

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PÓS-DOCTORAMENTO

**AÇÕES AFIRMATIVAS COMO EIXO DE INCLUSÃO DE CLASSES
SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE BRASILEIRA:
UM TERCEIRO OLHAR ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO**

PAULO GOMES LIMA

CAMPINAS – SP

2009

PAULO GOMES LIMA

**AÇÕES AFIRMATIVAS COMO EIXO DE INCLUSÃO DE CLASSES
SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE BRASILEIRA:
UM TERCEIRO OLHAR ENTRE PONTOS E CONTRAPONTOS**

Relatório final de pesquisa apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Pós-Doutor em Filosofia e História Educação, pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Supervisor: Prof. Dr. José Luís Sanfelice.

CAMPINAS – SP

2009

© by Paulo Gomes Lima, 2009.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

LIMA, Paulo Gomes.

Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos/ Paulo Gomes Lima – Campinas, SP: [s.n], 2009.

Supervisor: José Luis Sanfelice
Relatório final (Pós-doutoramento): Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação-Brasil. 2. Universidade Brasileira. 3. Ações Afirmativas. 4. Inclusão Social. 5. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e Políticas Educacionais. 5. Desafios contemporâneos à universidade brasileira. I. Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

/BFE

Título em inglês: Affirmative actions as axis of inclusion of social classes less favored to the Brazilian University: a third to look among points and against points.

Keywords: Affirmative actions, Brazilian University, social inclusion, productive renewal - reform of the State - educational politics, contemporary challenges to the Brazilian university.

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Pós-Doutor em Educação

Data da defesa: 2009.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu: Educação/Unicamp.

E-mail: paulolima@ufgd.edu.br/ paulogl.lima@gmail.com

PAULO GOMES LIMA

**AÇÕES AFIRMATIVAS COMO EIXO DE INCLUSÃO DE CLASSES
SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE BRASILEIRA:
UM TERCEIRO OLHAR ENTRE PONTOS E CONTRAPONTOS**

Prof. Dr. José Luiz Sanfelice

Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação - UNICAMP.

CAMPINAS-SP

2009

À Deus pela presença constante em minha vida,
pela amizade e iluminação em todos os âmbitos.

A meus filhos queridos, Paulo Victor & Karoline, que
enriquecem e motivam a minha caminhada, no
sentido do apoio, do amor incondicional e da ternura
da companhia.

Aos mestres e alunos que tivemos contato, pela
busca da superação das desigualdades sociais e
universalização da educação.

AGRADECIMENTOS

- À minha mãe, D. Iraci pelo amor e cuidados desde sempre.
- Ao meu pai, Sr. Manoel, *In Memoriam*, pela presença em minha vida.
- Aos meus filhos, minha razão e esperança: Paulo Victor e Karoline.
- Ao Prof. Dr. José Luís Sanfelice, amigo e, sobretudo um intelectual que provoca em seus alunos, o sabor da descoberta e o desafio da reivindicação de uma sociedade mais justa e igualitária. Obrigado, San.
- À M., pela confiança, companheirismo e presença cotidiana.
- Aos meus queridos irmãos e irmãs pela unidade da família.
- Para Pedrinho e Rafael, pelo sorriso e carinho.
- Aos meus alunos e colegas com quem compartilhamos a aventura do conhecimento.
- À secretaria de Pós-Graduação da Unicamp pelo sempre pronto atendimento às minhas solicitações.
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, mais especificamente ao DEFHE - Departamento de Filosofia e História da Educação – pela abertura ao meu pós-doutorado, hoje consolidado.
- Aos colegas da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), acolhida hospitaleira, desde o meu ingresso na carreira do magistério superior público.
- À todos quantos acreditam numa educação não subserviente à lógica do capital.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
RESUMÉN.....	xii
INTRODUÇÃO.....	01
I. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	17
1.1. Sobre a reestruturação produtiva.....	23
1.2. Sobre a reforma do Estado.....	26
1.3. Sobre as políticas educacionais no Brasil na década de 1990 e além.....	36
II. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DO MODO-DE-PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEUS ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO.....	48
2.1. Arranjos históricos de exclusão educacional no Brasil no período colonial.....	50
2.2. Arranjos históricos de exclusão educacional no Brasil no período imperial.....	58
2.3. Arranjos históricos de exclusão educacional no Brasil no período republicano ..	67
III. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DAS CLASSES MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE?.....	85
3.1. Ações afirmativas para a universidade: pontos de correção de dívida histórica .	89
3.2. Ações afirmativas para a universidade: contrapontos acerca da discriminação positiva.....	95
3.3. A possibilidade de um terceiro olhar para além de pontos e contrapontos ..	119
IV. À UNIVERSIDADE NO NUMA DIMENSÃO UNIVERSAL, LIBERTADORA E HUMANIZADORA.....	122
4.1. A universidade e o agir comunicativo do direito na determinação da ação histórica em Habermas.....	137
4.2. A universidade e o antagonismo entre o particular e o universal a partir de Adorno & Horkheimer.....	141
4.3. A universidade e a dialética do concreto a partir de Karel Kosik.....	146
4.4. A universidade e as práticas dissimuladoras na centralidade capital-trabalho a partir de Mészáros.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	171

