

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES

AFFIRMATIVE POLICIES AND EDUCATION: ACCESS, PERMANENCE AND VALUATION OF KNOWLEDGE

Islane dos Santos Sales¹

RESUMO

Esse trabalho se propôs a refletir a tentativa de inclusão de determinados grupos sociais no ensino superior através da política de ação afirmativa, com enfoque na Lei de Cotas (n.º 12.711/2012), e seu efeito na configuração da universidade pública no Brasil. Bem como a concepção de que enquanto política afirmativa e, portanto, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, a lei precisa abranger o debate sobre a criação de um PPP específico nas instituições de ensino superior, pensado a partir de referenciais epistemológicos que possibilitem construções científicas que valorizem a alteridade dos novos sujeitos que passaram a se inserir nas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: ação afirmativa; educação; ecologia dos saberes.

ABSTRACT

This work proposed to reflect the attempt to include certain social groups in higher education through the affirmative action policy, focusing on the quota law (nº 12.711/2012), and its effect on the configuration of the public university in Brazil, as well as the conception that as an affirmative policy, and therefore with the objective of eliminating historically accumulated inequalities, the law needs to encompass the debate on the creation of a specific PPP in higher education institutions based on epistemological references that allow scientific constructions that value otherness of the new subjects who started to enter the universities.

KEYWORDS: affirmative action; education; ecology of knowledge.

INTRODUÇÃO

A questão das políticas de ações afirmativas na educação superior provoca um debate acalorado desde que foi adotada, a partir de 2004, por algumas instituições de

¹ Pedagoga com Licenciatura Plena pelo Departamento de Educação do Campus XV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2019). Mestranda em Educação do Campo pelo PPGEDUCAMPO, CFP/UFRB. Integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). E-mail: islanesales@aluno.ufrb.edu.br.

ensino superior no país. Esse debate se intensifica e se amplia por todo o Brasil quando a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff.

Conhecida como Lei de Cotas, esta lei prevê no artigo 1º que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Os estudantes oriundos do ensino médio de escolas públicas, público da referida lei, fazem parte das menores faixas de renda² da população brasileira. No ano de 2012, época em que a lei foi sancionada, totalizava 8.376.852 matrículas, conforme o Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP³. Sem abordarmos o mérito da evasão escolar⁴, ou outras particularidades do ensino médio brasileiro, a lei garante que se esse total de estudantes concluísse o ensino médio, metade deles teriam uma cota reservada para o acesso ao ensino superior.

Herança do nosso processo histórico, as desigualdades no Brasil tem cor⁵. A desigualdade social vem da colonização, da escravidão, da discriminação, e continua fazendo vítimas. A configuração da sociedade é representada por 56,10% da

² Conforme a “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012”, elaborada pelo IBGE, são cerca de 72,2% os estudantes no ensino médio da rede pública que fazem parte das faixas de rendas mais baixas. Segundo o estudo, são 22,4% na primeira faixa, 26,7% na segunda e 23,1% na terceira.

³ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: “Censo da educação básica: 2012”, p. 24.

⁴ Um indicador relevante para retratar a vulnerabilidade dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos é a taxa de abandono escolar precoce, isto é, a proporção daqueles que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando. Houve uma queda de 11,5 pontos percentuais dessa taxa, considerando-se os anos de 2001 a 2011, passando de 43,8% para 32,2%. Entretanto, o Brasil ainda possui uma taxa média de abandono escolar precoce, quase três vezes maior do que a média de 29 países europeus selecionados, sendo que sua incidência é significativamente maior entre os homens. Em 2011, o abandono escolar precoce atingia mais da metade dos jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes ao quinto país mais pobre, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,6%. Futuramente, esses jovens podem se tornar um grupo mais suscetível à exclusão social (IBGE, 2012, p. 116).

⁵ Conforme o informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, divulgado pelo IBGE, dos 10% com maior rendimento per capita, os brancos representavam 70,6%, enquanto os negros eram 27,7%. Entre os 10% de menor rendimento, isso se inverte: 75,2% são negros e 23,7%, brancos. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>. Acesso em: 10 set.2021. Pessoas abaixo das linhas de pobreza em 2018, que vivem com renda inferior a US\$5,50/dia, 15,4% são brancas e 32,9% pretas ou pardas. Inferior a US\$1,90/dia, 3,6% são brancas e 8,8% pretas ou pardas (IBGE, 2018).

Políticas afirmativas e educação: acesso, permanência e a valorização dos saberes –
Islane dos Santos Sales – p. 40-59

população que se declaram negros, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE, ou seja, dos 209,2 milhões de habitantes do país⁶, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos⁷. O artigo 3º da Lei de Cotas diz que as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

Essa política principalmente, entre outras complementares, mostra resultados, após quase uma década em vigor, quando em 2018 uma parte desse grupo que ela pretende favorecer passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública, segundo a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE, embora o número ainda esteja aquém, uma vez que é maioria (56,1%) da população.

