



UNIBALSAS
Faculdade de Balsas

MOCELIN, Cassia Engres¹

APROXIMAÇÕES ENTRE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO POPULAR

Resumo: Este artigo discute como as ações afirmativas, por meio das cotas sociais e étnico-raciais, se aproximam dos pressupostos teóricos da educação popular e os articulam. Para isso, a metodologia utilizada pautou-se na revisão bibliográfica de artigos, livros e legislações. Este estudo levou à compreensão de que a implantação das cotas apresenta uma forma de democratização do ensino superior, oportuniza o ingresso das camadas populares e subalternas da nossa sociedade que estiveram social, cultural, econômica e historicamente alijadas dos bancos escolares neste nível de ensino. Os pressupostos de educação, mobilização e conscientização inerentes à educação popular partem do reconhecimento da existência e, sobretudo, do protagonismo dos sujeitos e dos coletivos, entendendo a educação como forma de resistência, ou seja, na sua dimensão ético-política. Diante disso, as ações afirmativas aproximam-se dos pressupostos da educação popular quando o movimento negro conscientiza-se do lugar que foi historicamente atribuído ao negro na sociedade brasileira e das suas condições de vida, e a partir disso mobiliza-se criticando o sistema escolar excludente e elitizado, mas, para além dessa perspectiva crítica e problematizadora, ele propõe a construção de novas alternativas educacionais, mais democráticas.

Palavras-chave: Ações afirmativas; cotas; educação popular; ensino superior.

Abstract: This article discusses how affirmative action, through social and ethnic-racial quotas, approaches and articulates the theoretical assumptions of popular education. For this, it was used the methodology based on the bibliographic review of articles, books and legislation. This study led to the understanding that implantation of quotas presents a form of higher education democratization, it allows the entry of popular and subaltern strata of our society that were socially, culturally, economically and historically abandoned by the school banks at this level of education. The presuppositions of education, mobilization and awareness inherent to popular education start from the recognition of existence and, above all, the protagonism of subjects and collectives, understanding education as a form of resistance, that is, in its ethical-political dimension. Thus, affirmative actionS approach the presuppositions of popular education when the black movement becomes aware of the place that was historically attributed to the these people in Brazilian society and its living conditions, and, for this reason, they mobilize in order to criticize the exclusionary and elitist school system, however, beyond this critical and problematizing perspective, it proposes the construction of new and more democratic educational alternatives.

Keywords: Affirmative Actions; Quotas; Popular Educations; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre as ações afirmativas tiveram início na Índia. Nesse país, desde 1949 existe previsão constitucional para “[...] a adoção de medidas especiais em favor das classes desfavorecidas, sendo obrigatórias no serviço público, na educação e em todos os órgãos estatais” (SILVA,

¹Assistente social da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Extensão Rural/ UFSM e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências/UNIJUÍ. E-mail: cassiaengres@hotmail.com.

2010, p. 72).

Mas foi nos Estados Unidos, na década de 1960, que o debate sobre as ações afirmativas ganham notoriedade social e jurídico-institucional. Do ponto de vista social, havia naquele país reivindicações democráticas expressas no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central foi a extensão da igualdade de oportunidades a todos, ou seja, entre brancos e negros. Assim, começaram a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento social negro surge como o seu principal protagonista. Do ponto de vista jurídico-institucional, a luta contra as políticas segregacionistas e pelos direitos civis culminou na Executive Order 10.925 assinada pelo presidente John F. Kennedy em 06/03/1961, na qual apareceu pela primeira vez a expressão ‘ação afirmativa’.

É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ‘ação afirmativa’, ou seja, exigir que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, assumisse também uma postura ativa, logo afirmativa, para a melhoria das condições de vida e de trabalho da população negra, por meio de medidas que promovessem a igualdade entre negros e brancos. Com isso, outros países também passaram a ser signatários de ações afirmativas, como os países europeus na década de 1980, o Canadá em 1982, a África do Sul na década de 1990 (SILVA, 2010).

No Brasil, o programa de ações afirmativas teve início em 2002 como resultado do comprometimento do Estado brasileiro assumido na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban na África do Sul, em setembro de 2001. As ações afirmativas ganharam maior notoriedade e concretude a partir da promulgação da Lei 12.711/2012, costumeiramente chamada de ‘Lei de Cotas’, que tem alimentado um intenso, caloroso e polêmico debate, principalmente na sua interface com o ensino superior.

