

**SOLANGE GATTASS FABI**

**PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES  
(SECAD/MEC): Implantação e implementação  
de uma política afirmativa no *Campus* do  
Pantanal/UFMS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS  
2010**

**SOLANGE GATTASS FABI**

**PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES (SECAD/MEC):  
Implantação e implementação de uma política afirmativa  
no *Campus* do Pantanal/UFMS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Ester Senna.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS  
2010**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Profª. Drª. Ester Senna – UFMS - Orientadora

---

Profª. Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

---

Profª. Drª. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

---

Profª. Drª. Margarita V. Rodríguez – UFMS (Suplente)

*Ao Sandro,  
meu “grande” companheiro,  
pelo Amor e pela Família  
que construímos juntos.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ester Senna pela confiança e pela presença competente, compromissada e amiga na orientação deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Sílvia Helena Andrade de Brito e Regina Tereza Cestari de Oliveira, pelo incentivo e pela essencial contribuição no processo de Qualificação. À Professora Doutora Margarita Rodríguez pelo aceite em ser suplente da banca examinadora.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, PPGEdU/CCHS/UFMS, e a todos os seus professores pela oportunidade e pelo aprendizado. À Jaqueline Mesquita, sempre atenciosa, secretária do Programa.

À Professora Doutora Márcia Regina do Nascimento Sambugari pela amizade e importante ajuda na organização e revisão das normas técnicas.

À Professora Doutora Dimair de Souza França pela atenção e disponibilidade nos momentos em que precisei.

A todos os colegas do Departamento de Educação do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, DED/CPAN/UFMS, pela consideração. À Edil Maria Navarro, secretária do DED/CPAN/UFMS, pela convivência sempre acessível, cordial e dedicada.

Ao Programa Conexões de Saberes (SECAD/MEC) do *Campus* Pantanal que foi objeto valioso para uma investigação no campo de análise de políticas públicas.

À Secretaria Acadêmica do *Campus* do Pantanal pelo eficiente atendimento às minhas solicitações.

À aluna, hoje pedagoga, Cláudia Luciana Santana de Souza pelo imprescindível apoio na aplicação dos questionários e sistematização dos dados.

À Renata Ferra Rojas Monteiro e Elielma Maiolino pela habilidosa ajuda na formatação e paginação desta dissertação.

À minha mãe Magida Sahib Gattass pelo exemplo de luta e de perseverança no enfrentamento das adversidades da vida.

Ao Sandro e aos nossos três filhos: Sandro Jr., Gabriela e Bruno pela paciência e respeito em todos os momentos da realização deste trabalho, e também pela compreensão nos períodos de minha ausência na família.

Aos meus quatro netos Enzo, João Gabriel, Luiz Eduardo e Filippo por me tornarem uma pessoa melhor e mais feliz.

“Toda ciência seria supérflua se a aparência das coisas coincidissem com sua essência.” *Karl Marx*

“Pergunta a cada idéia: serves a quem?” *Bertold Brecht*

## RESUMO

A presente dissertação, parte da produção da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do PPG Educação/UFMS, tem como objeto o *Programa Conexões de Saberes: diálogos entre as universidades e as comunidades populares* (PCS), que foi desenvolvido em Mato Grosso do Sul no município de Corumbá, no *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS), a partir do ano de 2005. O objetivo geral da dissertação é analisar o processo de implantação e de implementação do Programa Conexões de Saberes, com a finalidade de verificar as possibilidades de acesso e permanência na universidade dos jovens da classe trabalhadora, por meio de políticas afirmativas. A investigação parte de uma visão histórica do objeto e procura compreendê-lo em seu processo de gênese, desenvolvimento e transformação, tendo ainda como meta mostrar a relação entre o PCS e as necessidades da sociedade capitalista contemporânea. Usando essa abordagem, a pesquisa foi realizada por meio dos seguintes procedimentos: 1. Análise de fontes secundárias (artigos de periódicos, livros, dissertações e teses); 2. Análise de fontes primárias (publicações oficiais, material bibliográfico e documentos elaborados pelos participantes do Programa Conexões de Saberes); 3. Entrevistas semi-estruturadas com as coordenadoras do Programa e aplicação de um questionário aos bolsistas e voluntários da primeira turma do PCS. As informações obtidas sinalizam que a proposta de facilitar o acesso e garantir a permanência no ensino superior, presente no discurso oficial, não se materializa na implementação do PCS no CPAN/UFMS. O resultado desta pesquisa esclarece como o enfrentamento das desigualdades proposto nas ações afirmativas, por meio da educação, especialmente no ensino superior, encontra seu limite nas contradições de uma sociedade que se constitui mediante a afirmação dessas desigualdades.

Palavras-chaves: Programa Conexões de Saberes - Política Afirmativa-Assistência Estudantil

## ABSTRACT

This dissertation is part of the production conducted by the Research Line “History, Policies and Education”, PPGEd/UFMS. The object of the investigation is the Program called *Conexões de Saberes: diálogos entre as universidades e as comunidades populares - PCS (Knowledge Connections: dialogues between universities and popular communities)*, which was implemented in 2005 in *Campus do Pantanal*, Federal University of Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS), in the city of Corumba. The main objective of the paper is to analyze the implantation and implementation process of the Program, in order to investigate the role of affirmative policies regarding the possibilities of the working class young people’s access to the university, as well as their permanence in higher education courses. The investigation is based on a historical approach of the object, which is studied in the process of genesis, development and transformation, by showing the relation between the PCS and the needs of the contemporary capitalist society. The following procedures were adopted: 1. Analysis of secondary sources (journals, books, dissertations and theses; 2. Analysis of primary sources (official publications, bibliographical material and documents written by the participants of the Program); 3. Semi-structured interviews with the PCS coordinators, and the application of a questionnaire to scholarship holders and volunteers from the first year of the Program. The information gathered indicates that the proposal to facilitate access and guarantee permanence in higher education courses, evident in the official speech, does not materialize as such in the implementation of the PCS in CPAN/UFMS. The result of the research elucidates how fighting inequalities in affirmative actions, by means of education, especially in higher education institutions, is limited by the contradictions of a society that is constituted by the affirmation of inequalities.

Keywords: Knowledge Connections Program; Affirmative Policy; Students’ Assistance.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia  
CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
CI - Comunicação interna  
CPAC - Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica  
CPAN - *Campus* do Pantanal  
CPC - Centro Pedagógico de Corumbá  
CREIA - Centro de Referência e Estudos da Infância e Adolescência  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FEOP – Fórum de estudantes de origem popular  
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
ISPC - Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG's – Organizações não governamentais  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCS – Programa Conexões de Saberes  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PPA - Plano Plurianual  
PREAE – Pró - Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis  
PROEXT - Programa de Extensão Universitária  
PROLIND – Programa de formação superior e licenciaturas indígenas  
PROPLAN - Pró - Reitoria de Planejamento  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PTU/PCS - Primeira turma de universitários do Programa Conexões de Saberes

REUNI - Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das  
Universidades Federais

RUEP - Rede de Universitários de Espaço Populares

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESu - Secretaria de Educação Superior

TCC - Trabalho de conclusão de curso

UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal do Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNB – Universidade de Brasília

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas instituições  
públicas de educação superior

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO - Universidade do Rio de Janeiro

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 01: Distribuição dos universitários da 1ª turma do PCS segundo o sexo
- Tabela 02: Distribuição dos universitários da 1ª turma do PCS segundo os cursos frequentados
- Tabela 03: Sobre a divulgação da implantação do PCS
- Tabela 04: Sobre o processo de seleção da UPT/PCS
- Tabela 05: Período autorizado de permanência na UPT/ PCS
- Tabela 06: Permanência de bolsista em tempo maior do que o permitido na UPT/PCS
- Tabela 07: Período que permaneceram na UPT/ PCS
- Tabela 08: Motivo da saída da UPT/PCS
- Tabela 09: Contribuição do Programa para as famílias dos universitários da 1ª turma do PCS
- Tabela 10: Valor da bolsa do UPT/PCS
- Tabela 11: Atividades dos universitários da 1ª turma do PCS
- Tabela 12: Quem prepara os conectionistas para as atividades
- Tabela 13: Acompanhamento das atividades
- Tabela 14: Participação no cursinho pré-vestibular
- Tabela 15: Distribuição dos universitários da 1ª turma do PCS segundo a escolaridade dados do histórico escolar
- Tabela 16: Contribuições para a formação
- Tabela 17: Contribuições para o bairro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORTE SOCIAL E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: O RESGATE DE UMA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>30</b>
1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORTE SOCIAL NO INTERIOR DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	30
1.2 AS MUTAÇÕES NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO/ DESVALORIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO .....	33
1.3 A DESCONSTRUÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL.....	50
1.4 OS MOVIMENTOS DE AÇÃO AFIRMATIVA E O DEBATE ACADÊMICO.....	57
CAPÍTULO II	
<b>O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>64</b>
2.1 OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS VOLTADOS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS FINALIDADES.....	64
2.1.1 As ações afirmativas no âmbito do ensino superior.....	67
2.2 O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES EM CORUMBÁ/MS: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO .....	72
CAPÍTULO III	
<b>AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA.....</b>	<b>82</b>
3.1 REFLEXÕES SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA EXPERIÊNCIA DO <i>CAMPUS</i> DO PANTANAL .....	82
3.2 REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com as coordenadoras.....	107
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	109
APÊNDICE C - Questionário aplicado aos bolsistas .....	110
ANEXO 1 - <b>Portaria nº 1, de 17 de maio de 2006-</b> Institui o Programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”.....	115
ANEXO 2 - <b>Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 –</b> Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.....	116
REFERÊNCIAS.....	118

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação intitulada Programa Conexão de Saberes (SECAD/MEC): implantação e implementação de uma política afirmativa no *Campus* do Pantanal – UFMS analisamos o *Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, um dos programas da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) / MEC, criada em julho de 2004<sup>1</sup>, a mais nova secretaria do Ministério da Educação. A SECAD propõe-se a enfrentar as desigualdades<sup>2</sup> existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade<sup>3</sup> da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. O objetivo da SECAD é “[...] contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada.” (BRASIL, 2007a).

O MEC, por intermédio da SECAD, tem como prioridade construir arranjos institucionais que permitam promover a coordenação e articulação de esforços entre governos estaduais, municipais, ONG’s, movimentos sociais e organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores democráticos nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2007a).

Já o *Programa Conexões de Saberes* (PCS) tem como objetivo promover diálogos entre a universidade e as “comunidades populares”. Propõe-se ainda, promover a democratização do acesso à Educação Superior - política prioritária do MEC. Considera-se que os jovens “de origem popular”<sup>4</sup> trazem para a vida

---

<sup>1</sup> A SECAD foi criada a partir do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, denominado Plano Brasil para Todos: inclusão e participação, documento que legalmente norteia a atual gestão governamental de Luis Inácio Lula da Silva. O Plano destaca os principais problemas a serem enfrentados: concentração da renda e riqueza, exclusão social, baixa criação de emprego e as barreiras para a transformação dos ganhos de produtividade em aumento de rendimentos da grande maioria das famílias trabalhadoras. (BRASIL, 2007b).

<sup>2</sup> Por desigualdades sociais a SECAD entende diferenças entre grupos específicos.

<sup>3</sup> A SECAD se refere às seguintes diversidades em seus documentos: diferenças de raça/etnia, orientação sexual, gênero, geração, do campo, territorialidade, cultura e socioeconômicas. Sugere ainda que essa diversidade seja proveniente da persistência de práticas discriminatórias geradoras de desigualdades no campo educacional.

<sup>4</sup> Os representantes do Fórum de Estudantes de Origem Popular explicam o termo comunidade populares dessa forma “As comunidades populares normalmente são apresentadas na grande mídia como favelas ou periferias. O problema aqui não é o termo e sim o estigma e a carga de preconceitos atribuída a esses espaços. Por outro lado, chamar de comunidade popular (e não periferia ou favela) é

esperanças e experiências que precisam ser valorizadas e incorporadas ao saber crítico que a Universidade promove. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006)

A origem do *Programa Conexões de Saberes* encontra-se no projeto denominado Rede de Universitários de Espaço Populares - RUEP, formulado em 2002, pelo Observatório de Favelas/RJ. Em 2003, o projeto- RUEP- foi desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense - UFF e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, com financiamento do Programa de Extensão Universitária- Proext/ SESu/MEC:

O Conexões percorreu uma trajetória inversa de muitas iniciativas com objetivos semelhantes, já que partiu da sociedade para o governo. Ao abraçar uma metodologia desenvolvida na sociedade civil, o poder público deu ao Programa forma e também a possibilidade de vir a se consolidar como uma política pública. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006, p. 8)

O eixo fundamental desse projeto, Rede de Universitários de Espaço Populares – RUEP foi a criação, no interior das universidades, de uma rede de articulação entre os estudantes oriundos de espaços populares em torno de dois objetivos principais. O primeiro é de criar condições para a realização de um processo regular de avaliação do impacto das intervenções públicas nas comunidades populares, sobretudo as dirigidas para a infância e juventude. Ao segundo compete formar novos quadros técnicos sociais nesses territórios, capazes de se constituírem como lideranças comunitárias com perfil diferenciado. A rede foi construída a partir do desenvolvimento de projetos específicos nas comunidades<sup>5</sup>, de estudos orientados de metodologia de pesquisa e de formação técnica. Foram selecionados 50 estudantes universitários de origem popular, que atuaram em três comunidades dos municípios de Niterói e São Gonçalo durante um ano. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006)

Esse projeto- RUEP- serviu como referência para que, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, em parceria com o Observatório de Favelas, iniciassem o *Programa Conexões de Saberes*:

---

reconhecer o espaço pelo que ele tem de bom, de valoroso e não pelo o que ele não tem. Isso é uma ação afirmativa: reconhecer o diferente pelo seu valor e não pelos seus defeitos.” E desta forma, então, o termo jovem de origem popular – categoria usada pelo PCS e pelo FEOP – significa o jovem oriundo desses espaços.

(FÓRUM DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR, 2009)

<sup>5</sup>O significado de comunidade, na RUEP e também no interior dos documentos da SECAD, coincide com o citado na nota anterior.

*diálogos entre a universidade e as comunidades populares* em cinco universidades federais: UFF; UFMG; UFPA; UFPE; e UFRJ. Estas universidades através de suas Pró-reitorias de Extensão ficaram encarregadas e tiveram autonomia para planejar e desenvolver a estrutura do projeto, de acordo com suas especificidades e de acordo com os princípios gerais do Programa.

Em maio de 2005, mais nove universidades foram incluídas no Programa: UFAM; UFBA; UFC; UFES; UFPB; UFPR; UFRGS; UnB e a UFMS. No exercício de 2006 mais dezoito universidades foram convidadas a ingressar no Programa: UFAC; UFAL; UFG; UFMA; UFMT; UFPI; UFRN; UFRPE; UNIVASF; UFRR; UFRRJ; UFS; UFSC; UFSCar; UFT; UNIFAP; UNIR e UNIRIO<sup>6</sup>. Para o exercício de 2007 contou-se com o ingresso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a mais recente instituição federal de ensino superior brasileira, totalizando, atualmente, trinta e três instituições federais de ensino superior envolvidas em um projeto comum para a permanência de estudantes de origem popular nas universidades e, ao mesmo tempo, para a intervenção na realidade dos espaços sociais de referência.

O Programa Conexões de Saberes, então resultante da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, semelhante ao RUEP, consiste também, em conjunto de ações destinadas a acolher o estudante universitário de origem popular, identificando seus saberes e as principais dificuldades para a sua permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), gerando subsídios para a elaboração de políticas públicas e que atendam, de fato, a esse público. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006)

O Programa Conexões de Saberes se encaminha para o enfrentamento do que é caracterizado como dicotomia entre “saber científico” e “saber popular”<sup>7</sup>. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006).

Assim, buscando a transformação da realidade, o Programa Conexões de Saberes, baseado na experiência do RUEP, propõe uma atuação em duas frentes prioritárias: aproximar as instituições públicas de ensino das comunidades populares

---

<sup>6</sup> As denominações completas das universidades, referentes a essas siglas, estão na Lista de Siglas e Abreviaturas.

<sup>7</sup> Para os idealizadores do PCS, considerando as diferenças entre os espaços como centro e periferia e que por essa razão a oportunidade de acesso aos bens culturais estaria prejudicada, saber científico consiste no conhecimento produzido nos grandes centros e no interior das Universidades e o saber popular abrange o conhecimento presente nas periferias sem base científica.

e melhorar as condições para a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades federais. Esses objetivos encontram-se mais especificados como:

- Estreitamento dos vínculos entre as instituições acadêmicas e o que o PCS denomina de comunidades populares;
- Ampliação das condições que contribuam para a permanência, com êxito acadêmico, de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas brasileiras. Deste modo, o Programa concede bolsas de extensão aos estudantes universitários oriundos de comunidades populares, para que:
  - Sejam protagonistas de ações de ensino/ pesquisas/ extensão nas “comunidades” de origem;
  - Insiram-se em atividades acadêmicas voltadas para a identificação, avaliação e proposição de políticas de acesso e permanência plena nas universidades federais direcionadas aos estudantes de origem popular;
  - Valorizem suas trajetórias pessoais, escolares e comunitárias e os saberes daí decorrentes.

Dessa forma, o objetivo geral do Programa Conexões de Saberes é desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários de origem popular, e fortaleça o processo de democratização do acesso e permanência no ensino superior público.

O objetivo geral, do PCS, expresso acima 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.
- **Formação acadêmica** - ampliação e a consolidação da formação acadêmica dos universitários de origem popular 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.
- **Interação comunidade e 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 e, a partir da articulação estabelecida entre esses dois territórios sociais, a escola pública.

Os alunos participantes do programa são selecionados por critérios pré-determinados. Escolhe-se no mínimo 25 estudantes por instituição.

Esses universitários, com base na experiência anterior do RUEP, passam a trabalhar na elaboração de análises socioeconômicas do ambiente acadêmico e a desenvolver diagnósticos e ações sociais em comunidades populares. Assim o programa pretende: 1- Aprimorar a formação dos estudantes como pesquisadores e agentes sociais; 2- democratizar o acesso ao ensino superior e garantir a permanência dos universitários de origem popular que lá chegam; e 3- implementar projetos de assistência a grupos socialmente vulneráveis. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006).

O nosso interesse pelo objeto desta pesquisa, o Programa Conexões de Saberes e sua implantação e implementação no *Campus* do Pantanal/UFMS, surgiu da necessidade de saber até que ponto os programas desenvolvidos para a chamada comunidade popular causam impacto no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das classes trabalhadoras<sup>8</sup>. Temos, como docente da UFMS, trabalhado na Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica - CPAC - e constantemente deparamo-nos com estudantes universitários em condições de pobreza indicando que esta é uma situação premente que a universidade enfrenta. Dessa forma, como a SECAD/MEC implantou no município de Corumbá o PCS, percebemos que poderíamos contribuir no sentido de analisar a implantação e implementação do referido programa abrindo o debate em torno das possibilidades de acesso e permanência dos jovens da classe trabalhadora por meio de políticas afirmativas. Tendo essa preocupação, esse trabalho se apresenta no campo de análise das políticas públicas de corte social.

Consideramos que 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. As políticas sociais têm suas raízes nos

---

<sup>8</sup> De acordo com a nossa opção teórica metodológica utilizamos a categoria classe trabalhadora, que considera o conceito de forma ampliada, de modo a abarcar a totalidade dos indivíduos cuja sobrevivência depende da venda da sua força de trabalho e da de seus familiares, e aí se incluindo também o contingente de pessoas desempregadas. Em outras palavras, a referência não é a renda aferida pelo trabalhador e sua família, mas a posição ocupada no processo de produção, que opõem proprietários e não proprietários dos meios necessários à produção da riqueza social.

movimentos liderados por diferentes parcelas da classe trabalhadora desde o século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Nestes termos, entendemos a educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada apenas por seus organismos. Outras instituições, como o Banco Mundial, desde os anos de 1960, têm participado de maneira crescente, sistemática e direta no âmbito educacional, com capacidade para intervir<sup>9</sup> e formular políticas educacionais para a América Latina. (SILVA, 2002, p.58).

Neste momento, é necessário esclarecer o significado dos dois termos, *implantação* e *implementação*<sup>10</sup>, devido a sua importância neste estudo, e também porque se encontram alguns usos equivocados até mesmo no discurso de políticos e de representantes do governo. Para tanto, para que não haja dúvidas e para confirmá-los com a certeza do seu real significado, procuramos esclarecimentos em diversas fontes, conforme citamos a seguir.

Implantar é: "inserir, introduzir, adotar, estabelecer". (JURISWAY, 2009) - "introduzir; inaugurar; estabelecer; inserir uma coisa em outra; plantar, arraigar, fixar" (DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico, 1999) - "plantar [-se] (alguma coisa) [em outra]; inserir(-se), enraizar(-se)" iniciar e promover o desenvolvimento de (algo ou de si mesmo); estabelecer(-se), fixar(-se). (DICIONÁRIO ELETRÔNICO BARSA, 2003) - "inserir, plantar, arraigar; introduzir, estabelecer, fixar; estabelecer-se, fixar-se". (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa, 2001).

Implementar é: "executar um plano ou projeto por meio de providências concretas".(JURISWAY, 2009) – "dar execução a (um plano, programa ou projeto); levar à prática por meio de providências concretas." (DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico, 1999) – "pôr em execução, pôr em prática (plano, programa ou projeto); realizar". "(DICIONÁRIO ELETRÔNICO BARSA, 2003) - "executar ou fazer executar (plano, projeto, etc.)." (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa, 2001).

---

<sup>9</sup> Neste sentido, intervir do latim *interveniere* significa interpor sua autoridade a favor de seus interesses, tônica constante nas mediações políticas, cuja intencionalidade é obter a posição servil, subordinada com aprovação e consentimento. ( SILVA, 2002, p .96)

<sup>10</sup> Note-se que na área da Informática *implementar* tem sentido específico, próprio, como por exemplo: *programar*. (DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico, 1999)

A partir dessas informações, podemos sintetizar a diferença entre as duas palavras da seguinte maneira: *implantar* marca o início (a execução) de uma ação, enquanto *implementar* expressa a continuidade (o prosseguimento).

Nas discussões sobre políticas públicas, encontramos a ausência de um consenso a respeito do termo implementar. Como na afirmação de Lester et al. (1987 apud RUS PEREZ, 2006, p. 65-66) :

[...] para alguns autores a implementação refere-se a todo processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto, para outros a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo de uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central.

Outra compreensão, mais delimitada, da implementação aponta duas fases da *policy*. A primeira seria a que antecede a implementação, ou seja, a etapa da formação da política, “implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas”; e segunda etapa seria a da formulação da política, quando as diferentes propostas se constituem em política propriamente dita, a partir da “definição de metas, objetivos, recursos e a explicação da estratégia de implementação”. Embora apresentem, nessa discussão, as dificuldades de distinguir a implementação da própria política e do programa, os autores Pressman e Wildavsky (1984 apud RUS PEREZ, 2006, p.66): “Delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando por ação de uma autoridade, são criadas as condições iniciais à implementação”.

Outro procedimento necessário, neste trabalho é definir o termo *ações afirmativas*, pois essa expressão pode ainda ser desconhecida, já que só recentemente está sendo incorporada ao nosso vocabulário corrente.

As ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas visando combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física, e de origem nacional, bem como para corrigir ou abrandar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. Apresentam como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2004).

Explicação que Menezes (2001, p. 29) confirma com a sua definição:

Ação afirmativa designa o conjunto de estratégias, iniciativas e políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em

piores condições de competição na sociedade, em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, no presente ou no passado. As medidas especiais buscam eliminar os desequilíbrios entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados por meio de providências efetivas.

Bergmann (1996 apud MOEHLECKE, 2002 s/p) entende ação afirmativa como:

[...] planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Desta forma, os autores citados defendem as ações afirmativas, que têm como finalidade, no ponto de vista deles, diminuir as desigualdades sociais historicamente construídas, atuando basicamente em três áreas: mercado de trabalho, esfera pública e educação. Nesta dissertação, é na área da educação, especificamente do ensino superior, que se encontra o Programa Conexões de Saberes, programa coordenado SECAD/MEC, definido como medida compensatória ou como política de ação afirmativa.

Para prosseguirmos, partimos do pressuposto que o processo de criação e implementação das políticas de ação afirmativa deve ser observado e analisado como parte de um projeto ou estratégia política. Que se por um lado, evidencia uma orientação para a promoção da igualdade em quaisquer das relações sociais em que se presencie algum tipo de subrepresentação, ou desprestígio histórico, por outro, explicita os arranjos ideológicos e orientação dos governos que as implementam.

Considerando as populações que têm sido o foco das ações afirmativas, o *locus* de ação do PCS, em Mato Grosso do Sul, recaiu sobre o *Campus* do Pantanal, da UFMS<sup>11</sup>. A delimitação temporal dessa dissertação é analisar a implantação e a implementação do PCS em Corumbá no período entre 2005 e 2009.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> A origem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - data de 1962, com a criação em Campo Grande da Faculdade de Farmácia e Odontologia, embrião do ensino superior público no sul do então Mato Grosso. Em Corumbá, o Governo do Estado criou em 13 de dezembro de 1967, conforme decreto nº 402 o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá – ISPC. Em 16 de setembro de 1969 com a Lei Estadual nº 2.947, foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT e o ISPC passou a denominar-se Centro Pedagógico de Corumbá – CPC, como uma unidade integrante da UEMT. Com a divisão do Estado em 1978, a instituição foi federalizada passando a denominar-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e o CPC passou a se chamar Centro

No *Campus* do Pantanal são oferecidos doze cursos de graduação, sendo que sete são licenciaturas: Pedagogia, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, História, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia e a recente implantação do curso de Educação Física. No curso de Geografia encontra-se a possibilidade do aluno complementá-lo cursando mais um ano do bacharelado. Os quatro cursos restantes são de bacharelado: Psicologia, Direito, Ciências Contábeis e Administração.