O tema monopoliza o debate acerca de cotas e política afirmativa na educação, apesar de não ser apenas esse grupo que a lei cita. Para Zélia Amador de Deus⁸, política afirmativa é uma ação que deve ser focalizada a um determinado grupo para dar oportunidade de alcançar o mesmo patamar de outros grupos. Seu objetivo é a igualdade, portanto a ação é temporária, visto que quer corrigir um determinado problema e deve ser acompanhada de metas e diagnóstico. Depois da meta alcançada, a política deve ser revista, reelaborada se for o caso, ou extinta.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 6º já preconiza os direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, entre outros. Mas ela sozinha não consegue garantir que as ações chegarão efetivamente ao povo. Dessa forma, são necessárias as políticas afirmativas com enfoque em determinados grupos e que resultem na melhoria de vida do cidadão, incluindo as populações marginalizadas da sociedade.

⁶ Inclui cerca de 1,3 milhão que é a população estimada de indígenas no Brasil, segundo Marta Azevedo, ex-presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai) e integrante do Conselho de Gestão de Estratégia e do Programa Rio Negro do ISA. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/corte-no-censo-2021-ameaca-politicas-publicas-para-povos-indigenas-e-tradicionais>. Acesso em: 10 set. 2021.

⁷ Artigo “Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil” da revista Piauí, de 20 de novembro de 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁸ Zélia Amador de Deus, fundadora do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, em entrevista sobre Pobreza e Desigualdade à jornalista Amanda Pinheiro. A entrevista faz parte do projeto “Por Que Pobreza?”, iniciativa que reúne mais de 60 meios de comunicação e emissoras de TV no mundo inteiro para promoção de conteúdo audiovisual e debates a respeito do desenvolvimento humano e as relações de pobreza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ct0bZwsfQBQ>. Acesso em: 01 set. 2021.

Pode-se dizer com Weiden (2005 apud PEREIRA e ZIENTARSKI, 2011, p. 495), que 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.

Os debates em geral, incluindo os debates realizados nas mídias, têm girado em torno do tema racial. Historicamente as políticas afirmativas nascem mesmo com essa configuração, como é o caso dos Estados Unidos, que na década de 1960 implantou ações, cujo objetivo foi promover a igualdade entre os negros e os brancos norte-americanos. Todavia, a partir da mobilização de outros grupos organizados, o conceito se expandiu para absorver essas outras reivindicações de acesso à educação de modo particular, e a outros espaços públicos. Mesmo assim, o tema cotas, majoritariamente, traz ao debate público a questão racial, e as palestras mesmo no âmbito de universidades públicas trazem à discussão o tema do racismo quando falam de ações afirmativas.

Essa preponderância na discussão pode representar a preponderância na quantidade desse público nos ambientes de fala, como pode trazer outras questões mais complexas e mais invisibilizadas, como o racismo estrutural da sociedade brasileira. Há muitas polêmicas envolvendo o assunto, entre concordâncias e discordâncias espalhasse a ideia no senso comum de que o acesso pelas cotas é mais fácil. Outro ponto é se a lei atinge a autonomia das universidades, já que estabelece uma reserva de vagas para um público específico. Ambas as posições são acionadas frequentemente por setores que resistem a mudanças estruturais na sociedade brasileira, especialmente as que tratam de combater o racismo.

Uma outra questão recorrente em torno do debate de cotas encontra fora do sistema de ensino, e das considerações mais pontuais sobre o tema. Pereira e Zientarski (2011), ao abordarem as políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil, questionam as políticas de ações afirmativas por cotas para ingresso no ensino superior e debatem a questão social, considerando nossa formação como povo e as condições de

desenvolvimento do país. Abordam a origem do problema a partir da história da colonização brasileira e analisam a situação da pobreza e das condições de exclusão diante dos direitos sociais, especialmente o direito à educação de qualidade, sem se atentar para questões de raça ou gênero.

Para elas, os negros são desfavorecidos por serem pobres e negros e não apenas por serem negros, desconsiderando que a pobreza estaria ligada ao racismo estrutural. Defendem que como os brancos pobres, e principalmente os pardos pobres, que ocupam a maior parcela da população do Brasil, estariam inclusos na imensa desigualdade social no país, sendo a educação básica um fator coadjuvante relevante nessa exclusão. Para elas, haveria um posicionamento e ações efetivas de brancos e negros no sentido do problema da exclusão ser enfrentado com vistas a soluções satisfatórias, que no caso seria um ensino básico de qualidade.

Nesta mesma linha, Silva (2002 apud PEREIRA e ZIENTARSKI, 2011) pondera que a “ação afirmativa” é o mecanismo de inclusão das minorias em espaços públicos ou privados por meio de cotas, consistindo em uma via de mão dupla, no instante em que determina, necessariamente, a exclusão de membros pertencentes a grupos não minoritários. Eis aqui mais um questionamento recorrente, desconsiderando novamente o racismo estrutural de nossa sociedade, que tenta atribuir às políticas afirmativa uma exclusão, e assim atingir o princípio da igualdade formal, ou seja, questionar se, por via oblíqua, geraria efeitos de uma hipotética discriminação reversa. Com estes argumentos defendem que as políticas de ações afirmativas, pelo seu caráter paliativo, compensatório e temporário, não seriam medidas aceitáveis para corrigir o enorme problema que se encontra na educação básica, onde deveria ser feito o investimento principal no sentido de preparar bem o estudante que acessa esse nível, para na educação superior ele ser capaz de andar com as próprias pernas. Com certeza, investimentos em transformar a educação básica de qualidade devem ser realizados, mas no que as políticas de cotas impedem que se invista na melhoria da educação básica? Por que garantir um acesso específico, que corrige distorções sociais, deveria ser considerado como se os estudantes não estivessem andando com as próprias pernas?

