

# **Universidade Brasileira: para além das políticas de ações afirmativas**

Paulo Gomes Lima \*

*Brazilian University: beyond the politics of  
affirmative actions*

---

\* Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Docente do Programa de Mestrado em Educação (Faculdade de Educação/UFGD).

**RESUMO:** A pesquisa discute a inclusão social à universidade brasileira por meio de políticas de ações afirmativas. Analisa os impactos da reestruturação produtiva, reforma de Estado e políticas educacionais sobre a educação superior no Brasil no contexto do modo de produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão social. Neste aspecto, são estabelecidas as relações entre o neoliberalismo, o trabalho e políticas compensatórias de acesso à universidade brasileira e os desafios contemporâneos para a inclusão social propriamente dita. O nível conceitual da investigação sustenta-se nas contribuições de Mészáros, Habermas, Karel Kosik, e Adorno e Horkheimer. A pesquisa conclui que a universidade no Brasil a partir de uma dimensão universal sustentada por uma lógica libertadora e humanizadora somente será possível mediante o rompimento com a teoria social vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** universidade brasileira; ações afirmativas; inclusão social.

**ABSTRACT:** *The inquiry problematizes the politics of affirmative action's as instrument of social inclusion to the Brazilian university. Establish the relations between the productive restructuring, reforms of State and education politics; the superior education in Brazil in the context of the way of capitalist production and his historical arrangements of social exclusion, pointing to the possibility of a third glance. In this case, are pointed out the relations between the neoliberalism, the work and compensatory politics of access to the Brazilian university and the contemporary challenges for the social inclusion properly stated. The level conceptual of the investigation is supported in four axes: a) Mészáros, b) Habermas, c) Karel Kosik and d) Adorno e Horkheimer. The inquiry shows the necessity of public politics up for the university in Brazil from a universal dimension supported by a logical liberator and human.*

**KEYWORDS:** *Brazilian university; affirmative action's; social inclusion.*

## 1. INTRODUÇÃO

**A**s políticas de ações afirmativas de acesso à universidade no Brasil será uma adaptação ao sistema de cotas da universidade americana, com maior impacto a partir da década de 1990. Convenientemente, a proposta brasileira não chamou, desde sua inauguração, a sociedade para o debate social sobre as consequências, as implicações históricas e a contestação do capital como elementos geradores das desigualdades sociais. Antes, tratou a questão numa dimensão remediativa, preservando os interesses objetivos de classe, muito embora advogasse atender as demandas dos movimentos sociais.

A diretriz para se pensar as ações afirmativas no Brasil de acesso à universidade não trazia à tona outra discussão ou qualquer alternativa para o encaminhamento da problemática, limitando as “novas políticas educacionais” entre o “sim” e o “não” de maneira antagônica e conformada. Nesse âmbito, percebemos que algumas indagações e encaminhamentos seriam necessários para problematizarmos este eixo dualista. Tal inquietação à luz da triangulação: universalização, humanização e democratização da educação superior no Brasil, contribuiu para a construção de nossa problemática de pesquisa por meio de uma pergunta orientadora, a saber: “O posicionamento ‘favorável’ ou ‘desfavorável’ às políticas de ações afirmativas no âmbito universitário brasileiro garantiria a universalização, a humanização e a democratização de acesso ao conhecimento como elementos afrontadores da lógica do capital?” Esta indagação central orientará este artigo.

## 2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Enquanto o Brasil, em sua estruturação produtiva incipiente, está imerso no “adestramento” tardio do capitalismo internacional; observa-se, na década de 1970, a solicitação da lógica do mercado capitalista evocando não somente maior expansão de mercados, mas uma reestruturação produtiva deflagrada pela constatação da falência do modelo fordista/taylorista, compassado pela baixa produção e produtividade industrial, e resultando em redução de níveis de expansão do capital, tendência decrescente da taxa de lucro e crise do Welfare State ou Estado de bem-estar social – que gerou a crise fiscal do Estado capitalista. Esta instabilidade liberal ainda seria agravada pela crise do petróleo

de 1973, substancial elevação das taxas de juros americanas em 1979 (gerando protestos de conglomerados do empresariado capitalista internacional) e crise da dívida externa dos países da periferia do capitalismo.

O termo “neoliberal” não será o preferido pelas economias e mercados capitalistas, e sim o de “social democracia”, pela abrangência de seu alcance social e econômico na totalização do desenvolvimento das nações. A inspiração do modelo neoliberal se dá inicialmente no Chile, quando da derrubada do governo socialista de Allende em 1973 e depois nos governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e do governo republicano de Ronald Reagan (EUA), cujos pressupostos inundaram o mundo capitalista nos anos de 1980 por meio da operacionalização de medidas neoliberais (LIMA, 2005).