A oferta de cursos do CPAN aponta para um número maior de vagas nos cursos de licenciatura tidos como os de “menor concorrência”. Essa classificação está presente nas palavras do secretário da SECAD/MEC Ricardo Henriques quando apresentava a pesquisa, *(Re) conhecendo Diferenças*, realizada para traçar o perfil dos bolsistas do PCS e também dos calouros das IFES. Foram classificados os cursos de maior concorrência, menor concorrência e concorrência intermediária. Ele aponta como dados resultantes dessa pesquisa o fato de se candidatarem para os citados cursos universitários de “menor concorrência” os calouros oriundos de escolas públicas. “Está óbvio que existe uma relação entre o ensino médio e a acessibilidade aos cursos de maior ou menor concorrência”. Além disso, ele complementa que:

[...] a redução perversa da auto-estima dos alunos, que leva a buscar cursos universitários de menor concorrência. Não é só por antiperformance, eu estou estudando na escola mais frágil e vou para cursos mais frágeis. (CONEXÕES DE SABERES, 2006, P. 37).

Quanto ao município de Corumbá, sua área é de 64.961 Km<sup>2</sup>, abrangendo 60% do pantanal sul-mato-grossense, e 37% do pantanal brasileiro, sendo a principal cidade às margens do rio Paraguai. Corumbá é considerado o primeiro pólo de desenvolvimento do estado, e encontra-se sobre uma borda do maciço do Urucum, como uma grande ilha pantaneira, rica em minérios, fauna e flora.

Suas principais atividades econômicas são a pecuária, com o maior rebanho bovino do estado, a mineração, a pesca e o turismo. Além disso, por se localizar na fronteira com a Bolívia, faz fronteira com as cidades de Puerto Suarez e Puerto

---

Universitário de Corumbá - CEUC. Essa nomenclatura foi alterada para Campus do Pantanal – CPAN, através da Resolução nº 25 de 19 de setembro de 2005 do Presidente do Conselho Universitário da UFMS. Além da sede em Campo Grande, a UFMS atualmente mantém *Campus* em dez cidades: Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá (*Campus* do Pantanal), Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender os principais pólos de desenvolvimento do Estado.

<sup>12</sup> O período entre 2005 e 2009, foi demarcado para este trabalho considerando, inicialmente, a data da implantação do PCS no CPAN/UFMS, a sua posterior implementação e ainda a continuidade da presença nos cursos de graduação dos acadêmicos selecionados para a 1ª turma de bolsistas do PCS.

Quijarro, que contam com uma Zona Franca para compras de produtos importados e artesanato boliviano. Do ponto de vista demográfico, a população de Corumbá, segundo o IBGE (2007), era de 95.701 habitantes, no último censo, realizado em 2000. Em relação ao perfil socioeconômico do município, naquele mesmo ano, 34.885 moradores com 10 anos ou mais se declaravam sem rendimento; 12.289 recebiam até um salário mínimo; 11.093, de 1 a 2 salários mínimos; e 4.485, de 2 a 3 salários mínimos. Somados esses números, temos que 65,6% da população de 10 anos ou mais da cidade percebia até tres salários mínimos.

Frente às informações acima expostas, é no município de Corumbá, entre os nove onde atualmente se encontram os *campi* da UFMS, aquele que possui o maior número de acadêmicos das classes trabalhadoras. Esses dados, e a localização geográfica, foram, segundo informações das coordenadoras, os principais critérios para o CPAN/UFMS ter sido escolhido, como primeiro *campi* para a implantação do *Programa Conexões de Saberes* (COORDENADORAS DO PCS, 2009). Em outros termos, como o PCS é entendido como ação afirmativa, ali se encontraria a clientela que, pelas dificuldades de acesso e permanência às estruturas então disponíveis, requereria do Estado uma ação dessa natureza, visando sua inclusão na sociedade capitalista.

O binômio inclusão/exclusão, no sistema capital, deve ser tomado pela raiz para que possamos então desvelar o paradoxo que lhe é inerente. Ao analisar as leis da acumulação capitalista, Marx (1987b, p.733) argumentou:

...se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro incremento da população.

Nessa perspectiva compreendemos que a exclusão no mercado de trabalho capitalista é temporária, ou seja, nota-se a existência de uma parcela da população que não sendo imediatamente necessária para o capital ocupa outras funções no sistema, garantindo dessa forma a perpetuação do exército de reserva e assumindo diferentes configurações nas fases de acumulação e expansão do capital. Segundo

Mészáros (2009), no capitalismo contemporâneo, estamos presenciando profundas repercussões no mundo do trabalho em escala global. Constatamos nos países cêntricos e também na América Latina a erosão do trabalho formal e a explosão de formas de trabalho informal (“empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntários”, “trabalho atípico” entre outras) que oscilam entre a superexploração e a própria auto-exploração do trabalho. O resultado é a precarização do trabalho em escala global. Portanto, devemos entender este processo considerando a crise estrutural e permanente do capital e suas manifestações nos processos sociais.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem relevância científica uma vez que pretende analisar<sup>13</sup> sob que circunstâncias, sob que condições históricas se põem as possibilidades de um programa, com perfil de política afirmativa, para promover a “inclusão social” de jovens oriundos das classes trabalhadoras. O **objetivo geral** desta pesquisa, assim, é analisar o processo de implantação e implementação do *Programa Conexões de Saberes* (SECAD/MEC), desenvolvido no município de Corumbá, MS, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de verificar as possibilidades de acesso e permanência na universidade dos jovens da classe trabalhadora, por meio de políticas afirmativas.

Percebemos, fazendo uma leitura dos planos de governos das últimas décadas do século XX e início do XXI e considerando especialmente o Plano da gestão atual (BRASIL, 2003), que existe uma preocupação explícita com a ampliação da cidadania (que, inclusive faz parte da agenda dos organismos internacionais) e fortalecimento da democracia, ao mesmo tempo em que o Estado delinea estratégias para atender as exigências de reorganizar o processo de acumulação, considerando as condições da mundialização produtiva e financeira. Nesse cenário de contradições, problematizamos como programas sociais como o *Conexões de Saberes* pode ganhar espaços no sentido de promover acesso e permanência de estudantes oriundos da classe trabalhadora? Estes programas podem contribuir com a chamada inclusão das classes trabalhadoras, considerando que as demandas do capitalismo vêm rompendo a relação entre

---

<sup>13</sup> Entende-se por **análise** de políticas públicas, segundo Arretche (2001, p.31), o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos do programa. As possibilidades de desenho institucional de uma política nacional são as mais diversas a partir das formas de relação entre setor público e setor privado, das formas de financiamento, das formas de prestação de serviços etc. Sendo assim, a análise de políticas públicas deve buscar reconstituir as diversas características, de forma a apreendê-las tendo como parâmetro as condições da estrutura do sistema capital e as relações sociais e políticas que decorrem destas condições.

cidadania e o exercício do trabalho? Como uma política social afirmativa pode enfrentar estas contradições?

Para responder a essas questões e alcançar os objetivos desta pesquisa, o presente estudo buscou fundamentação no materialismo histórico. Assim, a história que se pretendeu analisar considerou as necessárias relações entre o singular e universal. Os sujeitos da história foram apreendidos em sua singularidade e como parte da universalidade. Sobre isso, Marx (1983, p.224) ensina que:

Do mesmo modo que toda ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, que o objeto, neste caso a sociedade burguesa moderna, é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem, portanto formas de existência, condições de existência determinadas....

Desta forma, concebe-se a sociedade sempre em movimento e as relações sociais, que aí acontecem, em constante construção no espaço dinâmico e contraditório do modo capitalista de produção (MARX, 1983, 1987). Sendo a contradição inerente à sociedade capitalista, encontra-se presente também na constituição das relações aí inseridas (GRAMSCI, 1987, 1991). Diante disso, consideramos que para entender e analisar o nosso objeto de pesquisa deve-se historicizá-lo como condição para explicação dos fatos. Como também, inseri-lo no contexto das relações de luta e de poder tensionado por forças dialeticamente antagônicas da sociedade capitalista na construção de modos de organização social, para que possamos alcançar a possibilidade de aproximação da verdade.

A nossa interlocução está sendo feita com a tradição clássica marxista e com o marxismo contemporâneo que se pauta nesta tradição.

O materialismo histórico tem sido nossa referência como método de investigação e de exposição, como explica Marx (1987, p.16).

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

A partir desse pressuposto, explicitamos a seguir nossos procedimentos técnicos para a realização deste trabalho:

- **Análise de fontes secundárias:**

Foi realizada leitura analítica de artigos de periódicos, livros, dissertações e teses sobre o Estado contemporâneo, o movimento orgânico e conjuntural do capital e implantação e formulação de Políticas Públicas Sociais.

- **Análise de fontes primárias:**

Nesta etapa pesquisamos as publicações oficiais, material bibliográfico e documentos elaborados pelos participantes do Programa Conexões de Saberes.<sup>14</sup> Complementarmente, foram acessados os históricos escolares dos bolsistas do PCS no CPAN, bem como foram realizadas consultas aos sites do MEC, da UFMS, da PREAE e do PCS/UFMS. Outras informações foram obtidas pelas notícias veiculadas no site da UFMS, especialmente nos sites da PREAE/UFMS e do PCS/UFMS.

A análise documental se fundamentou nos estudos de Rodriguez (2007) e Jacomeli (2007). A análise documental oferece dados necessários para a pesquisa, a partir de documentos—registros estatísticos, diários, atas, biografias, jornais, revistas, entre outros. Com isso torna-se possível o resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história. Inicialmente, como é recomendável, fizemos uma leitura preliminar dos documentos, para, posteriormente, realizar uma compreensão seletiva, objetivando identificar os principais eventos ou ações que ocorrem no período definido para a análise.

---

<sup>14</sup> Os documentos pesquisados foram os seguintes:

SILVA, Alexandre Francisco, et. al. **Caminhadas de universitários de origem popular**: UFMS. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

SILVA, Jailson de Souza, BARBOSA, Jorge Luiz, SOUZA, Ana Inês (Orgs). **Grandes temas do Conexões de Saberes**: Comunidades populares e universidade: olhares para o Outro. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, v. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grandes temas do Conexões de Saberes**: Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, v. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grandes temas do Conexões de Saberes**: Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, v. 3, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grandes temas do Conexões de Saberes**: Políticas públicas no território das juventudes. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, v. 4, 2006.

BARBOSA, Jorge Luiz; BRANDÃO, André e PINTO, Giselle. (Orgs). **Jovens de camadas populares e universidade**. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES. SEMINÁRIO NACIONAL, 2, 2006. **Anais**. II Seminário Nacional: Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

- **Seleção de indicadores:**

A seleção de indicadores foi feita conforme orientação de Jannuzzi (2006). O autor define um indicador social como uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

Os atributos fundamentais dos indicadores sociais, para justificar sua produção e legitimar seu emprego no processo de análise, formulação e implementação de políticas são a relevância social à qual o indicador se refere, a validade de sua construção e a confiabilidade.

A relevância social de um indicador e a pertinência de sua produção e uso é historicamente determinada, são resultantes da agenda de discussão política e social de cada sociedade ao longo de sua trajetória. A validade de um indicador corresponde ao grau de proximidade entre o conceito e a medida, isto é, a sua capacidade de refletir, de fato, o conceito abstrato a que o indicador pretende “substituir” ou “operacionalizar”.

Com base nessas reflexões, neste trabalho, para fins de análise do nosso objeto *Programa Conexões de Saberes*, são considerados como indicadores sociais: emprego, renda, formação, desempenho acadêmico e acesso e permanência ao ensino superior.

- **Entrevistas semi-estruturadas:**

Organizamos o roteiro das entrevistas para ser aplicado com as duas coordenadoras do PCS, a fim de analisar a implantação e implementação do Programa *Conexões de Saberes*, considerando os resultados obtidos e os recursos envolvidos no PCS. É importante registrar que as duas coordenadoras optaram pela participação conjunta na entrevista, havendo concordância em todas as respostas.

Consideramos para este trabalho o universo dos trinta e dois acadêmicos<sup>15</sup> que se encontra com os nomes publicados nos livros *Caminhadas de universitários de*

---

<sup>15</sup> Como eles não estão presentes, ao mesmo tempo, em todas as obras, é preciso especificar que encontram-se assim distribuídos: 26 acadêmicos no livro *Caminhadas de universitários de origem popular: UFMS*. Destes somente dezessete estão também presentes na Coleção *Grandes Temas do Conexões de Saberes*. Nessa coleção encontram-se mais seis acadêmicos como autores dos artigos, completando o universo de 32 acadêmicos bolsistas e voluntários.

*origem popular: UFMS* (2006) e na Coleção, composta de quatro volumes, *Grandes temas do Conexões de Saberes* (2006)<sup>16</sup>. A partir disso, passamos a denominar de 1ª turma a esse conjunto de universitários participantes do processo de implantação e implementação do PCS na UFMS. Conseguimos aplicar o questionário e obter resposta apenas de dezessete acadêmicos entre os bolsistas e voluntários da primeira turma do PCS da UFMS<sup>17</sup> – UPT/PCS.

E desta forma, foi aplicado um questionário aos bolsistas participantes da 1ª turma do Programa - UPT/PCS, para conhecer:

- O perfil dos entrevistados
- O que a participação no PCS trouxe para a sua formação acadêmica, para a sua família e seu bairro de origem;
- Verificar também, como se processou o diálogo e a troca de saberes, já que este é o principal objetivo do Programa;
- Levantar o resultado das atividades desenvolvidas no curso pré-vestibular, o que deve traduzir-se em número de aprovações nos vestibulares prestados.

Ressaltamos que as entrevistas e os questionários aplicados observaram as exigências da legislação sobre ética em pesquisa.

- **Para o tratamento dos dados e elaboração do relatório final:**

Confrontamos as diferentes fontes de informações; procedemos à crítica através de interlocutores teóricos e por fim, construímos o conhecimento cumulativo acerca do objeto investigado.

Como resultado desse trabalho, apresentamos no **primeiro capítulo**, desta dissertação, questões pertencentes às transformações ao mundo do trabalho, questões relativas às transformações na reestruturação do processo produtivo e as novas demandas advindas dessas transformações no plano social, para posteriormente discutir como programas, tais como o *Conexões de Saberes* (SECAD/MEC), podem contribuir com a chamada inclusão das classes trabalhadoras. Prosseguindo, identificamos o processo que levou à desconstrução dos direitos sociais no Brasil, para historiar a transformação das políticas sociais em programas de ação afirmativa, focalizados em grupos restritos. E finalmente, apresentamos como se apresenta o

---

<sup>16</sup> As referências completas encontram-se nesta Introdução no item fontes primárias.

<sup>17</sup> Para fins de redação e sistematização, a então primeira turma do PCS passa a ser identificada por nós com a abreviatura UPT/PCS – primeira turma de universitários do Programa Conexões de Saberes da UFMS, e o universitário que deu as respostas, identificado pelos algarismos de 1 a 17.

movimento de ação afirmativa e o debate acadêmico, uma vez que, o Programa Conexões de Saberes, objeto desta pesquisa, apresenta-se como uma política afirmativa.

No **segundo capítulo** apresentamos, inicialmente as ações e os programas governamentais coordenados pelas secretarias SESu/MEC e SECAD/MEC, que também são conhecidos como medidas compensatórias ou como políticas de ações afirmativas. Em seguida, tratamos da implantação e implementação do Programa Conexões de Saberes – SECAD/MEC- em Corumbá-MS, *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

No **terceiro capítulo**, apresentamos o resultado das reflexões sobre a efetividade do Programa Conexões de Saberes na experiência do *Campus* do Pantanal, analisando as possibilidades e os limites das políticas afirmativas para o processo de inserção dos jovens da classe trabalhadora.

Nesse capítulo, buscamos as respostas para os objetivos específicos assim elencados em nossa pesquisa: **1** Descrever como se processa a articulação entre a instituição universitária e os filhos das classes trabalhadoras selecionadas pelo PCS no município de Corumbá, MS. **2** Analisar como os jovens universitários da classe trabalhadora têm realizado as intervenções nos bairros selecionados para o desenvolvimento do Programa. **3** Analisar as condições que estão sendo oferecidas pelo PCS para que se realize o objetivo de maior acesso e permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Para a elaboração deste capítulo foram utilizadas as fontes primárias, já anteriormente citadas, as entrevistas com as coordenadoras e os questionários aplicados aos universitários da primeira turma do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UPT/PCS.

E finalizando esta dissertação apresentamos nossas **considerações finais**.

## CAPÍTULO I

### POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORTE SOCIAL E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: O RESGATE DE UMA TRAJETÓRIA

Este capítulo tem como objetivo abordar questões pertencentes às transformações no mundo do trabalho, questões relativas às transformações no processo de reestruturação produtiva e as demandas advindas dessas transformações no plano social na sociedade contemporânea. Essa análise dará escopo para compreendermos o processo de desconstrução dos direitos sociais no Brasil e a transformação das políticas sociais em programas de ação afirmativa, focalizados em grupos restritos. Nesse momento, o debate acadêmico sobre o movimento de ação afirmativa apresenta-se imprescindível, uma vez que, o Programa Conexões de Saberes, objeto desta pesquisa, é uma política afirmativa. Isto posto, discutir como programas, tais como o *Conexões de Saberes* (SECAD/MEC), podem contribuir com a chamada inclusão das classes trabalhadoras.

#### 1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORTE SOCIAL NO INTERIOR DA SOCIEDADE CAPITALISTA

A nossa referência na análise de políticas públicas é Mészáros (2009, p. 88, grifos nossos) que em seus estudos teoriza que em tempos de crise abrem-se as brechas que podem ser alargadas “a serviço da **reestruturação social** ou, de fato, fechadas por um prazo maior ou menor, no interesse da **continuada sobrevivência do capital**, dependendo das circunstâncias históricas gerais e da relação de forças na arena política e social”. Com convicção o autor afirma que as premissas tradicionais do metabolismo socioeconômico não só podem, mas precisam ser questionadas. E ainda:

Dada a atual divisão social do trabalho, esse questionamento, de início, não pode surgir em qualquer outro lugar a não ser na “arena política propriamente dita”. Se, todavia, o questionamento permanecer preso aos limites das formas estritamente institucionais da ação política, está destinado a ser derrotado pela necessária reemergência do passado econômico e da inércia político-institucional. (MÉSZÁROS, 2009, p. 90).

Nesta direção apresenta-se como fundamental a compreensão do papel do Estado como proponente e implementador de políticas sociais voltadas para o

atendimento da classe trabalhadora. Na sociedade capitalista, a política social é a forma pela qual o Estado, historicamente, se organiza no sentido de resolver os problemas oriundos da transformação duradoura do trabalho não assalariado em trabalho assalariado. A política social não pode resolver os problemas de crise da acumulação capitalista, mas funciona como amortecedora de conflitos e reguladora da força de trabalho. Daí o Estado que temos é aquele que está entranhado em todos os planos da vida social, conforme estudos de Mészáros (2006).

Em momentos de grande assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. O Estado capitalista moderno cuidaria não só de manter permanentemente a força de trabalho para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001).

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho, inclusive objetivando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho fora do mercado provisoriamente, e principalmente na reprodução da aceitação desta condição.

Os trabalhadores, ao longo da história, em suas lutas contra o capital, impuseram algumas reformas importantes ao capitalismo. Mas, apesar disso, principalmente na América Latina, a situação de desigualdade se aprofunda como parte inerente ao desenvolvimento do capitalismo, que na atualidade tem enfrentado crises econômicas mais ou menos longas (HUSSON, 2007) e problemas como destruição ecológica, aprofundamento de guerras mais ou menos permanentes entre outros.

Diversos autores procuram explicar a origem dessa situação de exclusão gerada pelas desigualdades. Dupas (2001) aponta outras variáveis para situar a exclusão. Escolhe tomar a pobreza como a principal dimensão da exclusão social. Nesse sentido, considera a exclusão social essencialmente como uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros. Sabe-se que a questão não é esta. A questão fundamental é o antagonismo entre

capital e trabalho. O acesso e permanência dos filhos da classe trabalhadora na universidade, por exemplo, dependerá do grau de inserção dessa classe nos processos sociais. Antunes (1998, p. 90) afirma que na mesma medida em que aumentam a competitividade e a concorrência intercapitalista, mais graves e nefastas se tornam as suas conseqüências.

Ainda segundo estudo da Laura Tavares Soares (2002, p.82), seja qual for o indicador escolhido, o Brasil assume a liderança como país que possui a pior distribuição de renda, algumas vezes acompanhado pela Colômbia. Segundo a autora:

A tese de que a criação e ou agravamento de situações sociais de exclusão, desigualdade e pobreza geram demandas sociais incompatíveis com as restrições impostas pelo ajuste às políticas sociais se aplica, sobretudo em nosso país.

Soares (2002) com base em estudos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), sobre o panorama social dos anos 1990, reconhece que a América Latina é a região do mundo onde a renda é distribuída de forma mais inequitativa. Aos problemas de distribuição da renda e de indigência, agrega-se uma nova pobreza, conseqüência explícita das novas políticas de ajuste para a América Latina que vêm provocando taxas de desemprego jamais vistas nas cidades latino-americanas. A OIT no Relatório Mundial Sobre Salários 2008–2009 projetou novos 50 milhões de desempregados ao longo de 2009 no mundo. Na América Latina a OIT acrescenta que, devido à crise, até 2,4 milhões de pessoas poderão entrar nas filas do desemprego regional em 2009, somando-se aos quase 16 milhões hoje desempregados.

Esta situação é a expressão da crise estrutural que destrói a força humana que trabalha, restringe os direitos sociais; brutaliza homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho; torna predatória a relação produção/natureza e ao mesmo tempo cria uma enorme sociedade do descartável, que joga fora o que lhe serviu de embalagem para sua mercadoria, e desta forma mantém permanentemente o circuito reprodutivo do capital. (ANTUNES, 1998, p. 92). Em resumo, aprofunda-se a mercantilização universal dos objetos e, igualmente, das relações humanas.

Dentre essa massa de excluídos, os jovens que não estudam nem trabalham, pertencentes a famílias de baixa renda, segundo Soares (2002) representam hoje uma proporção muito maior do que nos anos 1980. Também se amplia um “desajuste”

crescente entre as remunerações desses jovens e os seus níveis educacionais, constituindo-se um indicador de reprodução de famílias com elevada desigualdade econômica e social. A mesma autora, ainda com base nos dados da CEPAL afirma que o desemprego, principalmente no que concerne aos jovens, vem acompanhado de um incremento da escolaridade, o que gera “espaços de frustrações” entre o conhecimento obtido pelos jovens e as possibilidades de empregos compatíveis.

Sobre o desemprego, deve-se considerar que na sociedade capitalista contemporânea ele é um processo de reorganização global da força de trabalho. A estabilidade de emprego é reservada para poucos profissionais através de treinamentos específicos, condenando parcelas elevadas de trabalhadores a condições de trabalho precário. “Estar empregado” apresenta-se, para a ideologia capitalista, como um fenômeno individual que atende aos imperativos do mercado que determina o que e onde ele deve estudar, sem oferecer qualquer garantia de emprego. Em vista disso, segundo Lucena (2003, p.143), o modo de produção capitalista deve ser a tônica da discussão, para que não se perca de vista que o desemprego é produzido por essa mesma sociedade.

## 1.2 AS MUTAÇÕES NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO/ DESVALORIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Com o desenvolvimento econômico das sociedades contemporâneas, produzindo maior quantidade de bens com menor esforço humano, poderíamos almejar o fim da miséria e a resolução dos problemas sociais para a maioria da humanidade. Mas, hoje, constatamos que a classe dominante, que é a minoria da população mundial, detém 86% da riqueza mundialmente produzida, enquanto a classe dominada, que é a maioria, fica com apenas 1,1% daquela riqueza (NETTO, 2006). E esta desigualdade vem aumentando. Por que, então com o vertiginoso e globalizante desenvolvimento econômico, a maioria da população mundial está se tornando cada vez mais miserável e uma minoria cada vez mais rica? Por que, com o progresso tecnológico, ao invés de se diminuir a carga de trabalho para todos, diminuem os salários e aumenta o desemprego para os trabalhadores? Refletindo com Mézáros (2006b, p. 32) podemos constatar que:

Ironicamente, nesse caso, o desenvolvimento daquele que é de longe o mais dinâmico sistema produtivo da história culmina por proporcionar

um número cada vez maior de seres humanos supérfluos para o seu mecanismo de produção, embora – de acordo com o caráter incorrigivelmente contraditório do sistema – estejam longe de ser supérfluos como consumidores. A novidade histórica desse tipo de desemprego do sistema globalmente integrado é que as contradições ocorridas em qualquer uma de suas partes específicas complicam e agravam os problemas de outras partes, e conseqüentemente da sua totalidade. [...] A esse respeito, as soluções parciais não serão capazes de prestar sequer a mais superficial atenção aos sofrimentos humanos, até porque é a primeira vez na história que a dinâmica – e, em suas implicações finais, dinamicamente destrutivas - do controle social metabólico auto-expansivo do sistema expele, brutalmente se necessário, uma maioria esmagadora de seres humanos do processo de trabalho. Esse é o sentido profundamente perturbador da “globalização”.

Diante dessas questões, torna-se necessário entender o significado do trabalho no modo de produção capitalista, as tensões e contradições da sociedade capitalista e principalmente compreender os paradoxos da produção e do trabalho, para verificar em que condições encontram-se as possibilidades de inserção dos jovens pobres no mercado de trabalho.

Para essa finalidade, buscamos o significado no dicionário da língua portuguesa da palavra trabalho. “Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. Atividade coordenada, de caráter físico ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento.” (FERREIRA, 1977 p.473).

Também pensamos, contudo, no trabalho em seu sentido ontológico como uma das perspectivas para que se possa iniciar a compreensão da categoria trabalho no mundo capitalista. Desta forma, Engels (2004), em sua obra *Sobre a transformação do macaco em homem*, enfatiza que o trabalho é a condição básica de toda a vida humana; afirma que foi o trabalho que possibilitou o surgimento do homem.<sup>18</sup>

Engels (2004) também apresenta a idéia do trabalho como atividade especificamente pertencente à espécie humana. O autor entende o trabalho como aquela atividade utilizada pelo homem, que altera o estado natural da natureza para melhor servir-se dela, satisfazendo, com isso, suas necessidades. Como afirma o próprio Engels (2004, p. 23):

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a

---

<sup>18</sup> Sobre esse assunto ler Antunes (2009 a, p.11-28). Texto de Engels editado a partir de [www.insrolux.org/textos/](http://www.insrolux.org/textos/)

natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença, que, mais uma vez, resulta do trabalho.