As políticas públicas voltadas para a grande maioria da população, adotadas pelos governos, têm sido progressivamente a de transferência de renda, principalmente no período de governos denominados de esquerda, entre 2003 e 2014, quando os

Políticas afirmativas e educação: acesso, permanência e a valorização dos saberes –
Islane dos Santos Sales – p. 40-59

indicadores sociais melhoraram no país. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, o índice de Gini⁹ do país caiu de 0,570 em 2004 para 0,515 no ano de 2020. Da mesma forma, a parcela da população em situação de pobreza sofreu redução no período analisado. A queda na taxa de pobreza extrema de 2004 para 2014 varia de 63% a 68,5%, dependendo da linha de análise utilizada, uma redução média em torno de 10% ao ano.¹⁰

Ainda assim, Silva (2003), tratando acerca da política pública de transferência de renda enquanto estratégia de enfrentamento à pobreza no Brasil, admite que a pobreza como fenômeno multidimensional nunca recebeu uma estratégia global de enfrentamento no país e que a Política Social foi sempre considerada uma questão marginal, isolada das questões macroeconômicas e numa perspectiva assistencialista. Em suas reflexões, a desigualdade econômica deveria ser concebida enquanto um fenômeno multidimensional. Não é mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição de recursos; não acesso a serviços sociais básicos, à informação, ao trabalho dignamente remunerado; não participação política e social, entre outros.

Ou seja, só transferir renda não é fazer combate à pobreza, mesmo sendo uma das formas. Mas a emergência de um governo de extrema direita nesse cenário encerrou o grau ascendente das políticas sociais para essa classe. A pandemia do novo coronavírus e as crises institucionais no Brasil acirram as contradições desse momento histórico que vivemos. Nesse período, o país voltou a figurar entre os primeiros no ranking de desigualdade social, ficando atrás apenas de países africanos¹¹, aumentou a pobreza, a fome, a insegurança alimentar, a renda, a população em situação de rua¹², e conforme o Decreto n.º 10.686, assinado em 22 de abril de 2021, o Ministério da Educação teve R\$ 2,7 bilhões bloqueados, o equivalente a 30% do total bloqueado, que corresponde a R\$ 9,2 bilhões e teve R\$ 2,2 bilhões vetados. Ao todo, quase R\$ 5 bilhões

⁹ É um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo.

¹⁰ Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27000. Acesso em: 1 set. 2021.

¹¹ Artigo “Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres”. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 01 set. 2021.

¹² A parcela da população que vive na miséria cresceu nos últimos anos na medida em que a recessão provocou o fechamento de postos de trabalho.

a menos em um período de necessidade de total remodelamento do sistema de ensino para vias remotas para atender à demanda de isolamento e distanciamento social causada pela pandemia.

Esses fatos comprovam que não há interesse em investimento na educação básica por parte do poder público para resolver problemas da universalização e qualidade da educação pública e gratuita no país. Isso reforça os interesses neoliberais que já são forças atuantes na educação para privatizar o ensino amparando-se no discurso da falta de competição e consequente falta qualidade da oferta atual.

O interesse se justifica no bojo dos interesses que regem a sociedade hegemônica hoje, pautada nos ideais do capitalismo. Até mesmo a política de distribuição de renda adotada aqui tem um propósito nesse sentido, pois, conforme Silva (2003), tem-se verificado que as estratégias de enfrentamento à pobreza, construídas e reconstruídas no contexto das sociedades capitalistas, embora apresentando diferentes enfoques, têm como objetivo a contenção da pobreza enquanto ameaça à ordem capitalista, voltando-se também para a regulação da força de trabalho.

Nessa lógica, sob a orientação do ideário neoliberal e da redefinição das funções estatais, são formulados programas estatais direcionados aos mais pobres, tendo em vista a garantia de um mínimo de sobrevivência. Sobreviver para atender ao capital. Do mesmo modo, a ofensiva na educação atende a esse propósito. Inclusive, a adoção pelo Estado burguês de uma agenda que inclui ações afirmativas. São contradições, pelo menos aparentes, que precisam ser enfrentadas.

O objetivo do presente artigo é refletir a partir de uma revisão bibliográfica e da experiência empírica com as ações afirmativas na educação, adotadas pelo Estado brasileiro, os seus efeitos e contradições na configuração da universidade pública. Para tanto, além desta introdução, o texto encontra-se dividido em mais três seções. Na seção 2, discutem-se os interesses hegemônicos e as ações afirmativas no acesso à educação, na seção 3 inclui-se a perspectiva da permanência e valorização de saberes dos novos sujeitos que acessam esses espaços, e por último as reflexões finais a título de conclusão.

