uma discussão mais aprofundada, tanto por parte dos gestores do programa na UFT como dos gestores do MEC-SECAD, sobre os pontos fortes e fracos do processo de implementação e execução do Programa Conexões de Saberes – PCS na UFT,

constatados por meio dessa pesquisa avaliativa. Tal reflexão se faz necessária visando enfrentar com o desafio de se construir uma agenda pública de Ações Afirmativas que venha efetivamente assegurar o acesso e garantir a permanência qualificada dos estudantes de origem popular na UFT.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, Marjukka. HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**. v. 51, n. 04, out/dez 2000.

ALENCAR, R. A. C. **Ações Afirmativas: A luta dos negros brasileiros por reconhecimento jurídico**: Revista *Habitus*: v. 1, n. 1 vol 1, p. 16-28, 2007 Disponível em: < <http://www.habitus.ifcs.ufrjs.br> >. Acesso em: 25 jun. 2010.

AMARAL, Nelson. Avaliação e Financiamento de Instituições de Educação Superior: Uma Comparação dos Governos FHC e Lula: **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**: v. 4, nº 3, p. 321-336, set./dez. 2009

ARANTES, J. A. C; NASCIMENTO, A. L. **Educação Superior e Vestibular: Pensando Contradições e Propostas de Democratização, 2008**. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt2/ComunicacaoOral/JOAO%20HENRIQUE%20MAGRI%20ARANTES.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

BARÓ, D.; PINHEIRO, L.; JACCOUD, L.; FONTOURA N.; SOARES, S. Entre o racismo e a desigualdade: Da constituição à Promoção de uma política de igualdade racial (1998-2008). In: JACCOUD, Luciana (Org). **A Construção de uma política e promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BERGAMASCHI, Maria A.; ARENHALDT, Rafael; SANTOS, Nair I. S.; CARDOSO, Susana A história e a estrutura do Programa Conexões de Saberes. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia L.; BERGAMASCHI, Maria A.; SILVEIRA, Nair I. S.; ARENHALDT, Rafael; CARDOSO, Susana (Orgs.) **Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BONETI, Lindomar Wessler; GISI, Lourdes. As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Ujuí: Unijuí, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 19.851, ed 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto da Universidades Brasileiras** Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/>

BRASIL. **Decreto Nº 1904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 jun. 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 4228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. FONAPRACE – **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Brasília: FONAPRACE, 2004. Disponível em: < <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/index.html> >. Acesso em: 25 jun. 2010.

BRASIL. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. FONAPRACE – **Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007-2008)**. Disponível em: < http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html > Acesso em: 25 jun. 2010.

BRASIL. **Lei 9.131 de 95. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm >. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. **LEI Nº 10.861, de 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 out. 2009.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 11 ago. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 6.196, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 . Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.678, de 3 DE JULHO DE 1998 .** Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9678.htm>. Acesso em: 09 ago. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/SECAD – **Programas e Ações.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 > Acesso em: 28 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2008.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior> >. Acesso em: 03 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga resultados do Enem 2009 por escola.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news_10_15.htm > . Acesso em: 22 jul. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 13 ago. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Termo de referência para execução no ano de 2006 do Programa Conexões de Saberes:** diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Brasília, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Termo de referência para execução no ano de 2007 do Programa Conexões de Saberes:** diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Brasília, 2007

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE – MEC-SECAD - **Edital nº 11/MEC/SECAD/2009 do Programa Conexões de Saberes**. Brasília, 2009

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SESu-SECAD - **Edital nº 9/MEC/SESu/SECAD 2010 do Programa de Educação Tutorial**. Brasília, 2010

BRAVO, Maria I. S. A. Gestão Democrática na Saúde: o potencial dos conselhos. In: BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA PEREIRA, Potyara Amazoneida (Orgs.). **Política Social e Democracia**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. **Do ISEB e da CEPAL à Teoria da Dependência**. X Encontro Nacional de Economia Política, Campinas, 24 a 27 de maio de 2005.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**: v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005>. Acesso em: 10 jun. 2010.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e direitos humanos. In: ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria A.; KLEIN, Ana M.; PEREIRA, Eliane C. (Orgs.). **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAU, Vera. Reformas Educacionais hoje na América Latina In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CARDOSO, C. B. Efeitos das Políticas de Cotas na Universidade de Brasília: Uma Análise do Rendimento e da Evasão, 135 p. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. 2008

CARVALHÊDO, Wlisses dos Santos; LIRA, Eliseu Ribeiro. **A Cidade planejada e a segregação sócio-espacial urbana: o estudo de Palmas-TO, Brasil**. Disponível em <<http://nurbauft.blogspot.com/2009/02/palmas-to-uma-analise-partir-de-sua.html>>. Acesso em 13 set. 2010.