Além disso, o trabalho figura antes na mente humana, para depois exteriorizar-se, podendo, inclusive, ser executado por outras mãos, que não aquelas que o planejaram. É célebre a distinção, feita por Marx, entre o arquiteto e a abelha: o primeiro concebe previamente o trabalho que vai realizar, enquanto a abelha labora instintivamente<sup>19</sup>. Essa marca tornou a história dos homens uma realização rica, cheia de caminhos e descaminhos de alternativas e desafios, de avanços e recuos. Sem o trabalho, a vida humana não se reproduziria.

Complementando o sentido ontológico do trabalho, Lessa, (2002); Antunes (2005), baseados em Marx (1983), afirmam que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens. Essa atividade humana, que transforma a natureza e o próprio homem, é decisiva para a sua existência e por isso ponto de partida para a humanização do ser social. Foi esse o sentido dado por Marx ao afirmar que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana. (MARX, 1983, p.50)

Ainda que a vida não se resuma ao trabalho, não há vida humana sem trabalho. Por isso, é importante destacar, na compreensão e significado do trabalho, a mediação essencial entre o homem e a natureza, a complexa dimensão presente no processo de trabalho, “que pode da mesma forma liberar ou escravizar, emancipar ou sujeitar, humanizar ou degradar. Pois, a desconsideração desta dupla dimensão permitiu que muitos autores equivocadamente defendessem o fim do trabalho”. (ANTUNES, 2009a)

Nas obras de juventude, sobretudo nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* ou *Manuscritos de 1844*, Marx (1974) refere-se ao trabalho do modo capitalista de produção como trabalho alienado ou estranhado. Tumolo (2004) considera que essa discussão sobre o trabalho feita por Marx representa uma primeira incursão de um estudo da concepção que o autor foi construindo a respeito dessa categoria em suas principais obras. Começando pela distinção entre as noções de alienação e de

---

<sup>19</sup> “Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.” (Marx, 1987: 202)

estranhamento, Tumolo (2004) argumenta que o cerne da discussão nesses escritos é a relação de mútua determinação, no seio do capitalismo. O autor entende que o estranhamento se manifesta na vida do trabalhador porque este se encontra expropriado de qualquer propriedade e, por isso, a relação estranhamento-propriedade privada pode ser compreendida pela relação entre estranhamento e expropriação.

Alienação em Marx (1974) significa o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetiva nos produtos do seu trabalho, e se contrapõe a eles, por serem produtos alienados e convertidos em capital. Marx usou duas palavras alemãs para expressar suas idéias de alienação: eram elas *Entäusserung* e *Entfremdung*. Estritamente falando, a primeira enfatiza a idéia de despossessão e a segunda enfatiza a idéia de algo que é estranho ou alheio.

Na mesma obra, Marx (1974) apresenta, dentre outros tratados, primeiramente, a relação capital-trabalho como contradição dialética; em seguida, aponta o trabalho estranhado como resultado e criador desta contradição; e como consequência dos anteriores, trata do lugar da alienação e do estranhamento na produção e na reprodução dos homens como pano de fundo para a elaboração de uma concepção de história.

Antunes (2003, p.26) defendendo a centralidade do trabalho aponta que o capitalismo não eliminou o estranhamento e a alienação. Afirmando que essa seja, talvez, a tese do Marx mais atual de todas, o autor diz que “nunca o capitalismo foi tão fetichista, nunca alienação e o estranhamento foram tão intensos, nunca nós vivemos uma situação com tanta intensidade.”

No entanto, Antunes (2009a) reconhece que para tratar de formas fetichizadas, de consumo fetichizado, de ideário fetichizado e de valores fetichizados, nos dias de hoje, é preciso explorar elementos novos de alienação presentes nas atuais relações de produção e de consumo como exemplifica:

[...] é diferente o estranhamento e a alienação de um núcleo avançado de operários na fábrica e a alienação de uma massa imensa de desempregados num bairro de trabalhadores sem teto. Claro, um beirando a inumanidade completa e o outro beirando a humanidade do capital que é desumanizadora. (ANTUNES, 2003, p.26).

Porém, apreender a construção da categoria trabalho que Marx realiza ao longo de sua principal obra *O Capital*, não é uma tarefa fácil. Sobre esse tema o autor começa já nas primeiras páginas da obra citada, apresentando a categoria de trabalho

útil ou concreto que tem como finalidade produzir valores de uso, que constituem o conteúdo material da riqueza, para satisfazer necessidades humanas. Em suas palavras:

Todo trabalho é por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor das mercadorias. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valor de uso. (MARX, 1983, p.53).

Como sua intenção inicial é fazer uma investigação sobre a mercadoria, que é valor de uso e valor de troca, Marx discorre sobre este último e, daí, parte para a compreensão do valor e sua substância, o trabalho abstrato, que, juntos, formam a pedra angular de seu empreendimento teórico. Com esta base ele desenvolve uma das explicações mais importantes sobre o dinheiro, primeiro como equivalente geral e depois como meio de circulação, o que lhe permitiu sequencialmente, começar a desvendar o processo de transformação do dinheiro em capital. “Quer como *arbeit*, *lavoro*, *travail*, *labour* ou *work*, a sociedade do trabalho chegou à modernidade, ao mundo da mercadoria.” (ANTUNES, 2007b, p. 220).

Torna-se necessário, desta forma, apreender como o capital conseguiu desenvolver historicamente as diversas formas de controle, disciplina e vigilância sobre o trabalho. Para tanto, procuramos entender as origens do capital, seu desenvolvimento até se constituir em um sistema hegemônico, denominado de capitalismo, que expropriou dos trabalhadores as condições de trabalho, transformando-os em simples vendedores de força de trabalho.

É no processo de produção de mercadorias que se manifesta a divisão social de trabalho. Esse modelo de relação estabelece a existência de duas classes sociais fundamentais que são: de um lado a classe dos capitalistas que é proprietária das condições objetivas de trabalho, os meios e instrumentos de produção, e de outro, a classe de trabalhadores não proprietários, que excluídos dos meios de produção, portanto das condições de trabalho para garantir a subsistência, necessitam vender sua capacidade de trabalho para sobreviver:

Se podemos (sic) considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida do processo de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social - a busca de

sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital. (ANTUNES, 2005, p. 69).

Ao se desenvolver, o capitalismo, não apenas mantém esta separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. E além de separar os trabalhadores das condições de trabalho, transforma também, os meios de subsistência e de produção em capital e, os trabalhadores em trabalhadores assalariados. Desde o início de sua gestação, o capitalismo se constitui em um sistema dinâmico de transformação radical nas relações de trabalho, desenvolvendo assim, em seu interior, uma determinada racionalidade produtiva e a produção científica do mundo.

As condições objetivas no processo de produção são os objetos de trabalho, isto é, as matérias primas e os instrumentos, ou seja, as ferramentas de trabalho, que são os elementos auxiliares do trabalhador. A condição subjetiva no processo de produção é constituída pela força de trabalho que na perspectiva dos capitalistas deve ser organizada, disciplinada, vigiada e controlada para que execute corretamente o seu papel que é manter/conservar o valor inicial, acrescentar e agregar valores novos ao capital investido. Ou seja, a força de trabalho deve garantir a valorização e a expansão do capital.

Como afirma Braverman (1980, p.124):

A transformação da humanidade trabalhadora em uma força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. [...] Além do mais, o modo capitalista de produção está continuamente se expandindo a novas áreas de trabalho, inclusive aquelas recentemente criadas pelo avanço tecnológico e o emprego do capital às novas indústrias.

O capitalismo é um processo histórico singular, cuja dinâmica e movimento foram gestados pela produção artesanal da sociedade medieval e pelo desenvolvimento da própria manufatura em seus diversos estágios, consolidando-se com o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria. Este processo constitui segundo Marx (1987), o ponto de partida da produção capitalista, pois a atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar, para produzir a mesma espécie de mercadorias, sob o comando do mesmo capitalista, constitui historicamente e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista. Para que o mercado se efetivasse enquanto mercado capitalista foi necessário

mercantilizar todas as relações sociais. A construção do capitalismo só foi possível com a mercantilização das coisas conforme pontua Wallerstein (1995, p11-12), pois no:

[...] capitalismo histórico incluía [...] a mercantilização generalizada dos processos - não simplesmente processos de troca, mas processos de produção, processos de distribuição e processos de investimento - que anteriormente haviam percorrido vias que não as de um mercado. E, uma vez postos em movimento, os capitalistas, na corrida para acumular mais e mais capital, buscaram mercantilizar mais e mais os processos sociais em todas as esferas da vida econômica. Dado que o capitalismo é um processo autogerido, segue-se que nenhuma transação social foi intrinsecamente isentada de uma possível inclusão. É por isso que podemos dizer que o desenvolvimento histórico do capitalismo implicou o impulso para a mercantilização de todas as coisas.

A sociedade capitalista, então consolidada, precisa revolucionar constantemente os meios de produção e sua organização do trabalho, adaptando-se às circunstâncias do mercado e da competitividade estabelecida no processo de construção do sistema capitalista.

As inovações tecnológicas na indústria têxtil, ao longo da segunda metade do século XVIII, aceleraram a revolução industrial, porém é a indústria automobilística, responsável pela modernização no processo de industrialização, que pode ser tomada como o centro de transformações que atravessaram os modos de vida ao longo do século XX, quando o automóvel deixou de ser um caríssimo produto artesanal para transformar-se numa mercadoria produzida maciçamente por uma indústria que, portanto, precisava e continua precisando de mercados consumidores igualmente massificados. Em 1914, a Ford Motor Company, fabricou e lançou o carro modelo T. com inovações organizacionais e tecnológicas estabelecidas por Henry Ford. O sucesso e a posterior demanda por esse produto foram tão significativos que se tornou necessário reformular os métodos de produção até então empregados. Não é por acaso que o termo *fordismo* é utilizado para designar as reconfigurações impostas aos processos produtivos que culminaram com um amplo domínio sobre eles exercido pelo capital. (BRAVERMAN, 1980; HARVEY 2007.)

Consequentemente, as práticas levadas a se realizarem, pelo próprio Ford já antecipavam, a seu modo, que o *fordismo* corresponderia a um processo muito mais vasto, não limitado apenas às inovações experimentadas no interior da fábrica, já que implicaria um novo padrão de acumulação do capital. Mais que isso, *fordismo* consigna o que chegou a ser denominado de um modo de vida total. O modelo

*fordista* trouxe: sistema intensivo de mão de obra; hierarquia formal onde o dono da fábrica é o patrão; salários rígidos e inflexibilidade de acordo com o operário e a indústria e sindicatos fortes resultantes da grande união operária e oferta de emprego razoável. Conforme Harvey (2007, p.122):

O modo como o sistema fordista se estabeleceu constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30.

Desta forma, a partir da indústria automobilística, do automóvel e a indústria que lhe corresponde em importância e complexidade, consubstanciou-se, portanto, um enorme conjunto de atividades, cujo alcance vai muito além do setor automotivo propriamente dito. Das demais indústrias diretamente ligadas à automobilística, aos serviços (aí incluídos os estatais) que se constituíram a partir dela, à reprodução do espaço urbano (e às amplas oportunidades de negócios aí implicadas) em função das necessidades de reprodução dos capitais envolvidos, até chegar, enfim, à colonização da vida cotidiana, redefinindo os modos de uso das edificações, das cidades e das identidades. (HARVEY, 2007)

Durante quase todo o século XX, o trabalho no modelo *fordista*, caracterizou-se pela intensa exploração do trabalhador, sendo visto, apenas, como um apêndice da máquina, com o trabalho repetitivo, mal-pago, massificado e embrutecedor, sendo que quanto maior a exploração e menor a remuneração, maior seria o lucro capitalista. Já na década de 1970, o modelo *fordista* atinge sua fase de exaustão. O modelo até então vigente, não tem mais espaço para se desenvolver e aos poucos nasce um novo modelo fundamentado em fórmulas inovadoras com o objetivo de superar as falhas do *taylorismo/fordismo*.

A concorrência intercapitalista e a necessidade de marcar o domínio do controle das lutas sociais, oriundas do trabalho, através das transformações do modelo de produção fazem com que o mundo do trabalho sofra transformações em sua estrutura produtiva, sindical e política. Nos países de desenvolvimento tecnológico acelerado, a acumulação de capital se fortificou, as mudanças tecnológicas foram inseridas no mundo da produção fabril, provocando intensas modificações, e é possível afirmar que:

[...] a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 1999, p. 15).

Harvey (2007) afirma que essas transformações surgem com a intensa recessão iniciada na década de 1970 quando a crise estrutural do capitalismo, gerada pela crise do padrão de acumulação *taylorista/fordista*, faz com que o capital mergulhe num processo de reestruturação para restaurar o seu domínio societal. Nesse momento, instala-se uma batalha entre os países considerados superpotências, pela acumulação de capital, e a competitividade passa a ser a arma mais importante. O modelo de produção industrial fundamentado no princípio *taylorista/fordista*, de produção em massa, perde a exclusividade e iniciam tentativas para superá-lo. Nesse contexto assistimos a uma nova fase de expropriação da mão-de-obra, a chamada acumulação flexível - a partir do modelo de produção criado pelos japoneses, *toyotismo* - e junto com ela a degradação das condições de trabalho, dos direitos trabalhistas e, conseqüentemente, dos trabalhadores. Desta forma, podemos apontar que no início dos anos de 1970, a crise do *fordismo* intensificava-se e um novo modelo produtivo começava a surgir:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. (HARVEY, 2007 p.135).

O modelo *keynesiano*<sup>20</sup> vai cedendo lugar para o neoliberalismo, com um mercado interno saturado a procura de mercado externo mais competitivo, usando dados como taxa de crescimento, economias em escala, tecnologias de ponta, variação nos preços de bens e de serviços, evolução da demanda e nas mercadorias produzidas com constante análise dos ciclos econômicos. O modelo *fordista* atinge sua fase de exaustão e necessita-se pensar numa nova estratégia para a condução da

---

<sup>20</sup> Conjunto de idéias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Trata-se da teoria econômica de John Maynard Keynes (1883-1946) que na década de 1930, período da Grande Depressão econômica mundial, analisando a conjuntura da sua época, teve influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado.

economia. Nesse período o mundo capitalista defrontava por um lado com uma crise de oferta, e por outro, de demanda. Como apontado por Harvey (2007, p. 140):

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográficas para zonas de controle mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação. A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da estagflação (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista.

Como visto então, nas décadas 1970 e 1980 registra-se um período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Com as oscilações e incertezas encontradas no espaço social começou a tomar forma uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial como também, na vida social e política. As tentativas de resolver os problemas criados pela crise do capitalismo, que fazem gerar esse movimento, são responsáveis por modificações importantes no campo do trabalho, como a introdução de novas tecnologias e aumento da exploração da classe operária. A automatização é considerada o primeiro elemento desse modelo. Trata-se da utilização de máquinas capazes de parar automaticamente quando surgem problemas. Assim, o trabalhador que até então era treinado para desenvolver seu trabalho em uma única máquina pode se responsabilizar por várias, o que diminui a quantidade de trabalhadores necessários numa linha de montagem.

Desta forma, podem-se anunciar os sinais da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, que se associa a um sistema de regulamentação política e social bem distinta e está relacionado, fundamentalmente, à crise da estrutura do capital, que na tentativa de recuperação de seu ciclo reprodutivo e resgate de seu processo de dominação deflagra intensas transformações no próprio processo produtivo, pelas vias de novas formas de acumulação. Conforme Antunes (2007a, p. 44-45):

Os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro

explorando-lhes a imaginação, os dotes organizacionais, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência.

Foi com essa finalidade, que os capitalistas remodelaram os novos sistemas de administração de empresas, desenvolvendo a tecnologia eletrônica e os computadores, implantando o *toyotismo*, “a qualidade total” e outras técnicas de gestão. Já que na técnica de gestão do *taylorismo*, o trabalhador conhecia o âmbito do seu trabalho imediato e se limitava a um único tipo de operação na máquina, fato que impedia que a empresa aproveitasse economias de escala humanas e tivessem que concentrar nas economias de escala materiais. O que sucedeu, então, sendo que as economias de escala materiais têm rendimentos decrescentes e conseqüentemente os benefícios convertem-se em custos, como argumenta Antunes (2007a p.45):

A recuperação de auto-organização manifestada pelos trabalhadores permitiu aos capitalistas superar esse impasse. Um trabalhador que raciocina no ato do trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. É esse o fundamento das economias de escala humanas. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho, aumentando por isso as economias de escala, em benefício do capitalismo.

Diante dessas estratégias e com a finalidade de elevar a produção com o menor custo possível, a lógica das empresas possibilita a redução do número de empregos formais. O interesse do capital ao promover a combinação de reduzir o número de trabalhadores com as mutações tecnológicas apresenta como resultado um crescente processo de aumento da exploração do trabalho. Pois, ao mesmo tempo em que se reduz o número de empregados, destina-se também outras tarefas, antes exercidas por muitos, aos trabalhadores que permanecem empregados, desenvolvendo assim “um processo de exploração ao máximo das potencialidades da força de trabalho”. Completando com dados essa discussão Lucena (2003, p.147) exemplifica: “A Volkswagen do Brasil perdeu 27 mil postos de empregos nos últimos anos. O ABC paulista, em dez anos perdeu 130 mil postos de trabalho. Os bancos desde o final da década de 1980 até o início do ano 2000 perderam 450 mil postos de trabalho.”

O novo modelo, denominado de *toyotismo*, apresenta de um lado, um discurso apontando para a valorização do trabalho em equipe, para a qualidade do e no

trabalho, para a flexibilização<sup>21</sup>, para a multifuncionalidade e também para a qualificação do trabalhador. Coloca o operário não somente como apêndice da máquina, mas também o integra ao processo produtivo como ser pensante e consciente, participativo das decisões organizacionais relacionadas à produção. Porém, por outro lado, esconde a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, presentes na busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que pelo fato de não possuir limites, configura-se como incontrolável ontologicamente. Neste sentido, o sistema metabólico do capital:

[...] escapa a um grau significativo de controle precisamente porque ele emergiu, no curso da história, como uma estrutura de controle totalizante das mais poderosas, [...] dentro da qual tudo, inclusive os seres humanos, deve ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua viabilidade produtiva ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e mais inexorável – e nesse sentido, totalitário – do que o sistema de capital globalmente dominante, que impõe seu critério de viabilidade em tudo. (ANTUNES, 2007a, p.25.)

Lembrando as teses de François Chenais (1996) - é nesse mesmo período que se aprofunda o processo de “financeirização da economia”, uma das marcas da chamada mundialização do capital. O movimento de “financeirização da economia” capitalista internacional, além de gerar instabilidade crescente nos países, possibilita aos governos reações no sentido de promover políticas monetárias restritivas, para se ajustar ao contexto internacional.

Para Chesnais (1996), a melhor observação dos movimentos da economia capitalista mundial deve necessariamente levar em consideração "o regime de acumulação predominantemente financeiro", que se apresenta em estreita relação com o capital financeiro. Isso é constatado – segundo esse autor – através da crescente pressão dos mercados financeiros sobre os governos e sobre a indústria, acompanhado do entrelaçamento entre as finanças e a indústria. Além disso, Antunes (2009b, p.10) complementa que:

François Chenais apontou as complexas conexões existentes entre produção, financeirização (“a forma mais fetichizada da acumulação”) e mundialização do capital, enfatizando que a esfera financeira nutre-se da riqueza gerada pelo investimento e da exploração da força de trabalho dotada de múltiplas qualificações e amplitude global. E, é parte dessa

---

<sup>21</sup> A flexibilização, definitivamente, não é solução para aumentar os índices de ocupação, Ao contrário, é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições. É nesse contexto que estão sendo reforçadas as novas ofertas de trabalho, irregular, precário e sem garantias. (VASAPOLLO, 2006: 46)

riqueza canalizada para a esfera financeira, que infla o flácido capital financeiro.

Buscando explicações anteriores sobre o capital financeiro, Hilferding (1985) teoriza que a partir do momento em que os bancos fornecem capital de empréstimo — portador de juros, para o capitalista produtivo — dá-se dinamismo ao modo de produção capitalista e aumentam-se os vínculos com os industriais. Surge assim, o capital financeiro, que é resultado da transformação de parte do capital monetário ocioso disponível nos bancos em ações das mais diversas empresas atuantes na esfera produtiva. Esse processo é sempre acompanhado da concentração e centralização do sistema bancário, o que possibilita aos bancos subordinarem a esfera industrial ao se tornarem acionistas majoritários. Assim sendo, os bancos aparecem como os responsáveis pelo aumento das fusões, aquisições e, pelo aumento da concentração e centralização industrial. Desta maneira, o capital financeiro, resultado da fusão ou união dos bancos com a indústria, é característico de uma nova etapa do capitalismo, que se verifica em especial a partir do século XX.

O capital financeiro é assim explicado por Hilferding, (1985, p. 219):

...chamo de capital financeiro o capital bancário, portanto o capital em forma de dinheiro que, desse modo, é na realidade transformado em capital industrial. Mantém sempre a forma de dinheiro ante os proprietários, é aplicado por eles em forma de capital monetário — de capital rendoso — e sempre pode ser retirado por eles na forma de dinheiro. Mas, na verdade, a maior parte do capital investido dessa forma nos bancos é transformado em capital industrial, produtivo (meios de produção e força de trabalho) e imobilizado no processo de produção. Uma parte cada vez maior do capital empregado na indústria é capital financeiro, capital à disposição dos bancos e, pelos industriais.

Outra importante contribuição para a compreensão do capital financeiro encontra-se em Lênin (1977, p 72), que define o capital financeiro como: “concentração da produção tendo como consequência os monopólios; fusão ou interpenetração, dos bancos com a indústria: eis a história da formação do capital financeiro e o conteúdo desta noção.”

Dessa maneira, tem-se o surgimento do capital financeiro, resultado inicial da concentração e centralização do capital tanto na esfera produtiva como na esfera bancária, o que vem sempre acompanhado do processo de fusões ou uniões entre os bancos e a indústria. Tais fusões e uniões manifestam-se em grandes monopólios em

forma de sociedades anônimas que, por sua vez, representam as principais empresas nos principais ramos creditícios e produtivos.

Para Lennin (1977) é através do capital financeiro que o capitalismo adquire traços de uma estrutura econômica e social mais complexa, pois substitui a livre-concorrência pelo surgimento dos monopólios capitalistas no mercado mundial. Assim sendo, o capital financeiro ultrapassa o mercado nacional e transforma o mercado mundial no seu espaço de acumulação de capital. É nesse processo que se dá a apropriação do produto excedente (a mais valia) na forma mais avançada do capitalismo, que deve ser explicada através da compreensão das sociedades anônimas onde se encontram de um lado os produtores de riqueza e de outro os capitalistas. É a transmutação do capitalista em capitalista financeiro.

Ainda segundo o mesmo autor, o capitalista financeiro sendo detentor de ações, que lhes dão direito a um rendimento futuro – dividendos e juros - não mais atua no processo de reprodução do capital como outrora. Mesmo enquanto capitalista individual, proprietário individual do capital, foi suplantado pela propriedade social do capital, pelos capitalistas associados nas empresas sob a forma de sociedades anônimas (sociedade por ações). O que ele faz é ceder o valor de uso do seu capital, ou seja, a função econômica do capital, aos próprios trabalhadores, que por sua vez produzirão todo o produto excedente, toda a mais-valia que passa a ser apropriada pelo capitalista financeiro na forma de dividendos e juros.

Diante dessas considerações e dentro da lógica do mercado, os bancos são atores econômicos atuando dentro de mecanismos atuais de reprodução do capital e a serviço dos mais fortes, (capital e Estado), necessitando fazer empréstimos, fabricar dívidas e receber juros.

A financeirização e a mundialização, ambas as mudanças na estrutura do capital, associadas ao desenvolvimento da informática e da robótica criaram condições para que o capital pudesse reduzir cada vez mais o trabalho vivo na indústria e aumentar o trabalho morto, incorporado às máquinas, e dessa forma, possibilitaram também produzir significativas mudanças na organização da produção como a terceirização e o trabalho precário.

Todas essas modificações causam impactos no mundo do trabalho, tanto ao nível da produção: estruturação, divisão do trabalho, mercado de trabalho e sindicatos; como também, na reprodução do próprio capital. Grande parte dos trabalhadores que permanecem no segmento formal do mercado, passam a ter seus

contratos flexibilizados, por meio das diferentes formas de subcontratação como a terceirização. Os trabalhadores terceirizados sofrem com a deteriorização da qualidade da ocupação traduzida principalmente nos salários reduzidos e na perda de direitos como vale transporte, alimentação, saúde etc. Conforme registrou Antunes (2007a, p.53):

Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um “sindicalismo de empresa”.

Essas mutações também presentes nos *call centers*, das empresas de telemarketing, dos trabalhadores cada vez mais inseridos na lógica produtiva de agregação de valor, acabou criando um novo contingente de trabalhadores, que já estão sendo chamados, por alguns autores, de “o novo proletariado da era da cibernética”. Esses trabalhadores procuram uma espécie de trabalho cada vez mais *virtual* em um mundo profundamente *real*. (ANTUNES, 2006).

Com esse processo, muitos trabalhadores se sentem obrigados a procurar atividades na informalidade para que possam alcançar renda necessária à troca de mercadorias para sua sobrevivência. O resultado desse quadro tem sido o aprofundamento da crise social no interior do mercado de trabalho e a presença dos trabalhadores ativos no interior da pobreza brasileira. Fato que, para Antunes e Pochmann (2007) tem ocorrido a partir das décadas 1980 e 1990, e pode ser considerado “uma nova forma de reprodução da pobreza”. Em períodos anteriores, segundo a mesma fonte, a situação de pobreza estava mais relacionada ao segmento inativo da população como crianças, idosos, doentes entre outros.