Tendo como base inicial das discussões os pressupostos elencados que mostram o surgimento da temática das ações afirmativas em âmbito mundial, este artigo discute essas ações, em

especial o sistema de cotas étnico-raciais e sociais a partir da teorização da educação popular. Nesse sentido, algumas questões se fazem necessárias no intuito de guiar o trabalho. São elas: As ações afirmativas/cotas sociais e étnico-raciais configuram uma possibilidade de educação popular? Em que medida? Se a educação popular parte do reconhecimento da existência e do protagonismo dos sujeitos e dos coletivos, com o entendimento da educação como forma de resistência, como as ações afirmativas por meio das cotas sociais e étnico-raciais se aproximam da educação popular e a articulam?

Essas reflexões surgiram a partir das discussões empreendidas na disciplina “A Epistemologia da Educação Popular em Espaços de Cooperação”, ministrada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no segundo semestre de 2017.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa baseou-se na revisão de literatura acerca da temática das ações afirmativas, cotas étnico-raciais e sociais e educação popular, bem como da legislação pertinente. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 27), “com a revisão de literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados.”

Para dar conta dessa abordagem, o texto está organizado em duas partes. Na primeira, discute-se o ensino superior público no Brasil e sua histórica elitização, e traz as ações afirmativas como uma possibilidade de democratizá-lo por meio das cotas sociais e étnico-raciais. A segunda parte problematiza as cotas a partir de aproximações com a perspectiva teórica da educação popular.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS E SOCIAIS

A educação no Brasil teve início com a chegada dos colonizadores portugueses, através dos padres Jesuítas – Companhia de Jesus – compreendendo o período de 1549-1759. No que tange ao ensino superior, naquela época “[...] Portugal não permitia a instalação de instituições de nível superior em suas colônias, apenas concedia bolsas para que filhos de colonos estudassem em Coimbra” (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011, p. 2).

Por isso, o Ensino Superior no Brasil teve início com a vinda da Família Real Portuguesa ao país em 1808, na forma de cursos superiores isolados, ou seja, não articulados em universidades. Para Saviani (2010), o ensino superior no Brasil, desde a Colônia até o final do Império, se resume aos cursos² criados por D. João VI e às duas faculdades³, todos mantidos pelo Estado.

Foi somente no século 20 que as primeiras Universidades Brasileiras foram criadas: em 1909 a Universidade de Manaus, 1911 a Universidade de São Paulo, e 1912 a Universidade do Paraná. De acordo com Humerez e Jankevicius (2015) a primeira Universidade Brasileira moderna foi a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 e baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Posteriormente, criou-se em 1961 a Universidade de Brasília (UNB) nos mesmos moldes.

Conforme Santos e Cerqueira (2009) foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares entre 1946 e 1960. No período ditatorial, as universidades ficaram sob vigilância do governo militar, que promoveu uma profunda reforma⁴ no ensino superior: extinguiu as cátedras; acabou com a autonomia das faculdades; introduziu o sistema de créditos; garantiu a re-

presentação discente e docente.

Com o fim do regime ditatorial e a abertura democrática na década de 1980, verifica-se uma expansão dos cursos noturnos e de instituições privadas. O contexto neoliberal a partir da década de 1990 alia a política educacional ao atendimento das demandas do mercado, pondo em curso outra reforma⁵ do ensino superior, a conta-gotas, que vem sendo implementada desde 1995, seguindo as orientações emanadas dos organismos financeiros multilaterais (LEITE, 2012).

É a partir do início do século 21, com governos mais populares, que emerge novamente o debate sobre o elitismo no ensino superior brasileiro, constituído desde as suas origens como espaços ocupados pelas elites do capital econômico, social e cultural, reduzindo as possibilidades de acesso das classes populares ao ensino superior público no Brasil. Nesse sentido, as ações afirmativas ganham força com a implementação, pelo Estado, de políticas sociais e educacionais.