CARVALHO, A. H. C. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 set. 2009.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Sociedade, **Estado e Políticas Públicas na Civilização do Capital: Um olhar sobre o presente**. Painel Temático Sociedade/Estado/Políticas Públicas, Fortaleza, CE, 06 de Fevereiro de 2009.

CASTEL, R. Classes Sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar W. (Org.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social: Uma Abordagem Transnacional**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

CATANI, A. M; AZEVEDO, M. L. N; HEY, A. P; OLIVEIRA, J. F. **Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior do Brasil**. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A%20d%20o%20acesso.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2010.

CHAUÍ. Marilena. **A Reforma do Ensino**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/site/publicacoes/discurso/pdf/D08_A_reforma_do_ensino.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

CHAUÍ. Marilena. A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CHAUÍ. Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAVES, V. L. J; LIMA, R. N; MEDEIROS, L. M. Reforma da Educação Superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

COHEN, Ernesto. FRANCO, Rolando. Avaliação de projetos sociais. 4. ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1993.

CUNHA, Claudiney Henrique Leal da. Editorial. In: CUNHA, Henrique L. da, CRUZ, Francisco V. (Orgs.). Educação mais desenvolvimento, mais renda. **Cenário Revista do Conselho Regional de Economia**, Palmas-To, IV edição, dez. 2009.

DANTAS, Eder, SOUSA JUNIOR, Luiz. **Na contracorrente: a política do governo Lula para a Educação Superior**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5581--Int.pdf>>. Acesso em 06 out. 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set.

2002. Disponível em: <<http://www.www.ceses.unicamp.br>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. (Coleção educação para todos).

DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas. In DURHAM, Ribeiro. **A dinâmica da cultura**, São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A sociedade vista da periferia**. Disponível em: < Disponível em < http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_07.htm >. Acesso em: 06 out. 2010.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **Programa Universidade para Todos: Política de inclusão acadêmica e social?** Disponível em < <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07/06.pdf> >. Acesso em 07 out. 2010.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, Paraná: UFPR, n. 28, 2006 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

[fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacao-1-pe.html](http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

FERES JÚNIOR, J. Aspectos Normativos e Legais das Políticas Ação Afirmativa. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: Experiências nacionais comparadas**. Brasília: UNB, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**: Série Cadernos do CEJ, vol. 24, 2003. Disponível em: <<http://daleth.cjf.jus.br/revista/SerieCadernos/Vol24/artigo04.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

GUERRA, Antônio José. Desenvolvimento do Tocantins, passado, presente e futuro. In: CUNHA, Henrique L. da, CRUZ, Francisco V. (Orgs.). Educação mais desenvolvimento, mais renda. **Cenário Revista do Conselho Regional de Economia**, Palmas-To, IV edição, dez. 2009.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, nov. 2001.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de programas**: conceitos básicos sobre a avaliação ex-post de programas e projetos. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

JACOB, Vera Lucia, SILVA, Maria Edilene. **Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior: O caso da UFPA**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4766--Int.pdf>>. Acesso em 10 out. 2010.

KRAN, Faída. FERREIRA, Frederico Poley Martins. **Qualidade de vida na cidade de Palmas-To**: Uma análise através de indicadores habitacionais e ambientais urbanos. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

KUCZYNSKI, Pedro-Pablo. Montando o palco: Retomando o crescimento na América Latina. In: KUCZYNSKI, Pedro-Pablo; WILLIAMSON, John (Orgs.). **Depois do Consenso de Washington**: Retomando o crescimento na América Latina. São Paulo: Saraiva. 2004.

LECLERCQ, Yves de. **Teorias de Estado**. Lisboa, Portugal: Editions Anthropos, 1977.

LÉDA, Bessa Denise, MANCEBO, Deise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**. Jan/abr 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8457>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

LEJANO, Raul. **Fraweworks for Policy Analises. Maging Text and Context**. New York: Routledge, 2006.