O Brasil somente não cumpriu de pronto tal agenda neoliberal por conta da projeção dos movimentos sociais e trabalhistas, que eram muito intensos na década de 1980. Entretanto, viu-se a sua introdução a partir do Governo de Fernando Collor de Melo, interrompida temporalmente pelo *impeachment* e o governo breve de Itamar Franco, e retomada com todo o vigor no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em suas duas gestões, deslegitimizando os sindicatos, promovendo privatizações e desarticulando as reivindicações de movimentos sociais, a exceção do MST (Movimento dos Sem-Terra).

Todo o esforço das diretrizes neoliberais materializou-se certamente nas políticas educacionais do Brasil, implicando a incorporação de problemáticas sociais e redefinição do papel da Educação Básica na erradicação dos problemas sociais. Dessa forma, a geração da desigualdade, fome, desemprego e preconceito passam a ser temas amplamente discutidos na sociedade mundial como fatores agravantes do desenvolvimento econômico, subtraindo possibilidades de uma sociedade que deve primar pela redistribuição de renda e pela promoção da justiça social. A educação voltada para as classes trabalhadoras deveria ter como papel precípua o de correção das desigualdades sociais, entretanto, o Estado exime-se da responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social atuando como regulador do mesmo (BRASIL, 1995, p.12).

Vê-se que as políticas educacionais, a partir da reforma do Estado, seriam confundidas ou convenientemente orientadas com as políticas sociais delimitadas, como medidas corretivas para uma problemática gestada pelas “circunstâncias”, não identificadas como de responsabilidade do mesmo Es-

tado. A cargo dessa correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, organismos multilaterais como o Banco Mundial, atrelam as correções de dívidas sociais históricas como um novo paradigma que favorecerá o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo.

### **3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEUS ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO**

A educação no Brasil desde sua implantação fora explicitamente voltada ao controle social por meio do poder político e para a formação de elites pertinentes. Inicialmente, com a organização de estudos em duas dimensões ainda na colônia: *Studia Superiora* (formação dos sacerdotes) e *Studia Inferiora* (equivalente ao ensino secundário ou propedêutico à universidade) pela Companhia de Jesus e a *posteriori* nos distintos arranjos políticos organizacionais que iriam se seguir. Nos primeiros séculos do período colonial ainda não podemos falar de ensino superior no Brasil, uma vez que, em nível de aprofundamento, era na metrópole portuguesa e demais países europeus que ocorria a oferta dessa modalidade de ensino. O que havia de fato eram os colégios religiosos mantidos pelos jesuítas que oferecia formação para o sacerdócio, ao mesmo tempo em que preparavam para a continuação dos estudos dos filhos dos latifundiários e comerciantes; mas mesmo essa estrutura seria desmantelada por conta da expulsão dos jesuítas no Brasil, sem ferir em profundidade os interesses educacionais da elite, já que a educação tutoriada era uma praxe da classe. Somente no Império é que se consubstancia a inauguração do Ensino Superior e o preparo dos “cidadãos” do império para assumirem funções no serviço público, excluído e expropriado deste arranjo, o povo.

No final do império do Brasil, a demanda por ensino superior cresceu significativamente como via de ascensão social mobilizada pela necessidade de formação de quadros administrativos pelo Estado, pelo ideário da elite de que o ensino superior favoreceria o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia e, com isso, ocorreria o desenvolvimento econômico e social do País e, finalmente, pelo status pessoal conferido a um diplomado, ao chamado “doutor”. Essa demanda era situada entre a elite latifundiária e as classes ascendentes, uma vez que o “interesse geral da nação”, validado

pelo Ato Adicional de 1834, quanto à educação, direcionava-se ao Ensino Superior, enquanto que outras demandas para a educação, como a escola de primeiras letras, eram de responsabilidade das províncias. Destaca-se que a responsabilidade pela criação de instituições de ensino superior, bem como a nomeação dos catedráticos era do Estado, até que, em 1879, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, foi conferida a liberdade de ensino e pesquisa para instituições de ensino superior particulares, com a proibição dessas instituições a se oporem aos princípios da religião católica, já que se tratava da religião oficial do império. Essa restrição, bem como a aprovação dos professores para as instituições particulares, seria eliminada gradativamente face aos interesses de representantes de outras religiões, vindos de outros países e que aqui residiam, como, por exemplo, os ingleses, que mantinham fortes aproximações com o Brasil por meio do comércio internacional. Podemos dizer que os interesses religiosos tiveram que se adequar às projeções do mercado capitalista que, aos poucos, começava a ganhar outras feições. Entretanto, a maioria do povo estava à margem de qualquer oportunidade educacional no que tange à educação elementar; pior ainda no âmbito da educação superior dado aos fortes “apelos meritocráticos dos bem-nascidos” na ocupação das vagas disponibilizadas.