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INDICE DO RATIUM STUDIORUM.....	53
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA.....	55
QUADRO 3 – VISÃO SINÓPTICA DAS CINCO CONEÇÕES DE UNIVERSIDADE.....	60
QUADRO 4 – OBJETIVOS DO CURSO SECUNDÁRIO (1889-1931)	64
QUADRO 5 – INSTITUIÇÕES COM TRAÇOS DE UNIVERSIDADE NO BRASIL	69
QUADRO 6 – UNIVERSIDADES POR AGLUTINAÇÃO	70
QUADRO 7 – TIPOLOGIAS DOS QUADROS.....	98
QUADRO 8 – MAPA ESTRUTURAL DAS SOCIEDADES CAPITALISTAS	125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TAXA DE DESEMPREGO ABERTO (1994-2001)	31
--	-----------

LISTA DE SIGLAS

- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- C&T - Ciência & Tecnologia
- CNI - Confederação Nacional da Indústria
- CONTAP - Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IES - Instituições de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MST - Movimento dos Sem-Terra.
- NAFTA - Acordo de Livre Comércio da América do Norte
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PADCT - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- PCTs - Política (s) Científica e Tecnológica
- PPP - Parceria Público-Privada
- PROUNI - Programa Universidade para Todos
- PT – Partido dos Trabalhadores
- REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SINAES - Sistema Nacional de avaliação Ensino Superior
- SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros
- SUDENE – Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID – Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos.

RESUMO

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira:** um terceiro olhar entre pontos e contrapontos. Departamento de Filosofia e História da Educação – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 2009. 178 p. Relatório Final de Pesquisa de Pós - Doutorado. - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

A pesquisa problematiza a dualidade entre pontos favoráveis e contrários acerca das ações afirmativas como eixo de inclusão das classes menos favorecidas à universidade brasileira. Como objeto de contextualização estabelece as relações entre a reestruturação produtiva, reforma de Estado e políticas educacionais para em seguida situar a educação superior no Brasil no contexto do modo-de-produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão social. Caracteriza o surgimento das ações afirmativas no Brasil como instrumento de inclusão das classes menos favorecidas à universidade, a dualidade entre pontos favoráveis e contrários, apontando para a possibilidade de um terceiro olhar. Neste caso, são destacadas as relações entre o neoliberalismo, o trabalho e políticas compensatórias de acesso à universidade brasileira e os desafios contemporâneos para uma universidade não excludente propriamente dita. O nível conceitual da investigação sustenta-se em quatro eixos: a) as práticas dissimuladoras na centralidade capital-trabalho (Mészáros), b) o agir comunicativo na determinação da ação histórica (Habermas), c) A mobilização concreta do homem na história e com a história (Karel Kosik) e d) o antagonismo entre o particular e o universal (Adorno & Horkheimer). A pesquisa evidencia a necessidade de rompimento com a lógica da teoria social do capitalismo numa dimensão universal sustentada por uma lógica libertadora e humanizadora, como alternativa radical para a transformação da universidade para todos no Brasil em sentido pleno.

Palavras-chave: universidade brasileira; ações afirmativas, inclusão social; Reestruturação produtiva-reforma do Estado e políticas educacionais; desafios contemporâneos à universidade brasileira.

ABSTRACT

The research presents the duality between points favorable or not about affirmative action as axis of inclusion of the poor Brazilian university. As Contextualization object establishing relations between the productive restructuring, reform of State, education policies and in Brazil in the context capitalist production and its historical arrangements of social exclusion. It features the appearance of affirmative action in Brazil as a tool for inclusion of the poor to university, the duality between points favorable or not, discuss the possibility of a third eye. In this case, are highlighted the relationship between neoliberalism, the work and compensatory policies for access to the Brazilian university and the contemporary challenges to social inclusion itself. The conceptual level of research is founded on four pillars: a) the dissembler practices at centrality capital-labor (Mészáros), b) the communicative action in determining the historical action (Habermas), c) the mobilization in the history of man and with the story (Karel Kosik) and d) the antagonism between the particular and universal (Adorno & Horkheimer). The research highlights the need to include education to university in Brazil from a universal dimension underpinned by a logic liberating and humanizing, highlighting the relevance and legitimacy of a third eye on the request about the social role of the contemporary university.