MARINHO, Deuzilene Mendes. O que sou é que me fez viver In: SILVA, Jailson de Souza e; Barbosa, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Caminhadas de universitários de origem popular**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MELLO, Leonel I. Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francico C. (Org.). **Os clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 2006.

MICHELOTTO, Regina Maria; MAIA, Maria Zoreide Britto; ZAINKO, Maria AméliaSabbag. Educação superior no Tocantins: 1991-2004. In.: **Educação Superior Brasileira:1991-2004**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2006.

MINAYO. Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilza Ramos de (org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOEHLECKE, S. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil**: O acesso da população negra ao ensino superior, 179 p. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Tocantins**: História e Geografia. Goiânia: Bandeirante, 2009

NEY, Antonio. **Política Educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVY, Andreas. **Política e economia, outra vez articuladas**. Brasil: Le Monde Diplomatique Brasil. Outubro 2009.

OLIVEIRA, J. O.; BITTAR, M. Ensino superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Aula Inaugural: Cursos de Graduação. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; FERREIRA, Leila da Costa. **Aula Inaugural**. Campinas -SP: IFCH/UNICAMP, 1994.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: Da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

PAUGAM, S. O Enfraquecimento e a Ruptura dos Vínculos Sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAULA, M. F. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco**: RAES, v. 1, n. 1, nov. 2009, Disponível em: <<http://www.untref.edu.ar/raes>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PEREIRA PEREIRA, Potyara Estado, Regulação Social e Controle Democrático. In: BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA PEREIRA, Potyara Amazoneida (Orgs.). **Política Social e Democracia**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

PESTANA M. **Ações Afirmativas este é o caminho**, Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/publicacoes/cartilhapestana.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2010.

PINHEIRO, Diógenes. **Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário acesso à educação superior no Brasil**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3542--Int.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2010.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia; Cãnone Editorial, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

REIS, C. R.; SOUSA, C. A. **Breve análise sobre a ação afirmativa**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6050> > Acesso em: 17 jun. 2010.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Lea C. Novas perspectivas metodológicas na avaliação de políticas públicas. In: **Revista Avaliação de Políticas**, Ano 1, v. 1, n. 1: Escrita Editora, Jan-Jun/2008.

RODRIGUES, Léa Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. In: **Revista Avaliação de Políticas**: Ano 1, v. 1, n. 1: Escrita Editora, Jan-Jun/2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, P.L.B. A Política de Ampliação da Oferta do Ensino Superior: Democratização? **Democratizar**, v. 2, n.2, mai./ago. 2008. Disponível em <http://www.faedec.rj.gov.br/isezonaoeste/publicacoes/democratizar/ed2/art_bruno.pdf>. Acesso em 15 set. 2009.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHWRTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio M. A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior** - Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior: Ano 23, n. 35 Nov. 2005. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005.

SEIFFERT, Otília M. Lúcia Barbosa; HAJE, Salomão Mafarej. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma universitária – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** In: **Revista Educação e Sociedade:** v. 27 n. 96 out. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300018&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil.** Revista Educação e Sociedade: v. 26 n. 90 out. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA E SILVA. Maria Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira (org). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos.** São Paulo. Veras Editora, 2008.

SILVA, A.; LUIZ, C.; JACCOUD, L.; SILVA, W. Entre o racismo e a desigualdade: Da constituição à Promoção de uma política de igualdade racial (1998-2008). In: JACCOUD, Luciana (Org). **A Construção de uma política e promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: IPEA, 2009.

SILVA, Crislaine Maria da. Meu nome é Maria. In: SILVA, Jailson de Souza e; Barbosa, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Caminhadas de universitários de origem popular.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SILVA, Ilse. **Democracia e Participação na “Reforma” do Estado.** São Paulo, Cortez, 2003

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151745222006000200003&script=sci_pdf&lng=pt> . Acesso em 15 jul. 2010.