Importa ressaltar que o embrião do debate sobre as ações afirmativas no Brasil data da década de 1960. Técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, em 1968, manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999 *apud* MOEHLECKE, 2002). A referida lei não chegou a ser elaborada, tendo em vista a vigência do período de ditadura militar e a censura a ele inerente.

²Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818) (SAVIANI, 2010, p. 5).

³Após a independência, por decreto de D. Pedro I de 11 de agosto de 1827, foram criados os Cursos de Direito de São Paulo e de Olinda sendo que este último foi transferido para Recife em 1854. Esse dois cursos vieram a constituir, respectivamente, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco a ela foi incorporada o mesmo tendo ocorrido com a Faculdade de Direito do Recife que se incorporou à Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946 (SAVIANI, 2010, p. 5).

⁴Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969.

⁵O pacote desta reforma contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dezembro 1996, incluindo-se o Decreto n.º 2.306/97, que alterou artigos no que se refere à diversificação das Instituições de Ensino Superior – Ifes); a Lei de Inovação Tecnológica (Lei n.º 10.973/04), as Parcerias Público-Privadas (Lei n.º 11.079/04); a regulamentação das Fundações de Apoio privadas nas Ifes (Decreto Presidencial n.º 5.205/04); o ProUni (Lei n.º 11.096/05); a Educação a Distância – EAD (Decreto Presidencial n.º 5.622/05 que, na prática, institui a abertura do mercado educacional nacional para o capital estrangeiro); o “pacote de abril/2007” (Decreto n.º 6.096), intitulado Reuni; e, mais recentemente, em julho de 2010, a Lei n.º 12.349/2010, a partir da conversão da Medida Provisória n.º 495/2010, conhecida como “pacote da autonomia” (LEITE, 2012, p. 454).

Na década de 1980, a discussão sobre as desigualdades sociais e raciais voltam à tona, aliada à erosão da Ditadura Militar e, conseqüentemente, o fortalecimento do processo de redemocratização que o Brasil vivenciava. Havia, naquele período, um intenso protagonismo dos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, que agenda o debate sobre a desigualdade racial e as ações afirmativas e encontra as condições sociais e políticas necessárias para adentrar na agenda do Estado, porém ainda não para modificá-la.

Inúmeras foram as iniciativas no âmbito do Legislativo e do Executivo Federal em relação às ações afirmativas⁶. A justificativa que embasava a maioria das proposições fazia referência à importância que a educação possui como instrumento de minimização das desigualdades e das exclusões sociais, e também como forma de justiça social, igualdade e resgate das razões históricas, como as da escravidão e do massacre ameríndio. Para Pérez (2000 *apud* TORRES, 2013), privilegiar a educação como ferramenta fundamental para transformar o conjunto social insere a educação popular no amplo campo do pensamento crítico, haja vista o reconhecimento de sua trajetória histórica e de sua dimensão emancipatória, alternativa e transformadora da realidade.

Embora o protagonismo da sociedade civil e as iniciativas legislativas nas décadas de 1980 e 1990, a instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas no Brasil acontece em 13 de maio de 2002 com o Decreto nº 4.228. Tal programa integra ações nas áreas de educação, saúde, trabalho, juventude, mulheres, entre outras. É fruto do compromisso firmado pelo Estado brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001 em Durban na África do Sul.

No contexto brasileiro, as políticas de Ações Afirmativas mantiveram os princípios sob os quais foram implantadas nos EUA, mas incorporaram elementos que refletem as especificidades do processo escravocrata brasileiro, assim como as formas e os efeitos peculiares do nosso racismo. Para Mohelecke (2002, p. 7)

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Para o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2005, p. 51), as ações afirmativas são definidas como

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

No entendimento de Guimarães (2012), a luta contra o preconceito de cor atualmente se transforma na luta pelas ações afirmativas. Essas políticas têm por objetivo promover o acesso e a permanência à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações.

Por sua vez, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ligada ao Ministério dos Direitos Humanos, define as ações afirmativas como “[...] políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos.” (BRASIL, 2017, p. 1). Para isso, busca oferecer igualdade de oportunidades a todos, reverter a representação negativa dos negros, promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo.