Keywords: Brazil-Education, Brazilian University, Affirmative actions and social inclusion, productive renewal - reform of the State - educational politics, contemporary challenges to the Brazilian university.

RESUMEN

La investigación problematiza el dualismo entre puntos favorables o no sobre las acciones afirmativas como eje de inclusión de las clases menor favorecidas a la universidad brasileña. Como el objeto de contextualización establecemos las relaciones entre la reestructuración productiva, las reformas de estado y políticas de educación com destaque para La educación superior en Brasil en el contexto del de la producción capitalista y sus arreglos históricos de la exclusión social. Esto caracteriza las acciones afirmativas en Brasil como el instrumento de la inclusión de las clases menos favorecidas a la universidad, el dualismo entre puntos favorables y de enfrente, señalando a la posibilidad de un tercer vistazo. En este caso, son indicados las relaciones entre el neoliberalismo, el trabajo y políticas de acceso compensadoras a la universidad brasileña y para una universidad no excluyente correctamente dicta a los desafíos contemporáneos. El nivel conceptual de la investigación es apoyado en cuatro ejes: a) las prácticas dissimulative con el trabajo de la capital centralidade (Mészáros), b) esto para interpretar comunicativamente en la determinación de la acción histórica (Habermas), c) la movilización concreta del hombre en la historia y con la historia (Karel Kosik) y d) el antagonismo entre el individuo y el universal (Adorno y Horkheimer). La pregunta revela la necesidad de rotura con la lógica de la teoría social del capitalismo en una dimensión universal apoyada por un libertador lógico y humanizadora, como la alternativa radical para la transformación de la universidad para todos en el Brasil en sentido lleno.

Palabras clave: Educación de Brasil, universidad brasileña, acciones Afirmativas e inclusión social, renovación productiva - reforma del estado - política educativa, desafíos contemporáneos a la universidad brasileña.

INTRODUÇÃO

“(...) a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalara... a conceitos vãos e experimentos erráticos: o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 19)

A discussão de políticas de ações afirmativas no Brasil tomou maior vulto na década de 1990, período em que distintas problemáticas foram evocadas por movimentos sociais e, em que vários desvios históricos foram denunciados na bipolaridade opressor-primido, inclusive no âmbito educacional, dentre os quais destacamos o acesso “consentido” à universidade brasileira por classes sociais desfavorecidas e grupos étnicos historicamente marginalizados.

As representações, os pensamentos e os intercâmbios materiais apresentam-se como emanção direta da produção e do comportamento material do homem no seu meio social, que se faz real e ativo, mas ao mesmo tempo condicionado pelo e condicionante do desenvolvimento de suas forças produtivas e pelas trocas correspondentes, expandindo-se até suas formações mais abrangentes (Lima, 2003).

Lembrando Pesce (2007) “toda e qualquer produção humana assenta-se na materialidade histórica dos sujeitos sociais que se situam como autores de tal produção” e, acrescentamos, na mobilização da história e com a história. Assim, a partir da perspectiva de nossa própria experiência profissional como professor, pesquisador e formador de professores em cursos de licenciatura é que nos propusemos a desenvolver um ensaio teórico no pós-doutoramento, cuja inquietação fora gerada em nossa formação inicial no programa de pós-graduação *stricto sensu* e pelas atuais e múltiplas mobilizações dentro e fora da universidade, cumprindo explicitar o seu itinerário.

Esse projeto tornou-se cada vez mais proximal quando, ao desenvolvermos a análise no mestrado em todas as áreas temáticas do programa de pós-graduação em educação da Unicamp, sobre as tendências paradigmáticas predominantes, notamos algumas preocupações pontuais nalgumas teses e dissertações sobre o processo histórico de exclusão de classes menos favorecidas e marginalizadas à universidade, isto à época nos impulsionou a escrever um artigo sobre “os caminhos da universidade rumo ao século XXI” (ano 2000).

Nesse documento, publicado pelo Caderno “*Paidéia*” da Faculdade de Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto (Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan/julho/2000), identificamos algumas concepções e visões acerca da universidade e de suas relações que nos serviram de despertamento inicial para o desenvolvimento do presente Ensaio teórico, a saber, a de Cunha (1998); Wanderley (1991) e Teixeira (1998). O despertamento destacado não se deu tanto pelos conceitos e desdobramentos de raciocínios elaborados pelos autores, mas por indagações que fizemos das colocações adventícias de suas falas.