SOUZA E SILVA, Jailson A Pluraridade de identidades no Bairro Maré – Rio de Janeiro: **GEOgraphia**, Vol. 3, No 5v, 2001. Disponível em:<<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/56>> Acesso em: 14 jun. 2010

SOUZA, Raquel Aparecida. **Da Unitins à UFT: modelos e práticas gestorias na Educação Superior do Estado do Tocantins no liminar do século XXI.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia-MG, 2007. Disponível em < http://www.bdttd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1063>. Acesso em 8 jun 2010.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. Apresentado no Seminário de Exclusão Social, PUC/SP, 1998. Disponível em: < http://www.cedest.info/marcos_conceituais.html > Acesso em: 19 jun. 2010.

SPOSATI, Aldaíza. **Regulação Social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio..** Apresentado no VII Congresso Internacional Del CLAD sobre la Reforma Del Estado Y de la Administración Pública, Lisboa-Portugal, Out. 2002.

TOLEDO, Enrique de la Garza. Neoliberalismo e Estado. In: Laurell, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

TOMEI, Manuela. **Ação afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios**. Documento de Trabalho elaborado no âmbito do Projeto Igualdade Racial OIT/Brasil. 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Catálogo de cursos da Universidade Federal do Tocantins**, 2010. Disponível em: < <http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital Nº. 02 de 15/06/2009. Abertura das inscrições para a seleção de candidatos e de projetos ao Programa Bolsa Permanência Palmas-To. 2009.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital Nº. 027 de 01/10/2010. Seleção Pública Simplificada para bolsista do PADU 2010.2.** Palmas-To. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Planejamento Estratégico da Universidade Federal do Tocantins (2006-2010)**, 2006. Disponível em:<<http://www.uft.edu.br>>.Acesso em: 15 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto 2009/2010 do Programa Conexões de Saberes - PCS – 2007/2008 do Programa Conexões de Saberes - PCS.** Palmas - TO, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Institucional – PPI**, 2007. Disponível em:<<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 21 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório das atividades da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial - CEPPIR**. Palmas - TO, 2005. Disponível em: <<http://www.site.uft.edu.br>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório de Gestão 2004-2008 da Universidade federal do Tocantins**, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório do Fórum de Ensino, Pesquisa e Extensão (FEPEC)**, 2006. Disponível em <http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,69/task,doc_details/gid,1274/>. Acesso em 08 jul. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Parcial 2006/2007 – 2007/2008 do Programa Conexões de Saberes - PCS**. Palmas - TO, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução Consepe nº 3A/2004**. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Consepe nº 20/2007**. Dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena (PIMI) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: < <http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 20 jan 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Termo de Compromisso de Monitoria Indígena Remunerada**. 2008. Disponível em <http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,0/task,doc_details/gid,2081/>. Acesso em 10 out. 2010.

VALLA, Victor Vicent. Educação e saúde do ponto de vista popular In: VALLA, Victor Vicent (Org.). **Saúde e Educação**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZALUAR, Alba. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 35, fev. 1997.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA

Data da Entrevista: ___/___/___ Questionário nº: _____

PESQUISA COM ESTUDANTES DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

Prezado conexista, este estudo tem como propósito investigar o impacto do Programa Conexões de Saberes, quanto o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular na UFT campus de Palmas. Contamos com a sua colaboração participando desta pesquisa. Manteremos sigilo e o seu nome não será citado na pesquisa.

Nome do Entrevistado: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1ª PARTE - PERFIL DO BENEFICIÁRIO

1.1. Idade: _____ 1.2. Local de nascimento _____

1.3 Cidade e Estado que morava antes de Palmas-To _____

2. Sexo: () M () F

3. Estado Civil

() Solteiro () Casado () Separado/Divorciado () Viúvo

4. Qual sua cor/raça/etnia ?

() Amarela () Branca () Preta () Parda () Indígena

5. Tipo de residência

() Própria () Financiada () Alugada () Outro, especificar: _____

6. Tipo de Moradia

() Casa () Apartamento () Kitnet () Casa do Estudante

() Outro. Especificar _____

7. Bairro que reside: _____

2ª PARTE - FAMÍLIA

8. INCLUINDO VOCÊ, quantas pessoas moram no seu domicílio?

() 1 pessoa (moro sozinho/a) () 2 pessoas () 3 pessoas

() 4 pessoas () cinco pessoas ou mais. Especificar _____

9. Qual o seu parentesco ou relação com o responsável pelo domicílio?

- sou o responsável Mãe cônjuge / companheiro(a)
 Pai irmã(o) Pai e Mãe
 outro. Especificar _____