Com a proclamação da república, em 1889, mediante um golpe de Estado no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos, tal preferência pelo ensino superior de elite não muda; pelo contrário, se dizia que não haveria impedimentos para as classes desfavorecidas ascenderem à escola em seus níveis mais elevados, mas nenhum arranjo político materializava tais dizeres na universalização de condições e acesso à escola primária e muito menos à universidade. Discursos e mais discursos ufanísticos “pintando” a educação como redentora do atraso econômico e social do País se sucediam do recém-parlamento presidencialista, não redundando em qualquer medida efetiva ou projeção de abertura, acesso, universalização, democratização ou universalização da oferta educacional no Brasil.

Vai haver, por conta dos avanços dos liberais no início da república efusiva, busca pelo ensino superior, o que seria respondido pela sociedade elitista, por meio de contenção – universidade não para todos, mas para os

“merecedores”. Essas buscas extrapolavam o interesse da classe senhorial (que ainda era muito forte). Dessa forma, por meio da reforma Carlos Maximiliano (1915), houve uma reoficialização (Lei Orgânica Rivadávia Corrêa de 1911 desoficializava o ensino superior, propondo autonomia didática e administrativa para as instituições e acabando com o privilégio estatal de concessão de diplomas e títulos) do ensino superior consolidando as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional. Foi nessa reforma que surgiu o exame vestibular no Brasil, intensificando e legitimando o processo histórico de exclusão educacional no contexto do modo de produção capitalista.

Essa concepção organísmica do ensino superior não mudaria, mesmo com a criação legal da universidade no Brasil que se deu mediante o Decreto n.º 11.530 no seu artigo 6º, datado de 18 de março de 1915. A proposição básica desse decreto pressupunha a reunião da Escola Politécnica, da Faculdade de medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades livres de Direito. Tal proposição só se concretizaria através do Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920, portanto, cinco anos depois da “criação legal” da universidade no Brasil, com o surgimento da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição universitária criada pelo governo central, cuja existência deu-se mais por um caráter político do que como uma necessidade de expansão do conhecimento, haja vista que as unidades que a formavam apresentavam pontos conflitantes e unilaterais.

Entretanto, mesmo sendo a partir de um início equívoco e conturbado, foi mediante esse marco que a universidade brasileira estabeleceu seu processo de construção. Um dos fatos que revelava tal processo deu-se através da abertura de debates nos anos de 1922 e 1927, respectivamente, convocados e promovidos pelo próprio governo federal e, nos anos de 1926 e 1928, ocorreram inquirições ou inquéritos promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelo jornal “O Estado de São Paulo”. Os temas debatidos e inquiridos, principalmente nessas últimas datas, versavam sobre a realidade do ensino superior brasileiro, a missão e a função da universidade, cuja ênfase centrava-se na “... questão da unidade fundamental das ciências e à abertura para investigações e descobertas” (SILVEIRA, 1987, p.21) e na discussão indagativa que, a *posteriori*, influenciaria os rumos da universidade brasileira, adentrando até questões de caráter epistemológico: 1) Por quais caminhos

seguir?; 2) Que medidas (políticas, sociais, culturais) seriam necessárias para orientar a emergente universidade (que nascera equivocadamente) que estava a procura de sua própria identidade?; e 3) Sobre quais perspectivas epistemológicas seriam assentadas as bases da universidade brasileira?

Dessas inquições e debates, a idéia de se adotar os modelos europeus e norte-americanos de política educacional no ensino universitário era a tônica em evidência, principalmente no que tangia ao modelo norte-americano, uma vez que se voltava à formação do profissional (o que não diferia muito do sistema empregado nas faculdades brasileiras isoladas) para o mercado de trabalho (tal modelo de universidade era respaldado por uma base empírica positivista). Assim, tais arguições nas décadas de 1920 e 1930 resultaram no delineamento da ideia de universidade que seria implantada no Brasil, não apenas com uma finalidade puramente didática, mas também voltada para o campo social e atendimento da demanda de classe, suprimindo o mercado de trabalho com os profissionais “necessários” à realidade brasileira; isto se deu através da Reforma Francisco Campos no ano de 1931 (Decretos n.º 19.851 e n.º 19.852 de 11 de abril de 1931).

Assim, nasce a Universidade Brasileira, tendo como espelho a estruturação do sistema universitário europeu e norte-americano, cuja influência perpassaria o Estado Novo (1937-1945) e a República Populista (1945-1964). Lembrando que, nesse último período, levando-se em consideração o acirramento das contradições existentes no momento político e, particularmente, no seio da universidade, sofrendo um duplo processo crítico (indefinição sócio-pedagógica e crítica) de si mesmo, o apelo para a modernização do ensino superior era veemente e expressivo em direção do modelo norte-americano (esse não era um apelo novo, mas o resgate das aspirações de intelectuais que o propalou desde os anos de 1920 e 1930). Para que tal evento se desse institucionalmente, o quadro político-econômico do governo estava bem traçado, haja vista a expressiva influência norte-americana através dos acordos MEC-USAID, orientando a universidade brasileira, com a conivência governamental, segundo a estruturação da norte-americana. A esse respeito Cunha (1988, p.74) afirma que a “... estrutura administrativa e pedagógica das universidades norte-americanas era enaltecida. Dela se propunha copiar ou adaptar vários aspectos como, por exemplo, os *colleges* e os *teacher’s colleges*.”