INTERESSES HEGEMÔNICOS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO

Seja na educação básica ou superior, o diagnóstico da nossa educação mostra que a desigualdade existente não é um acaso, mas é um projeto e serve a um objetivo. A situação educacional no Brasil é dramática. O nosso país não tem interesse de garantir o acesso de todos os cidadãos à educação básica e parte significativa da população continua analfabeta, principalmente nas áreas periféricas do país, como Norte e Nordeste¹³. Inclui-se o debate sobre o campo brasileiro, onde permanece o cenário de descaso, falta de oferta em todos os territórios rurais, a baixa qualidade da educação, inclusive a precariedade da formação do quadro docente para essa classe¹⁴. Problema que vem sendo assumido por movimentos sociais do campo, como o MST¹⁵, que assume a tarefa de educar, e de pensar processos pedagógicos para os sujeitos que compõem seus quadros.

A questão da qualidade remonta ao cerne estrutural desse país que desde sua colonização operou em benefício dos interesses internacionais, de nações estrangeiras que tratam nosso país como escória, uma peça a mais no jogo de interesses do capitalismo, hoje tão consolidado, e o plano de nação de desenvolvimento, de cuidado do povo, fica em último lugar.

A principal condição de desigualdade em que está submetida a situação da maior parte da população do Brasil é de responsabilidade do sistema capitalista, que orienta as relações sociais, legitimando que poucos tenham cada vez mais lucro e privilégios e muitos sejam espoliados da riqueza que constroem.

A partir das considerações de Almeida (2012), entendemos que a escola está sob uma grave ameaça de ver seu papel social comprometido, se não totalmente anulado

¹³ A região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa, aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6% e no Centro-Oeste, 4,9%. Fonte: IBGE, PNAD 2012-2. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 11 set. 2021.

¹⁴ MST. **Educação no MST Memória**: documentos de 1987-2015. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

¹⁵ O MST é um movimento socioterritorial que reúne em suas bases diferentes categorias de camponeses pobres e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura” (FERNANDES, 2012, p. 496). A data oficial de sua fundação é o dia 21 de janeiro de 1984, quando nesse ano se realizou seu I encontro Nacional, entre os dias 20 e 22 de janeiro, em Cascavel-PR.

pela forma que o capitalismo vai adentrando todas as instituições sociais, chegando finalmente à escola. Acontece que, nós como educadores, perdemos o desejo, ou os que saíram da academia recentemente sequer tiveram a chance de desenvolvê-lo, de formar nossos alunos cidadãos críticos, atuantes, sujeitos de atitudes e valores sociais. A escola de hoje se confunde com uma grande fábrica, responsável pela modelagem de robôs eficientes, que precisam sair prontos para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente de mão-deobra qualificada, primeiro adotando a fórmula *taylorista/fordista* e, agora, a fórmula *toyotista*. Não conseguimos definir qual das duas é pior, mas as duas são graves para a educação.

Tratando sobre essa mudança de modelo, encontramos no texto:

Quanto a esse novo modelo de produção - que, embora mudados os princípios rígidos de organização do trabalho para outros de caráter mais flexível, a lógica predominante é a mesma, isto é, a exploração da classe trabalhadora que, nesse modelo, passa a acontecer de forma ainda mais intensa, pois agora se refere não apenas ao esforço físico, mas, para, além disso, os aspectos mentais passam também a ser explorados (ALMEIDA, 2012, p.13).

O capitalismo que rege o mundo do trabalho no Brasil e na maioria dos países, hoje, se fundamenta na propriedade privada. É um sistema cujo principal objetivo visa o lucro e acumulação de riquezas, através dos meios de produção, e para isso, explora a força de trabalho da massa, para manter os privilégios de uma minoria, donos dos meios de produção. Todavia, ele é passível de ser reinventado. Agora pode ser considerado híbrido, ou seja, não está mais interessado apenas na força de trabalho da massa trabalhadora, ele tornou-se uma doutrina. O trabalhador não iria se descobrir explorado e continuar na mesma posição. Se isso continuasse, muito possivelmente já teria ocorrido a revolução que Marx “profetizou”. Fez-se necessário legitimar essa exploração. E é aí que entram as instituições sociais, incluindo a escola.

Quando a escola adota os ideais capitalistas e se presta a defendê-los como legítimos, ela faz parte de um projeto de dominação, e se afasta de uma perspectiva mais emancipatória que seria formar o indivíduo consciente, crítico, cidadão, com valores e atitudes sociais, com capacidade para transformar sua realidade. Almeida conclui que:

a escola e mais particularmente a formação do indivíduo, assume características bastante semelhantes às desenvolvidas pelos modelos de produção, evidenciando com isso marcas de princípios não propriamente educacionais que levem em consideração a peculiaridades do processo ensino-aprendizagem, e sim de princípios permeados por ideologias e interesses oriundos do setor econômico, contribuindo, desse modo, para a descaracterização do papel social da escola e, por conseguinte, da educação e de seus objetivos próprios (ALMEIDA, 2012, p.17).