Se em outros períodos a informalidade era relacionada apenas às atividades de sobrevivência, na atualidade ela surge como fator vital para o capital, inserindo-se nas diversas áreas de trabalho e assumindo uma imagem ilusória de opção de trabalho, associada ao empreendedorismo, e alimentada com o discurso da autonomia, da independência e da transformação de trabalhador em empresário. Nesse caso, o informal faria parte das estratégias das grandes empresas formais para reduzir seus custos e ampliar a flexibilização das formas de trabalho disponíveis,

como o trabalho parcial e temporário através da subcontratação via pequenas empresas terceirizadas de produção de bens e de serviços. E é nesse contexto de crescente desconstrução do trabalho em que proliferam as formas distintas de "empreendedorismos, "cooperativismo", "trabalho voluntário" dentre outras formas alternativas, que sugestivamente Vasapollo (2006) denominou como expressões diferenciadas de *trabalho atípico*.

Além disso, Vasapollo (2006 p. 46) complementa que:

Com o pós- fordismo e a mundialização econômica-produtiva, o trabalho ilegal vem assumindo dimensões gigantescas, também porque os países industrializados deslocaram sua produção para além dos limites nacionais e, sobretudo, vem investindo em países nos quais as garantias trabalhistas são mínimas e é alta a especialização do trabalho, conseguindo, assim, custos fundamentalmente mais baixos e aumentando a competitividade.

Diante das transformações e degradações no mundo do trabalho, fruto da crise estrutural do capital, torna-se importante registrar a explosão do desemprego que afeta inúmeros grupos de trabalhadores, nas recentes palavras do diretor presidente do FMI, Dominique Strauss-Kahn, na abertura da Assembléia Geral do organismo, no dia 06 de outubro de 2009, em Istambul, na Turquia. "Nossas últimas projeções sugerem que a atividade econômica global vai expandir cerca de 3% em 2010, após contrair 1% em 2009". Entretanto ressaltou, "o desemprego em alta deve criar uma sombra duradoura, continuando a se elevar em muitos países em 2010". E complementou, que "os perigos são, sobretudo, para os países de renda mais baixa, onde 90 milhões de pessoas já foram empurradas para abaixo da linha da pobreza extrema". (BBC BRASIL, 2009).

No Relatório Mundial Sobre Salários 2008/2009, a Organização Internacional do Trabalho – OIT- projetou novos 50 milhões de desempregados ao longo de 2009. Sobre isso, Antunes (2009b) complementa que na Europa diariamente são listados em jornais novos milhares de desempregados e aponta que nesse mesmo período, segundo a OIT, 1,5 bilhões de trabalhadores sofrerão forte erosão e ampliação do desemprego. Porém o autor alerta que: "...sabe-se que a contabilização mundial de emprego não capta em profundidade o *desemprego oculto*, frequentemente mascarado nas estatísticas oficiais". (ANTUNES, 2009b, p.13).

No segundo boletim conjunto, a CEPAL e a OIT, projetando a questão do desemprego, em 2009, na América Latina e no Caribe, analisam como se aprofundou

o impacto da crise nos mercados laborais da região no primeiro semestre do ano e examinam o avanço de investimento público em infra-estrutura e os programas de emprego de emergência implementados para enfrentar seus efeitos. Concluem que os mercados laborais da região continuam ressentindo-se do impacto da crise internacional e registram uma nova deterioração em termos de nível de ocupação e desemprego durante o segundo semestre de 2009, de acordo com os últimos indicadores disponíveis nos diferentes países latino-americanos. (OIT e CEPAL, 2009).

Em muitos países da região, conforme o boletim conseguiu-se deter a queda da produção e se observa uma incipiente recuperação, mas advertem que um maior crescimento econômico não resolverá imediatamente os problemas trabalhistas uma vez que a recuperação do emprego acontecerá com atraso em relação à atividade econômica. Asseguram que será uma recuperação gradual e heterogênea nos países da região. Ainda assim, a demanda laboral e a geração de empregos de boa qualidade continuarão fracas.

Além disso, alguns indicadores mostram um aumento da informalidade no trabalho, um debilitamento do emprego com proteção social e uma contração do emprego de jornada completa. “Os jovens pagam um custo da crise e do desaquecimento econômico, pois o desemprego entre a juventude aumentou consideravelmente”, indica o boletim.

Diante de todas essas informações, as nossas reflexões indicam que a relação entre as forças do mercado, comércio, indústria, movimento de capitais, emprego e mão de obra não ocorre neutramente em um terreno vazio e por isso, a evolução sócio-histórica dos países não é homogênea.

Fundamentalmente, a correlação de forças entre as diferentes nações engendra uma geografia internacional de produção/absorção de riquezas e de criação/destruição de postos de trabalho, emprego/desemprego, que ao fim, abre portas a múltiplas formas de dominação de um país região por outro e /ou de uma região por outra, através das dimensões: econômica, social, política e cultural. Todos esses fatores, presentes na divisão internacional do trabalho, são resultado da lógica de funcionamento do modo capitalista de produzir e de se reproduzir. Certamente essa compreensão nos forneceu as bases para o entendimento das especificidades no Brasil, da relação trabalho, economia, direitos sociais e educação, uma vez que o movimento do capital e os processos sociais estão em íntima conexão.

### 1.3 A DESCONSTRUÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL

O capitalismo no Brasil desenvolveu-se tardiamente. Foi ao longo do século XX, a partir do governo de Getúlio Vargas que se pode considerar, um primeiro marco, da efetivação de um país em fase de industrialização, pois, nas fases anteriores principalmente na fase exportadora de café, a indústria ainda se apresentava apenas como um complemento no processo de acumulação.

Um segundo momento do desenvolvimento da industrialização brasileira pode ser demarcado no governo de Juscelino, em meados da década de 1950. Mas, foi a partir do golpe de 1964 que se registrou o aceleração da industrialização e da internacionalização do Brasil.

Como citou Antunes (2006, p.17):

Esse padrão de acumulação, desde JK e especialmente durante a ditadura militar, vivenciou amplos movimentos de expansão, com altas taxas de acumulação, entre os quais a fase do “milagre econômico” (1968-1973). O país vivia, então, sob os binômios ditadura e acumulação, arrocho e expansão.

O padrão de acumulação brasileiro começa apresentar mutações tecnológicas e produtivas, embora num ritmo mais lento do que o dos países centrais, em meados da década de 1980, quando já findara a ditadura militar e o Brasil vivia a “Nova República” de Sarney. Essas mutações alicerçavam-se no tripé setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional, fazendo-se sentir, no país, as primeiras influências da nova divisão internacional do trabalho.

Ainda nesse período, registram-se os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva no Brasil. As empresas começam a adotar, ainda que de forma restrita, novos padrões organizacionais e tecnológicos, e conseqüentemente novas formas de organização social do trabalho. É nesse momento que se dá o início do movimento baseado na “qualidade total”<sup>22</sup> e que se amplia o processo de difusão da microeletrônica e da automação.

---

<sup>22</sup> O movimento baseado na “qualidade total” considera a necessidade, cada vez maior, de aumentar o padrão de qualidade dos produtos e minimizar os custos. As empresas, visando sobreviver e crescer em ambiente de acirrada competição, buscam, de todas as formas melhorar seus resultados, aumentar sua produtividade, reduzir seus custos, aumentar a satisfação do cliente e, conseqüentemente, gerar maiores ganhos.

Ainda que preliminarmente, começava então o movimento de sujeição e adesão dos trabalhadores aos planos da empresa, através do envolvimento dos chamados métodos “participativos” e do processo de reengenharia industrial e organizacionais. Sendo que, conforme Antunes (2006, p.17) os principais determinantes, desse processo no Brasil, foram em decorrência de:

1. das imposições das empresas transnacionais, que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, dos novos padrões organizacionais e tecnológicos, em maior ou menor medida inspirados no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação; 2. da necessidade, no âmbito do capital e de seus novos mecanismos de concorrência, de as empresas brasileiras prepararem-se para a nova fase, marcada por forte “competitividade internacional”; 3. da necessidade das empresas nacionais responderem ao avanço do novo sindicalismo e às formas de confronto e de rebeldia dos trabalhadores que procuravam estruturar-se mais fortemente nos locais de trabalho, desde as históricas greves do ABC paulista, no pós-78, e também em São Paulo, onde era significativa a experiência de organização de base nas empresas.

Já na década de 1990, verifica-se um movimento de mudanças geográficas das indústrias nacionais, que alegando a concorrência internacional, buscavam o nível mais baixo de remuneração da força de trabalho como também, os incentivos fiscais ofertados pelo Estado para onde se deslocavam. Dentre outras, como exemplo as transferências no setor calçadista: da região de Franca, no interior de São Paulo, ou da região do Vale dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul, para estados do nordeste como Bahia e Ceará. (ANTUNES, 2006)

Além das mudanças na organização produtiva o setor industrial viveu um forte processo de terceirização, o que contribuiu para o agravamento das condições de trabalho e como consequência para a degradação dos direitos sociais do trabalho (direitos já conquistados anteriormente). Como por exemplo: descanso semanal remunerado, férias, o 13º salário, aposentadoria, que no processo de terceirização tornam-se facilmente burláveis.

Desta maneira, a partir dos anos 1990, através da condução política, de acordo com o ideário e a pragmática definidos no Consenso de Washington<sup>23</sup>, intensificou-se o processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil.

---

<sup>23</sup> A expressão Consenso de Washington foi cunhada por John Williamson, economista inglês e conselheiro do FMI (1972-1974), em 1989, ao se referir a um seminário destinado a discutir as políticas para o ajuste econômico da América Latina contando com a participação dos governos dos Estados Unidos e representantes da América Latina, que resultou em um pacote de medidas de ajustes estruturais para o referido continente.

Presenciamos, assim, importantes mudanças na estrutura produtiva do país em particular na indústria, com alterações de posição dos grandes capitais nacionais e de suas relações com os capitais externos. A reestruturação produtiva e do próprio Estado em curso é indicativa dos novos rumos que ocorrem nos marcos de uma política econômica que se direcionou no sentido da dominância e do reforço das regras do chamado ajuste neoliberal. Sobre isso, Soares (2002, p16) esclarece que:

O referido Consenso caracteriza-se por um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também, de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas *estruturais liberalizantes*.

A nova política econômica foi posta em prática nos governos de Collor e Fernando Henrique (FHC), e passou a ter como orientação geral o reordenamento da economia brasileira no sentido de sua modernização e reinserção num “mundo globalizado”, sustentada nos eixos básicos da “estabilização”, da abertura comercial e financeira e da privatização de empresas e de serviços públicos.

É o avanço do capitalismo que modificando os padrões de produção e solidarizando os espaços econômicos nacionais, introduz profundas modificações sociais nas áreas recentemente ocupadas. Ainda nesse mesmo processo, amplia-se o trabalho em domicílio, além das chamadas “cooperativas de trabalho”, responsáveis por modos acentuados de subcontratação e precarização da força de trabalho, pela redução significativa da remuneração e pelo descumprimento dos direitos trabalhistas.

Como exemplifica Antunes (2006, p. 23):

Na década de 1990, [...]a Hering, em Santa Catarina, terceirizou mais de 50% da sua produção, acarretando o desemprego de cerca de 70% da sua força de trabalho[...]. Processo similar ocorreu com a Levi- Strauss do Brasil, que, na mesma década, criou uma “cooperativa”, eliminando praticamente todos os seus postos de trabalho.

Ao término dos anos 1990, a situação social não melhora, ao contrário, com a entrada e com o aperfeiçoamento dos processos de ajuste neoliberal, apresenta fortes evidências de deteriorização e retrocesso social no Brasil. Quanto às políticas sociais, nos países onde não existia um Estado de Bem Estar Social constituído, como no

caso do Brasil, as políticas de ajuste vieram mais pelo lado econômico (abertura comercial, deslocalização de indústrias e atividades, e desemprego) do que pelo lado da distribuição de aparelhos de política social. Uma vez que estes não existiam, dependendo da intensidade do ajuste, vários países, dentre eles o Brasil, foram obrigados a fazer programas sociais de caráter emergencial e focalizados.

Como explica Soares (2002, p.73):

No contexto neoliberal, a contradição acumulação-legitimação (marca do sistema capitalista) se coloca e se resolve em termos diferentes daqueles do Estado de Bem-Estar keynesiano. A partir da “naturalização” das desigualdades, o modelo devolve o conflito para o seio de uma sociedade fragmentada, onde os “atores” se individualizam, ao mesmo tempo que os sujeitos coletivos perdem a identidade. Muda portanto, a orientação da política social: nem consumos coletivos, nem direitos sociais, senão que assistência focalizada para aqueles com “menor capacidade de pressão” ou mais “humildes” ou mais “pobres”. Dessa forma, o Estado Neoliberal [...] inclui por definição, uma feição assistencialista (legitimação) como contrapartida de um mercado livre (acumulação).

Desta maneira, o que acontece é o rompimento da relação entre direitos e o exercício do trabalho, relação essa, onde o emprego é um direito do cidadão e o Estado deveria assegurá-lo. Acentua-se na postura do Estado uma estratégia de liberação dos encargos do emprego, transferindo riscos e responsabilidades, faz com que a questão do emprego/desemprego seja absorvida como de responsabilidade individual do cidadão. E é nesse contexto que cresce a idéia de que a maior formação escolar seria importante para o crescimento econômico e para a redução da pobreza e das desigualdades sociais. E como apelo ideológico, resgata-se as já propaladas, nos anos 1960, concepções da teoria do capital humano.

Sobre isso Pochmann (2007, p.80), analisando a difícil batalha pelo primeiro emprego e as medidas existentes, indica que:

As chances de o jovem encontrar uma oportunidade de trabalho tem sido escassas, muitas vezes levando-o a aprender, fora da escola, uma nova lição acerca da difícil realidade do mercado de trabalho. O desempenho medíocre do mercado acirrou fortemente a competição pelas poucas oportunidades de trabalho, fazendo que o jovem se tornasse a principal vítima. As medidas relativas ao primeiro emprego, embora existentes no Brasil, são insuficientes, muitas vezes, inadequadas para dar conta de uma nova realidade de mudança que favoreça a entrada do jovem no mercado de trabalho.

A precarização das condições de trabalho, inclusive a grande informalidade, o achatamento salarial, a redução de direitos trabalhistas, o término ou a redução de benefícios (plano de saúde, cestas básicas, férias, dentre outros), juntamente com a “sociedade do conhecimento”<sup>24</sup>, vem incentivando boa parte da população a procurar a educação como se fosse a saída para a situação. No entanto, o problema é certamente mais complexo e inerente à organização social capitalista. Mas, é essa a releitura da teoria do “capital humano”<sup>25</sup>. Apresenta-se a educação como salvadora e capaz de resolver todos os problemas econômicos, sociais e políticos, reforçando o sonho de acesso ao ensino universitário que, em nossos tempos, foi habilmente capturado pelo populismo governamental. Em análise sobre o perfil das ocupações juvenis, Pochmann (2007, p. 64, 65) comenta:

Há evidências consideráveis para o conjunto das ocupações em alta, que nem sempre permitem observar alterações profundas no conteúdo de trabalho, embora tenha sido registrada a elevação generalizada dos requisitos de contratação de jovens. Isso é possível devido à existência de mão de obra excedente para as vagas abertas no mercado de trabalho. Por conta disso, o empregador pode selecionar e discriminar o uso da mão de obra, contratando pessoas mais qualificadas do que a real necessidade de conteúdo para os postos de trabalho exigiria. Em geral, observa-se no Brasil a substituição de trabalhadores com menos escolaridade por outros com maior nível educacional. A expulsão do trabalhador de baixa escolaridade nem sempre se deve ao novo conteúdo de trabalho, mas à possibilidade de contratar pessoas mais qualificadas, mantendo ou diminuindo o salário pago.

Diante dessas considerações, constata-se que o pensamento neoliberal sempre esteve mais próximo da idéia da educação, competitiva, eficiente e produtiva, visando disputar o mercado educacional, do que a idéia de democratização do conhecimento. Desta forma, buscam passar a idéia de que o problema da pobreza, do desemprego ou do desajuste econômico não está no sistema capitalista, mas sim em outras instâncias sociais. Se a renda é mal distribuída, a causa é a baixa escolaridade do seu povo. Se a economia de um país não é competitiva internacionalmente, invista-se em educação. Porém, outros problemas devem ser debatidos quando se

---

<sup>24</sup> A terminologia “sociedade do conhecimento” compõe as propostas ideológicas produzidas durante a década de 1990 e transmitidas pelo Banco Mundial aos países clientes com objetivo de fortalecer e justificar reformas da educação superior.

<sup>25</sup> A teoria do capital humano disseminou a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo. Deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional. Postulou que o investimento feito pela pessoa ao educar-se seria garantia de promoção no mercado de trabalho.

discute o sistema educacional, pois não se explicou como sem uma distribuição de renda, emprego e propriedade, dentre outras políticas sociais, concomitantes ao investimento em educação, a educação seria democratizada. Não podemos nos esquecer que vivemos em uma época em que o incremento da produtividade, principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias, poupa força de trabalho.

Confirmando as idéias acima, Soares (2002, p.69) acrescenta que:

Ao contrário dos que afirmam que a ausência de qualificação é a causadora do desemprego no Brasil, pode-se comprovar que a dita reestruturação da economia redundou na demissão do trabalhador qualificado, adulto, homem, relativamente mais bem remunerado ainda que com menor escolaridade, resultando na contratação de jovens e mulheres em ocupações de baixa qualificação. Os salários pagos aos novos empregos são inferiores aos que remuneravam os postos de trabalho perdidos, apesar da maior escolaridade dos que assumiram os novos postos *vis-à-vis* àquelas dos que ocupavam os postos perdidos.

Sendo assim, o receituário proposto para as mudanças na área social apóia-se em três grupos de justificativas: o ajustamento fiscal exigindo maior eficiência e forte adequação aos objetivos macroeconômicos; focalização do gasto para atender o previsível empobrecimento da população através de fundos sociais de emergência e por programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis e, por fim, o gasto social além de priorizar ações básicas de saúde e nutrição e, principalmente, programas de caráter produtivo, como investimento em “capital humano”. (DRAIBE, 1997). As expressões grupos pobres, situação de risco e vulnerabilidade podem ser traduzidas como classe trabalhadora que vive abaixo da linha de pobreza e que têm recebido dos governos políticas e ações focais.

Diante dessas idéias, Pochmann (2007, p. 66) afirma que:

[...] o novo padrão de inserção ocupacional no segmento formal do mercado de trabalho sofreu as fortes conseqüências do comportamento geral da economia brasileira nos anos 90. Não parece haver dúvidas sobre os sinais de rebaixamento do padrão de inserção ocupacional no segmento formal do mercado de trabalho para jovens pertencentes às famílias de origem pobre e de classe média.

Na redução e muitas vezes na ausência de investimentos em políticas sociais universais, fica difícil escapar das ilusões do fácil e cômodo assistencialismo tão conhecida da sociedade brasileira. Situação essa, que tão duramente nega aos cidadãos seus direitos constitucionais, já que, isoladamente, nenhuma política ou

programa focalizado em segmentos, de caráter temporário e de cunho assistencialista, será capaz de superar os limites estruturais na situação de crise permanente da sociedade brasileira.

O próprio Estado atribuiu à assistência social a competência de transitar sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam, no entanto, direitos sociais, mas apenas benevolência meramente paliativa.

No campo educacional, a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes – pelo Ministério da Educação-MEC - no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC<sup>26</sup>, portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, considera a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal. O Pnaes se efetiva por meio de ações de assistência estudantil que serão executadas pelas instituições federais de ensino superior –IFES- considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente. (BRASIL, 2009)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 126,3 milhões em investimentos. Em 2009, estão previstos R\$ 200 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das IFES. (BRASIL, 2009).

---

<sup>26</sup> Sobre o Pnaes, SESu/MEC, todas as informações estão disponíveis no <http://portal.mec.gov.br/index.:plano-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes>

A assistência estudantil, dessa forma, vem reforçar as ações descentralizadas, fragmentadas, focalizadas e temporárias que só apresentam como perspectiva se materializarem como ações pontuais e isoladas e não como políticas públicas de atendimento universal.

Em recente publicação nas notícias da UFMS, encontra-se o posicionamento desta IFES, sob o título: *PREAE esclarece questões sobre Assistência Estudantil*.

Desta forma, a UFMS tem procurado atender a todas as solicitações, no que diz respeito à Assistência Estudantil, dos alunos tecnicamente considerados de “baixa renda” e, dentro de suas possibilidades legais, fazer tudo o quanto é possível para que todos os acadêmicos da UFMS possam desfrutar de ambiente tranquilo para o desenvolvimento de seus estudos. (UFMS, 2008).

#### 1.4 OS MOVIMENTOS DE AÇÃO AFIRMATIVA E O DEBATE ACADÊMICO

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas.

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto.<sup>27</sup> Nos anos 1960, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas de outras etnias, unidos numa ampla defesa de direitos.

É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições de vida da população negra.

---

<sup>27</sup>A criação da ação afirmativa tem dois marcos importantes e quase simultâneos: um simbólico, que é o discurso proferido pelo presidente Lyndon B. Johnson aos formandos da turma de 1965 da Howard University, e o outro é a aprovação do *Civil Rights Act* pelo Congresso dos Estados Unidos em 1964. Ambos apresentam argumentos de justificação dominante. (VIEIRA, 2009)

Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. (GUIMARÃES, 1997).

Diante disso, encontra-se uma peculiaridade em relação ao Brasil, pois enquanto, no modelo americano, as medidas de ação afirmativa iniciam-se pelo mercado de trabalho, aqui, no Brasil, iniciam-se pelo campo da educação, particularmente pelo ensino superior<sup>28</sup>. Considerado como principal foco de expressão e reprodução de desigualdades, esse setor de ensino revela-se como exemplo mais marcante da disparidade entre brancos e negros, tornando-se o ponto central para os defensores das ações afirmativas no Brasil. (VIEIRA, 2009)

Silva (2007, p 226), discutindo através da literatura produzida pelos movimentos sociais negros, notadamente aqueles dos anos 1940 e 1950 – um dos marcos iniciais dessas reivindicações - demonstra que, no Brasil, a recente visibilidade do tema deve-se também a uma longevidade alcançada na sua gestação, promovida a partir do movimento negro organizado e por suas lideranças, principalmente após a ditadura Vargas.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área

---

<sup>28</sup> Ensino superior refere-se especificamente aos cursos de graduação, pois a vinculação entre ação afirmativa e pós-graduação ainda é incipiente, quase inexistente no Brasil. No entanto, a implementação do *International Fellowship Program* – IFP ( Programa Internacional de Bolsas de Pós Graduação da Fundação Ford) já sinaliza o início dessa experiência pioneira no Brasil, conjugando diferentes propostas de representatividade tais como: região, sexo e raça. (VIEIRA, 2009).

específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível.<sup>29</sup>

Estabelecidos esses pontos iniciais, podemos tratar das definições propriamente ditas do que seria a ação afirmativa.

Antonio Sergio Guimarães (1997, p.233) apresenta uma definição da ação afirmativa baseado em seu fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e também tem fundamentado políticas de ação afirmativa. Estas consistiriam em "promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente."

Além disso, a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores, como reflexo dos princípios de democracia burguesa. Desse modo, ela surge "como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres", justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e alvo restrito (GUIMARÃES, 1997, p.233). Essa definição sintetiza o que há de semelhante nas várias experiências de ação afirmativa, qual seja, a idéia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

No Brasil um dos primeiros conceitos, sobre o tema, surgiu no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995 no interior de um grupo de trabalho multidisciplinar (já extinto) que assim definia:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (CARVALHO, 2004 p.2).

---

<sup>29</sup> É importante registrar que nos Estados Unidos, a partir de 1978, o argumento da diversidade (além da racial outras como social, de origem geográfica, etc.) tornou-se dominante na justificação da ação afirmativa. (VIEIRA, 2009).

Essas definições introduzem a idéia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não. Mas por que deveríamos agir dessa forma, o que justifica essa política?

O tema “ações afirmativas” tem dividido a opinião pública e o debate acadêmico. Presente nas Universidades através das discussões em seminários específicos o tema ações afirmativas passa a significar medidas de inclusão, acesso e permanência dos acadêmicos e principalmente, reduzida como forte tendência, a adoção de uma política de reserva de cotas raciais.

Defendendo que as políticas de Estado dirigidas para reduzir as desigualdades e as discriminações são resultado de movimentos sociais, Almeida (2007, p 101) conclui que os movimentos de ação afirmativa querem enfrentar a discriminação e a segregação estatisticamente existentes em bases raciais forçando a sociedade a refletir e a agir face à desigualdade social. Afirma ainda, que grupos como negros, índios, mulheres, deficientes físicos, dentre outros, exigem, sobre o preconceito de que são vítimas, tratamento diferenciado para que os direitos de cidadania sejam de fato universalizantes.

Contrapondo-se à opinião de Almeida (2007, p. 101), Lessa (2007, p. 102) apresenta que o sistema de cotas, das políticas afirmativas, desarma e enfraquece as forças da classe trabalhadora por contribuir para sua divisão interna e possuir pressupostos incompatíveis com a concepção de mundo revolucionária. Assim, ao se lutar por vagas/cotas nas universidades públicas desiste-se de construir uma luta bem maior, porque se deixa perder a noção de classe social.

De acordo com Guimarães (1999), a discussão sobre políticas públicas com objetivo específico de beneficiar os afro-brasileiros é ainda incipiente no país. Os argumentos contrários vão a três direções:

1º As ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça.

2º Há aqueles que vêem em discriminações positivas um repúdio ao princípio universalista e individualista do mérito que orienta a vida pública brasileira e tem sido a principal arma contra o particularismo.

3º Para outros, simplesmente, não existem possibilidades reais de implementação dessas políticas no Brasil.