A principal ação afirmativa na área da educação é a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como ‘Lei de Cotas’. No entanto, cabe

⁶ Para maiores informações, consultar o estudo de Mocelin (2017) sobre a trajetória histórica das ações afirmativas a partir da constituição de seu arcabouço legal.

ressaltar que existe um conjunto de outras ações afirmativas para a área da educação, dentre elas: Programa Bolsa Permanência; Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento; Programa Universidade para Todos; Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF); Programa de Extensão Universitária – PROEXT; Selo Educação para a Igualdade Racial; Projeto A Cor da Cultura; Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE); e Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR).

No que tange às legislações que foram inseridas e/ou alteradas na área da educação a partir do Programa Nacional de Ações Afirmativas, destaca-se a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, modificada posteriormente pela Lei 11.645/2008, alterando a temática para “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a Lei 12.711/2012⁷, conhecida como “Lei das Cotas”, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, modificada pela Lei 13.409/2016, incluindo a reserva de vagas também para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Além das iniciativas federais, também se constituíram ações afirmativas na área da educação por meio de iniciativas estaduais. O estado do Rio de Janeiro aprovou uma lei, que pode ser considerada como a primeira de reserva de vagas/cotas no ensino superior, estabelecendo que, a partir da seleção de 2002/2003, 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (Sade). Além dessa iniciativa, outra lei, também de 2002, estabelecia que as mesmas universidades destinassem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos (MOEHLECKE, 2002).

No estado do Paraná, a partir de 2002, uma lei garantia a existência de três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a

membros de comunidades indígenas em regiões onde estavam localizadas as instituições (MOEHLECKE, 2002).

Posteriormente, outras universidades estaduais e federais passaram a adotar sistemas de reserva de vagas por meio das cotas étnico-raciais e sociais, mas ainda não havia um dispositivo legal que regulamentasse e regrassse tal questão em âmbito nacional. Tal situação resultou no ajuizamento pelo Partido Democratas (DEM) da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, julgada improcedente nos dias 25 e 26 de abril de 2012 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), tendo como relator do caso o ministro Ricardo Lewandowski. Por unanimidade, o STF decidiu que as políticas de cotas étnico-raciais nas universidades estavam de acordo com a Constituição – leia-se: são constitucionais – e necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil.

Após o sistema de cotas étnico-raciais e sociais ser afiançado pelo STF, o Estado brasileiro regulamenta o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio, por meio da promulgação da Lei 12.711 em 29 de agosto de 2012, definindo que:

Art. 1º 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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

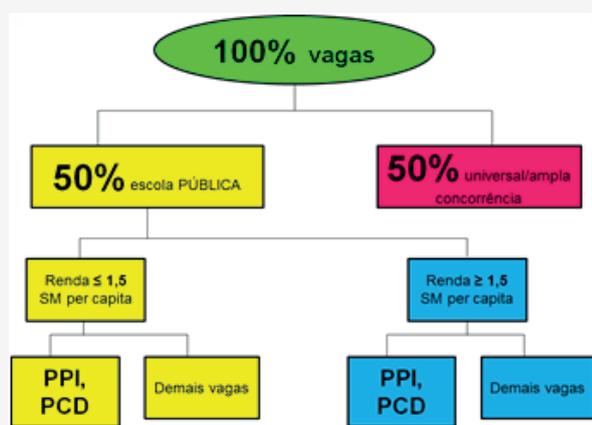
Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geogra-

⁷O Decreto nº 7.824/2012 regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 e a Portaria Normativa nº 18/2012 dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

fia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2017, p. 1).

Assim, a lei 12.711/2012 definiu a forma de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O acesso do aluno oriundo da escola pública ficou atrelado, primeiramente, ao fator renda *per capita* familiar (critério social) e, posteriormente, ao recorte étnico-racial. A figura abaixo, ilustra o ingresso dos estudantes a partir da promulgação e implementação da referida lei:

Figura 1: Sistema de cotas sociais e étnico-raciais.



Fonte: elaboração da autora (2017).

A partir desse momento, as universidades e demais instituições federais de ensino técnico e de nível médio são tomadas como agentes estratégicas na construção da cultura dos direitos humanos, da erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, com vistas a construir uma sociedade mais equitativa.