Cunha (1998), por exemplo, concebe a universidade tal como Gramsci, um aparelho de hegemonia, cuja especificidade centra-se na formação de intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos da burguesia, existindo dentro de seu seio lutas hegemônicas que explicitam o porquê das suas crises de identidade (Sublinhado nosso).

Wanderley (1991,p.11), por sua vez, assevera que a universidade é um lugar privilegiado que oferece oportunidades muito mais abrangentes do que simplesmente proporcionar conhecimento científico ou de uma cultura universal, criar ou preconizar saberes, ou seja, assinala que esta deve “ buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional ” de um povo (Sublinhado nosso) . Teixeira (1998, p.41), sobre sua concepção e finalidade da universidade argumenta que:

Fundamentalmente, a universidade é reunião de adultos já avançados na experiência intelectual e profissional com jovens à busca de sua formação e seu preparo para a atividades dentro e fora dela e,ao mesmo tempo, a instituição devotada à guarda e ao cuidado da cultura humana, que lhe cabe zelar e lavrar como seu campo especial de trabalho... (sublinhado nosso)

As indagações construídas de maneira incipiente, naquele momento, apontavam para a necessidade de uma busca pela intensificação de profundas mudanças estruturais de uma sociedade estabelecida em limites bem definidos que, de sua parte, por força da legitimação do *status quo*, embora houvesse determinado reconhecimento das desigualdades sociais reproduzidas historicamente no seio da

universidade, propunham medidas paliativas como tentativa de “equalizar” ou provocar um Estado de bem-estar social pautado numa igualdade forjada

Do ponto de vista do pesquisador, não se tratava meramente de uma opção, concordância ou discordância sobre as ações afirmativas para as classes menos favorecidas de ingresso à universidade (iniciadas no governo FHC), dentre as quais figurava a de cotas para negros; ao contrário, era uma preocupação pontuada por uma visão macrossocial da exploração capitalista marcada por discursos velados, tendo como defesa a busca pela equalização da estruturação social e econômica como metas para garantia do bem estar do brasileiro.

Noutro lugar (Lima, 2005) enfatizávamos que ...o que de fato se constatou (entre o discurso e a operacionalização do governo de Fernando Henrique Cardoso) foi uma negação, não “dialética”, mas totalmente autoritária no sentido positivista mais aprofundado, pois embora suas justificativas tentassem explicar o quadro de dissabor econômico e estrutural do país, suas ações denunciavam o oposto: beneficiamento de grupos empresariais, privatizações de estatais sem uma consulta mais acurada da população em nível de propósitos, retornos e investimentos a partir das verbas angariadas com as mesmas... que mais do que nunca se identificava com uma índole e prática neoliberais.

Percebemos que a problemática inicial que nos mobilizara para o desenvolvimento do Ensaio carecia de maiores pontuações históricas e acompanhamento da incipiente discussão das ações afirmativas no Brasil e decidimos construir reflexões materializadas pelas distintas vozes que se posicionavam frente às proposições das políticas públicas dentro e fora da universidade.

Nessa direção, no ano de 2001, quando terminávamos o mestrado em educação e iniciávamos a carreira como docente no magistério superior numa instituição particular de ensino – UNASP, acompanhamos as discussões no âmbito da Academia e veiculadas pelos meios de comunicação que apresentavam dimensões polarizadas quanto ao objeto destacado: posicionamentos entusiastas e favoráveis às ações afirmativas por meio do sistema de cotas na universidade

brasileira e os seus opositores. Em agosto do mesmo ano fora realizado em Durban, África do Sul, a III Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, tendo a Organização das Nações Unidas (ONU) como promotora. Nesse evento várias entidades do movimento negro brasileiro participaram, assinalando a sua adesão às discussões ali desenvolvidas, evidenciando a necessidade de reparação social à dívida histórica devida ao negro no Brasil o que concorreria para o fortalecimento das políticas de cotas na universidade brasileira. Nesse mesmo ano (2001), seguindo o referencial da UnB, que em 1999 desdobrou a primeira proposta de cotas para negros na universidade e previa um percentual de 20% das vagas para estudantes negros, outras duas universidades, UERJ e UNEB (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade do Estado da Bahia), adotaram o sistema de cotas e em 2002 a UFBA também desenvolveu um projeto de inclusão via cotas para alunos na universidade.

Até aí, em meio as aulas e reflexões e debates sobre a temática do Ensaio, a nota tônica observada pelo pesquisador problematizava as discussões da sociedade de então, isto é, enquanto esta enfatizava as ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira, como objeto de equalização social, mesmo admitindo-se o seu efeito paliativo, buscávamos entender o velamento dos discursos e políticas e encampamento de uma indústria cultural situada, também, na navegação das influências do mundo globalizado manobrado pelo mercado capitalista que alijava manifestações estruturais para que fossem resolvidos uma multidimensionalidade de interesses sociais conflitantes, o que poderia afastar o foco de uma transformação social propriamente dita, qualitativa.