Assim, no primeiro caso a negativa de reconhecer a existência formal da discriminação racial, quando ela é denunciada e comprovada, transmuda-se na afirmação de que ela não pode existir porque não somos brancos, porque somos todos mestiços. Esse consenso nacional, todavia, não resiste a um exame mais detalhado. Tudo se passa nessa versão romântica do anti-racismo, como se quisesse negar uma realidade na qual, no íntimo, acredita-se: declara-se que as raças não existem, mas se usa a classificação de "negros" e "brancos". (GUIMARÃES, 1999, p.169).

Santos (2007) informa que as discussões sobre cotas para negros no ensino superior datam da última década do século XX. Essas discussões foram inicialmente fomentadas pelo Movimento Negro e também em alguns espaços restritos, como a academia. O resultado desses debates chegou até a mídia, mobilizando a sociedade em geral para também discutir essa problemática. No entanto, as discussões sobre o tema apontavam para uma ausência de consenso sobre a necessidade de implementação de tal política.

Posicionando-se a favor da implementação de tais políticas, Santos (2007, p.170) afirma que:

Essa ausência de consenso se dava em especial pela falta de consciência da sociedade sobre a injustiça social vivenciada pela população negra, desde a sua chegada nesse país, e também pela falta de dados estatísticos que retratassem as desigualdades raciais no ensino superior.

Embora exista uma crescente aceitação da necessidade de implementação de medidas de ação afirmativa no Brasil, uma gama de analistas e setores de opinião pública manifesta-se contrária a tais políticas. Entre esses argumentos destacam-se os seguintes:

- a - Isonomia: a política de ação afirmativa fere o princípio da isonomia, que pede tratamento igual para todos.
- b – Mérito: as sociedades contemporâneas não podem abrir mão da excelência; no mundo de alta competitividade, essa capacidade pessoal revela-se fundamental.
- c - Pobreza: a verdadeira questão a ser enfrentada é a econômica; devem-se desenvolver políticas para os pobres, esquecendo o aspecto racial.

d – Miscigenação: o processo de miscigenação que marcou a história do país torna muito difícil definir quem é negro e quem não é negro, o que impediria a adoção de critérios claros de “inclusão” de grupos beneficiados. (SANTOS, 2007, p.172).

Priori (2004) diz que a questão das cotas é uma luz que se coloca neste cenário. E que nós avançamos mais ainda quando deslocamos a questão das cotas do viés racial, para o debate das cotas para escola pública, porque incorpora uma dimensão social importante. Aponta também que as cotas não resolvem o problema. Pois uma universidade que recebe apenas 9% dos alunos em condições de estudar nela, sempre será uma universidade de elite, com cotas ou sem cotas. O que é preciso é a expansão do sistema, o aumento do número de vagas, ou mais ainda: acabar com o perverso sistema de ingresso chamado vestibular. “Enquanto existir o vestibular, vai haver uma barreira intransponível para o povo entrar na universidade.” (PRIORI, 2004, p.1).

Carvalho (2004) afirma que as cotas são um tipo de medida antidiscriminatória, na medida em que implicam uma reserva de vagas, ou melhor, uma forma de discriminação positiva. Sendo assim, desafiam frontalmente a ideologia pretensamente universalista que rege as políticas públicas no Brasil. Como se trata de uma intervenção emergencial no sistema vigente de ingresso nas universidades, as cotas devem possuir um tempo definido e limitado de vigência. “O consenso atual, surgido nas universidades federais que aprovaram as cotas, é de fixar em 10 anos a duração da medida, após o que se fará uma avaliação do seu impacto no quadro de desigualdade racial do país.” (CARVALHO 2004, pag.3).

Assim, pode-se constatar que a política educacional, para o ensino superior, no Brasil, atualmente, tem dado maior visibilidade a programas de inserção focalizada e dedicado menor atenção às questões da universalização.

Diante das reflexões, deste capítulo, pode-se considerar, ainda que preliminarmente, que a opção do poder público em focalizar as políticas sociais para alguns segmentos da sociedade garante o direito de retirá-las quando não lhe for mais necessário mantê-las. E a retirada de uma política focalizada não causa ônus político, já que são apresentadas como favor que o governo presta em preocupação com os mais necessitados. Já as políticas constitucionalmente garantidas como universais tendem a exigir um maior aporte de recursos, dada a obrigatoriedade de ofertá-las em grande escala e dados os custos políticos de não produzi-las na escala compatível com o princípio da universalidade.

Diante disso, vale lembrar sempre de Marx (1977) na obra *18 Brumário*, chamando a atenção para o fato de que historicamente a burguesia tenta inserir a luta dos trabalhadores na sua pauta de forma atenuada, para que suas reivindicações sejam diluídas no interior do capitalismo e, assim, sejam diluídos todos os conflitos.

Neste capítulo abordamos questões pertencentes ao mundo do trabalho na atual sociedade capitalista e a conseqüente desconstrução dos direitos sociais no Brasil. Em decorrência desse cenário, apresentamos o trajeto e a transformação das políticas sociais em programas de ação afirmativa, focalizados em grupos restritos e o debate gerado por esse movimento social. Para então, no próximo capítulo, apresentamos o Programa Conexões de Saberes (SECAD/MEC), incluído entre as Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS, que teve seu início no campus do Pantanal/CPAN, no mês de julho de 2005.

## CAPÍTULO II

### O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

Este capítulo apresenta, inicialmente as ações e os programas governamentais coordenados pelas secretarias SESu/MEC e SECAD/MEC, que também são conhecidos como medidas compensatórias ou como políticas de ações afirmativas. Em seguida, registra a implantação e implementação do Programa Conexões de Saberes – SECAD/MEC- em Corumbá-MS, *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a finalidade oferecer os dados para as reflexões e análise desse processo.

#### 2.1 OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS VOLTADOS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS FINALIDADES

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da 4ª Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, disse que o Brasil “está comprometido de corpo e alma” com as metas do milênio definidas pela ONU, dentre as quais se destacam o combate à pobreza e o acesso de todos à educação. Essa reunião, realizada em 8 de novembro de 2004, teve o objetivo de avaliar o andamento das metas definidas pelo Fórum Mundial da Educação, em Dacar, no Senegal, em 2000, para serem atingidas até 2015. Tais compromissos têm sua origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, sob os auspícios da ONU<sup>30</sup>. O esforço concentrado em torno das reformas educacionais, que passariam a ser implementadas nos países mais pobres e populosos do mundo, a partir daí, só se justifica ante o processo de reestruturação capitalista, fundado na transnacionalização do capital e conhecido por globalização. (OLIVEIRA, 2005).

---

<sup>30</sup> Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, teve lugar a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”. Neste evento participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no âmbito educacional, provenientes de todo o mundo. Os 155 governos presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Os quatro organismos internacionais patrocinadores desta conferência formaram uma Comissão Inter-Agencial e têm estado envolvidos no acompanhamento desta iniciativa: Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); e Banco Mundial.

O contexto de mundialização, caracterizado pelo desenvolvimento das forças produtivas e da incorporação de novas tecnologias aos processos de trabalho, teve como consequência o crescente desemprego e a chamada “flexibilização nas relações de trabalho”. A mundialização trouxe um novo cenário que, a despeito do fetiche com que é apresentada, sobretudo no final do segundo milênio - como a nova era, a era da automação, da robótica, da informatização e das mudanças nos padrões de vida de todas as pessoas, prometendo integrá-las em uma “aldeia global” - resultou em uma crise social que condena a maioria da população mundial à condições de pobreza e a uma acomodação nessa condição. Mézáros (2009, p. 107) diz que isso se reforça de duas maneiras:

De um lado, pela bem compreensível aliança positiva do neoliberalismo com seu recém-achado interlocutor ideal, o trabalhismo submisso. E, de outro, pela necessidade de o trabalhismo auto-acomodatício ter um adversário um tanto engrandecido (poderoso, mas “razoável” e benevolente), promovido ao status de verdadeiro “parceiro”, agora respeitavelmente descrito como “produtor de riqueza”, apesar do crescente parasitismo de sua dimensão dominante, o capital financeiro especulativo.

Se o parasitismo parece demonstrar que não há alternativa para a atual condição descrita, abrem-se brechas para propostas reformistas e de adaptação. Assim, a partir de 1990, os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) recomendavam que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adaptá-los às novas exigências do mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2005)

Como consequência das imposições decorrentes do interesse do capital financeiro internacional, presentes na base da construção do padrão de desenvolvimento dos Estados da América Latina, os países são fragmentados em "pedaços econômicos", permitindo que o capital estabeleça o valor de cada fragmento para seu melhor uso. Dessa forma, assiste-se ao recrudescimento da assimetria econômica e social, não somente entre países, mas entre partes de uma mesma nação. (DRAIBE, 1997; SOARES, 2002). Complementamos essas reflexões com a análise de Rummert (2006, p.1):

Valendo-nos do materialismo histórico dialético podemos avançar na compreensão de uma constatação apresentada, em parte significativa da literatura acadêmica, como um paradoxo. Trata-se da enunciação que destaca o fato de que o mundo, particularmente em sua fase de globalização, embora com profundas assimetrias, produz, hoje,

simultaneamente, mais riquezas e mais miséria e desigualdade. Entendemos que tal fato não constitui um paradoxo. Ao contrário, estamos apenas diante de uma decorrência da estrutura do sistema-capital o qual, cada vez mais, gera riquezas de caráter material e imaterial e as privatiza, em benefício próprio.

Diante de interesses conflitantes, encontra-se o papel que exercem as agências de financiamento internacional no sentido de cooperar para a fixação das regras do jogo, por meio de suas políticas de crédito. Certamente, essa cooperação não se faz sem a imposição de condicionalidades - ou exigências prévias - aos acordos financeiros. A partir dessas condições, o governo federal e parte dos governos estaduais submetem-se às condições estabelecidas pelas agências de crédito, permitindo, assim, uma intervenção sistemática e direta na definição de políticas econômicas e sociais dos países credores. (SILVA, 2002, p. 4).

Considerados esses pressupostos, o desenvolvimento das políticas sociais no Brasil aconteceu em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão. Tais políticas, principalmente aquelas de cobertura ampla, universal, tiveram um desenvolvimento tardio, se comparado ao da maioria dos países de mesmo porte econômico. O processo de industrialização que ocorreu no Brasil, com maior veemência a partir dos anos 1930, resultou em uma gama de políticas regulamentadoras restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial.

Como confirma Rummert (2007, p.46):

Com a preocupação de não promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam a minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes, condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional. Assim, o Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo autoritarismo, imposto por mais de 20 anos de regime militar, instalado por meio de um golpe de Estado, mas também expressaram alguns ensaios de ampliação de políticas sociais de cobertura ampla e extensão universal. No plano educacional, a ampliação do direito à educação de 4 para 8 anos constitui-se em importante medida de expansão da escolaridade dos brasileiros. O final dos anos 1970 e início dos 1980 foi marcado pela luta em favor

da democratização da educação, da ampla defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da reivindicação por maior participação da sociedade na gestão da escola. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), em que pese suas contradições, consolidou em seu texto muitas das bandeiras que os movimentos sociais empunharam nas décadas antecedentes, não só no que se refere ao maior acesso à educação, mas aos direitos sociais em geral.

Da mesma forma que em outros contextos sociais, no Brasil, a aplicação das políticas de ajuste estrutural, durante as décadas de 1980 e 1990, permitiu que o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial atuassem como governos paralelos, inclusive, mediante a modificação do desenho jurídico-institucional do País para permitir a participação direta dessas agências.

No início da Nova República, o Banco Mundial passa a atuar no campo da educação como um dos principais mentores das políticas públicas, buscando ajustar o ideário educacional às exigências do projeto econômico de corte neoliberal, objetivando a redução de recursos do Estado, o autofinanciamento e captação de verbas alternativas para a escola pública. (SILVA, 2002).

Sendo assim, dentro desse contexto, a política social reflete a direção política das relações econômicas, intervindo no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade. Nesse sentido o Estado pode tanto promover a justiça social quanto o combate da miséria, porém, trata-se de objetivos distintos. Sendo assim, a ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto governos imparciais, posto que as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas. (SILVA, 2002).

### 2.1.1 As ações afirmativas no âmbito do ensino superior

As ações afirmativas no âmbito do ensino superior aparecem relacionadas, no Ministério da Educação, a duas secretarias. A primeira delas, a Secretaria de Educação Superior (SESu), é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação encontram-se atualmente os programas que possuem objetivos destinados para o combate à pobreza, o acesso e

permanência de todos à educação com ênfase na inclusão social e formação da cidadania, atendendo as exigências internacionais.

Na segunda secretaria, a Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. Segundo afirmam os responsáveis por essas políticas, a criação da SECAD/MEC em julho de 2004, marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A secretaria, em função disso, tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. (SECAD/MEC, 2009).

Os programas e políticas coordenados pela SESu e pela SECAD, que também são conhecidos como medidas compensatórias ou como políticas de ações afirmativas, são assim definidas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. (SESu/MEC, 2009, p.1)

Em relação a SESu/MEC, os programas que atendem os objetivos descritos acima, estão elencados e explicados a seguir<sup>31</sup>:

1 O Programa Universidade para Todos - **ProUni** - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda

---

<sup>31</sup> Todas as informações sobre as políticas e programas da SESu/MEC podem ser encontradas no <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>

per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O ProUni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

2 O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - **FIES** - é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao FIES, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. O FIES é operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, e atualmente é um dos Programas de Governo que mais utiliza sistemas informatizados. (SESu/ MEC, 2009).

3 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI** - instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (SESu/ MEC, 2009).

4 O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior - **UNIAFRO** - estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas

Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – UNIAFRO. Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos visam à implementação do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo, por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificada nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil. (SESu/ MEC, 2009).

**5 O PROGRAMA INCLUIR** - Igualdade de oportunidade e direito à Universidade - tem por objetivo promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal. (SESu/ MEC, 2009).

**6 O PROGRAMA RECONHECER** tem por finalidade fomentar e promover uma nova cultura nas Faculdades de Direito que venha a estabelecer um caminho para a formação cidadã dos estudantes, orientada pelos Direitos Humanos. Os projetos deverão atender pelo menos um dos eixos que se seguem: Formação e Qualificação – Publicação - Ações em Direitos Humanos Voltadas a Comunidade (SESu/ MEC, 2009).

**7 O Programa de formação superior e licenciatura indígena - PROLIND** - tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas, como uma política pública da União a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país. O objetivo específico do PROLIND é apoiar os projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais para formar professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das comunidades indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena. (SESu/ MEC, 2009)

**8 O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior- PROMISAES** - tem por objetivo fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantém acordos – em especial os africanos - nas áreas de educação e

cultura, consolidando uma política de intercâmbio que promova maior integração entre o Brasil e os países em desenvolvimento. O Projeto oferece apoio financeiro no valor de um salário-mínimo mensal para alunos estrangeiros participantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, regularmente matriculados em cursos de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, uma vez que muitos vêm de países pobres. (SESu/ MEC, 2009).

9 O Núcleo de Atividades do Projeto Rondon - **NAPRO** - é o setor da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação que atua na mobilização das instituições de ensino superior e na elaboração de critérios para participação e avaliação no âmbito do Projeto Rondon. O Projeto Rondon é uma ação interministerial de Governo, coordenada pelo Ministério da Defesa, em estreita parceria com o Ministério da Educação, destinada a incorporar, de forma ativa, a contribuição do estudante universitário na redução das desigualdades sociais e regionais. (SESu/ MEC, 2009)

10 O Programa de Apoio à Extensão Universitária - **PROEXT** - criado pela Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC, no ano de 2003, abrange programas e projetos de extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando aprofundar uma política que venha a fortalecer a institucionalização das atividades de extensão nas instituições públicas de ensino superior. O objetivo geral do PROEXT-SESu/MEC é apoiar as Instituições Públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas e/ou projetos de extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas, potencializando e ampliando patamares de qualidade das ações propostas, projetando a natureza das mesmas e a missão da universidade pública. (SESu/ MEC, 2009).

Dentre os programas coordenados pela SECAD encontram-se dois que são destinados ao ensino superior: o “Conexões de Saberes”, objeto deste estudo, e o “Diversidade na Universidade”, ambos tem como objetivo defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial. Isso significa melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas.

Torna-se importante retomar que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) prevê que a população universitária de 18 a 24 anos seja triplicada ao

final da década ou seja, em de 2010. Para que esse objetivo seja atingido, a “democratização” do acesso ao ensino superior tornou-se fundamental.

A população universitária em 2001 possuía uma renda familiar média em torno de oito salários mínimos. Se tomarmos o público potencial nessa faixa etária apto a ingressar no ensino superior, isto é que concluíram o ensino médio, veremos que, em 2001 apenas 8% possuía essa renda familiar. (NUNES et al., 2003)

Sendo assim, a expansão do ensino superior caminha justamente no sentido de “incluir” estudantes de renda familiar mais baixa, vindos de escola pública, afro-descendentes e outros grupos focalizados nos programas citados, com caráter de ação afirmativa.

É necessário ressaltar que esse modelo de política social como estratégia de intervenção do Estado, apresenta-se voltado para propiciar à população com menor renda somente um patamar mínimo de bem estar. Sendo assim, essa política de combate à pobreza tem por objetivo eliminar a privação, num espaço de tempo definido, incorporando os mais pobres aos circuitos regulares da vida social e tentando compensar as principais carências que põem em risco a sua sobrevivência. Desta forma, elas são específicas e temporárias apresentando-se como ações sociais compensatórias em que o Estado tem estratégias próprias de intervenção.

Como afirma Höfling, (2001, p.7):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder - e freqüentemente, não se propõem a - de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

## 2.2 O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES EM CORUMBÁ/MS: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

O Programa Conexões de Saberes, incluído entre as Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS, teve seu início no *campus* do Pantanal/CPAN, no mês de julho de 2005<sup>32</sup>. A SECAD/MEC

<sup>32</sup> O primeiro *campus* da UFMS a participar do Programa foi o de Corumbá (*Campus* do Pantanal), em 2005. Em 2007, o *Campus* de Aquidauana foi integrado ao Programa, seguido do *Campus* de Coxim, em 2009. Na citação abaixo, as coordenadoras sinalizam alterações em 2009 no processo de implantação e implementação do PCS: “É importante ressaltar que este ano, 2009, a inclusão das

implantou o PCS na UFMS através da Pró-Reitoria de Extensão, que através de critérios próprios escolheu o CPAN como o lócus para implantação e implementação do referido Programa. As duas coordenadoras locais, que permanecem até hoje, são do Departamento de Psicologia do CPAN e juntamente com a PREAE tiveram autonomia para planejar e desenvolver a estrutura do projeto, de acordo com as especificidades da região e baseada nos princípios gerais do Programa<sup>33</sup>.

O objetivo maior do *Programa Conexões de Saberes* é preparar jovens universitários da classe trabalhadora a fim de desenvolverem suas potencialidades para que possam construir conhecimentos científicos e intervir como protagonistas de ações coletivas em seus territórios de origem, atuando como “conectores” de saberes entre o saber acadêmico e o saber popular. Com isto pretende-se viabilizar a permanência desses jovens de forma qualificada no ensino superior, preparando-os para que atuem junto aos executores das políticas públicas no sentido de assegurar o acesso à Universidade Pública de um número crescente de jovens de origem popular, contribuído para a democratização da educação brasileira. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007)

Em resposta à entrevista as coordenadoras do PCS explicam sobre o objetivo maior do programa:

O objetivo maior do programa é ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, promovendo o encontro e a **troca de saberes** e fazeres entre esses dois territórios socioculturais. Busca-se a **permanência** e a participação protagonista do estudante de origem popular na vida universitária, na **produção de conhecimento** sobre sua realidade de estudo e de moradia, além de criar condições para a transformação institucional da universidade. (COORDENADORAS DO PCS, 2009, grifos nossos).

Sobre a escolha da coordenação nas IFES, e o papel que desempenham, afirmam que:

A escolha da coordenação do Programa é responsabilidade do Pró Reitor de extensão em todas as universidades, já que é um programa diretamente ligado a essa Pró-Reitoria. Acredito que a escolha do nosso nome se deu em função do trabalho que já desenvolvíamos no CREIA. **Inicialmente era uma atividade remunerada com recursos do próprio programa, que já vinha com uma rubrica específica para pagamento das bolsas para professores e alunos.** O valor era dividido entre os coordenadores de Corumbá, Aquidauana e Coxim, o

---

Universidades ao Conexões deu-se através de seleção dos projetos em resposta ao edital do MEC. A UFMS participou com projeto da coordenação, e se encontra entre as selecionadas”. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

<sup>33</sup> Há uma coordenação nacional composta pelos coordenadores do projeto nas universidades, por representantes da SECAD/MEC, do Observatório e por pelo menos um estudante bolsista. “Coerente com a sua origem, o funcionamento do Conexões de Saberes é descentralizado e a sua gestão participativa.” (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006, p. 8)

que determinava um valor menor do que os outros coordenadores recebiam em outras universidades. Mas desde 2008 não tem mais bolsa para professor. (COORDENADORAS DO PCS, 2009, grifos nossos).

E complementam ainda que:

No ano de 2007 o Programa Conexões inicia suas atividades no Campus de Campo Grande em articulação com o Programa Escola Aberta<sup>34</sup>, do Ministério da Educação, programa este já implantado em dezenove escolas da capital. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Uma vez que o programa foi implantado, partiu-se para sua implementação, com a seleção de vinte e cinco bolsistas, que contaram também com a colaboração de acadêmicos voluntários.

Para o prosseguimento deste capítulo, tornam-se necessários alguns esclarecimentos. As informações contidas nas Tabelas 01, 02, e na Tabela 15 do 3º capítulo, foram retiradas do Histórico Escolar dos 32 universitários da 1ª turma do PCS.<sup>35</sup> As demais tabelas referem-se às respostas dos universitários no questionário aplicado. Neste momento, é importante repetir que responderam ao questionário apenas 17 dos 32 universitários.

Confirmando a tendência nacional, os dados da PTU/PCS<sup>36</sup> comprovam que a maioria dos acadêmicos que escolhem a profissão de professor ainda pertence ao sexo feminino. Como podemos ver nas Tabelas 01 e 02 - 75% são mulheres<sup>37</sup> e 75% escolheram cursos de licenciatura.

**Tabela 01: Distribuição dos universitários da 1ª turma do PCS segundo o sexo**

<b>Sexo</b>	<b>n</b>
Homens	08
Mulheres	24
<b>Total</b>	<b>32</b>

Fonte: Secretaria Acadêmica do CPAN (2009)

<sup>34</sup> O Programa Escola Aberta é uma iniciativa do MEC que visa repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. O programa é resultado de parceria entre o Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação.

<sup>35</sup> Todas as informações sobre a escolha da amostra de sujeitos, considerados 1ª turma do PCS estão na Introdução deste trabalho.

<sup>36</sup> Abreviamos a 1ª turma de universitários do Programa Conexões de Saberes da UFMS – PTU/PCS – com a finalidade de facilitar a redação e garantir melhor compreensão das informações. A abreviatura PTU/PCS será acrescida de um algarismo de 1 a 17 para a identificação do universitário que está respondendo ao questionário aplicado.

<sup>37</sup> Mesmo sendo a maioria do sexo feminino, neste trabalho nos referimos a esses universitários sempre no masculino para garantia de não identificação dos sujeitos participantes.

**Tabela 02: Distribuição dos universitários da 1ª turma do PCS segundo os cursos frequentados**

<b>Cursos</b>	<b>n</b>
Administração de Empresas	02
Ciências Biológicas	02
Ciências Contábeis	01
Geografia	03
História	02
Letras	06
Matemática	02
Pedagogia	09
Psicologia	05
<b>Total</b>	<b>32</b>

Fonte: Secretaria Acadêmica do CPAN (2009)

A divulgação do processo de implantação e de implementação do PCS no CPAN foi percebida pelos universitários de formas diferenciadas como confirmadas na Tabela 03. Esses dados demonstram que em média 60% dos universitários não prestam atenção aos cartazes fixados nos murais do *Campus*. Dados preocupantes, pois sinalizam para a fragilidade da comunicação feita somente via mural, na universidade.

**Tabela 03: Sobre a divulgação da implantação do PCS**

<b>Divulgação</b>	<b>n</b>
Comunicação Interna	03
Colegas / Amigos	03
Cartazes no Mural	07
Na UFMS	02
Professores	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

O processo seletivo para participar como bolsista do Programa Conexões de Saberes SECAD/MEC obedece aos seguintes critérios: 1 Ter cursado o ensino médio em escola pública; 2 Morar em bairro popular; 3 Renda familiar até 3 salários mínimos; 4 Participação em movimentos sociais; 5 Disposição para desenvolver pesquisas e atividades de extensão; 6 Não dispor de outra bolsa ou qualquer outro tipo de remuneração.

Os acadêmicos selecionados deverão cumprir uma carga horária de 20 horas semanais dedicada a ações como: capacitações, atividades educativas e culturais em comunidades populares, etc. Essas informações foram confirmadas pelos UPT/PCS que responderam ao questionário para esta pesquisa, e encontram-se também no 3º capítulo e sistematizadas na Tabela 11.

Durante a entrevista com as coordenadoras foi esclarecido que os critérios para a seleção dos bolsistas permanecem os mesmos até hoje.

Sim, continuam os mesmos critérios para selecionar os bolsistas para o Conexões que são os seguintes: Poderão se inscrever alunos de graduação dos campi do Pantanal, Aquidauana e Coxim da UFMS. O candidato deve declarar **disponibilidade para se dedicar 20 horas semanais às atividades programadas**; morar ou ser oriundo de comunidades populares urbanas e rurais (assentamentos), escolaridade dos pais não superior ao ensino fundamental; soma da renda mensal dos pais não superior a três salários mínimos, formação em escola pública; priorizando negro (pardo e preto) ou indígena e participantes de movimentos socioculturais, preferencialmente os ligados à juventude. O processo seletivo compreende: 1 - O exame da ficha de inscrição que solicitará um conjunto de dados pessoais e da inserção acadêmica. 2 - Exame de texto escrito (versando sobre sua trajetória) (COORDENADORAS DO PCS, 2009, grifos nossos).