Em sequência, a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 incluiu também no sistema de cotas as pessoas com deficiência, regido, da mesma forma pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último censo do IBGE. Em vista disso, a proporção que já estava sendo ‘dividida’ entre pretos, pardos e indígenas passou a ser também (re)dividida com as pessoas com deficiência. Por conseguinte, ao invés de uma ampliação das cotas estendendo também às pessoas com deficiência, tem-se uma constrição, pois a proporcionalidade em relação ao todo continua a mesma, ou seja, os 50% de estudantes

oriundos de escolas públicas.

Em vista disso, as formulações desenvolvidas até aqui, compreendem as ações afirmativas por meio do sistema de cotas sociais e étnico-raciais como uma possibilidade concreta de democratizar o ensino superior público no Brasil. Assim, o objetivo na próxima seção será problematizar tal sistema a partir de aproximações com a perspectiva teórica da educação popular.

3. APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E AS COTAS ÉTNICO-RACIAIS E SOCIAIS: O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO

O Movimento Social Negro brasileiro desde suas primeiras expressões, entre os finais do século 19 e a década de 1960 do século 20, tinha como principal reivindicação a inclusão do/a negro/a na sociedade brasileira (DÍAZ, 2010). Nesses primórdios do movimento, “existia uma demanda ante o Estado para que eliminasse práticas de discriminação que impediam homens e mulheres negras fazerem parte dessa nação” (ibid., p. 79), pois naquela época havia ideologias nacionalistas relacionadas com a construção de uma nação brasileira.

A partir dos anos 1960 e com maior amplitude em 1978, o movimento negro remove alguns mitos e ideologias, e adquire um caráter distinto daquele do início do século. Passa a associar a sua luta antirracista à luta de classes e reivindica a denominação ‘negro’ em vez de ‘homens de cor’, deixando de ser motivo de ofensa e passando a ser orgulho.

No período pós-ditadura, o movimento negro avança para outras questões além do tradicional combate a atitudes preconceituosas. Demanda ao Estado políticas de atendimento da questão racial, dentre elas ações afirmativas.

Em relação à educação, o movimento negro teve papel importante ao pautar as ações afirmativas, pois inúmeros indicadores sociais apresentam e sintetizam a trajetória histórica do não-acesso, da exclusão e do abandono aos bancos escolares da população não branca. Madeira e Costa (2012, p. 330) afirmam que “o ingresso

e a permanência na educação foi historicamente um desafio para a população negra [...]”, expressando-se na desigualdade material e simbólica dessa população com “[...] baixos níveis de escolaridade, analfabetismo, inserção precarizada no mercado de trabalho, pouca representação política, marginalidade social, discriminação e violência”.

As autoras também assinalam que o acesso e a permanência de negros/as no sistema educacional de ensino são questões decorrentes desde o período do escravismo, quando o Brasil legitimou leis que proibiram e dificultaram o acesso da população negra à instituição escolar em qualquer nível de ensino, por meio do Decreto nº. 1.331/1854 que não admitia negros e negras na escola⁸, e do Decreto nº. 7.031/1878, que só permitia a essa população estudar no período noturno⁹.

Nessa lógica, e para resgatar a legitimidade da intervenção do Estado e da sociedade brasileira na “Questão Racial”, as ações afirmativas no ensino superior são fundamentais. Isto porque ditas ações se convertem nas melhores estratégias - ainda que sejam restringidas, tímidas e incapazes de reduzir outro conjunto de problemáticas estruturais que afetam a população negra brasileira - para o avanço no processo de igualação das pessoas negras, num contexto de redução do poder do Estado e do avanço do mercado como esfera de controle da esfera pública. Assim, a contribuição das ações afirmativas se encontra em que, sendo legitimadas e agenciadas, especialmente pelo MNB, incorporam critérios étnico-raciais nos processos seletivos para o acesso a bens escassos, oferecendo alternativas para que grupos de jovens negros, que conseguem terminar o ensino básico, tenham uma oportunidade de vida distinta (DÍAZ, 2010, p. 82).

Desse modo, a luta do movimento negro em pautar as ações afirmativas - e um de seus desdobramentos, as cotas sociais e étnico-raciais - configura-se como uma possibilidade de interlocução com a teorização da educação popular,

pois esta pode ser considerada como a dimensão pedagógica dos movimentos sociais populares e “[...] se constitui como uma prática pedagógica que se alimenta das lutas de resistência e da criatividade dos povos da América Latina [...]” (STRECK et al., 2014, p. 22).