Revisando o nosso posicionamento, longe de o pesquisador colocar-se favorável ou contra as políticas de ações afirmativas, defendemos a superação da lógica do capital, que em nome de sua manutenção por meio do estabelecimento do *Welfare State*, compromete o projeto nacional de desenvolvimento para a sociedade e para a educação como um todo, enquanto compactua com o segregacionismo, com a não universalização dos direitos civis e sociais, com razões infundadas em

discursos que tentam amenizar as desigualdades sociais pelos ditos reconhecimentos e esforço por reparações culturais e sociais históricas, negando a materialização da construção de uma sociedade pautada pela democracia e solidariedade, propriamente ditas, ou mesmo regulando em “conta-gotas” uma justiça social contraditória.

Com a finalidade de articular com maior profundidade a idéia de Ensaio que vínhamos delineando em relação à problemática que nos inquietava, sentíamos, já no ano de 2002, que seria necessário desdobrar alguns elementos radiculares que nos permitissem desvelar pontuadamente um terceiro olhar entre os prós e contras das ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira.

Por outro lado, sabíamos que a sustentação de uma tese que denunciasse a lógica do capital sob o olhar neoliberal acerca da temática que estávamos defendendo, sem a exploração de evidências materiais e históricas, contribuiria superficialmente para o desvelamento do objeto e entendendo que a investigação científica é um ato de construção, onde cada elemento envolvido não é apenas mais um dado, mais uma informação, no entanto, contribui de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas adequadas ao problema suscitado pelo pesquisador, optamos por antecipar, no doutoramento¹, a pesquisa sobre o contexto em que algumas políticas públicas do governo do período foram desenvolvidas, identificando as categorias anteriormente listadas, que seriam retomadas e desdobradas como elementos necessários para o presente ensaio teórico.

Acreditamos que esse encaminhamento, por mais que aparentemente, tivesse postergado o desdobramento do tema, favoreceu o acompanhamento das mobilizações, posicionamentos e experiências da implementação de ações afirmativas no Brasil em instituições de ensino superior, bem como discussões pontuadas por olhares críticos e denunciativos de interesses velados do capital, mobilizados por políticas públicas, e ao mesmo tempo pelo crescimento das adesões

¹ Tese de doutoramento defendida em 2005 pela UNESP de Araraquara/SP intitulada “Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica e tecnológica no Brasil no governo FHC (1994 -2002): o dito e o feito no ‘plano real’”.

de instituições de ensino superior (estaduais e federais) à estas políticas, como um consentimento naturalizado.

Esse “consentimento” apresentado de maneira conveniente não propunha uma alternativa de transformação social consistente, mesmo porque a lógica do capital não seria rompida. Tomando como parâmetro o sistema de cotas da universidade americana, a proposta brasileira não chamou, desde sua inauguração, a sociedade para o debate social sobre as conseqüências, 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.

Ao invés daquelas questões serem trazidas à tona com o objetivo de democratizar concretamente as condições materiais da sociedade brasileira como um todo e na universidade brasileira em particular, o que se observou foi uma alienação da problemática suscitada, revestida de um discurso corretivo das dívidas históricas em relação às populações socialmente menos favorecidas (negros, pobres, indígenas).

Nesse caso, preservou-se a inalterabilidade da estrutura social, enquanto que as discussões se davam de maneira muito setorializada e convenientemente orientada entre os favoráveis às políticas de cotas e os contrários. A diretriz para se pensar as ações afirmativas no Brasil de acesso à universidade não concebia outra discussão ou qualquer outra alternativa para o encaminhamento da problemática, limitando as “novas políticas educacionais” entre o ‘sim’ e o ‘não’ de maneira antagônica e conformada. O posicionamento “favorável” ou “desfavorável” às políticas de ações afirmativas no âmbito universitário brasileiro garantiria a universalização, humanização e democratização de acesso ao conhecimento como elementos afrontadores da lógica do capital?

Com a finalidade de articular com maior profundidade a idéia de Ensaio que vínhamos delineando em relação à problemática que nos inquietava, sentíamos que seria necessário desdobrar um terceiro olhar que ultrapassasse a discussão entre os prós e contras das ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais

menos favorecidas à universidade brasileira, despertado por leituras em Mészáros (2006), Habermas (2002), Kosik (1976), Sanfelice (1996, 2006, 2008) e Adorno & Horkheimer (1985), observamos a viabilidade de desenvolvimento desse tema.