**Tabela 04: Sobre o processo de seleção da UPT/PCS**

<b>Processo de Seleção</b>	<b>n</b>
Perfil socioeconômico	07
Entrevista e redação	04
Questionário, prova e entrevista	03
Entrega de documentos, redação e entrevista	02
Voluntariado	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Uma das principais questões percebidas nesta pesquisa é com relação ao período de permanência do bolsista no programa, pois a resposta obtida das coordenadoras é que "A orientação é de que o acadêmico fique no programa até dois anos", confirmado por 60% dos UPT/PCS, dentre os que souberam e ou opinaram, como demonstrado na Tabela 05. Isso merece reflexões que estarão complementadas e explicitadas logo a seguir, diante de outras informações também consideradas relevantes.

**Tabela 05: Período autorizado de permanência na UPT/ PCS**

<b>Período</b>	<b>n</b>
1 ano	04
2 anos	09
3 anos	01
Até o fim do curso	01
Não souberam	01
Não opinaram	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

A substituição dos conexionistas e o critério de escolha de universitários que cursam os 2º e os 3º anos dos cursos de graduação para participarem do PCS foram desta forma, explicados, pelas coordenadoras, na entrevista.

É feita nova seleção e geralmente o que acontece, é que como selecionamos alunos do **2º e 3º ano**, eles acabam ficando até a formatura, já que há grande concentração de acadêmicos das licenciaturas, cursos estes de 4 anos. **Priorizamos acadêmicos dos 2º e 3º anos porque entendemos que os calouros têm oportunidade de participar do programa no ano seguinte.** Estes geralmente ficam na lista de espera e são chamados quando da abertura de vagas. **Esses critérios foram elaborados em decorrência da grande demanda por vagas** e na tentativa de dar oportunidade a um maior contingente de jovens oriundos dos espaços populares. (COORDENADORAS DO PCS, 2009, grifos nossos)

Entretanto, a percepção de um dos universitários foi completamente diferente, como mostra a sua resposta: “no início podia ficar o tempo que quisesse (um ano mais renovações); mas com a troca do coordenador nacional, houve o prazo de até dois anos para cada conexcionista.” (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 1).

Diante dessas informações, convém esclarecer que, contrariando as regras estabelecidas, 35% responderam que ocorreu a permanência de bolsista em maior tempo do que o permitido e 17% negaram as ocorrências. Dentre os que não souberam, não opinaram ou não se lembram encontram-se 47% dos que responderam ao questionário, conforme registrado na Tabela 06.

**Tabela 06: Permanência de bolsista em tempo maior do que o permitido na UPT/PCS**

<b>Permanência/Bolsista</b>	<b>N</b>
Sim	06
Não	03
Não se Lembram	03
Não Souberam	04
Não Opinaram	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Continuando ainda sobre a questão do tempo de permanência no Programa, perguntamos ainda quanto tempo ficou como bolsista do PCS. As respostas estão na Tabela 07 - e informam que 41% permaneceram dois anos como conexcionista, enquanto que para 47% o período de permanência foi menor do que o permitido, seguido de um voluntário que neste universo representa 5%. Destaca-se ainda a

presença na UPT/PCS, de um universitário, representando também 5%, que respondeu que a sua permanência no PCS foi de três anos.

**Tabela 07: Período que permaneceram na UPT/ PCS**

<b>Tempo de Permanência</b>	<b>N</b>
Voluntariado	01
4 meses	01
8 meses	01
1 ano	04
1 ano e 6 meses	02
2 anos	07
3 anos	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Quando perguntamos o motivo da saída do Programa, as respostas foram, aproximadamente, as seguintes: 35% porque concluiu o curso de graduação, 17% encontrou trabalho; 17% teve o prazo terminado; 5% pelo atraso no pagamento da bolsa; 5% por causa do serviço militar obrigatório; 5% porque desistiu ; 5% por incompatibilidade de horários. Esses dados podem ser confirmados Tabela 08 e nas respostas transcritas abaixo.

**Tabela 08: Motivo da saída da UPT/PCS**

<b>Motivos da Saída</b>	<b>N</b>
Trabalho	03
Concurso Público	01
Concluiu o Curso	06
Término do Prazo	03
Atraso no Pagamento da Bolsa	01
Serviço Militar Obrigatório	01
Desistiu	01
Incompatibilidade de Horários	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Dentre as respostas, no item sobre motivos da saída do PCS, destacamos algumas para futuras análises: “porque acadêmicos prestes a concluir o curso (sua graduação) eram dispensados” - e também - “o programa estava com atraso nas bolsas desde o início do ano de 2008.” (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 2).

Além dessas, outras a seguir:

Houve cortes em todo o Brasil para aqueles que tivessem mais de 2 anos dentro do projeto. Como eu havia mais tempo que o permitido, tive que sair. (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 1).

Como eu já tinha passado do tempo e o programa estava numa fase de incertezas sobre o seu funcionamento, então me inscrevi na bolsa permanência antes disso, as coordenadoras divulgaram uma lista de quem continuaria. (IDEM, 3)

O meu tempo terminou e fiquei numa situação muito difícil porque estava no início do 4º ano de [...] e sem a bolsa não tinha condições de concluir o curso. Já estava sendo anunciada na universidade a bolsa permanência, mas mesmo assim não tinha condições de esperar por todo o processo de seleção, sem ter certeza do resultado da seleção. Foi um período de muitas dificuldades. (IDEM, 4).

Essa corrida para a Bolsa Permanência<sup>38</sup> aponta, além de outras questões que ainda serão analisadas, que para muitos universitários não importa qual é a bolsa, o importante é o valor recebido para sua sobrevivência, como indicam os dados na citação abaixo:

[...] o Ministério da Educação (MEC) divulgou uma pesquisa feita com 1.142 de 1610 bolsistas do programa em 32 universidades federais, dos quais 998 (87%) dos entrevistados disseram viver apenas com o dinheiro da bolsa. (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006, p.113).

Essa mesma importância dada à bolsa aparece como a maior contribuição, que o PCS trouxe para as famílias dos 65% de UPT/PCS, conforme a Tabela 09. Outras contribuições representando (18%) também foram citadas, (12%) não opinaram e (5%) informou que o PCS não trouxe contribuições para sua família.

**Tabela 09: Contribuição do Programa para as famílias dos universitários da 1ª turma do PCS**

Contribuições	n
Mais informação e ajuda financeira	03
Reconhecimento e valorização do curso acadêmico, ajuda financeira e mais conhecimentos	01
Ajuda financeira e experiência	01
Ajuda financeira	04

<sup>38</sup> Em 2008, foi implantado na UFMS o Programa Bolsa Permanência com recursos federais do Pnaes, disponibilizando uma bolsa com valor mensal de mais de 70% do salário mínimo vigente para os *Campi* do interior onde não há passe escolar. O processo seletivo é feito através de critérios sócio econômicos. É uma exigência do Programa que as atividades realizadas pelos bolsistas, com a carga horária semanal de 12 horas, tragam contribuições para sua formação acadêmica, dentro de uma das modalidades - ensino, pesquisa ou extensão - junto aos professores responsáveis pela tutoria.

Mais interação e ajuda financeira	02
Formou família no programa	02
Ajudou na interação com a comunidade religiosa	01
Não trouxe contribuições	01
Não opinaram	02
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

No âmbito nacional do PCS (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006, p.115), encontramos a seguinte informação:

Comer ou tirar Xerox. A dúvida da estudante [...] de 21 anos. [...] Agora ela recebe bolsa de R\$ 300,00 do programa federal Conexões de Saberes destinado a estudantes de baixa renda. Ela mora na zona Norte do Rio de Janeiro e conta que anda quarenta minutos todos os dias para chegar à UNI-RIO e para voltar para casa, porque não tem dinheiro para pegar os dois ônibus que seriam necessários.

Complementando a referida matéria, traz palavras da própria estudante: “Não sei como eu cheguei até aqui. As pessoas pensam que difícil é entrar, mas o difícil mesmo é continuar na universidade” (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006, p.115)

Informando sobre o valor da bolsa que os universitários recebem, as coordenadoras do PCS/CPAN responderam que “Inicialmente (2005) o valor era de R\$250.00 e atualmente está em R\$300.00” (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Embora sendo de muita importância para os universitários, esquecem ou se confundem com relação aos valores, como detalhado na Tabela 10.

**Tabela 10: Valor da bolsa do UPT/PCS**

<b>Valor</b>	<b>N</b>
Voluntariado	01
R\$ 208,00	01
R\$ 240,00	06
R\$ 205,00	01
R\$ 300,00	05
R\$ 350,00	01
Não Lembram	02
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Neste capítulo apresentamos, as ações e os programas governamentais coordenados pelas secretarias SESu/MEC e SECAD/MEC, conhecidos como

medidas compensatórias ou como políticas de ações afirmativas. Registramos a implantação e implementação do Programa Conexões de Saberes – SECAD/MEC- em Corumbá-MS, *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecendo os dados para as reflexões e análise desse processo, tema do próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

Este capítulo apresenta o resultado das reflexões sobre a efetividade do Programa Conexões de Saberes na experiência do *Campus* do Pantanal, analisando as possibilidades e os limites das políticas afirmativas para o processo de inclusão social dos jovens da classe trabalhadora.

#### 3.1 REFLEXÕES SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA EXPERIÊNCIA DO *CAMPUS* DO PANTANAL

Com a finalidade de capacitar os sujeitos e protagonistas (bolsistas e voluntários) do PCS foram oferecidos cursos e oficinas, ministrados por professores de diferentes áreas da UFMS, abordando temas como: A globalização no mundo contemporâneo; Metodologia de pesquisa; Políticas sociais e públicas; Direitos humanos e cidadania; Prevenção da violência; Formação profissional e mercado de trabalho; Educação ambiental; Literatura e produção de texto; Educação e saúde; Ações preventivas voltadas para o abuso de drogas na comunidade; Seminário de educação e políticas públicas; Oficina de literatura - a narrativa oral e escrita. (COSTA et al, 2007).

Logo a seguir são confirmadas essas informações através das respostas das coordenadoras:

Atividades na Universidade (pesquisas, oficinas de produção de texto, ministrar aulas no Cursinho) e nos espaços populares, (selecionados previamente por cada Campus), realizam oficinas, trabalho nas escolas públicas, divulgando os cursos da Universidade, pesquisas. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

E também na resposta de alguns universitários da 1ª turma do PCS que estão complementadas na Tabela 11.

As reuniões do projeto eram semanais (uma vez por semana) com as coordenadoras; tínhamos que ocupar 20 horas semanais com assuntos do projeto. Dessa forma, para conseguir essa carga horária, tínhamos que oferecer oficinas, dar aulas no cursinho, fazer plantões, ou seja, participar de atividades que somadas as horas, completavam a carga horária semanal. Nessas reuniões semanais é que era estabelecido o que

iríamos fazer na semana (sendo acompanhados pela [...], a secretária); assim como também relatar o que tínhamos feito na semana anterior à mesma reunião. **Todas as atividades que fazíamos para participar dos seminários do próprio projeto, todas as despesas eram pagas pelo MEC (desde transporte até a alimentação) e ainda tínhamos a oportunidade de fazer passeios turísticos para conhecer a cidade em que estava sendo realizado o evento.** (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS – 5, grifos nossos).

Nós tínhamos que cumprir, se não me engano, 4 horas de plantão na sala do conexões e também ministrei aulas no cursinho popular. reuniões semanais e preparamos fóruns. (IDEM, 6).

Os bolsistas devem levantar os dados dos acadêmicos do *câmpus*; discutir como intervir com os jovens do bairro; trabalhar no cursinho pré-vestibular; participar do congresso; escrever o artigo e contribuir na montagem do livro. (IDEM, 4).

Participar de capacitações; dar ou ajudar a preparar aulas para o cursinho pré-vestibular; organizar fóruns, congressos e outros eventos; fazer plantões semanais; oferecer oficinas e mini-cursos para a comunidade-alvo; participar de congressos e seminários regionais e nacionais do próprio programa; escrever artigos e livro; realizar pesquisas, etc. (IDEM, 7).

**Tabela 11: Atividades dos universitários da 1ª turma do PCS**

Atividades	N
Oficinas, pesquisas, assistir às reuniões e ministrar aulas no cursinho pré-vestibular	02
Ministrar aulas no cursinho pré-vestibular e desenvolver pesquisas	05
Participar de palestras de formação e capacitação	01
Intervenção com os jovens do bairro, levantamento de dados para pesquisa, aulas no cursinho pré-vestibular	01
Divulgação do cursinho pré-vestibular, dar aulas, plantão na sala do Conexões, oficinas e fóruns	08
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Para que os bolsistas possam realizar tantas tarefas, precisam de preparação especial, assim explicada pelas coordenadoras:

São preparados por professores dos diferentes Campi. Aqui no CPAN o CREIA ficou responsável pelo acompanhamento das pesquisas que resultaram em artigos publicados em revista científica. Outros professores responderam pela capacitação nos seguintes eixos:- Curso de Metodologia de Pesquisa - Educação e Políticas Públicas - Oficina de Literatura e Produção de texto - Direitos humanos e cidadania. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Para os universitários da 1ª turma do Programa- UPT/PCS, a preparação deles para as atividades é realizada conforme apresenta a Tabela 12. Os dados demonstram um número maior de novas e muitas tarefas para os conexionistas. “Algumas regras vinham direto do Rio de Janeiro, mas todos os bolsistas preparavam

as atividades, apesar de existir alguns folgados”. (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 1).

**Tabela 12: Quem prepara os conexionistas para as atividades**

Atividades	N
Acadêmicos, sob orientação de professores	03
Acadêmicos e coordenadoras	05
Coordenadoras e seus assistentes	01
Professores contratados para ensinar os bolsistas	01
Bolsistas, sob orientação do Rio de Janeiro	01
Representante dos alunos conexistas	01
Coordenadoras e Pró-Reitoria	01
Os próprios bolsistas	04
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Para cumprir as exigências das atividades propostas pelo Programa os bolsistas precisam de preparação especial, intensa e à parte das exigidas no seu curso de graduação.

Sem desconsiderar a importância desse preparo na vida e na formação dos universitários do PCS, pode-se correr o risco de criar privilégios para poucos, reproduzindo então novas distâncias entre as pessoas, fato que as políticas afirmativas preconizam diminuir. Por que não se estender essa mesma oportunidade de conhecimento para todos os universitários dos cursos de graduação, ou pelo menos aos que se interessarem já que a escolha do *Campus* do Pantanal para implantação desse Programa se deu por ser aqui onde se encontra um número maior de universitários de origem popular, como explicam as coordenadoras.

Era política da UFMS a descentralização das ações, saindo do Campus central para o interior. Acreditamos que a localização geográfica de Corumbá tenha sido um fator importante na escolha do CPAN. Além disso, o Campus congrega maior número de estudantes de origem popular da UFMS. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Para confirmar as informações sobre a preparação dos universitários do PCS foi perguntado às coordenadoras como são escolhidos os professores orientadores e colaboradores que ministram os cursos e as oficinas. E se essa é uma atividade remunerada. A resposta foi a seguinte:

Os professores foram escolhidos pela área de atuação, de acordo com as oficinas relacionadas e conforme disponibilidade de tempo e interesse do professor. **As atividades foram remuneradas enquanto existia a rubrica para pagamento dos professores coordenadores e dos que atuavam ministrando cursos e/ou orientadores.** (COORDENADORAS DO PCS, 2009, grifos nossos).

Sobre como e por quem é feito o acompanhamento das atividades elas informaram que: “A coordenação acompanha as atividades que são programadas previamente.” (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Com relação a essa questão os UPT/PCS acrescentam que além das coordenadoras, os bolsistas, os professores e a secretária também acompanham as atividades (Tabela 13).

**Tabela 13: Acompanhamento das atividades**

<b>Acompanhamento</b>	<b>N</b>
Pelas coordenadoras e bolsistas	01
Através de reuniões diárias (com bolsistas) e semanais (com as coordenadoras)	02
Pelas coordenadoras do Projeto	03
Pelas coordenadoras do Projeto e coordenadoras do cursinho pré-vestibular	03
Pelos professores	01
Pelo representante dos alunos conexionistas	01
Pelas coordenadoras e professores	02
Através de um relatório de atividades e pelas coordenadoras do Projeto	03
Pela secretária e orientadores das atividades	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Destacam-se as atividades desenvolvidas no município de Corumbá, no bairro Cristo Redentor. Diagnóstico do bairro Cristo Redentor com o objetivo de se conhecer a realidade local; Curso preparatório pré-vestibular do Bairro Cristo Redentor; implantação de uma biblioteca popular, visando inicialmente atender à demanda do curso pré-vestibular. O espaço escolhido para a execução do PCS no município de Corumbá foi o bairro Cristo Redentor, considerando que o bairro está entre os mais populosos da cidade, com 11,3% da população, sendo o segundo em densidade demográfica. Outra característica relevante na determinação da escolha foi o fato de o bairro encontrar-se entre os que concentram segmentos da população com renda familiar mais baixa e onde há maior porcentagem de jovens entre 15 e 18 anos fora das escolas. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007).

Perguntamos às coordenadoras se o curso preparatório pré-vestibular do Bairro Cristo Redentor tem ocorrido em todos os anos depois da implantação do PCS no CPAN:

Sim, o cursinho iniciou as atividades juntamente com a implantação do programa em 2005 e no ano de 2009 veio para a Universidade. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Pedimos aos UPT/PCS que comentassem sobre a sua participação no cursinho pré-vestibular e somente 12% disseram que não participaram de nenhuma maneira nessa atividade. Além dos dados sistematizados na Tabela 14, citamos abaixo algumas respostas dadas a essa questão que demonstram que o oferecimento do cursinho no horário noturno de um lado apresenta-se como positivo, pois pode atender aos alunos e aos trabalhadores ocupados durante o dia e por outro mostrou a dificuldade de conciliar o horário das aulas do cursinho com as do seu curso de graduação. É importante lembrar que a maioria dos cursos de licenciaturas, onde cursam 75% dos UPT/PCS como já destacado anteriormente, acontece no horário noturno.

**Tabela 14: Participação no cursinho pré vestibular**

<b>Participação</b>	<b>N</b>
Planejamento de aulas, ministrar aulas, visitas aos estudantes e palestras	08
Convívio direto com a realidade	01
Oficinas	01
Orientação vocacional/profissional	01
Auxiliou pessoas a entrar na UFMS	01
Não permaneceu no cursinho por muito tempo, mas achou a proposta importante	03
Não participou. Desenvolveu outras atividades	02
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

O cursinho era realizado na escola Rotary, no Cristo Redentor no período noturno. (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 1)

Não participava pelo fato de cursar Pedagogia e as aulas serem à noite. (Idem - 8)

Dei aulas no cursinho, na Escola Rotary, as turmas começavam com muitos alunos, mas no final ficavam bem poucos, assim como oito ou dez alunos. (Idem- 9 )

Não participei do cursinho, não dei aula, fiz um projeto para não dar aula, pois o horário não permitia que eu desse aula. (Idem, 11)

Eu ministrava aulas de história, o que me ajudou muito a entender as dificuldades que as pessoas enfrentam para continuar os estudos, como cansaço pelo dia de trabalho, filhos, etc. (Idem-15)

No primeiro ano apenas ajudei a preparar as aulas do cursinho. Somente no segundo ano é que tive maior capacidade para ministrar as aulas. Sempre procurei participar de todas as atividades propostas, buscando contribuir ao máximo no que me era permitido. (Idem- 4)

No ano de 2009 o cursinho pré-vestibular continua sendo oferecido como a atividade principal dos conexionistas. Entretanto, essa atividade não mais acontece

no bairro anteriormente selecionado para a intervenção do PCS. Hoje ela está acontecendo no *Campus* atendendo duas turmas selecionadas pelos critérios: sócio econômico e que sejam alunos provenientes de escola pública. É importante destacar que as turmas de alunos selecionados para o cursinho que acontece, agora, no CPAN reiniciam a identificação numérica como 1ª e 2ª turmas do cursinho. Esse reiniciar da numeração desconsidera as atividades dos conezionistas nas turmas anteriores, do cursinho pré-vestibular, que aconteceram no Bairro Cristo Redentor. As turmas então denominadas, de 1ª turma e 2ª turma foram publicadas, no dia 02 de abril de 2009, as duas listas no site de notícias da UFMS “Lista de candidatos aprovados para a 1º turma do cursinho pré-vestibular 2009 do Programa Conexões de Saberes da UFMS-CPAN” e logo em seguida “Lista de candidatos aprovados para a 2º turma do cursinho pré-vestibular 2009 do Programa Conexões e Saberes da UFMS-CPAN”

O cursinho pré-vestibular do Conexões iniciou-se dia 5 de maio com 25 inscritos e hoje conta com um total de 52 alunos matriculados. O número de inscritos aumentou consideravelmente, de modo que, estamos organizando uma lista de espera para suprir os casos de desistência. Podemos associar essa procura às atividades extras oferecidas este ano como Cine aula, Roda de tereré educativa e Aulas de reforço. Também, não podemos deixar de ressaltar o empenho da equipe (professores e coordenação) para manter a qualidade das aulas (UFMS, 2009)

As disciplinas ministradas são: Literatura, Física, Atualidades Português, Espanhol, Matemática, Redação, Biologia/Química, História e Inglês. No dia 20 de julho de 2009 aconteceu o início das aulas para a segunda turma do cursinho.

Perguntamos às coordenadoras como é feita a avaliação sobre o desenvolvimento dos objetivos do PCS no CPAN.

A avaliação é feita anualmente em conjunto com bolsistas e coordenação. A coordenação nacional tem uma equipe que visitou todas as IFES em 2008 para avaliar o programa. Atualmente (2009) está sendo implantada uma equipe de avaliação e monitoramento, composta por um professor de cada Universidade. (COORDENADORAS DO PCS, 2009),

Se haviam dados sistematizados sobre o resultado do curso preparatório pré-vestibular, atividade dos bolsistas do PCS, traduzido em aprovação nos vestibulares, foi a nossa próxima pergunta. A resposta foi a seguinte:

Ainda não temos dados sistematizados, mas sabemos que a cada ano, há um número maior de aprovados no vestibular. No vestibular de inverno de 2009, o índice foi elevado. Já temos alguns acadêmicos que foram

alunos do cursinho e depois, já na Universidade, selecionados para o Conexões. (COORDENADORAS DO PCS, 2009)

Na impossibilidade de obter aos dados solicitados na questão anterior, apresentamos os dados mais atualizados, considerando-os tão significativos como os outros, para isso, buscamos notícias no site da UFMS <<http://conexoes.ufms.br>> onde se encontram publicadas, no dia 01 de agosto de 2008, os cumprimentos parabenizando os **três** aprovados no vestibular de inverno da UFMS de 2008. A aprovação foi para cursos de licenciatura, sendo dois para História e um para Matemática.

Utilizando a mesma fonte, encontramos publicada no dia 02 de fevereiro de 2009, a nova lista de **quatro** aprovados também cumprimentados com os parabéns do Programa Conexões de Saberes, em especial da equipe do cursinho, pelo desempenho no vestibular de verão 2009. Todos foram aprovados para cursos de licenciaturas sendo três para o curso de Pedagogia e um para o curso de Letras.

Ainda no mesmo site da UFMS, em 07 de agosto de 2009, está publicado o resultado no vestibular de inverno 2009 (da então nova) 1ª turma do cursinho. A seguir citamos o texto na íntegra.

O Programa Conexões de Saberes tem o orgulho de parabenizar a todos os alunos que participaram da 1ª turma do Cursinho Pré-Vestibular e que foram aprovados no Vestibular de Inverno da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Sucesso a todos ves!!!! E lembrem-se há um lugar mais alto do pódio para se alcançar. Que Deus os abençoe nessa nova caminhada. (UFMS, 2009)

Nesse vestibular de inverno 2009 foram aprovados **sete** alunos, sendo que a opção pelos cursos do CPAN continua sendo pelas licenciaturas, conforme listada a seguir: um para Geografia, um para História, um para Letras/Espanhol e quatro para, o mais novo curso do *Campus*, Educação Física.

O resultado do vestibular de inverno 2009 sinaliza que a transferência do cursinho do Bairro Cristo Redentor – Escola Rotary Clube - para o interior do *Campus* do Pantanal foi positivo, pois consideramos significativo o aumento do número de aprovados. Tudo isso pode ser justificado, dentre outros motivos, pela oportunidade que um número maior de alunos provenientes de todos os bairros da cidade e da vizinha cidade de Ladário puderam ter, considerando maiores facilidades que o local oferece tais como: mais centralizado, melhor estrutura e condições de instalação.

Para complementar a análise que nos propusemos a realizar nesta pesquisa, perguntamos às coordenadoras se já havia dados sobre o desempenho dos universitários que passaram pelo PCS nos seus respectivos cursos de graduação.

Este é um tema que deverá ser objeto de estudo do Conexões no próximo ano. Temos ex alunos em cursos de especialização, que foram aprovados em concursos públicos e uma acadêmica do mestrado em educação social. (COORDENADORAS DO PCS, 2009).

Diante da ausência de dados, solicitamos, em setembro de 2009, através de CI (comunicação interna) à Secretaria Acadêmica do CPAN o histórico escolar dos UPT/PCS. A Tabela 15 apresenta os dados contidos nos documentos:

**Tabela 15: Distribuição dos universitários da 1ª turma do PCS segundo a escolaridade dados do histórico escolar**

<b>Permanência</b>	<b>N</b>
Formados	24
Matriculados em 2009	04
Exclusão Solicitada Pelo Aluno – ESA 2006/1-2 (cursando letras atualmente)	01
Exclusão por Desistência – EDE 2009/1-2 2008/1-3	02
Exclusão por Reprovação – ERP 2008/1-3	01
<b>Total</b>	<b>32</b>

Fonte: Secretaria Acadêmica do CPAN (2009)

Analisando o histórico escolar dos 32 universitários que fizeram parte da 1ª turma do Programa Conexões de Saberes – UPT/PCS registra-se que 75% conseguiram concluir o curso de graduação. No entanto, 15% ainda continuam na universidade, sendo que já está a mais tempo do que deveria, se considerarmos que o critério de entrada no PCS é para universitários do 2º e do 3º ano, como já foi citado anteriormente. No grupo restante 6% desistiram e 3% foram excluídos por reprovação.