10. Qual é a escolaridade de sua mãe (ou da pessoa que exerceu/exerce o papel materno em sua criação)?

- Não alfabetizada
 Alfabetizada
 Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série) - Incompleto
 Ensino Fundamental (1ª à 8ª Série) - Completo
 Ensino Médio – Incompleto
 Ensino Médio – Completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior Completo
 Pós- graduada

11. Qual é a escolaridade de seu pai (ou da pessoa que exerceu/exerce o papel paterno em sua criação)?

- Não alfabetizada
 Alfabetizada
 Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série) - Incompleto
 Ensino Fundamental (1ª à 8ª Série) - Completo
 Ensino Médio – Incompleto
 Ensino Médio – Completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior Completo
 Pós- graduada

12. Você foi o primeiro de seu núcleo familiar (pai, mãe e irmãos) a entrar na Universidade?

- Sim Não
 Se não, quem foi o primeiro? _____

13. Comparando a sua escolaridade à de cada uma das pessoas que moram no seu domicílio, qual é a posição que a sua escolaridade ocupa atualmente?

- a minha escolaridade é a maior do meu domicílio.
 a minha escolaridade é a segunda maior do meu domicílio.
 a minha escolaridade é a terceira maior do meu domicílio.
 outra.

14. Quantas pessoas no seu domicílio/casa, INCLUINDO VOCÊ, recebem algum tipo de renda (de trabalho, aposentadoria, pensão, benefício, bolsa etc.)?

- 1 pessoa com renda. 2 pessoas com renda.
 3 pessoas com renda. 4 pessoas com renda.
 5 pessoas com renda mais de 5 pessoas com renda. Especificar
 quantas _____

Especifique, quais são os benefícios recebidos?

15. RENDA FAMILIAR MENSAL: Somando a renda bruta de todas as pessoas do seu domicílio, **INCLUINDO VOCÊ**, que recebem algum tipo de renda (de trabalho, aposentadoria, pensão, benefício, bolsa etc.) qual é o total aproximado por mês?

Obs.: Utilize como base o salário mínimo federal de R\$ 510,00.

- Até 1 SM Acima de 1 até 3 SM
 Acima de 3 até 5 SM Acima de 5 até 7 SM
 Entre de 10 e 20 SM Acima de 20 SM

Especificar qual tipo de renda, informada acima (de trabalho, aposentadoria, pensão, benefício, bolsa etc.) e o valor recebido de cada uma.

3ª PARTE - ESCOLARIZAÇÃO - EDUCAÇÃO BÁSICA

16. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- somente em escola pública.
 Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa de estudos.
 Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa de estudos.
 Somente em escola particular com bolsa de estudos.
 Somente em escola particular sem bolsa de estudos.

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (segundo grau)?

- somente em escola pública.
 Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa de estudos.
 Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa de estudos.
 Somente em escola particular com bolsa de estudos.
 Somente em escola particular sem bolsa de estudos.

18. Você frequentou algum curso pré-vestibular (integral ou parcial, geral ou de matérias isoladas) além do Ensino Médio (segundo grau)?

- não.
 sim, pré-vestibular privado
 sim, pré-vestibular privado com bolsa.
 sim, pré-vestibular comunitário ou popular
 sim, pré-vestibular filantrópico.

19. Quanto tempo você frequentou o(s) curso(s) pré-vestibular?

- não frequentei curso pré-vestibular. menos de 1 ano. 1 ano.
 2 anos. 3 anos. mais de 3 anos.

20. Se você não frequentou curso pré-vestibular, qual o motivo principal de não fazê-lo?

- () Eu não freqüentei curso pré-vestibular.
 () O ensino do meu colégio foi suficiente.
 () dificuldades econômicas.
 () bastava estudar sozinho.
 () não tinha tempo, pois trabalhava (e/ou estudava).
 () outros motivos.