O curso de graduação deveria ser fragmentado em três: o bacharelado superior, a licenciatura e o doutorado. Tal caminho referencial culminaria na gestação política da reforma universitária de 1968 (Lei N° 5540). E, anterior a esse momento, na própria estruturação da produção científica no Brasil através dos programas de pós-graduação (parecer 977/65). O Brasil, em meio ao governo militar, ratificava sua opção pela educação superior não universalizada, mas com a projeção de criação de nichos tecnológicos com investimentos em mentes preparadas para isso. Vale destacar que o período que vai de 1968 a 1980, marca a inauguração da incipiente Política de Ciência e Tecnologia para o Brasil nos conturbados governos militares (também dos acordos MEC-USAID) que haviam se instaurado, mobilizada por condicionantes adversos, como, por exemplo, o “milagre econômico” versus crise econômica e introdução à “década perdida” (1980), mas que traria muitas manifestações sociais por meio de movimentos organizados na denúncia do jogo político, orientado pela arbitrariedade do regime e de propostas contraditórias que excluía as classes sociais menos favorecidas das oportunidades educacionais e sociais, mesmo que os discursos pretendessem explicitar o contrário.

Assim, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e primeira década do século XXI, medidas paliativas são desenhadas pelo governo brasileiro à medida que ocorrem movimentos sociais organizados em busca de inserção no mundo universitário, no intuito de amainar os conflitos. Alguns exemplos que podem ser explicitados nesse aspecto são: a abertura de crédito (FIES – Financiamento Estudantil) para estudantes de classes desfavorecidas, a expansão de universidades privadas para atender demandas que o setor público não atendia o PROUNI (Programa Universidade para Todos), cuja finalidade centrava-se na concessão de bolsas parciais ou integrais a estudantes de graduação que não tivessem condições de pagar uma universidade privada e, mais recentemente, na década de 1990, a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira. Nesse último ponto, por conta de nosso objeto de estudo, contextualizaremos as ações afirmativas no Brasil veiculadas como instrumento direcionado à inclusão das classes menos favorecidas à universidade.

#### **4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DAS CLASSES MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE**

Em âmbito geral, as políticas de ações afirmativas têm sido entendidas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos na consecução de recursos escassos em distintos âmbitos dos arranjos sociais, inclusive na universidade. Com o fim do período militar e o processo de redemocratização no Brasil, muitos movimentos sociais começaram a se mobilizar em busca das correções de dívidas sociais historicamente situadas, principalmente entre 1989 e a década de 1990. Para que compreendamos como se procedeu a esse itinerário, consideraremos para discussão três pontos, tomando as ações afirmativas como eixos de recorrência: pontos de correção de dívida histórica, contrapontos acerca da discriminação positiva e a possibilidade de um terceiro olhar entre pontos e contrapontos.

##### **4.1. AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A UNIVERSIDADE: PONTOS DE CORREÇÃO DE DÍVIDA HISTÓRICA**

Em pleno Governo FHC, em 1996, ano da inauguração da LDB 9394/96, fora constituído um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, que como orientação definia “ações afirmativas” como “... medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado (...) com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996, p.10).

Nesse projeto, não havia espaço para se articular outro olhar ou arranjo social em que não houvesse excluídos, mas o panorama era o de, mantendo-se o projeto histórico da universidade para poucos no Brasil, as medidas inclusivas – a exemplo do modelo norte-americano por meio das ações afirmativas – atenuariam as questões situadas pelos movimentos sociais. Nesse quadro é que as ações afirmativas serão propostas, com o cuidado de não evidenciar os interesses e arranjos capitalistas de forma explícita, daí o incentivo governamental estendido, inclusive à própria universidade, na ênfase de discussões que geraram posicionamentos contrários ou favoráveis à temática, mesmo porque, independentemente de qualquer direcionamento, os interesses neoliberais não seriam abalados, apenas tiveram o seu foco desviado.

#### **4.2. AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A UNIVERSIDADE: CONTRAPONTO ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO POSITIVA**

Apenas a exigência do reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas, culturais... É suficiente para a realização da igualdade? Em si não. Outros elementos que não os remediativos (pois não têm o propósito de erradicação e universalização) poderão favorecer uma resposta em nível amplo e abrangente. Porém, antes de apresentá-los é necessário contextualizarmos as ações afirmativas como “discriminação positiva”, e através dessa, a pretensão de se dar por resolvido o encaminhamento das desigualdades sociais.