Quanto ao desempenho, traduzido nas notas das disciplinas da graduação cursadas antes, durante e depois da passagem pelo Programa, não foram percebidas alterações nem para mais nem para menos nas médias. Usando esse critério, o desempenho foi o mesmo em todos os anos registrados no histórico escolar dos UPT/PCS. Os cálculos foram feitos através de média aritmética das notas obtidas anualmente e comparadas ano a ano.

Na Tabela 16 encontram-se os dados das respostas dadas sobre a importância que o PCS trouxe para a formação dos UPT/PCS. São relevantes as contribuições para a formação, porém a agenda muito intensa de atividades deve ser assinalada

como um dos pontos que precisam ser revistos no programa, pois pode interferir no desempenho dos bolsistas.

**Tabela 16: Contribuições para a formação**

<b>Permanência</b>	<b>N</b>
Enriquecimento curricular, profissional, produção científica	01
Interação com outras pessoas e mais conhecimentos	05
Valorização do ingresso na UFMS, interação com outras pessoas e pesquisas	03
Conhecimento de uma nova realidade	02
Desenvolvimento de pesquisas e estudos	01
Experiência para a formação	03
Interesse sobre Políticas Públicas	01
Não trouxe contribuições	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Para analisar os dados apresentados na Tabela 17 consideramos as palavras seguintes:

O grande mérito do Conexões de Saberes é justamente o de reverter esse processo, fazendo com que o jovem retorne e valorize seus territórios de origem, promovendo **essa articulação tão necessária** entre a comunidade acadêmica e o espaço popular. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007, grifos nossos)

Sendo assim, a Tabela 17 demonstra que 50% dos UPT/PCS conseguiram realizar alguma relação ainda que muito timidamente, entre o que aprenderam na universidade e o seu espaço de origem, porém a relação inversa não está presente em nenhuma das respostas dos UPT/PCS.

Diante disso, sendo que a execução dessa tarefa é um dos maiores objetivos do Programa, orienta-se que é preciso aprimorar a noção de **troca de saberes**.<sup>39</sup> Essa ação não aparece como prioridade nas atividades do PCS.

**Tabela 17: Contribuições para o bairro**

<b>Contribuições</b>	<b>N</b>
Ajuda através de sua formação e capacitação	01
Estruturou a liderança do bairro	01
Incentivo aos jovens na busca formação acadêmica e profissional	04
Pioneira no programa	01
Interação/proximidade com a universidade	02

<sup>39</sup> Troca de saberes – é uma das diretrizes traçadas nos objetivos do PCS e, é assim explicitada: **Interação comunidade e 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 a partir da articulação estabelecida entre esses dois territórios sociais.(COSTA; ROSA; LEITE, 2007, grifos nossos)

Curso pré-vestibular	01
Não mora mais no bairro	01
Não trouxe nada	02
Não opinaram	04
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Questionário Aplicado em 2009.

Perguntamos às coordenadoras se eram feitos relatórios sobre o Programa e para quem eram enviados. Elas responderam que “São feitos relatórios anualmente para PREAE e PROPLAN.” (COORDENADORAS DO PCS, 2009). E, além disso:

“Foram editados boletins mensais produzidos pelos acadêmicos para divulgação das atividades desenvolvidas no PCS, tanto na comunidade acadêmica quanto no espaço popular” (COSTA; ROSA; LEITE, 2007, p.357)

Importa, neste momento, destacar que não conseguimos obter os documentos citados acima, para consultá-los.

É inegável os benefícios da preparação para participar no PCS trouxe para os UPT/PCS facilitando as tarefas acadêmicas. Incluímos aqui a resposta de um dos participantes:

As reuniões que fazíamos para estudos e preparo dos artigos eram muito cansativas pensei até em desistir porque não estava dando conta de estudar para a faculdade. Mas hoje é isso que está me ajudando no relatório de TCC. (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 1)

Sobre as publicações dos UPT/PCS, registra-se que durante o II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, em novembro de 2006, foram lançadas as duas coleções de livros relacionadas ao Programa. A coleção “Caminhadas de universitários de origem popular” na sua segunda serie. O livro “Caminhadas” da UFMS foi lançado nessa oportunidade. “Caminhadas” tinha, até essa data, ao todo 14 volumes, um para cada universidade que compunha o Conexões em 2005. Nesses livros estão reunidos relatos dos estudantes sobre as trajetórias por eles percorridas para chegar à universidade.

No encerramento do Seminário foram apresentados os livros da coleção “Grandes Temas”. Sob a orientação dos coordenadores locais, professores orientadores e colaboradores os bolsistas e voluntários das mesmas quatorze universidades produziram os artigos publicados nos quatro volumes da coleção,

sendo que cada um dos volumes trata de um tema<sup>40</sup> que deu origem a um artigo, proveniente de cada uma das quatorze universidades.

Na cidade de Corumbá, também aconteceram eventos do PCS, como informado a seguir:

No âmbito do Conexões de Saberes, foram realizados o I e o II Fóruns de Estudantes de Origem Popular da UFMS em Corumbá, cujo objetivo foi estimular a articulação dos estudantes e contribuir para troca de experiências. Participaram desses eventos estudantes do ensino médio da rede pública e acadêmicos da UFMS. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007, p. 355).

Com o objetivo de divulgar as ações do PCS e fomentar a discussão das políticas de acesso e permanência na universidade, em parceria com o Centro de Referência e Estudos da Infância e Adolescência – CREIA - foi realizado, em outubro de 2006, o I Seminário Local do Conexões de Saberes da UFMS. Os resultados da pesquisa Perfil Social dos acadêmicos da UFMS, estudo realizado em todos os campi da UFMS, foram apresentados nesse evento como parte da programação. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007)

Além das obras publicadas as coordenadoras informaram que existem outras produções que ainda não foram publicadas. Como exemplificam a seguir.

Artigos (no prelo)

- 1-Ações Afirmativas, diversidade e desigualdade na universidade
  - 2- Superando barreiras: principais estratégias educacionais de familiares de estudantes de origem popular
  - 3 - Políticas sociais na comunidade e ações da universidade
  - 4 - Os cursinhos populares e alunos de camadas populares
- (COORDENADORAS DO PCS, 2009)

De acordo com os dados levantados por este trabalho sobre a importância da participação nas produções do PCS para a formação acadêmica apresentamos que : para 95% dos universitários que responderam ao questionário aplicado, essa experiência foi a mais importante do período que participaram do Programa . Desta forma, podemos sinalizar os pontos considerados relevantes na experiência da implantação e implementação do Programa Conexões de Saberes no *campus* do Pantanal – UFMS. Referimo-nos especialmente às contribuições que o Programa trouxe oportunizando melhorar a formação acadêmica dos participantes. Dentre elas destacamos o preparo nas e para as atividades.

---

<sup>40</sup> Os temas da coleção já foram especificados na Introdução, no item fontes primárias.

Complementando, apresentamos algumas respostas dos UPT/PCS, no questionário aplicado, sobre a sua participação nas obras publicadas pelo programa.

O livro Caminhadas conta a história dos bolsistas participantes do programa conexões de saberes, da infância até o ingresso na universidade enfatizando as dificuldades enfrentadas e a escolha do curso na UFMS. Conhecer a história dos outros bolsistas foi importante porque também identificamos as mesmas dificuldades e principalmente a superação. (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS - 12).

Foi de grande emoção para mim e para minha família, contar minha história desde a infância até a universidade. Foi uma longa e complicada caminhada, sozinha, sempre procurava ajuda para me auxiliar com os exercícios. Relatar essa trajetória é mostrar a outros jovens que todos os empecilhos são superados e que a educação, o estudo sempre é o melhor caminho. O livro foi uma surpresa, uma vitória no meu primeiro ano de faculdade. (Idem - 7).

Amadurecimento intelectual, pude entrar em contato com pesquisa e confecção de artigo, que só me ajuda no meu curso, pois fiz duas comunicações e outros trabalhos importantes.(QUESTIONÁRIO APLICADO,UPT/PCS - 1 )

O projeto Conexões de Saberes foi de suma, ou melhor, de significativa importância, pois me propiciou ampliação do cognitivo e a inter-relação do social. Sob a óptica de sermos agentes transformadores como incentivo a outros alunos de origem popular adentrar uma universidade federal. (Idem -5).

Foi uma experiência incrível. Escrever sobre nossa trajetória é maravilhoso, poder contar sobre nossas experiências, nossos erros, mas principalmente poder mostrar nossos acertos. Fiquei lisonjeada e honrada em participar como escritora do livro do Conexões. ( idem – 4).

O Conexões foi uma bênção de Deus na minha vida, pois ajudou a ampliar meus conhecimentos, através das viagens e seminários, das aulas que ministrei. E isso me ajudou muito em minha formação. (QUESTIONÁRIO APLICADO, UPT/PCS -2)

Outro ponto a destacar é o fato de que é neste *campus* que se encontra o maior número de universitários da classe trabalhadora, que são muito grandes as distâncias impostas à cidade pela posição geográfica e que a renda familiar dos universitários do PCS é igual ou inferior a três salários mínimos, seria muito difícil para eles poderem vivenciar oportunidades semelhantes se não tivessem participado do Programa. Mas, em contrapartida, pode-se perguntar por que essa oportunidade é oferecida a um número tão restrito de acadêmicos?

Perguntamos às coordenadoras - como elas avaliam as políticas afirmativas após esses anos na coordenação do PCS.

Tivemos alguns avanços, mas ainda precisamos muito mais. As dificuldades para o ingresso e a permanência dos jovens de origem popular na universidade pública federal são notórias. **O Brasil conseguiu ampliar, de forma progressiva, o acesso dos grupos sociais populares à escolarização**, nos últimos dez anos. O processo se materializa, em particular, na universalização do acesso à instituição escolar e na ampliação das matrículas no ensino médio, **o que vem gerando uma forte demanda por parte dos estudantes de origem popular pelo ingresso nas universidades**, em especial as públicas. O fato revela uma progressiva estratégia de longa permanência escolar entre os jovens em questão. Os limites presentes no sistema de ensino superior público do País restringem significativamente a entrada dos jovens de origem popular na universidade, principalmente os com menor renda familiar. **Apesar de algumas iniciativas para o ingresso desses jovens nas universidades públicas, como os pré-vestibulares comunitários e o sistema de cotas para negros e estudantes da rede pública de ensino**, grande parte das universidades públicas brasileiras (aí inclui a nossa) seleciona e cria estrutura de cursos que contemplam, em geral, um aluno com o perfil típico dos grupos sociais economicamente privilegiados. Dessa forma, **mesmo nas situações em que os jovens de origem popular conseguem chegar à universidade, a dificuldade de permanência é imensa**: as grades curriculares e os horários dos cursos são organizados sem levar em conta as demandas dos estudantes oriundos desses grupos sociais populares.

**Nesse sentido, o Conexões vem romper com esse ciclo, através da sua proposta de trabalhar na permanência com qualidade** e a participação protagonista do estudante de origem popular na vida universitária, na produção de conhecimento sobre sua realidade de estudo e de moradia, além de criar condições para a transformação institucional da universidade. Ao mesmo tempo, cria as condições para a aproximação entre a comunidade acadêmica e os espaços populares. (COORDENADORAS DO PCS, 2009, grifos nossos).

A garantia do **acesso e permanência** dos jovens da classe trabalhadora é um dos objetivos presentes na grande maioria dos programas do MEC<sup>41</sup>, especialmente no Programa Conexões de Saberes, nosso objeto de investigação.

Para analisar como as possibilidades do **acesso** ao ensino superior se materializam nos resultados da implantação e implementação do PCS na UFMS, retomamos ao índice dos aprovados no vestibular como resultado das atividades do cursinho pré-vestibular ministrados pelos universitários do PCS. Diante dos dados conseguidos e apresentados, neste capítulo, podemos considerar que os resultados alcançados podem ser melhorados já que este é o Campus onde já se encontrava o maior número de universitários da classe trabalhadora, dado utilizado como critério para a escolha deste espaço para a implantação do Programa Conexões de Saberes. E que principalmente o objetivo de proporcionar maior **acesso** à universidade pela classe trabalhadora declarado pelo Programa, tem sido considerado como um dos mais importantes no interior das políticas afirmativas.

---

<sup>41</sup> Conforme Capítulo II deste trabalho

A questão da **permanência** dos universitários das classes trabalhadoras nos cursos das universidades, também tem sido declarada nos objetivos das políticas afirmativas especialmente no PCS.

Os resultados das ações e estudos produzidos pelo Conexões nos apontam que, apesar da implementação de políticas de democratização do acesso de estudantes de origem popular por algumas universidades públicas, como a adoção da reserva de vagas, **não há ainda**, no âmbito das universidades, uma política eficaz com vistas a garantir a sua **permanência** no espaço universitário. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007, p.358, grifos nossos).

Para analisar a questão da **permanência** dos universitários do Programa Conexões de Saberes não podíamos deixar de destacar alguns pontos importantes. Começamos por considerar que o aluno que chega à universidade, oriundo de espaços diferenciados, traz consigo muitas e diferentes dificuldades que o fragiliza. Conforme a citação a seguir:

Estudos recentes mostram que algumas pessoas estão predestinadas a ficar um período curto na universidade. Os jovens oriundos de camadas populares, quando chegam à universidade, representam o maior número de evasão, porque não são pensadas estratégias mais eficazes de acesso nem de permanência.

A universidade também tem colaborado com o processo de “desenraizamento” dos jovens de classes populares. Os jovens são incentivados o tempo inteiro a negar suas origens, sua cor, sua passagens por escolas públicas e, assim, perdem a auto-estima e não fortalecem sua identidade. (COSTA; ROSA; LEITE, 2007, p.358).

Diante disso, questionamos a implantação e a implementação do PCS no CPAN ao utilizar o critério de seleção que prioriza acadêmicos do 2º e do 3º ano de graduação<sup>42</sup>, já que é na chegada que as dificuldades de adaptação dos acadêmicos são maiores, ou seja, no primeiro ano da graduação. Essas dificuldades, em muitas vezes, se não forem vencidas ocasionarão a evasão desse universitário antes mesmo que ele possa se candidatar a uma das vagas no PCS.

Neste momento é relevante retomar as respostas de UPTU/PCS da Tabela 10 e nas páginas 79 a 81, desta dissertação, onde as respostas demonstram a importância da bolsa para sobrevivência dos bolsistas e para a sua família. Além disso,

---

<sup>42</sup> Conforme informação da entrevista com as coordenadoras já registrada no item. 2.2, p.79 do 2º capítulo.

demonstram que a necessidade da bolsa para prosseguir nos estudos de graduação provoca a corrida e a transferência dos universitários para a Bolsa Permanência.<sup>43</sup>

Por isso, questionamos o limite de dois anos para a continuação dos universitários no Programa Conexões de Saberes. Consideramos que não se garante a permanência com qualidade no ensino superior se não forem oferecidas as condições para isso e para todos durante o período necessário de duração da sua graduação.

Prosseguindo sobre a questão da **permanência**, diante das novas informações que encontramos nas consultas que fizemos ao site de notícias da UFMS, transcrevemos na íntegra, a seguir, a carta de 30-01-2009, do FEOP – Fórum de estudantes de origem popular- dirigida a Reitores solicitação atenção para o Projeto Conexões de Saberes.

O Fórum de Estudantes de Origem Popular - FEOP na condição de Movimento Social comprometido com as causas Educacionais e Sociais deste país, vem por meio deste tecer algumas considerações e interceder pelo seu apoio na manutenção e ampliação do Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares.

O Programa Conexões de Saberes existe desde 2004. É uma iniciativa da SECAD/MEC em parceria com a OSCIP Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, que visa a permanência com qualidade de universitários de origem popular nas Instituições Federais de Ensino Superior [WINDOWS-1252?]- IFES. Esse programa atende direta e indiretamente (com suas intervenções nas comunidades populares) mais de 20.000 jovens moradores de periferia, favelas, loteamentos e comunidades de baixa renda em todo o Brasil. Além disso, contribui para a formação mais qualificada dos Estudantes Universitários de Origem Popular [WINDOWS-1252?]-EUOPs. O programa oferece uma bolsa hoje no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) para uma carga horária semanal de 20h. Os bolsistas recebem orientação acadêmica, formação, atuam como pesquisadores qualitativas e como agentes sociais nas comunidades populares. O Conexões está presente em 33 IFES em todas as unidades federativas do país. É um Programa de suma importância para os EUOPs, assim como, para a democratização do espaço acadêmico brasileiro. Contudo, desde de 2007 o programa vem sofrendo com uma série de problemas administrativos que tem afetado diretamente sua dinâmica e desenvolvimento. O principal problema tem sido os constantes atrasos no repasse das bolsas. Em algumas IFES os meses de atraso já ultrapassam um semestre. O MEC alega problemas na burocracia interna das Universidades, essa por sua vez alega problemas com as rubricas, pois só permite sua execução via Fundação de Apoio. Infelizmente, quem sofre com esse impasse são os bolsistas, os milhares de jovens atendidos nas comunidades populares e o próprio Programa, que apesar de ter uma proposta inovadora, se vê preso as burocracias e falta de sensibilidade de alguns gestores públicos. Desta forma, viemos a essa Reitoria buscar apoio para a volta plena das atividades do Programa a nível nacional e, também, na busca de soluções mais estruturais como a adoção por parte do MEC/FNDE de uma legislação específica

---

<sup>43</sup> O Programa Bolsa Permanência iniciou no ano de 2008. No mesmo ano também foi implantado o Auxílio Alimentação. Ambos os programas são de responsabilidade da PREAE/UFMS e recebem os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil. ( Pnaes)

para repasse de recursos (bolsas) para os estudantes desse e outros Programas. O cenário hoje é preocupante. Cerca de 20% das IFES estão sem bolsistas e com suas atividades paralisadas, muitas tiveram que devolver os recursos por não conseguirem trabalhar com as Fundações de Apoio. O relato de companheiras/os que necessitam da bolsa para permanência na universidade é triste e, muitas vezes desesperador. Esse Programa vai além de um programa de assistência estudantil, é um projeto político que busca mudar o paradigma de ensino superior brasileiro. Busca a simbiose entre o saber acadêmico e o saber popular resultando numa universidade republicana e pública de verdade. Desde já contamos com a vossa colaboração e apoio na superação das dificuldades que hoje assolam o Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares.

Atenciosamente,  
Fórum de Estudantes de Origem Popular - FEOP"

No mês de Junho de 2009, quando já estava encerrado o processo seletivo para a bolsa permanência encontra-se no site da UFMS outra notícia publicada:

#### **22-06-09: BOLSISTAS DÃO CONTINUIDADE AOS PROJETOS DO CONEXÕES**

Os estagiários da Bolsa Permanência estão dando continuidade aos Projetos e Oficinas do Conexões de Saberes, lembrando que houve uma reorganização das atividades dos bolsistas do Conexões que migraram para o Programa Bolsa Permanência, mas que continuam desenvolvendo as atividades originárias do Programa Conexões de Saberes. Os bolsistas foram divididos em grupos de acordo com a facilidade de cada bolsista com o assunto abordado.

Não bastasse esse processo de acomodação de uma bolsa dentro da outra, os universitários que não conseguiram ser selecionados na Bolsa Permanência, por diversos motivos, e eram considerados fundamentais para o desenvolvimento das atividades do Conexões, passaram a receber uma “bolsa de extensão” da PREAE. No Campus do Pantanal foram contemplados cinco universitários. Nos outros *campi* da UFMS onde acontece o PCS também houve acomodações semelhantes.

No que se refere à experiência do PCS no *campus* do Pantanal poderíamos até arriscar dizer que o que aconteceu com a fusão de duas bolsas em uma, reflete a lógica do “ajuste” e das relações “flexibilizadas” transpostas para o campo das políticas sociais. Imprescindível se torna refletir com Antunes (2009, p.13):

Durante a vigência do capitalismo (e também do capital)[...] Tendo sido o primeiro modo de produção a criar uma lógica que não leva em conta prioritariamente as reais necessidades sociais, o capital instaurou, segundo a rica indicação de Mézaros, um sistema voltado para a sua autovalorização, que independe das reais necessidades auto-reprodutivas da humanidade.

Reconhecemos que o *Programa Conexões de Saberes – diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, respeitadas as ressalvas que já apontamos antes em algumas questões, mostra-se como uma importante base de apoio para alguns estudantes que entram na universidade. No entanto, são muito desencorajadoras as dificuldades apresentadas, como exemplo, a falta de recursos que por si só impossibilita qualquer ação, já que é condição indispensável para a realização de qualquer política de cunho social. E diante da descontinuidade das atividades presentes nos primeiros anos da implementação do PCS, visualizamos hoje um programa fragilizado e descaracterizado apesar dos esforços da coordenação local para contornar as adversidades.

### 3.2 REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

O modelo neoliberal apresenta sua enfática defesa do Estado Mínimo que tem como finalidade combater as políticas macroeconômicas de matriz *keynesiana* - e a garantia dos direitos sociais, tendo como meta a estabilidade do capital. No neoliberalismo encontra-se a sustentação da tese de que o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social. Essa mesma lógica que fomenta a inovação tecnológica no processo de produção, também atinge a força de trabalho, transformando rapidamente os trabalhadores em descartáveis, que devem ser substituídos por outros novos e modernos, ou seja, trabalhadores flexíveis. Através dessas considerações, direcionamos as nossas análises para verificar quais as possibilidades de uma política social afirmativa, na área educacional, poder enfrentar essas contradições já que é tempo de novos desempregados, de homens e mulheres empregáveis no curto prazo, através das formas precárias de contrato de trabalho.

A educação no capitalismo tem sua marca, isto é, a educação é tão contraditória e desigual quanto o é o modo de produção do capital. Em consequência, programas focalizados e ações afirmativas tem se expandido no âmbito do ensino superior visando proporcionar acesso e permanência na universidade, com melhoria na qualidade de vida e preparo para o mundo do trabalho. Ao focalizar grupos específicos, o modelo preconiza a idéia de “dar a quem mais precisa”, compensando ou reparando seqüelas do passado, e destaca a idéia de “tratar desigualmente os desiguais”. Esse tema associa-se aos pressupostos que orientam as ações afirmativas,

uma vez que tais ações planejam e atuam no sentido de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e lhes conferir uma preferência para assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não. (MOEHLECKE, 2002).

A apresentação da relação direta entre educação e emprego, onde a educação comparece como instrumento promotor do posicionamento do indivíduo no mercado de trabalho, não é novo na história. Atinge seu ponto alto com a teoria do capital humano entre as décadas de 1960 e 1970. Essa tese de que o investimento em educação garante um retorno econômico futuro, sofreu inúmeras críticas no campo do pensamento educacional, entretanto retorna hoje com força total sob o emblema da empregabilidade.

Desse modo, a educação tornou-se um elemento potencial de aumento de chances para a “conquista” do escasso e precarizado emprego. O papel assumido pela educação na responsabilização, do desemprego, da ausência de perspectiva econômica pela falta de iniciativa empreendedora do indivíduo, só pode, no atual momento da sociedade capitalista, significar uma tendência que visa a ajustar ideologicamente os indivíduos à nova situação de desemprego crônico proporcionado pelas necessidades atuais de acumulação do capital. Como afirma Mészáros (2003, p.17).

Independente das alegações da atual ‘globalização’, é impossível existir universalidade no mundo social sem igualdade substantiva. Evidentemente, portanto, o sistema capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas– de universalidade globalizante.

O paradigma da empregabilidade, assumido como tarefa essencial da educação nos dias de hoje, realizado e propagado pelos apologistas do capitalismo, não alcança o solo de uma universalidade substantiva.

Desta maneira, não há, dadas as características gerais da crise do capital já apresentadas neste trabalho, nenhuma possibilidade de realização da universalidade enquanto permanecer o modo de controle sociometabólico do capital. O que se pode constatar, então é que a educação, ainda que proporcionada pelas ações afirmativas, não garante emprego a ninguém.

O emprego não é criado a partir do sujeito, e nem a partir da qualificação por ele alcançada, mas sim no plano histórico-concreto. Conforme Mészáros (2006) não há nenhuma garantia de emprego na educação e na requalificação dos trabalhadores

sem a correspondente base industrial em expansão dinâmica e sob o imperativo da contratação do trabalho socialmente necessário mediante o uso dos processos produtivos tecnológicos.

Nessa direção, Mészáros (2006), explica que no sistema capital, a separação entre o capital e o trabalho faz com que a educação formal seja um instrumento através do qual se opera efetivamente a subordinação das necessidades sociais às necessidades de reprodução do capital e o enquadramento do indivíduo social às determinações do mercado de trabalho. Constata ainda, que sobre o impacto da lógica do capitalismo na educação, a consciência é modelada pela educação institucionalizada no interesse do controle do capital sobre o trabalho, criando e transmitindo valores que legitimam esse interesse dominante. Mészáros chama de *internalização* o processo educativo pelo qual os indivíduos são induzidos, conforme a sua posição na ordem social, a uma aceitação, ativa ou resignada, dos princípios dominantes da sociedade.

Diante dessas reflexões, podemos sinalizar que com a implantação da política neoliberal no Brasil, o setor social foi o mais afetado. As políticas sociais, sendo subordinadas à política econômica, têm se constituído como mediadora de tensões e conflitos para que “as necessidades sociais” não inviabilizem as políticas de acomodação do Estado ao sistema – capital. O Brasil é considerado hoje um país emergente, juntamente com a Índia, China e Rússia. O resultado do último IDH aponta que estamos na 75ª colocação, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Isso revela que políticas afirmativas podem até resolver, em curto prazo, os problemas sociais da classe trabalhadora, mas pelos dados da OIT e CEPAL (2009), as ações focais não têm se traduzido em melhoria significativa para esta classe. As “múltiplas determinações que envolvem o concreto” precisam de enfrentamento nas universidades, nos partidos, nas organizações da sociedade civil, entre outras. Aqui retomamos os estudos do primeiro capítulo e afirmamos que hoje a precarização estrutural da força de trabalho, as formas de superexploração e auto-exploração do trabalho indicam que os “problemas sociais” não dependem única e exclusivamente de proposições de políticas públicas.