Especificar _____

4ª PARTE - ESCOLARIZAÇÃO - ENSINO SUPERIOR - VIDA ACADÊMICA

21. Em que ano você entrou na universidade pública? _____

22. Qual o seu curso e período que está cursando ou cursou? _____

23. Porque escolheu esse curso? Era esse o curso que você pretendia? Senão qual era o curso que gostaria de ter cursado?

24. Em que turno(s) você tem cursado ou cursou a maior parte das disciplinas?

- () Manhã () Tarde () Noite () Integral

25. Qual o meio de transporte que você mais utiliza ou utilizou para o seu deslocamento à universidade?

- () Ônibus () Carona () Carro próprio ou da família.
 () Bicicleta/ Moto () Outro. Especificar ? _____

26. Dentre as palavras abaixo, qual delas melhor exprime a sua primeira impressão ao começar a cursar a Universidade?

- () Alegria () Apreensão () Crescimento
 () Curiosidade () Desafio () Dificuldade
 () Estranhamento () Fragilidade () Medo
 () Orgulho () Status () Outra.

Especificar _____ .

27. Quais foi ou têm sido as suas maiores dificuldades para cursar o ensino superior?

- () Oferta de disciplinas em horários inadequados e/ou distante das minhas necessidades de tempo.
 () Grau de dificuldades dos conteúdos trabalhados nas disciplinas.
 () Custos com deslocamento, alimentação e/ou aquisição de material.
 () Cansaço decorrente da carga horária acumulada com trabalho e estudo.
 () Dificuldades de relacionamento com professores e/ou colegas.

Falta de infra-estrutura da universidade para atender as nossas necessidades.

28. Você participou ou participa de algum movimento estudantil na Universidade?

- Não, pois não tinha/tenho interesse.
 Não, pois não tinha/tenho tempo.
 Sim, participei/participo ativamente de entidades estudantis.
 Sim, colaborei/colaboro ocasionalmente com o movimento estudantil.
 Sim, procurei/procuro me manter informado para apoiar eventualmente as propostas do movimento estudantil.

29. Qual é ou foi gasto médio mensal em função de seu cotidiano na universidade?

Obs.: contabilizar as despesas com xerox, compra de livros e/ou outros materiais necessários, transporte, gastos com informática, alimentação etc.

- menos de R\$ 150,00, aproximadamente.
 de R\$ 150,00 a menos de R\$ 300,00, aproximadamente.
 de R\$ 300,00 a menos de R\$ 450,00, aproximadamente.
 de R\$ 450,00 a menos de R\$ 600,00, aproximadamente
 R\$ 600,00 ou mais.

30. Dentre os itens listados abaixo, qual deles você considera que seria mais importante a universidade oferecer aos estudantes oriundos de espaços populares?

- Curso de produção de texto e/ou português. Cursos de língua estrangeira.
 Maior número de bolsas. Auxílio transporte.
 Moradia Maior alternativa de horários.
 Atividades em espaços culturais da cidade. Garantir refeições de boa qualidade a preço mínimo.
 Aulas extras de reforço.

31. O que você elege como prioridade após a conclusão da sua graduação?

- trabalhar na área de formação.
 trabalhar em qualquer setor de atividade.
 fazer outro vestibular ou reingresso
 ampliar a formação universitária com especialização.
 Outros. Especificar _____.

4ª PARTE - SOCIABILIDADE

32. O grupo de pessoas que compõem seu círculo de amizades e relações afetivas costuma ser formado:

- predominantemente por pessoas do seu bairro ou comunidade.
 predominantemente por pessoas da universidade.
 predominantemente de outros bairros.
 de vários lugares, inclusive do seu bairro/comunidade, sem predominância.

33. Você já se sentiu discriminado(a)? Se sim, de que maneira?

- Não Sim
 Se, Sim de que maneira? _____

34. Como você costuma lidar com a discriminação sofrida em diversos outros espaços (até mesmo dentro da universidade) por ser morador de sua comunidade?

- Não, nunca fui discriminado Sim, já fui discriminado
 Se sim, como você costuma lidar com a discriminação _____

35. Você participou ou participa de algum movimento coletivo ou entidade organizada em sua cidade/bairro/ comunidade?

- Não Sim.
 Especificar _____

36. O que costuma fazer nas suas horas vagas?

- fico com os amigos e/ou família não faço nada de particular
 saio para dançar assisto tv
 estudo leio
 ouço música pratico esporte
 vou ao shopping acesso internet
 participo de algum movimento social/ cultural
 Outras atividades Especificar _____

37. Faz uso de espaços culturais da cidade?

- não sim, bibliotecas sim, centros culturais
 sim, teatros sim, cinemas sim, espaços de shows
 outros, qual(is)? _____

5ª PARTE - SOBRE O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES**38. Quanto tempo você está ou está ou permaneceu no Programa Conexões de Saberes? (anos e meses)**

39. Como você ficou sabendo da existência do Programa Conexões de Saberes?

40. Você considera que o Programa Conexões de Saberes – PCS teve ou tem impacto sobre a sua formação acadêmica e política?