Em 1965, as Nações Unidas aprovam a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil passou a fazer parte desde 1968. Nesta Convenção (no artigo 1º, parágrafo 4º) foi estabelecido que “medidas especiais e temporárias” fossem adotadas para proteção, incentivo, equiparação de grupos sociais menos favorecidos às mesmas oportunidades que os grupos socialmente favorecidos. Tais medidas foram denominadas de “discriminação positiva” (ações afirmativas), isto é, o reconhecimento e a abertura de inclusão social dos grupos identificados como maneira de correção das dívidas históricas causadas por preconceitos em todas suas formas.

Em muitos trabalhos acadêmicos a adoção das ações afirmativas, como “discriminação positiva”, tem sido considerada uma evolução cultural e humana e, finalmente, o Brasil se deu conta na correção de sua dívida histórica, principalmente quanto à exclusão do negro das universidades e oportunidades sociais. Assim, a questão da discriminação positiva é encaminhada como uma forma de promoção da “justiça” historicamente situada, esquivando-se de outra leitura indispensável à noção de equidade necessária. Não se promove a equidade, mas se exclui grande contingente das ditas oportunidade sócias, gerando outras “injustiças históricas”.

A questão colocada como “discriminação positiva” ou medida inclusiva, portanto, gera muito mais exclusão do grande contingente de expropriados, mas permanece como medida válida ao mesmo tempo em que enreda os movimentos sociais na ilusão de inclusão social de fato, tomando o acesso à universidade como recorte.

### **4.3. AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A UNIVERSIDADE: A POSSIBILIDADE DE UM TERCEIRO OLHAR ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO**

De acordo com Silva (2002, p.175), as políticas educacionais no Brasil, de forma geral, caracterizam-se pelo consentimento naturalizado dessa dinâmica, atentando para: a) supressão da concepção de direito; b) explicitação de sua natureza contencionista-reformista, compensatória e discricionária; c) valorização de resultados estatísticos (ênfase no retorno dos investimentos capitalistas efetuados); d) incorporação de estratégias que reforçam o deslocamento das decisões do âmbito público para o privado; e) hierarquização das instituições escolares e acadêmicas; f) estimulação do setor privado para decisões, gerenciamento e execução; g) indução para que as instituições educativas assemelhem-se à lógica empresarial; e h) priorização dos critérios econômicos e redução da educação à formação para o trabalho.

Sob esta materialidade histórica evidenciada, a partir de um terceiro olhar, poderemos problematizar os pontos de tensão da proposição das ações afirmativas no Brasil por meio de cotas à universidade. Esse exercício vai nos solicitar a clarificação de que, de fato, a influência do modo de produção capitalista e a lógica de seu ideário neoliberal são impulsionadas pela racionalidade de uma indústria cultural (SILVA, 2006; PESCE, 2007; MÉSZAROS, 2005) que apresenta um significativo alcance (mesmo sem o desvelamento das tramas neoliberais) das possibilidades e limites da inclusão educacional à universidade brasileira (SANFELICE, 2006; MESZÁRÓS, 2005; 2006; 2007), apregoando a globalização, a unidade na diversidade e negando a efetivação de desdobramento de conquistas sociais mais amplas.

### **5. RELAÇÕES ENTRE O NEOLIBERALISMO, O TRABALHO E AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS DE ACESSO À UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Ao considerarmos o crescimento da adesão às ações afirmativas na universidade brasileira, podemos constatar que, embora a ideologia hegemônica veicule propostas para a inclusão educacional e encontre respaldo, por conta da expropriação histórica dos direitos, como observa Sanfelice (2006), os seus limites são estruturais. Assim, pensar a universidade brasileira e algumas po-

líticas públicas de inclusão a partir de uma sociedade capitalista democrática, não pontuando as relações entre neoliberalismo, trabalho e políticas compensatórias de acesso à universidade, fundantes das desigualdades, é ignorar o discurso ideológico forjado por uma burguesia que ratifica sua dominação pela violência simbólica.

### **5.1. NEOLIBERALISMO**

A partir da década de 1990, período em que, no Brasil, as políticas de inclusão educacional são mais evidentes, intensifica-se o discurso neoliberal, cuja viabilização se daria por conta da ruptura das economias nacionalistas, ratificando a internacionalização da mesma. Mas, entre os muitos sentidos dos discursos cuja proposta neoliberal do capitalismo moderno explicita-se no combate a todas as formas de degradação da pessoa humana e sua respectiva valorização como cidadão do mundo, delinea-se o desvelamento de uma análise mais proximal desse quadro que denuncia esta lógica capitalista, cujos objetivos implícitos são perceptíveis na advocação de interesses particularizados.