No cenário da educação, esses interesses se manifestam de muitas formas, e uma delas é não permitir que uma grande parcela da população alcance esse espaço de ensino superior porque, apesar de todas as contradições nesse espaço, das questões da qualidade do ensino e investimento, a condição das universidades públicas brasileiras ainda é favorável para o encontro com ideias fortemente atreladas à realidade e a vida em si.

Uma crítica que se faz muito à educação básica é ser uma escola para o ensino (KRUPSKAYA, 2017). Aprendemos conteúdos, regras, assuntos, coisas que pensamos não ser útil para a vida. Muitas das quais decoramos para passar na prova e logo esquecemos, não debatemos, não refletimos ou aprofundamos. Parece ser uma etapa pré-vida. No ensino superior é o oposto. Parece que debatemos a vida todos os dias, cada aula é um impacto para a vida real, os professores parecem grandes mestres ensinando os segredos da vida. Temos contato com conteúdos mais aprofundados e de relevância social, mesmo quando estamos estudando em áreas do conhecimento das ciências exatas ou da natureza, pois todo o conhecimento adquirido e produzido pela humanidade foi no intuito de melhorar a forma de viver. Sempre o objetivo dos avanços científicos foi melhorar a vida. E é no ensino superior que temos acesso mais aprofundado a essas ferramentas.

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é um importante instrumento para esse propósito, apesar de ter sido criado para verificar a aprendizagem do estudante do ensino médio, ele se transformou em porta de entrada para o ensino superior. Em conjunto com o Sistema de Seleção Unificada - SISU, criado pelo governo Lula em 2009, se transformou em uma das principais formas de acesso à universidade. A cada ano, as universidades públicas reservam uma quantidade de vagas para o SISU, e outras passaram a não realizar mais vestibular, e tem o sistema como única forma de

ingresso.

Em linha semelhante, o Programa Universidade para todos - ProUni, elaborado pelo Ministério da Educação, assegura as bolsas de estudo do ensino superior aos alunos oriundos do ensino público ou que tenham estudado em escola particular com bolsa integral. Todas essas medidas, que de alguma forma são ações afirmativas, são programas que aparentemente colocam o pobre na universidade, mas é um caminho de desafios e burocracia. Além disso, só a vaga não garante condições de permanência nesse espaço.

As políticas para a classe trabalhadora são sempre mal pensadas, revelando uma falta de interesse das forças que dominam o Estado. Só acessam esses espaços quem realmente tem muita resistência e foco, se desafia e acredita na força do sonho e na recompensa da luta. Tem haver com para quem esses espaços são preparados. As universidades públicas fazem parte de um projeto de nação, e desde o império o projeto favorece a classe dominante, mesmo que a Constituição Federal da República assuma que é compromisso do Estado acabar coma desigualdade.

Ação afirmativa em menor grau também são as bolsas de permanência que a universidade pública oferta. Um exemplo é o “Mais Futuro”, um programa de assistência estudantil, criado pelo Governo do Estado da Bahia, para garantir a permanência dos estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, nas universidades públicas estaduais da Bahia. São ofertados estágios e auxílio financeiro e, no terço final da graduação, os beneficiários terão a opção e prioridade para ingressar em vagas de estágio de nível superior ofertadas por órgãos e secretarias do Governo do Estado.

Iniciativas como esta favorecem a qualidade da formação universitária, ao possibilitar ao estudante ter um suporte financeiro e assim poder focar no ensino, sem angústias sobre a questão de permanência na universidade, e depois a possibilidade de colocar em prática sua formação, já que conseguir se inserir no mercado de trabalho é um desafio, e a experiência é um fator decisivo na ocupação de vagas ofertadas.

Também são necessárias ações afirmativas na pós-graduação, para se construir contrapontos à perspectiva da ciência burguesa nas configurações atuais, pois o acesso ao ensino superior não é suficiente para a inclusão real de toda a diversidade do povo brasileiro na universidade. A lei diz que deve incluir, mas ela não prevê a consequência

da inserção desses sujeitos no ensino superior. Essas pessoas que estão acessando, chegando à universidade, vindo de muitas realidades diferentes, são submetidas a uma violação subjetiva cruel. Para além de toda dificuldade de acesso e permanência no viés econômico, há a questão do conhecimento prévio desses sujeitos. Paulo Freire (1989) disse que antes da leitura da palavra, há a leitura do mundo. Se esses sujeitos vivenciam o mundo a partir de construções, realidades, cotidiano, dificuldades diferentes, só colocá-los no mesmo espaço já pronto e construído, não é o mesmo que incluir, dar oportunidades de igualdade para diferentes sujeitos.

É um sistema falso que parece abrir a porta para que todos tenham direito de acesso a este espaço, mas dentro dele tem armadilhas que invalidam as subjetividades atuantes ali. A educação, o ensino na sua totalidade, inclusive o superior, a escola no Estado burguês, numa sociedade dividida em classes, está subordinada ao interesse da classe dominante.