No decorrer do levantamento de fonte sobre a questão a partir da década de 1990, identificamos as mobilizações, posicionamentos e experiências da implementação de ações afirmativas no Brasil em instituições de ensino superior, bem como discussões pontuadas por olhares críticos mobilizados por políticas públicas, e ao mesmo tempo pelo crescimento das adesões de instituições de ensino superior (estaduais e federais) à estas políticas na bipolaridade destacada anteriormente (favoráveis/desfavoráveis).

Desse âmbito resultou a problemática de nosso Ensaio que materializou-se na seguinte indagação: *“À luz do contexto histórico da realidade brasileira, que encaminhamentos concretos seriam necessários e/ou imprescindíveis a universalização, humanização e democratização de acesso à universidade, considerando e problematizando a lógica do capital sob a orientação neoliberal ?*

Não se tratava meramente de uma opção, concordância ou discordância sobre as ações afirmativas para as classes menos favorecidas de ingresso à universidade (iniciadas no governo FHC), dentre as quais figurava a de cotas para negros; ao contrário, era uma preocupação pontuada por uma visão macrossocial da exploração capitalista marcada por discursos velados, tendo como defesa a busca pela equalização da estruturação social e econômica como metas para garantia do bem estar do brasileiro.

Noutro lugar (Lima, 2005) enfatizávamos que o que de fato se constatou (entre o discurso e a operacionalização do governo de Fernando Henrique Cardoso) foi uma negação, não “dialética”, mas totalmente autoritária no sentido neoliberal mais aprofundado, pois embora suas justificativas tentassem explicar o quadro de dissabor econômico e estrutural do país, suas ações denunciavam o oposto: beneficiamento de grupos empresariais, privatizações de estatais sem uma consulta mais acurada da população em nível de propósitos, retornos e investimentos a partir

das verbas angariadas com as mesmas que mais do que nunca se identificava com uma índole e prática neoliberais, enquanto que medidas

As ações afirmativas foram propostas com o cuidado de não evidenciar os interesses e arranjos capitalistas de forma explícita, daí a ênfase nos posicionamentos contrários ou favoráveis à temática, mesmo porque independentemente de qualquer direcionamento, os interesses neoliberais não seriam atingidos, porque foram tirados de foco.

Buscamos no desenvolvimento desse trabalho uma outra leitura ou encaminhamento para pensarmos uma universidade não excludente, o que certamente nos solicitou uma terceiro olhar para além de pontos e contrapontos das discussões contemporâneas, possibilitando o questionamento da própria academia e sociedade acerca da diferenciação entre medidas paliativas, políticas públicas consistentes na proposição e operacionalização e olhares criteriosos acerca da temática que, hoje, ocupa temários de trabalhos acadêmicos.

As reflexões desenvolvidas por meio desse Ensaio certamente abrem caminho de revisão das políticas públicas da temática e dos perigos de medidas paliativas arbitrárias, inclusive registradas na dimensão legislativa, quando se destacam os termos, “correção histórica” com “tempo determinado” como se tratasse de uma profecia auto-realizadora, determinada por uma lógica natural orquestrada pelo capital, sem romper com a lógica excludente e remediativa.

A clarificação do ponto de partida e ponto de chegada de um trabalho dessa envergadura, delineou um caminho metodológico cujo **objetivo geral** centrou-se na problematização, por meio de “um terceiro olhar”, de encaminhamentos necessários e/ou imprescindíveis a universalização, humanização e democratização de acesso à universidade, considerando e problematizando a lógica do capital: pontos e contrapontos do debate sobre a implementação de ações afirmativas na universidade brasileira através de cotas destinadas às classes menos favorecidas. Para a consecução desse objetivo maior, listamos quatro objetivos, intimamente relacionados, identificados como eixos centrais de discussão e, portanto imprescindíveis ao recorte do objeto:

- a) Descrever o posicionamento do Brasil no cenário da reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais frente à proposta de internalização do ideário neoliberal;
- b) Problematizar o itinerário histórico da educação superior no Brasil no contexto do modo-de-produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão;
- c) Contextualizar o debate sobre as ações afirmativas no Brasil como forma de inclusão educacional das classes menos favorecidas entre pontos e contrapontos e sua suficiência ou não para a universalização, humanização e democratização de acesso à universidade;
- d) Ponderar sobre a possibilidade de inclusão educacional à universidade no Brasil a partir de uma dimensão universal sustentada por uma lógica universal, libertadora e humanizadora.