Todo esse conjunto ideológico tem sido operacionalizado como refração para a solução das questões econômicas e sociais dos países capitalistas desenvolvidos ou em desenvolvimento, tendo como parâmetro, o controle ou a extinção de mecanismos ou instituições que reivindicam melhorias salariais para os operários e seus interesses mediados por sindicatos em nome da retomada do crescimento econômico e controle inflacionário, sendo este conjunto efetivamente um norteamo do neoliberalismo desde a sua gênese.

Anderson (2000, p.12) lembra que quase que unanimemente as primeiras diretrizes neoliberais operacionalizadas por Margaret Thatcher, a saber: elevação das taxas de juros, diminuição significativa sobre os rendimentos altos, abolição de controle sobre os fluxos financeiros, geração de níveis massivos de desemprego, sufocação de greves, imposição de legislação antissindicais, corte de gastos sociais e por último, mas não menos importante, um acentuado programa de privatização; têm sido em maior ou menor intensidade o programa de governos neoliberais. Nesse sentido, embora os discursos explicitem até a preocupação com o bem-estar social, o que vai predominar em tais economias é exatamente a ortodoxia neoliberal por meio do controle social, expansão do capital, mercado abundante de mão de obra (neutralizando as ações sindicais)

e medidas que atenuem ou deixem de enfatizar o pleno emprego e concessões fiscais àqueles que detêm o capital financeiro e ações de contenção de manifestações sociais por meio de “medidas especiais e temporárias”, inviabilizando o processo de universalização, democratização e humanização de direitos.

## **5.2. TRABALHO E POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS DE ACESSO À UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Na sociedade contemporânea, globalizada e excludente, o estudo sobre a inclusão educacional não pode ser descontextualizada da centralidade capital-trabalho (MÉSZARÓS, 2005) pelo risco da conivência com um discurso e práticas dissimuladoras produzidas pelo metabolismo social do capital. Nesse sentido, entendemos a proposição da inclusão educacional por meio de ações afirmativas, no caso da universidade brasileira, através de cotas, como um objeto não isento a esta centralidade, solicitando o desvelamento das contradições e complexidades que não imiscui e nem minimiza os conflitos e debates entre luta de classes, identidade da cultura brasileira e superação de desigualdades por meio de transformação social qualitativa no seio da universidade, que problematizamos neste ensaio.

As políticas compensatórias ou de ações afirmativas surgidas nos EUA e adotadas em vários outros países, como o Brasil, estão em consonância com essa lógica capitalista, isto é, são elaboradas, desenvolvidas e implementadas pelo Estado para conter ou minimizar as “distorções sociais”, não no sentido de promoção da justiça social universalizada, mas num arranjo de desmobilização de solicitações coletivas. Estabelecidos os pressupostos representativos, pressupõe-se que a dívida histórica esteja paga, mesmo que um contingente significativo de pessoas seja destituído da situada oportunidade, ao mesmo tempo em que são desviados os eixos de discussão acerca de uma sociedade democratizadora e democratizante em sentido universalizado e ratificado o compromisso com a construção de perfil de homem universal sim, mas para uma sociedade determinada: capitalista, promotora de mercados e com cidadãos consumidores. Dentre as políticas compensatórias, para efeitos do nosso objeto, destacam-se as políticas de cotas para acesso à universidade de grupos socialmente desfavorecidos, no caso do Brasil, de negros, indígenas e pobres.

## **6. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À INCLUSÃO SOCIAL DE CLASSES MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE**

O maior desafio da universidade na atualidade, dentre outros, está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar outra consciência, não num plano utópico, mas da leitura da recorrência sociais não excludentes, da vida para a vida. Marx e Engels (1987, p.25-26) vão afirmar que a “produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Dessa construção, as ideias produzidas pelo aparelho de Estado precisam ser contextualizadas, as intencionalidades questionadas à medida que a atuação do homem sobre o mundo vivido constitua-se na organização do conhecimento e de intervenções pertinentes como produto de múltiplas determinações. Esse é o maior desafio, dado que todos os organismos na relação capital-trabalho reforçam o inverso.