Assim estamos vivenciando uma situação complexa, na qual vários interesses acabam confluindo. Mesmo considerando a luta popular de diferentes grupos para acessar um espaço como a universidade, que antes era apenas reservado às classes dominantes, podemos fazer uma aproximação com os interesses nas medidas para acabar com o tráfico de pessoas do continente africano para o Brasil e a prática da escravidão de negros no país. No meio de tantas lutas para acabar com o absurdo da escravidão, o lucro do capitalismo emergente no século XIX também impulsionou o movimento abolicionista (GENNARI, 2011). As políticas de ingresso ao ensino superior que foram implementados no país na última década também satisfazem aos interesses de setores específicos das classes dominantes. Os donos dos meios de produção, a partir de inovações tecnológicas, das revoluções informacionais, entre outras, têm interesse que boa parte da população saiba acessar essas tecnologias, tenha ferramentas cognitivas mais sofisticadas para continuar servindo ao capital.

ACESSO, PERMANÊNCIA E VALORIZAÇÃO DE SABERES

Não é do interesse da classe dominante que os sujeitos acessem o ensino superior e tenham a capacidade de produzir seus conhecimentos, de modo a que isso se converta em benefícios para a classe trabalhadora, de inspiração e luta para que todos

Políticas afirmativas e educação: acesso, permanência e a valorização dos saberes –
Islane dos Santos Sales – p. 40-59

tenham acesso e construam suas pontes de desenvolvimento social e profissional. Quando uma parte desses sujeitos ousa reivindicar o direito aos próprios saberes, a sua subjetividade no cenário acadêmico, é condenada pelos mestres do conhecimento científico, que é sempre superior. Se a ciência é ato de pessoas humanas, e essas, por sua vez são diversas, são plurais em suas formas de vida, de existência e de hábitos (KRENAK, 2019, p.13), logo, a ciência também o é, ou deveria ser. Mas, na opinião de Krenak, “na verdade, a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica” (KRENAK, 2019, p.34).

Para Santos (2010), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, ou seja, a base da construção do conhecimento é fundamentada na criação de distinções visíveis e invisíveis, as quais dividem, estabelecem um abismo e estruturam a realidade social (p.639). Na obra “Construindo as epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas”, o autor se debruça sobre nossa construção de saber científico e suas relações com outros saberes em um contexto global de patriarcado, colonialismo e capitalismo que vem sendo impostos ao mundo há bastante tempo como modelo único. Demonstra que o saber científico se coloca como o único detentor da verdade e o único conhecedor de caminhos e formas de conhecer. O único capaz de validar qualquer forma de conhecer. Ao diagnosticar esse problema, Santos (2010) propõe uma convivência e coexistência dos diversos tipos de saberes, compreendendo as diferenças, limitações e possibilidades de cada um, buscando a complementariedade e não a disputa e extermínio de um pelo outro.

O conhecimento científico hegemônico se diz infalível e não se reconhece enquanto método com limites internos e externos. Com isso, todos os desastres por ele derivados são socialmente aceitos por ser uma forma de conhecimento tida como verdadeiro, e as demais formas de construir conhecimento e de ver o mundo são consideradas como irracionais e limitadas (SANTOS, 2017, p. 224). Ele traz exemplos da materialização dessas linhas abissais quando nos mostra que no campo do conhecimento, o pensamento abissal faz concessão, e dá à ciência moderna o monopólio em determinar o que é verdadeiro e falso, não considerando, portanto, as outras formas de saberes não científicos.

No pensamento abissal, as formas de saberes não científicos não são relevantes, afinal, elas estão do outro lado da linha, estão nos “territórios coloniais”, os quais são

apontados pelo autor como as zonas coloniais: que são os territórios dos camponeses, indígenas, quilombolas. É o território dos sem lei, que vivem em estado de natureza, os considerados sub-humanos, portanto não produzem conhecimento, a menos que abandonem esse estado e busquem a formação de uma sociedade civil (sociedades metropolitanas). Essa perspectiva colonialista de ciência é decorrente de uma perspectiva colonialista de humanidade que separa abissalmente os “humanos” brancos, “metropolitanos”, que constituem a sociedade civil, localizada no hemisfério norte e detentora do monopólio do conhecimento, dos “sub-humanos” de cor, os “coloniais” que estão em estado de natureza e produzem “superstição, pensamento mágico, dogmas, lendas”, entre outros.

Santos (2017) revela que “a medida do realismo é o conhecimento como intervenção na realidade, não o conhecimento como representação da realidade” (p.239), descrevendo o objetivo da ecologia dos saberes também como correntes da ciência, criando um novo tipo de relação, uma relação pragmática, entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento e a partir de então questionar as hierarquias e forças abstratas que as envolvem e que a história, por meio deles, naturalizou, negando a ideia de uma diversidade sociocultural.

Nesse sentido, é possível que uma das premissas mais assentadas do pensamento abissal, hoje, seja a crença na ciência como a única forma válida de conhecimento. A relação entre crenças e ideias no que se refere à ciência deixou de ser uma relação entre duas entidades diferentes, para se tornar uma relação entre duas formas de experimentar a ciência. Esta dualidade significa que o reconhecimento da diversidade cultural do mundo não significa necessariamente reconhecer a diversidade epistemológica do mundo (*ibid.*, p.228).