O desdobramento desse ensaio teve como norteamento o método materialista histórico-dialético que situa movimento e historicidade no estudo do objeto, seus vínculos internos e externos nos âmbitos das regulações sociais, logo, considerando o caminho recorrente no qual:

- a) **tudo se relaciona** (medidas pontuais –explicações uniformes e determinísticas - ou propostas parcimoniosas para o desvelamento do objeto são insuficientes para a reflexão crítica sobre o objeto, pois uma produção do homem situada a partir de uma totalidade) Dessa premissa, sobre a realidade concreta do indivíduo histórico em ação, Kosik (1976, p.9) enfatiza *que “(...) a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo”,* pelo contrário, a partir do mundo material onde o homem é protagonista, *“...apresenta-se como o campo em que se exercita*

a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade”;

- b) Tudo se transforma** – mediante a relação processual da história, isto é, das intervenções do homem e suas intencionalidades, observa-se a fluidez do mundo material pelo despertar crítico-reflexivo e a construção de alternativas para encaminhamentos distintos sobre problemáticas sócio-históricas.
- c) Mudança qualitativa ou** da passagem da quantidade à qualidade – a transformação da totalidade não apresenta linearismos ou mesmo padrões cíclicos ou mecânicos, mas pressupõe uma conversão de uma totalidade em outra, consideradas as suas propriedades ou contextos;
- d) Unidade e luta de contrários** – análise de forças contrapostas e sua negação entre afirmações e negações, determinando a síntese. É a negação das fases que origina o pensar transformado e transformador na superação dos contrários: afirmação e negação.

Considerando que o modo-de-produção e seus condicionantes não podem ser considerados a partir de uma única perspectiva, visto que as condições materiais da existência humana, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, são constituídas por múltiplas determinações, esse Ensaio, pela ponderação sobre a problemática, considerou que a investigação a partir de diferentes formas de entendimento e desenvolvimento do objeto a partir dos pormenores contextuais, propiciaram indagações recorrentes e suficientes para a compreensão das intencionalidades, implicações e conseqüências do processo de inclusão educacional à universidade por meio das ações afirmativas, bem como o desdobramento de encaminhamentos para se pensar uma universidade não excludente no Brasil.

A apropriação desse caminho metodológico possibilitou a exposição organizacional da investigação em quatro momentos ou capítulos recorrentes, com o cuidado de contemplar os objetivos elencados para o desvelamento do objeto.

Denominamos o primeiro capítulo de Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais. Destacamos que a reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal. Todo o esforço das diretrizes neoliberais materializou-se certamente nas políticas educacionais no Brasil, implicando a incorporação de problemáticas sociais e redefinição, inicialmente, do papel da Educação Básica na erradicação dos problemas sociais.

A educação voltada para as classes trabalhadoras deveria ter como papel precípua o de correção das desigualdades sociais, eximindo a centralidade do Estado da responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social, que deveria atuar como regulador do mesmo numa dinâmica solidária com o mercado pela abertura às suas ofertas de eficiência e eficácia de serviços. As políticas educacionais, a partir da reforma do Estado, seriam convenientemente orientadas com políticas sociais, não identificadas como de responsabilidade única do mesmo Estado.

O cenário brasileiro na década de 1990 e a posteriori, fornece as condições necessárias para a solidificação desse empreendimento, inclusive com a recorrência da inclusão educacional à universidade por meio das ações afirmativas. A carga dessa correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, a lógica de organismos multilaterais como o Banco Mundial, atrelaram as correções de dívidas sociais históricas como um novo paradigma que favoreceria o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo.

A ênfase delineada apelava para um caráter de internalização da sinergia mundial para erradicação das desigualdades e distribuição de riquezas, dimensão ideológica veladora de interesses implícitos do sociometabolismo do capital.

No capítulo II, Educação superior no Brasil no contexto do modo-de-produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão, problematizamos o caráter excludente da educação superior à serviço do poder político e educação de elite. A começar pelo período colonial, onde mesmo ainda não havendo uma educação superior no Brasil, o controle repressor do Estado português e a dominação pela fé,

ignoravam qualquer destinação de índole educacional, que não fosse direcionada aos cidadãos do reino.

No império a conservação da estrutura educacional, mediante a inauguração da educação superior era um imperativo hegemônico na exigência de que os conhecimentos do povo não ultrapassasse os pertinentes às suas ocupações. Mesmo diante da possibilidade de ascensão econômica de alguns segmentos sociais, ainda no império fora estabelecida formas de contenção do acesso ao ensino superior, isto é, delimitando-se ainda mais, as perspectivas daqueles que aspirassem ascender socialmente mediante a oportunização na educação superior.

Com a proclamação da república o discurso político efervesceu na defesa de oportunidades para os cidadãos no ensino superior, contraditoriamente, o “entusiasmo declarado” não se aproximava de qualquer materialização legal ou discricionária a esse respeito. Ao contrário, a criação do vestibular iria ratificar a opção contencionista do ensino superior para a elite. A contradição entre o capital e o trabalho em momento algum forma referenciada como manifestação da educação dualista no Brasil, bem como não fora fruto de discussão as denúncias de exploração das classes desfavorecidas e divisão social de classes.