Sendo assim, no campo da educação, as políticas afirmativas, pelos dados da pesquisa, apontam que as estratégias de focalização associam as categorias de acesso

e permanência ao paradigma da igualdade – “ liberalismo igualitário” - e terminam por legitimar as diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e considerações realizadas na presente dissertação buscaram responder as indagações colocadas como objetivo da pesquisa, analisar o processo de implantação e implementação do *Programa Conexões de Saberes* (SECAD/MEC), desenvolvido no município de Corumbá, MS, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de verificar em que medida essa política afirmativa contribui para a garantia do acesso e permanência dos jovens da classe trabalhadora.

Consideramos que a reestruturação da economia se dá através da revolução tecnológica e organizacional na produção - a reestruturação produtiva - corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte de garantia dos lucros. A reestruturação produtiva vem sendo conduzida com o ajuste neoliberal, implicando na desregulamentação de direitos sociais, no corte dos gastos sociais e no apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilidade - acumulação flexível - para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo.

Partimos da compreensão que a atual configuração do capital gera novas formas de reprodução da força de trabalho, ancoradas principalmente nos processos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais. Nesta direção, a estratégia neoliberal de reprodução da força de trabalho consiste em implementar políticas sociais que consigam integrar os indivíduos, já que o trabalho assalariado não tem mais essa capacidade. É esta perspectiva que vem determinando as tendências das políticas sociais no Brasil, em oposição à universalização, quando passam a ser focalizadas em programas sociais emergenciais e seletivos, como estratégias de combate à pobreza.

Dessa forma, assistimos ao processo de mudança na condução das políticas sociais que deixando de lado a vocação de política universal, como um direito de todos, presente na Constituição Federal de 1988, passam a ser substituídas por programas focados na priorização aos mais necessitados, ou seja, a público alvo específico. Podemos apontar, então, que, embora não seja percebido por todos, por causa da sensação de privilégio e de favor, impregnada ideologicamente, as políticas

compensatórias contribuem para o enfraquecimento da educação como bem público e universal.

Para promover a dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assumiu como princípios fundamentais “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Artigo 3º, inciso III) e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Artigo 3º, inciso IV).

Diante disso, não se pode negar a validade dos questionamentos sobre a inconstitucionalidade das ações afirmativas e do sistema de cotas, uma vez que estabelece distinções entre os cidadãos.

Na gênese dos programas sociais de ação afirmativa encontra-se como principal objetivo, **na sua aparência**, eliminar ou diminuir as diferenças entre os indivíduos, visando dar oportunidades, corrigir injustiças, aumentar a proporção de membros de um determinado grupo que esteja então sub-representado em razão de discriminações passadas ou presentes.

Porem, **na essência**, quando programas de ação afirmativa, no âmbito da educação, objetivam proporcionar acesso e permanência focalizando grupos específicos, o que na verdade está se propondo, sob o véu de propostas de igualdade é o tratamento desigual para os desiguais.

Por essa razão, e em decorrência do acirramento das desigualdades sociais, tem sido reconduzidos problemas importantes no debate contemporâneo sobre o princípio da igualdade. Princípio esse, que está na base do processo de construção da escola na sociedade burguesa, onde a educação devia destinar-se a todos.

Ainda hoje, mesmo que o governo Luiz Inácio Lula da Silva tenha lançado um conjunto de novos programas, através de reformas, com impacto na educação superior, os programas materializam-se em ações esparsas e numa grande diversidade de ações dirigidas a um público focalizado entre os denominados excluídos ou injustiçados. Não é por acaso que o atual governo federal ainda usa o *slogan* “EDUCAÇÃO PARA TODOS”, pois esse jogo de palavras, presente desde o início da consolidação do capitalismo, decorre do preceito liberal da igualdade entre os homens e desta forma, está fadado a permanecer nesta sociedade como um princípio meramente formal.

István Mészáros (2006 e 2007) apresenta a sua convicção de que sob as condições atuais, o controle sociometabólico do capital põe em risco não somente a

vida humana, mas a vida da natureza em nosso planeta. Diante desta situação histórica, torna-se necessário recolocar a questão da igualdade real ou substantiva. Por isso, contrapondo-se ao princípio da igualdade formal, tem defendido a questão da igualdade substancial de todos os seres humanos.

Na perspectiva desse autor, os discursos em defesa da "igualdade de oportunidades", da "imparcialidade" e da "justiça" se sustentam no cerceamento da verdadeira igualdade produzida na estruturação das hierarquias do sistema do capital, o que esvazia o sentido das "oportunidades" que se pretende oferecer.

Diante disso, pode se vincular a questão das ações afirmativas no âmbito do ensino superior à crise da noção de igualdade, que se manifesta com a proposição de um "liberalismo igualitário" e com a defesa de um princípio da diversidade.

Essa consideração nos conduz ao debate da igualdade como preceito fundamental do mundo moderno, sintetizado por meio do embate entre o princípio da igualdade formal, com suas variantes neoliberais contemporâneas, e o princípio da igualdade substantiva. Princípios sobre a igualdade que se defrontam em algum grau com a questão das desigualdades sociais, mas em lados opostos. A oposição entre o liberalismo igualitário e as condições de igualdade real demonstra, mas também encobre a contradição da sociedade que convive com processos de exploração e de apartação sociais.

Não se pode desconsiderar, em momento algum, a existência da diversidade humana, mas também não se deve identificar aí o fundamento das desigualdades sociais. Mas, em nossa sociedade as diferenças são convertidas em desigualdades como um pretexto para a exploração e juntamente produzem a sua justificação. Justifica-se, sim, a necessidade de empreender uma crítica radical ao funcionamento dessa sociedade que *a priori* exclui as possibilidades de uma verdadeira igualdade.

Em que medida as políticas de ação afirmativa estariam identificadas com essa ou com aquela noção de igualdade? Essa é uma questão essencial, que norteou a nossa pesquisa e que motiva ainda mais debates e análises de outros programas ou propostas de ações afirmativas no ensino superior. As implicações dessa questão, contudo, já podem assim serem compreendidas: o enfrentamento das desigualdades por meio da educação, especialmente no ensino superior, encontra seu limite nas contradições de uma sociedade que se constitui mediante a afirmação dessas desigualdades. Nas políticas afirmativas, o que se tem encontrado é a reprodução das

desigualdades da sociedade como um todo, no interior do grupo selecionado das políticas focalizadas e compensatórias.

Importante retomar Meszaros (2006) ao situar a *educação*, no sistema capital, como uma questão de *internalização* da legitimidade da posição que foi atribuída, aos indivíduos, na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, nem sempre explícitas, mas estipuladas nesse processo. Na realidade, Mézáros está nos falando de um processo complexo em que a educação é uma parte, onde os indivíduos *internalizam* sua posição social, aceitando mais ou menos consensualmente a condição de subordinação aos que tomam decisões sobre suas atividades e suas vidas.

No caso específico do nosso objeto de pesquisa o *Programa Conexões de Saberes* (SECAD/MEC), desenvolvido no município de Corumbá, MS, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* escolhido para a implantação e implementação do PCS, por ser o que tem um maior número de acadêmicos da classe trabalhadora, não se está oferecendo “oportunidade” de tratar a todos igualmente. E sendo assim, tem alimentado a adoção de ações orientadas e voltadas para o direito à diferença como base do direito à igualdade. Pois, nesse *locus*, delimitado nesta pesquisa, o pertencimento a uma determinada classe social não seria uma "diferença", mas um atributo comum senão a todos os alunos, pelo menos a quase todos.

Dessa forma, não se problematiza uma estrutura social, fundada em interesses de classes, e organizada para a criação e aumento de uma riqueza que, contudo, convive com uma massa tão grande quanto ou até mesmo maior de pobreza, resultante da má distribuição de renda, característica vital do modo capitalista. E, desse modo, o trabalhador é “educado” para saber seu lugar na sociedade, a qual oferece, de fato, “oportunidades” de inclusão social, através das políticas de ação afirmativas. Mas tais oportunidades são destinadas para apenas uma minoria, que acaba se tornando um “exemplo” para a maioria que, apesar de ainda não ter conseguido acesso a essas ofertas, internaliza a sua posição social no capitalismo, ainda alimenta esperanças e vê somente na educação uma porta de entrada para um futuro melhor.

Assim, a educação, através das políticas de ações afirmativas, reproduz a lógica da sociedade capitalista na medida em que torna as desigualdades sociais e econômicas mais aceitáveis por meio da ideologia do sucesso individual. Reforça, e

inculca ainda, formas de pensar capitalistas onde o sucesso e o fracasso são repassados como individuais. O indivíduo, e não a classe deve ser o protagonista da sociedade. Se os filhos da classe trabalhadora devem lutar por algo, eles devem lutar individualmente, através da busca do seu acesso e permanência, recebendo bolsa para a sua manutenção no ensino superior, disputando as poucas vagas oferecidas no processo seletivo dos programas focalizados e não lutar pela sua organização em torno de interesses comuns a toda a sua classe. Pois esse é o caminho traçado e reproduzido pela sociedade capitalista e que através da educação tem sido internalizado – no sentido de criar relações desejáveis a cada dia pela imperiosa lógica do capital.

## APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com as coordenadoras

ATENDE-SE A: Roteiro de entrevista semi estruturada

FINALIDADE: Dissertação de Mestrado

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES (SECAD/MEC)**: Implantação e implementação de uma política afirmativa no *Campus* do Pantanal/UFMS (título provisório)

OBJETIVOS DA PESQUISA:

**Geral:** Analisar o processo de implantação e implementação do *Programa Conexões de Saberes* (SECAD/MEC), desenvolvido no município de Corumbá, MS, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com a finalidade de verificar em que medida essa política afirmativa contribui para a garantia do acesso, permanência dos jovens da classe trabalhadora.

PESQUISADORA: Solange Gattass Fabi - PPGDu/CCHS/UFMS

ORIENTADORA: Profª Drª Ester Senna

---

DADOS DA ENTREVISTADA

NOME:

FORMAÇÃO: Psicóloga

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: DPS/CPAN/UFMS

FUNÇÃO NO PCS /CPAN/UFMS: Coordenação Geral

---

DADOS DA ENTREVISTADA

NOME:

FORMAÇÃO: Psicóloga

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: DPS/CPAN/UFMS

FUNÇÃO NO PCS /CPAN/UFMS: Coordenação e avaliação

---

**PARTE I: Implantação do PCS**

1. Como foi a chegada do PCS na UFMS?
2. Quais são os objetivos do PCS?
3. Como é feita a coordenação a nível nacional de todas as universidades onde o PCS foi implantado?
4. Como o CPAN foi selecionado para desenvolver o PCS na UFMS?
5. E as coordenadoras como foram escolhidas? É uma atividade remunerada?

**PARTE II: Implementação do PCS**

6. Quais os critérios que foram utilizados para selecionar os acadêmicos bolsistas da 1ª turma do PCS? Continuam os mesmos critérios até hoje?
7. Qual o valor da bolsa que recebem?
8. Existe um prazo estipulado para a permanência dos bolsistas no PCS?
9. Como e por que eles são substituídos?
10. . Quais as atividades que eles devem realizar?
11. Como os alunos bolsistas são preparados para as atividades, e por quem?
12. Como são escolhidos os professores orientadores / colaboradores que ministram os cursos e as oficinas? É uma atividade remunerada?
13. Como os alunos bolsistas são acompanhados em suas atividades? Quem os acompanha?
14. O curso preparatório pré-vestibular do Bairro Cristo Redentor é uma atividade dos bolsistas do PCS. Ela ocorreu em todos os anos depois da implantação do PCS no CPAN?

**PARTE III: Acompanhamento e avaliação do PCS**

15. Como é feita a avaliação sobre o desenvolvimento dos objetivos do PCS no CPAN?
16. Existem dados sistematizados sobre o resultado do curso preparatório pré-vestibular, atividade dos bolsistas do PCS, traduzido em aprovação nos vestibulares?
17. Existem dados sistematizados sobre a avaliação do desempenho dos acadêmicos bolsistas nos seus respectivos cursos de graduação no CPAN?
18. São feitos relatórios sobre o PCS no CPAN/UFMS?E para quem são encaminhados?
19. Após esses anos na coordenação do PCS como vocês avaliam as políticas afirmativas?

**PARTE IV: Produtos gerados pelo PCS**

20. Quais os produtos gerados pelo PCS/CPAN/UFMS?

**CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES:**

## **APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Solange Gattass Fabi, aluna do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ( PPGEduc/CCHS/UFMS) estou realizando uma pesquisa, para Dissertação de Mestrado, com o título: **PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES (SECAD/MEC)**: Implantação e implementação de uma política afirmativa no *Campus* do Pantanal/UFMS. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar o processo de implantação e implementação do *Programa Conexões de Saberes- diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, desenvolvido no município de Corumbá, MS, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de verificar as possibilidades de acesso e permanência na universidade dos jovens da classe trabalhadora.

Para a realização da mesma, solicito sua participação voluntária na entrevista semi-estruturada, respondendo às perguntas que serão feitas. Enfatizo ainda, que os resultados serão apresentados e possivelmente publicados com absoluta fidelidade das informações.

Eu, ....., estando ciente dos objetivos da pesquisa, aceito participar da mesma de livre e espontânea vontade.

---

Entrevistada

---

Entrevistadora: Solange Gattass Fabi

## **APÊNDICE C - Questionário aplicado aos bolsistas**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo o questionário, em anexo, para a pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada: **PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES (SECAD/MEC): Implantação e implementação de uma política afirmativa no Campus do Pantanal/UFMS (título provisório).**

Este trabalho está sendo realizado no Programa de Mestrado em Educação PPGEduc/CCHS/UFMS sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Ester Senna.

Declaro que os dados pessoais dos participantes desta pesquisa serão alterados, garantindo a preservação de suas identidades.

Agradeço a colaboração, atenciosamente,

---

Pesquisadora Solange Gattass Fabi

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

---

Declaro ter conhecimento da finalidade da presente pesquisa e autorizo o uso das informações para fins exclusivos da pesquisa citada.

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Corumbá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

QUESTIONÁRIO - BOLSISTAS do Programa Conexões de Saberes

**Parte I - Identificação**

---

Nome:.....  
 Endereço:.....Bairro:.....  
 Cidade:.....Telefones:.....  
 Curso: .....Ano da entrada no CPAN:.....  
 Já se formou?..... Em que ano?.....

---

**Parte II – Implantação do PCS**

1. Como você ficou sabendo do Programa Conexões de

Saberes?.....

.....  
 .....

---

**Parte III – Implementação do PCS**

1. Como foi o processo de seleção para a bolsa do PCS?

.....  
 .....

2. Qual é o valor da bolsa?

.....  
 .....

3. Segundo o regulamento do PCS por quanto tempo o(a) acadêmico(a) pode fazer parte do Programa como bolsista?.....

3. Quanto tempo ficou como bolsista do PCS?.....

Data do ingresso..... Data da saída.....

4. Por que você saiu do Programa?

.....  
 .....

5. Houve algum caso do bolsista permanecer mais tempo do que o permitido? Como conseguiu?

.....  
.....  
6. Quais são as atividades que os bolsistas devem realizar?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Quem os prepara as atividades?

.....  
.....  
.....

**Parte IV – Acompanhamento e avaliação**

1. Como e por quem é feito o acompanhamento das atividades dos bolsistas?

.....  
.....  
.....  
.....

2. O que a sua participação no Programa Conexões de Saberes trouxe :

Para a sua formação?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Para a sua família?

.....  
.....  
.....

Para o seu bairro?

.....  
.....  
.....

3. Comente sobre a sua participação no cursinho pré vestibular, atividade dos bolsistas do PCS?

.....

.....

.....

.....

.....

### **Parte V – Produtos gerados no PCS**

Comente sobre a sua participação:

1. No livro

**CAMINHADAS de universitários de origem popular: UFMS/Alexandre Francisco da Silva...[et al.]**- Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró- Reitoria de Extensão, 2006

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Na coleção ( 4 volumes)

**GRANDES TEMAS do Conexões de Saberes:**

**I Comunidades populares e universidade: olhares para o Outro. II Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares. III Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade. IV Políticas públicas no território das juventudes**

Organizadores Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa e Ana Inês Souza. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró Reitoria de Extensão, 2006.

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
.....  
.....

**Parte VI – Considerações complementares**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Parte VII – Para os que já se formaram**

1. Você já está trabalhando? .....Sim .....Não
2. Trabalha na área da sua formação acadêmica? .....Sim .....Não
3. Onde você trabalha e qual é a sua função? .....

.....  
.....  
.....

## ANEXO 1

### PORTARIA Nº 1, DE 17 DE MAIO DE 2006

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto no inciso III, art. 43, da Lei nº- 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art.1º Instituir o Programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, visando apoiar projetos inovadores das instituições federais de ensino superior (IFES) voltados a assegurar a permanência dos estudantes oriundos de espaços populares, mediante a consecução dos seguintes objetivos:

I - ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições;

II - criar estruturas institucionais e pedagógicas adequadas à permanência de estudantes de origem popular na universidade e à democratização do acesso ao ensino superior;

III - aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades populares;

IV - implantar ações e projetos de assistência integral aos grupos sociais em situação mais crítica de vulnerabilidade social, em particular crianças e jovens;

V - coletar, sistematizar e analisar dados e informações sobre a estrutura universitária e as condições de acesso e permanência dos estudantes universitários de origem popular nos cursos de graduação; e

VI - estimular a formação de novas lideranças capazes de articular competência acadêmica com compromisso social.

Art. 2º As IFES para que possam ser contempladas com o apoio financeiro governamental, deverão apresentar projeto ao Ministério da Educação, onde serão avaliados e selecionados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), observando os objetivos definidos nesta Portaria e as disposições que venham a ser estabelecidas em suas normas complementares.

Parágrafo único. O Programa será inicialmente implementado em trinta e uma instituições, conforme relação contida no anexo I desta Portaria, abrangendo todas as unidades da Federação.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização do Programa serão de competência da SECAD, que deverá coordenar os trabalhos de monitoramento, supervisão e implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e as instituições de ensino superior.

Art. 4º A participação no Programa é voluntária, circunscrita a apresentação e aprovação dos projetos encaminhados pelas IFES, observando a disponibilidade orçamentária e os objetivos expressos no art. 1º- desta Portaria.

Art. 5º Os procedimentos, prazos para apresentação dos projetos e demais aspectos relativos ao Programa, serão estabelecidos pela SECAD, sendo ouvida a SESU, quando da elaboração das normas complementares anuais.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

**ANEXO 2****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO***GABINETE DO MINISTRO***PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**

Institui o Programa Nacional de  
Assistência Estudantil - PNAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições

de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, **resolve**:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, na forma desta Portaria.

Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - assistência à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche; e
- IX - apoio pedagógico

Art. 3º As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

§ 1º 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.

§ 2º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do caput.

Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais

requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

Parágrafo único. As IFES deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES com vistas a cumprimento do parágrafo 1º do art. 3º.

Art. 5º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 6º O PNAES será implementado a partir de 2008.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

**FERNANDO HADDAD**

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro. W. B. Lutas Sociais, desigualdade social e discriminação Racial. **Crítica marxista**, Campinas, n. 24, p. 98-101, 2007.

ANTUNES, Ricardo. Lutas sociais e desenho societal no Brasil dos anos 90. **Crítica marxista**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 89-110, 1998.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. In: SENNA, Ester (Org.) **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p. 13-50.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 15-25.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007a.

\_\_\_\_\_. O século XX e a era da degradação do trabalho. In: SILVA, Josué Pereira (Org.). **Por uma sociologia do século XX**. São Paulo: Annablume, 2007b, p 21-35.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

\_\_\_\_\_. Introdução. A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009b, p. 10-16.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto; CATTANI, Antonio (Org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2007, p. 195-209.

ARRETCHE, Marta. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICCO, Elizabete Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 29-39.

BARBOSA, Jorge Luiz; BRANDÃO, André; PINTO, Giselle (Org.). **Jovens de camadas populares e universidade**. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

BBC BRASIL. **FMI defende reforma para elevar poder de emergentes no fundo.** Disponível em:

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/bbc/2009/10/06/fmi+defende+reforma+para+elevar+poder+de+emergentes+no+fundo+8754991.html>>. Acesso em: 06 out. 2009.

BERGMANN, Barbara. **In defense of affirmative action.** New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual 2004-2007: mensagem presidencial.** Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em: 29 ago. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Plano Brasil para Todos.** Brasília, DF: Ministério do Planejamento. Disponível em: <<http://www.planobrasil.gov.br/texto.asp?cod=15>>. Acesso em: 27 ago. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).** Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12302&Itemid=607](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12302&Itemid=607)>. Acesso em: 22 jun. 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CARVALHO, José Jorge. **Ações Afirmativas para negros e índios no Ensino Superior.** Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins\\_2004](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins_2004)>. Acesso em: 25 out. 2007.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. **A mundialização financeira: gênese custos e riscos.** São Paulo: Xamã, 1998.

COSTA, Carmem A. S.; ROSA, Catarina M. C. M. P.; LEITE, Jolise Saad. Conexões de Saberes: política de ação afirmativa na UFMS. In: NAVARRO, Edil Maria et al. (Org.). **40 anos do Campus do Pantanal-UFMS: contribuições para o Desenvolvimento Regional.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007, p. 349-359.

DRAIBE, Sônia Miriam. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sergio. **Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico; século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lexicon Informática, versão 3.0, 1999. CD-ROM.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO BARSA, São Paulo: Barga Planeta, 2003. CD-ROM.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, versão 1.0, para Windows, 2001. CD-ROM.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERREIRA, Aurélio, B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FÓRUM DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR - Projeto COMUNIDADES POPULARES: reconhecendo e valorizando diferenças. 2009. Disponível em: <<http://feop.blogspot.com/2009/05/projeto-comunidades-populares.html>>. Acesso em 10 dez.2009.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **O debate constitucional sobre as Ações Afirmativas.** Disponível em: <<http://www.mundojuridico.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2007

HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro.** São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção *Os Economistas*).

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES,** Campinas, ano XXI, n.55, p. 30-41, nov. 2001.

HUSSON, Michel. Compreender o capitalismo actual. **Revista Electrónica O Comuneiro,** Lisboa, n. 6, p. mar. 2008. Disponível em:

<[http://www.ocomuneiro.com/nr6\\_01\\_michelhusson.html](http://www.ocomuneiro.com/nr6_01_michelhusson.html)>. Acesso em: 23 out. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Cidades@ - Corumbá, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>>. Acesso em: 4 set. 2007.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Átomo e Alínea, 2007.

JANNUZZI, Paulo de Martins. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.

JURISWAY. Sistema Educacional Online. Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br>>. Acesso em: 10 out.2009.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global Editora, 1979.

LESSA, Sérgio. Cotas e o renascimento do racismo. **Crítica marxista**, Campinas, n. 24, p. 102-105, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UNC, 2003.

LUCENA, Carlos, A. Educação e trabalho: interfaces do mercado. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UNC, 2003, p. 143-159.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos outros textos escolhidos. **Coleção Os pensadores**, v. XXXV, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: DIFEL, 1987. Livro1, vol. I.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: DIFEL, 1987b. Livro1, vol. II.

\_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos**, v. III. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MENEZES, Paulo L. **A ação afirmativa no direito norte americano**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: Socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006b, p. 27-44.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

MOEHLECKE, Sabrina. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. **A Educação e os afro-brasileiros**. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, Edson; MARTIGNONI, Enrico; CARVALHO, Márcia. **Expansão do Ensino Superior: restrições, impossibilidades e desafios regionais**. Rio de Janeiro: Databrasil/Ucam/Observatório Universitário. Documento de trabalho n.25, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**: revista da Faculdade de Educação/UNB, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n20.1.html>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES. SEMINÁRIO NACIONAL, 2, 2006. **Anais**. II Seminário Nacional: Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

PRIORI, Angelo. COTAS: estimular o debate, subverter o preconceito. **Revista Espaço Acadêmico**, ano IV, n. 40, set. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40priori.htm>>. Acesso em: 15dez. 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **A pesquisa documental e o estudo histórico das políticas educacionais**. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, MS; 2007. (Mimeo).

RUMMERT, Sonia Maria. A educação e as teses de inclusão social. **Revista Espaço Acadêmico**, ano V, n. 58, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/058/58pc\\_rummert.htm](http://www.espacoacademico.com.br/058/58pc_rummert.htm)>. Acesso em: 15dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o novo que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**: revista de Ciências da Educação, Lisboa, Pt, n. 2, p.35-50, jan./fev./mar./abr. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=9&p=35>>. Acesso em: 18 dez.2008.

RUS PEREZ, José Roberto. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 65-73.

SANTOS, Edinalva. O elo possível entre os indicadores sociais e as Políticas de Ações Afirmativas. In: BARBOSA, Jorge Luiz; BRANDÃO, André; PINTO, Giselle (Org). **Jovens de camadas populares e universidade**. Rio de Janeiro: UFF, 2007, p.163-195.

SILVA, Alexandre Francisco, et. al. **Caminhadas de universitários de origem popular**: UFMS. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró- Reitoria de Extensão, 2006.

SILVA, Jailson de Souza, BARBOSA, Jorge Luiz, SOUZA, Ana Inês (Orgs). **Grandes temas do Conexões de Saberes: Comunidades populares e universidade: olhares para o Outro**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró Reitoria de Extensão, v. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grandes temas do Conexões de Saberes: Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró Reitoria de Extensão, v. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grandes temas do Conexões de Saberes: Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró Reitoria de Extensão, v. 3, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grandes temas do Conexões de Saberes: Políticas públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró Reitoria de Extensão, v. 4, 2006.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, Laura. Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004, p. 1-12. (Gt Trabalho e Educação/n.09). Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0916.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **PREAE esclarece questões sobre Assistência Estudantil**. Disponível em:  
<<http://preae.ledes.net/index.php?section=news&itemId=217>>. Acesso em: 21 ago.2008.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Cadernos de pesquisa. vol. 39 nº136, jan./abr2009

WALLERSTEIN, Immanuel. **O capitalismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1995.