A educação popular, inicialmente, esteve ligada à educação formal, ou seja, pensada como escola pública destinada a todos. No entanto, Streck et al. (2014) afirmam que, a partir da década de 1950, a denominação ‘educação popular’ adquire outra conotação, marcando sua oposição ao modelo hegemônico e excludente de educação na América Latina. Para Machado (2012), a educação popular emerge como um paradigma educativo no contexto do Nacional Desenvolvimentismo entre os anos 1930-1964, sistematizado principalmente por Paulo Freire.

De acordo com Paludo (2015), a educação popular pode ser compreendida como campo de conhecimento e como prática educativa, constituindo-se em crítica permanente ao sistema societário regido pelo capital e ao padrão de sociabilidade por ele difundido. Foi formulada na América Latina a partir dos processos de luta e de resistência das classes populares. Como uma concepção educativa, “[...] vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital.” (ibid., p. 220).

Essa forma de educação - educação popular - situa-se a partir dos conflitos e dos processos de resistência na América Latina (STRECK et al., 2014). Logo, é também uma prática política, ou seja, possui compromisso ético-político¹⁰ com as classes populares, combinando educação com projeto¹¹ de sociedade.

Em vista disso, o *popular* não é um simples adjetivo que qualifica um determinado tipo de educação; ele a diferencia. Silva e Silva (2009,

⁸A guia deverá ser passada a pedido do pai, tutor, curador ou protector, que declarará sua residencia, estado e profissão, e a naturalidade, filiação, e idade do alumno. Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos (BRASIL, 1854).

⁹Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos (BRASIL, 1878).

¹⁰A projeção e luta por uma outra sociedade pressupõe uma dimensão ética formada pelo conjunto de valores, opção teórica e ideológica (o que, como), que se efetiva somente aliada a uma direção política (a quem, para quem), e quando combinada a determinado projeto societário (NETTO, 2006).

¹¹Os projetos societários são também projetos coletivos, pois se constituem como propostas para o conjunto da sociedade. Tais projetos apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, para isso necessitam de valores que justifiquem os

p. 130) destaca que “a categoria popular é muitas vezes referenciada com termos como marginais, pobres, carentes, dominados, que realçam sempre conotações negativas e carências: são os que não possuem casa, educação, saúde, trabalho etc.”. Porém, o *popular* também contribui para o folclore, para a medicina natural, para as tradições culinárias, ou seja, é portador de uma “cultura popular”. A autora ressalta que

[...] o próprio conceito de popular já contém, em si, um componente político e que essa categoria se expressa na luta político-ideológica, fazendo com que a sua constituição, enquanto classe, se dê na realidade da história como resultado das lutas que as classes dominadas desenvolvem para resistir à exploração econômica, à opressão política, à pobreza, à imposição cultural e à subordinação colonial e imperialista (SILVA e SILVA, 2009, p. 131).

Convém também diferenciar as formas de educação popular de formas populistas, as quais, embora fossem direcionadas às classes populares, não tinham como horizonte a emancipação e tampouco a conscientização, mas sim a reprodução da ideologia dominante (MACHADO, 2012). Como exemplo, pode-se citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF.

Os pressupostos de educação, mobilização e conscientização inerentes à educação popular partem do reconhecimento da existência e, sobretudo, do protagonismo dos sujeitos e dos coletivos, entendendo a educação como forma de resistência, ou seja, na sua dimensão ético-política.

Diante disso, as ações afirmativas aliam-se à teorização da educação popular quando o movimento negro conscientiza-se do lugar que foi historicamente atribuído ao negro na sociedade brasileira e das suas condições de vida, e a partir disso mobiliza-se criticando o sistema escolar excludente e elitizado. Mas, para além dessa perspectiva crítica e problematizadora, ele propõe a construção de novas alternativas educacionais, mais democráticas.

Para Torres (2013), o objetivo da educação popular está em contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos

de transformação, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas. Tem sua razão no questionamento e na resistência às realidades injustas. A Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2016) – com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2015) – ilustra as desigualdades sociorraciais presentes e persistentes na realidade brasileira atual, fruto do processo de formação de nosso país, alicerçado no trabalho escravo, no latifúndio e na monocultura.