() sim () não () em parte

Justifique sua resposta _____

41. O que você considera importante para aproximar a universidade das comunidades populares?

42. O que você considera importante para a permanência dos universitários de origem popular na universidade?

43. O que representou ou representa para você a oportunidade de receber auxílio econômico oferecido pela bolsa?

44. Quais as ações que você já realizou ou realiza pelo Programa Conexões de Saberes?

45. Como você avalia o Programa Conexões de Saberes, aponte os pontos positivos e negativos?

Agradecemos sua participação e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

APÊNDICE B: GUIA DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS GESTORES DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT

- Concepção de Política de Ações Afirmativas
- Visão tanto do gestor como da instituição no que se refere à política de Acesso e permanência ao estudante de origem popular na UFT.
- Interação do Programa Conexões de Saberes com a Políticas de Ações Afirmativas de apoio o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular na UFT
- Articulação do Programa Conexões de Saberes tanto na UFT como nas comunidades populares.
- Desafios enfrentados na gestão do Programa Conexões de Saberes
- Futuro do Programa Conexões de Saberes na UFT

APÊNDICE C: GUIA DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES GERAIS DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT.

- Concepção da Política de Ação Afirmativa
- Visão tanto do coordenador geral como da instituição no que se refere à política de Acesso e permanência ao estudante de origem popular na UFT.
- Interação do Programa Conexões de Saberes e a Política de Acesso e Permanência na UFT
- Projetos e Ações realizadas pelo Programa Conexões de Saberes tanto na UFT com nas comunidades populares.
- Desafios enfrentados pela coordenação geral no desenvolvimento das atividades do Programa Conexões de Saberes
- Futuro do Programa Conexões de Saberes na UFT

APÊNDICE D: GUIA DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS GRUPOS DE TRABALHOS – GTs E NÚCLEOS DE ESTUDOS DO PCS NA UFT

- Visão do coordenador do Grupo de Trabalho - GT ou do Núcleo de Estudo no que se refere à política de Acesso e permanência ao estudante de origem popular
- Interesse do coordenador do GT e do Núcleo de Estudo em participarem do Programa Conexões de Saberes.
- Interação do Programa Conexões de Saberes com as atividades do Grupo de Trabalho – GT e Núcleos de Estudos.
- Projetos e Ações realizadas pelo Grupo de Estudo ou pelo Núcleo de Estudo tanto na UFT como nas comunidades populares.
- Desafios enfrentados pela coordenação do GT ou Núcleo de Estudo na execução das ações do Programa Conexões de Saberes.
- Avanços alcançados com o Programa Conexões de Saberes na UFT.

APÊNDICE E: GUIA DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NO MEC-SECAD.

- Concepção de Política de Ações Afirmativas
- Visão tanto do coordenador como do MEC-SECAD no que se refere à política de Acesso e permanência ao estudante de origem popular na universidade.
- Interação do Programa Conexões de Saberes com as Políticas de Ações Afirmativas de apoio o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades públicas, especificamente, na UFT
- Projetos e Ações realizadas pelo PCS nas universidades públicas, especificamente, na UFT.
- Desafios enfrentados na coordenação do Programa Conexões de Saberes por parte do MEC-SECAD na UFT
- Futuro do Programa Conexões de Saberes na UFT

APÊNDICE F: GUIA DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS ESTUDANTES CONEXISTAS DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFT

- Trajetória do estudante no Programa Conexões de Saberes.
- Visão do aluno conexista quanto o Programa Conexões de Saberes.
- Articulação das ações do Programa Conexões de Saberes tanto na UFT como nas comunidades populares.
- Projetos e Ações realizadas pelo Grupo de Trabalho ou nos Núcleos de Estudos.
- Importância do Programa para a permanência do estudante na instituição.
- Formação dos bolsistas e organização das oficinas oferecidas nas comunidades ou nas escolas públicas de Palmas.
- Os Avanços e os desafios do PCS durante a participação do conexista no programa.