Tudo isto convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte da ecologia dos saberes, pois “não existe uma forma essencial nem definitiva de descobrir, ordenar e classificar os processos, as entidades e as relações do mundo” (SANTOS, 2017, p. 233). O conhecimento que é produzido apenas pelo crivo do “cientificismo”, sem considerar outras formas de saberes, é produzido para dar sustentação a formas de dominação, e serve para legitimar a violência em suas mais diversas dimensões, produzindo e acentuando desigualdades e injustiças sociais. Injustiça esta que só poderá ser superada

Políticas afirmativas e educação: acesso, permanência e a valorização dos saberes –
Islane dos Santos Sales – p. 40-59

quando houver justiça cognitiva (*ibid.*, p.224).

Na Ecologia dos Saberes, Boaventura propõe que superemos o pensamento abissal, pois este não consegue distribuir equidade social, pois monopoliza o conhecimento a partir de uma rigidez, tomada como rigor, que passa pelos métodos aceitos e quais temas e abordagens são considerados relevantes, e não aponta uma perspectiva para superação da injustiça cognitiva. É necessário dar consistência para uma epistemologia sem desvalorizar os conhecimentos populares. Percebemos que a régua para medir a validade das ideias segue sendo uma restrita percepção diretamente ligada a interesses das classes dominantes, e que os esforços por trazer outras ideias enquanto válidas acabam ocupando um lugar considerado alternativo e complementar (*ibid.*, p. 225). Isso é tão marcante porque é uma questão estrutural, as instituições de ensino são totalmente vinculadas a essa lógica.

Nesse sentido, é importante que as instituições sejam baseadas no pensar e agir plural. Assim, o desafio posto é usar o conhecimento hegemônico produzido no ensino superior, de modo que sigam na trilha da decolonização do pensamento, desde dentro da ciência e a partir das instituições mesmas, propor alternativas ao modelo ocidentalizado, euro centrado e branco centrado de elaboração epistemológica, defendendo e validando a diversidade de saberes, enquanto essencial para conceber um outro mundo possível. Além desse diálogo respeitoso e curioso entre os saberes, Santos (2010) propõe também uma alteração da perspectiva de ciência, em que sejam entendidos os seus limites internos, ampliando suas metodologias, linguagens e conteúdos. Propõe uma perspectiva plural, heterogênea e democrática de produção de conhecimento.

Acredito que essa perspectiva de inclusão de saberes nem é colocada em perspectiva quando se discute as políticas afirmativas no âmbito da educação no Brasil. Mas é uma reflexão válida, pois a inclusão que pretende a ação afirmativa não pode ser alcançada apenas com a garantia de acesso e permanência desses grupos no ensino superior, ainda que comece por essa via. Cruz (2017), no texto “Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade”, afirma a existência de um “*habitus* acadêmico”, onde quem acessa esse espaço precisa dominar os códigos existentes para ser aceito. É uma realidade que apaga o diferente. Baseados na ideia de pluralidade, dá-se espaço ao “diferente” na universidade, mas como papel pré-definido, sem valorização da particularidade/alteridade.

Souza (2019), em reflexões em torno da interculturalidade na universidade, declara que não há um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico nas universidades que pretenda quebrar com a mesmice epistemológica científica a partir da concepção intercultural dos campos do saber. É necessário, assim, reformular cursos para que tenham estrutura curricular e pedagógica específica, que acabe com a inserção indiferenciada e promova a não assimilação, e conclua incorporando em seus projetos termos como diálogos, articulação, intercâmbio, que dê conta desse esforço de produzir interculturalidade.

A Lei n.º 12.711/2012 nada diz sobre o tema, o que revela sua intencionalidade. Brandão faz uma crítica aterradora à nossa educação. Para ele

a educação está aberta à ação dos empresários do ensino, sujeita às leis da iniciativa privada, sendo negociada como mercadoria entre as partes interessadas em vender e comprar, o que revela o caráter elitista do atual processo educacional no Brasil (BOLETIM NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE DOCENTES, n.º 3, apud BRANDÃO, 1995, p.27).

É interessante notar que essa realidade visitada pelo autor, e posta em discussão nesse texto, continua vigente após 19 anos de processo educativo no Brasil, uma vez que, notadamente, ocorre uma acentuação desse efeito e do controle que o capital exerce nas diversas áreas sociais no país, com a emergência da escola neoliberal que, conforme aponta Laval (2019), é muito mais desigualitária que a forma elitista clássica, na medida em que permite a intervenção muito mais direta na escola e na universidade dos princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes. Ele indica que existe um quadro mundial de políticas educacionais, centros de poder supranacionais, lugares de elaboração de conceitos e políticas fora dos ministérios e das universidades (*ibid.*, p.11).

Tomar consciência desses fatos é decisivo para compreender os embaraços da questão educacional no Brasil, as políticas adotadas que não dependem de governos estatais, mas de uma instância fora deles, que define o rumo das políticas e ações e seus impactos sociais. Aumentar o número de alunos que ingressam no ensino médio e superior parece ser uma tendência de longa data, mas essa inserção se deve ao fato de que a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da

formação de mão de obra, portanto de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes (p. 18). Dentro dessa lógica, a instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam.