No ano de 2015, 53,9% da população brasileira se declarou de cor ou raça preta ou parda, enquanto o percentual das pessoas que se declararam brancas foi de 45,2%. No entanto, os indicadores sociais apresentam uma realidade de permanente não-acesso ao conjunto das políticas públicas e sociais por parte da população não branca, conforme os dados a seguir. O total de pessoas de cor preta ou parda que cursavam o ensino superior, em 2015, era de 12,8%, enquanto que os/as estudantes brancos totalizavam 26,5%. O atraso escolar também afeta mais estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade, pois 53,2% deles em 2015 cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto que apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação (IBGE, 2016).

Nesse sentido, o acesso de grupos populacionais marginalizados aos ambientes escolares, principalmente às universidades, não foi, historicamente, algo fácil *a priori*, dada a condição do processo de escravidão no Brasil, e mais recentemente de exclusão e marginalização. Por isso, a luta pela implementação das cotas para negros no Brasil, “trata-se de uma luta que, apesar de sua natureza reformista, tem um caráter democratizante, que educa ou mobiliza politicamente os negros e, sobretudo, coloca em xeque a secular opressão racial deste país” (DOMINGUES, 2005, p. 7).

E por que mobiliza e educa? Mobiliza os/as negros/as diante da histórica opressão e negação de acesso aos bens, serviços e riquezas socialmente produzidas no país. Mas além de mobilizar, conscientiza. Faz com que tomem as

meios para concretizá-los. Também possuem uma dimensão política, que envolvem relações de poder, por isso, na ordem do capital, os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas, ou seja, projetos contra-hegemônicos, sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes (NETTO, 2006).

identidades negra, parda ou indígena, que tantas vezes foram negadas, subalternizadas, escondidas e excluídas – lembradas apenas nos dias comemorativos ao índio e à consciência negra – como afirmação, como valorização da cultura, dos ascendentes, do *popular*. E, assim, educa. Porque a educação é também um ato político, que necessita romper com todas as formas de exploração, de preconceito para que minimamente conduza à cidadania, à justiça social e à emancipação humana. No dizer de Machado (2012, p. 160), “[...] a educação popular aposta em metodologias que estimulam a luta coletiva pela emancipação humana”.

Unir-se à luta anti-racista e a favor das cotas sociais e étnico-raciais, empreendidas e agenciadas pelo movimento negro, é unir-se também à luta de resistência ao neoliberalismo e suas posturas conservadoras, nas quais o preconceito se apresenta como a expressão das relações conservadoras da sociabilidade burguesa.

Com isso, a educação popular apresenta-se como uma possibilidade prática, um instrumento metodológico – pois não existe receita pronta e nem acabada para a prática da educação popular – que, para além de tensionar o sistema educacional vigente, possa também adentrá-lo, e quiçá modificá-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão empreendida neste artigo, pode-se perceber que as ações afirmativas por meio das cotas sociais e étnico-raciais configuram-se como uma possibilidade de interlocução com a teorização da educação popular, tendo em vista o protagonismo do movimento negro em agendar essa demanda ante o Estado, caracterizando-a como a primeira política pública que o Estado implementou a favor da população negra.

Retomando as questões iniciais que conduziram esta exposição, percebe-se que a implantação das cotas, apesar de necessitar de ajustes e ampliações, apresenta-se como uma forma de democratização do ensino superior e oportuniza o ingresso das camadas populares e subalternas da nossa sociedade, que estiveram social, cultural,

econômica e historicamente alijadas dos bancos escolares neste nível de ensino.

Faz-se necessário aliar tais políticas de ingresso com políticas de assistência estudantil, que oportunizem a permanência desses/as estudantes, pois, do contrário, a universidade será um espaço que acolhe através do ingresso, mas que expulsa por não garantir a permanência dos/as mesmos/as.