## **7. A UNIVERSIDADE NO BRASIL A PARTIR DE UMA DIMENSÃO UNIVERSAL SUSTENTADA POR UMA LÓGICA DEMOCRÁTICA, LIBERTADORA E HUMANIZADORA**

Recuperar o sentido da consciência coletiva como resposta ao processo de expropriação de direitos sociais – dentre os quais o da educação superior – numa dimensão universalizada é uma tarefa em construção que não pode ser deixada em segundo plano e nem negociada por medidas paliativas que pretendem, em nome da “minimização de distorções sociais”, conservar a estrutura capitalista do controle social de mentes e corpos. A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a universidade e seu entorno. Essa consciência é gerada num espaço democrático em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino. Nesse quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. É a partir da consciência coletiva que surgem e são encaminhados os seguintes questionamentos: quem somos? Onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento do nosso trabalho? Como aperfeiçoar

a nossa ação interventiva de forma a promover a melhoria de qualidade do que produzimos sem ferir e expropriar o direito universal dos demais? Como nos posicionamos politicamente frente às crises do mundo contemporâneo e por meio de seus condicionantes provocamos a crítica-reflexiva? Em que grau e em que medida a universidade contribuir efetivamente para a emancipação do indivíduo e para o exercício pleno de sua cidadania?

### **7.1. A UNIVERSIDADE E AS PRÁTICAS DISSIMULADORAS NA CENTRALIDADE CAPITAL-TRABALHO A PARTIR DE MÉSZÁROS**

Quando das proposições advindas de uma indústria cultural forjada pelo capitalismo em relação à inclusão educacional, percebe-se nitidamente que não existe grau de isenção sobre sua intencionalidade, isto é, o comprometimento com os interesses do capital. A ideologia em sentido restrito transveste-se na incorporação de atendimento às necessidades das demandas, “... no assistencialismo e nas políticas compensatórias, sem caminhar absolutamente nada na distribuição das riquezas socialmente produzidas” (SANFELICE, 2006, p.37).

Portanto, o que vale é o controle das tensões sociais por meio de medidas paliativas, tendo em vista a consecução do ideário neoliberal e, como diz o próprio Mézszáros (2005, p.45), a educação desenvolvida na lógica do capital consegue “... produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. O caminho para a emancipação da educação e oportunidades educacionais, inclusive na universidade, é o rompimento com a lógica capitalista na universalização da educação e trabalho como atividade humana autorrealizadora. Nesse encaminhamento, Mézszáros (*Idem*, p.27) conclui que limitar “... uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

### **7.2. A UNIVERSIDADE E O AGIR COMUNICATIVO NA DETERMINAÇÃO DA AÇÃO HISTÓRICA EM HABERMAS**

Se o “... procedimento democrático fundamenta a legitimidade do direito” (HABERMAS, 1997, p.191), certamente podemos inferir que a legitimidade do direito deve assegurar o procedimento democrático. No caso,

as categorias direito e democracia devem estar intrinsecamente relacionadas em todo o momento a ponto de assegurar a universalização e participação do que se conhece como oportunidades necessárias e igualitárias da vida social.

Se, de fato, se pensasse a equidade de maneira universalizada, como aponta Habermas (1997), não haveria discriminação em suas distintas manifestações. A universidade tem sido objeto de distintas discussões, apresentando posicionamentos diversos, incluindo aqueles que insistem que o processo de expropriação histórica é mais cultural do que socioeconômico, sem se ater na totalidade da relação capital-trabalho que efetivamente promove a manutenção da não-universalização, mesmo em face de um discurso que afirme o contrário. Qual o caminho? Recuperar o sentido entre direito, democracia, universalização e humanização como objetos inalienáveis da história e manifestações humanas que não se dará de forma gratuita ou naturalmente, mas por meio da manifestação do homem na história e com a história.

### **7.3. A UNIVERSIDADE E A DIALÉTICA DO CONCRETO A PARTIR DE KAREL KOSIK**

Entender e encaminhar a universalização, democratização e humanização do homem que elabora o seu conhecimento histórico e que se autoproduz é a grande necessidade para tornar a sociedade em geral num espaço comum, sem exclusão, bem como as suas instituições sócias, como, por exemplo, a universidade. Nesse sentido, é oportuno destacar a leitura do mundo vivido por meio de uma dialética do concreto que se situa em todos os espaços sociais. Exatamente por isso é que não é admissível pensar as ações afirmativas como respostas finais de acesso aos grupos desfavorecidos à universidade. Se a práxis é possível, a produção do mundo, bem como a autoprodução do homem não devem ser excludentes.

Assim, podemos afirmar que a universalização, democratização e humanização da universidade, oportunizando os mesmos direitos indistintamente, não é uma dimensão em si e, conseqüentemente, um privilégio para poucos, mas constitui-se numa dimensão para o homem e seu processo do para si. Dito de outra maneira, à medida que ele produz a sua realidade e participa de suas múltiplas determinações, não deverá ser expropriado deste processo, nem mesmo de maneira parcimoniosa. O que se coloca na atualidade com a proposta

da discriminação positiva é a proposição do mundo da pseudoconcretidade, isto é, o mundo da alienação, portanto, do afastamento da leitura correta que deveria desenvolver. Há que se resgatar em sua totalidade um maior despertar por meio da dialética do concreto, de uma análise crítica de tentativas forçadas para a mostração de um mundo diferente do real.