Apesar desse cenário, Brandão (1995, p. 45) prega uma esperança na educação, "porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade". Assim como Laval (2019, p. 21), quando afirma que "numa sociedade com um poder de produção extraordinário, o acesso universal à cultura escrita, letrada, técnica e científica por intermédio da educação pública e das instituições culturais é realizável".

O caminho para isso passa por garantia de efetivação das ações afirmativas conquistadas pelos grupos sociais, de acesso e permanência no ensino superior, bem como do esforço pelas instituições para oferecer a esses sujeitos espaço de produzirem seus saberes, e ter operacionalizadas suas condições de alteridade e subjetividades múltiplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou refletir a questão do acesso ao ensino superior através da política de ação afirmativa, com enfoque na Lei de Cotas (n.º 12.711/2012) e, como após 10 anos de sua criação, os temas a respeito de sua eficiência ainda dominam o debate nacional, juntamente com as discussões sobre o racismo estrutural arraigado na sociedade brasileira.

Apresentando as principais queixas e motivos apontados por quem discorda da política de cotas nas universidades públicas, procuramos nos posicionar pela valorização e concordância com a adoção de políticas afirmativas no Brasil, em face do seu processo histórico de colonização, da escravidão, da discriminação que nos legou um presente de condições altamente desiguais entre as classes sociais, principalmente com uma significativa parcela de negros.

No entanto, a postura do Estado brasileiro não parece ser de interesse da superação dessa realidade, principalmente no cenário educacional, como revelam os cortes no orçamento público para a educação nos últimos anos, e a penetração dos

interesses dominantes nas políticas educacionais adotadas, principalmente a atuação da iniciativa privada na educação, “a aplicação de lógicas econômicas à pedagogia, [...] e a intervenção muito mais direta na escola dos princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes” (LAVAL, 2019, p.11), exemplificados nos subsídios ao setor privado, a reforma do Ensino Médio, a BNCC, entre outros.

Como na educação básica, nas universidades essa lógica alcança as ações afirmativas, pois elas, enquanto visam garantir o acesso e permanência de uma parcela dos grupos excluídos dentro do sistema, têm o objetivo maior de atender as demandas do mercado, cada vez mais exigente de mão de obra qualificada. Assim, esses sujeitos acessam um espaço pronto ao qual precisam se adaptar, cumprir as etapas, sair com o diploma e ocupar um posto no mercado de trabalho, algo bem mais difícil nesse momento histórico que estamos vivendo¹⁶.

A questão principal da política afirmativa, já que pretende assegurar a igualdade a um determinado grupo para dar oportunidade de alcançar o mesmo patamar de outros grupos, mais que acesso e permanência ao ensino superior, precisa garantir desta instituição a possibilidade de elaboração de um PPP específico que perceba a construção de epistemologias de forma mais ampliadas, capaz de dar espaço para construções científicas que valorizem a alteridade dos sujeitos que está absorvendo.

Consideramos que a educação a partir da escola não foi feita para emancipação, mas que ela pode ser resultado de toda uma luta dos sujeitos e organizações interessados nessa tendência progressiva libertadora e crítica de educação. A instituição, constituída dentro da concepção de Estado burguês, serve ao objetivo de controle dos corpos, das pessoas. Então, numa perspectiva baseada na ecologia dos saberes também como correntes da ciência, as universidades precisam intermediar ou até protagonizar a criação de um novo tipo de relação, uma relação pragmática, entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento e a partir de então questionar as hierarquias e forças abstratas que as envolvem e que a história, por meio deles, naturalizou, negando a ideia de uma diversidade sociocultural.

¹⁶ São 14,76 milhões de pessoas desempregadas no Brasil (IBGE, 2021).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Silva de. A relação entre trabalho e educação no Brasil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”*, 9,2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2012, 18p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Lei n.º 12.711. De 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2. Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade: Traços das lutas escravas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2012**. Brasília, 2013. p. 24.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRUPSKAYA, Nadejda. K. A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionado. *In: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salet (Orgs.)*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, n.232, Brasília, 2011. p.493-515.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a Políticas afirmativas e educação: acesso, permanência e a valorização dos saberes – Islane dos Santos Sales – p. 40-59

uma ecologia de saberes. *In: Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedinas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Construindo as epistemologias do Sul: Para um pensamento Alternativo de Alternativas. Volume I. As Ecologias dos Saberes. Tradução portuguesa de Santos, B. de Sousa 2017 “La ecología de los saberes” in *Justicia entre saberes* (Madrid: Morata) pp. 237-263

SILVA, Maria Ozanira da Silva. A política pública de transferência de renda enquanto estratégia de enfrentamento à pobreza no Brasil. **Revista de Políticas Públicas EDUFMA**, v.7, n. 2, São Luís, 2003.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Reflexões em torno da Interculturalidade na universidade. **Revista Novos Olhares Sociais/PPGCS/UFRB**, v.2, n.1, Cruz das Almas, 2019.

Recebido em: 07/12/2022 Aprovado em: 26/02/2022