É necessário pensar a universidade como um território político, atravessada por distintos interesses de classes, muitas vezes contraditórios. Historicamente, constituiu-se como uma instituição destinada apenas à elite brasileira. A partir das ações afirmativas, o ‘território universidade’ se altera, modifica-se, incluindo um novo perfil de alunos, com novas demandas, novos questionamentos que, talvez, possam modificar as estruturas arcaicas e conservadoras das universidades públicas brasileiras.

As universidades são territórios que possibilitam esse enfrentamento e resistência, pois a sua função social é conceber a educação para além das necessidades do capital; é entender a educação como relações e espaços plurais, democráticos, pedagógicos, mas também acolhedores e que permitem novas alternativas de vida humana.

Pensar a universidade, como um território é pensar que ele pode ser construído pelo protagonismo dos sujeitos; é compreender que qualquer atitude de intervenção tem a possibilidade de mudar e (re)significar trajetórias de vida. Da mesma forma, a omissão e a apatia diante da realidade social concreta também produzirão e conformarão um determinado território.

É necessário assinalar que o programa de ações afirmativas estabeleceu o fim do mito da democracia racial existente em nosso país, o qual perdurou e influenciou por décadas, ocultando o racismo, o preconceito, a discriminação, e as diversas violações de direitos as quais a população negra sofre cotidianamente.

A partir dos debates e embates que o Movimento Negro no Brasil travou em favor dos direitos dos afrodescendentes, as concepções de resistência, conscientização e mobilização an-

coraram-se em um trabalho político de luta por transformações sociais e justiça social. Concepções essas também partilhadas pela educação popular. Portanto, é possível encontrar, desde a sua gênese, a vinculação entre as ações afirmativas e a teorização da educação popular.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O. D.; BANDEIRA, T. D. S. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. In: XIX Semana de Humanidades, 2011. **Anais eletrônicos ...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **O que são Ações Afirmativas**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em 01 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002. **Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei 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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto**

de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa n. 18 de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878. **Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº. 464 de 11 de fevereiro de 1969. **Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

br/ccivil_03/decreto/d2306.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.973 de 2 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.205 de 14 de setembro de 2004. **Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de

2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 495 de 19 de julho de 2010. **Altera as Leis nos 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e revoga o § 1o do art. 2o da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/mpv/495.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Lei 12.349 de 15 de dezembro de 2010. **Altera as Leis nos 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1o do art. 2o da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112349.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

DÍAZ, R. E. L. A “questão racial” negra como agenda no Brasil. **Políticas Públicas**, São Luís, v.14, n.1, p. 77-84, 2010.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.29, p. 164-176, 2005.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 47-82.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial**. Modos, temas e tempos. 2. ed. (Preconceitos; v. 6). São Paulo: Cortez, 2012.

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. **Evolução histórica do ensino superior no Brasil**.

2015. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Evolucao-Historica-no-ensino-superior-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em 10 set. 2017.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? **SER Social**, Brasília, v.14, n.31, p. 453-472, 2012.

MACHADO, A. M. B. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n.109, p. 151-178, 2012.

MADEIRA, M. Z. de A.; COSTA, R. G. da. As relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 em Fortaleza/Ceará. **Políticas Públicas**. São Luís, v.16, n.2, p. 329-339, 2012.

MOCELIN, C. E. A trajetória histórica da constituição do arcabouço legal das ações afirmativas e o serviço social. In: FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.). **Educação Superior**. Desafios para a não compartimentação dos saberes. Santa Maria: Facos-UFSM, 2017, p. 69-80.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa. História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

MOREIRA, H.; GALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NETTO, J. P. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al (Orgs.) **Serviço Social e Saúde**. Formação e Trabalho Profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 141-160. Disponível em: <http://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf>. Acesso em

05 nov. 2017.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior. Trajetória histórica e políticas recentes. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos ...** Florianópolis: Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, 2011. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil. Mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. Catalão, v.8, n.2, p. 4-17, 2010.

SILVA, C. B. R. da. Ações afirmativas. Uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Políticas Públicas**. São Luís, v.14, n.1, p. 67-76, 2010.

SILVA E SILVA, M. O. da. (Coord.) **O Serviço Social e o popular**. Um resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

STRECK, D.; PITANO, S. C.; MORETTI, C. Z.; SANTOS, K.; LEMES, M.; PAULO, F. S. **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TORRES, A. C. A Educação Popular como prática política-pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.