#### **7.4. A UNIVERSIDADE E O ANTAGONISMO ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL A PARTIR DE ADORNO E HORKHEIMER**

Uma visão pontuada pelo olhar crítico sobre o fenômeno histórico-social não pode ser dissociada do antagonismo existente entre o particular e o universal. No caso deste ensaio sobre as ações afirmativas como meio de acesso para as classes desfavorecidas à universidade, não deve tomar a inclusão educacional simplesmente como uma questão de opção ou da chamada “consciência social” em nome dos valores humanos e das reparações compensatórias historicamente situadas (dimensão particularizada), mesmo que por meio de modelos internacionais, sem considerar a necessidade de uma ruptura radical com a lógica do capital. Qualquer posicionamento nessa lógica concorre para a negação de uma dimensão mais ampla das “... mudanças educacionais comprometidas com a emancipação dos sujeitos sociais e com a construção de sociedades mais justas e igualitárias (PESCE, 2007, p.17).

Nesse âmbito, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que o verdadeiro esclarecimento não mais pode ser entendido numa ingênua perspectiva mítica entre o “bem” e o “mal” ou entre o “mal menor” e o “mal maior”, mas como base para tirar o homem de seu processo de alienação ou de sua menoridade e não mais ser conduzido, e sim conduzir a construção de sua própria história. Em relação à particularização da justiça em detrimento da universalização da equidade, tomando as ações afirmativas como ponto de análise, podemos afirmar que a aceitação tácita de sua proposição particulariza e condiciona uma tipologia de sociedade (de caráter mítico), negligenciando, conseqüente e convenientemente, a universalização de oportunidades. Dessa forma, o abismo entre o particular e o universal permanece, restando a ilusão de horizontalidade.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a redefinição do papel do Estado como agente regulador do mercado e das políticas públicas foram desenvolvidas reformas nas políticas para o Ensino Superior, situando a lógica capital-trabalho como fio condutor. Na década de 1990, a reestruturação produtiva, a reforma do Estado e as políticas educacionais, por meio da administração gerencial, incluirão na pauta do dia as orientações de organismos multilaterais conforme a disposição neoliberal quase em sua totalidade: produção acadêmica, formação do profissional da educação, diminuição da pobreza, atenção aos focos de conflitos sociais, atenuação das desigualdades, dentre outros.

Em meio a esse processo reformista, muitos movimentos passaram a ter maior visibilidade, solicitando políticas de equidade nas oportunidades sociais, principalmente quanto ao acesso à universidade brasileira. Direcionada pela influência neoliberal, a contrapartida do Estado preservou a estrutura de controle e para desmobilizar os grupos propôs as ações afirmativas, sinônimas de “discriminação positiva”, a exemplo do que os EUA desenvolveram, inicialmente para os negros, estendendo depois para os indígenas e, de forma delimitada, para alunos de escolas públicas por meio das denominadas “cotas”. O resultado dividiu as opiniões dentro e fora da academia marcadamente por dois extremos: os favoráveis e os contrários. Entretanto, um terceiro olhar sobre tais proposições nos mostra que tais medidas são paliativas, projetando um processo maior de exclusão e descaso com os grupos étnicos e com as classes sociais menos favorecidas.

A lógica capital-trabalho não coloca em discussão a dimensão universal sustentada por uma lógica libertadora e humanizadora, mesmo porque tem como resolvidos os conflitos sociais emersos negando a ação comunicativa entre individualidade e coletividade (HABERMAS, 2003), o distanciamento entre justiça e equidade e reflexão sobre a realidade concreta da humanidade e de sua construção histórica (KOSIK, 1985), bem como alienando os homens numa dimensão ainda mítica, de um esclarecimento determinado e controlável proposto como eixo salvacionista e não-emancipatório. E, finalmente, com Mészáros (2005; 2006; 2007), observamos que o exercício da educação superior somente alcançará uma dimensão humanizadora, democrática e universal quando não se limitar às medidas paliativas, que se preocupam muito mais em esvaziar as vozes do que promover uma transformação social verdadeiramente qualitativa.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, R. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. In: **Revista Espaço Acadêmico**, Ano II, n. 14, jul. 2002.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra Brasília: **Ministério da Justiça**, 1996.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. v.I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIMA, P. G. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica e tecnológica no governo FHC: o dito e o feito no plano real (1994-2002)**. Tese de Doutorado. Araraquara/SP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/FCLAR, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PESCE, L. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores:** resistência e superação. Tese (Pós-doutoramento). Campinas: FE/Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. In: **Revista de Educação da PUC-CAMPINAS**, n.21, p.29-40, Nov. 2006.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. In: **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v.18, n.2. São Paulo, 2006.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVEIRA, N. D. R. **Universidade brasileira:** a intenção da extensão. São Paulo: Loyola, 1987.