A evocação da igualdade legal na primeira metade do século XX, mesmo com o nascimento da universidade, não configurou a igualdade social no sentido universalizante da democracia, ratificou-se sim como elemento de discurso ideológico em sentido restrito, no qual se justificava as relações de dominação. Mesmo diante da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) e depois a 5.692/71, a maneira pela qual se estabelecia oportunidades educacional centrava-se numa educação dualista, consentida e ao compasso das necessidades do mercado, nesse momento ainda, orientada pelas inferências norte-americanas.

O pensamento liberal determina a disposição necessária de mundo e de força de trabalho, reduzindo o conceito de cidadania às conformações de seu ideário. O que ao seria diferente em todos os países em desenvolvimento que, a partir da década de 1970 aderiam ao neoliberalismo, mobilizado pela presença de organismos multilaterais na concessão partite de financiamentos e assessoria

técnica e em contra-partida abrindo-se ao capital internacional como substrato para o seu crescimento econômico e visibilidade da sinergia humana mundial. O Brasil encamparia as premissas neoliberais somente a partir da década de 1990, por conta de movimentos sociais que tomavam corpo.

Nas décadas de 70, 80 e 90, a exemplo do histórico de exclusão no ensino superior no Brasil, medidas paliativas foram desenhadas pelo governo 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 e integrais à estudantes de graduação que não tivessem condições de pagar uma universidade privada e na década de 90, a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira.

As políticas públicas de ações afirmativas começadas pelo governo FHC, foram continuadas pelo governo Lula em suas duas gestões, não descaracterizando o caráter histórico de uma universidade excludente e dualista, estando sob a responsabilidade do Estado a formação de elites na universidade pública e a formação de mão-de-obra necessária ao mercado na rede privada. O que se denominou de inclusão educacional à universidade pelas políticas de ações afirmativas, não passou de um enredo da histórica continuidade do ideário excludente do sistema capitalista.

No capítulo III, problematizamos o papel das ações afirmativas, se instrumento ou não de inclusão social de classes menos favorecidas à universidade brasileira. As ações afirmativas no Brasil foram divulgadas e implementadas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos na consecução de recursos escassos em distintos âmbitos dos arranjos sociais, inclusive na universidade. A nossa discussão nesse âmbito centrou-se em 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 sobre a inclusão educacional.

Em relação ao primeiro ponto compreendemos que a correção de uma dívida histórica não pressupõe a inauguração de outra ou a continuação de processos discriminatórios metamorfoseados de ações limítrofes, exige postura comprometida com a transformação social, requisito que o capital afirma assumir, entretanto entre os discursos e as ações há um descomunal hiato, reforçado por contrapontos ideológicos da teoria social do neoliberalismo.

No segundo ponto, observamos que o projeto das ações afirmativas como “discriminação positiva”, a despeito de uma nomenclatura diferenciada não se distancia da lógica do mercado, ou seja, é encaminhada como uma forma de promoção da “justiça” historicamente situada, esquivando-se de outra leitura necessária a da noção de equidade necessária. Não se promove a equidade, mas se exclui grande contingente das ditas oportunidade sócias, gerando outras “injustiças históricas”.

No terceiro ponto, enfocamos que uma possibilidade concreta de um terceiro olhar para além de pontos e contrapontos das ações afirmativas para a universidade no Brasil não se dá pela aceitação ingênua de uma solidariedade universal, mas por meio de uma leitura crítica do modo-de-produção delimitador dos alcances das políticas neoliberais, cuja intencionalidade é ratificar o seu domínio. A denúncia do jogo político e do processo de expropriação são fundamentais para o início da problematização da educação superior oferecida para um contingente identificado, limitando a transformação social por meio de medidas pontualizadas

A universidade numa dimensão universal, libertadora e humanizadora, âmbito trabalhado no capítulo IV, não aceita uma transformação negociada por medidas paliativas que pretendem em nome da “minimização de distorções sociais”, conservar a mestra estrutura promotora do mercado e que mantém um discurso ambíguo em seu favor. A trajetória de uma universidade no âmbito da justiça social rompe com tal lógica, conferindo aos homens indistintamente, tornarem-se homens, pela superação das práticas dissimuladoras na centralidade capital-trabalho; pela

ação comunicacional entre direito e democracia sem particularismos; pela leitura e encaminhamentos das problemáticas da educação e sociedade por meio da dialética do concreto e pelo esclarecimento que emancipa sem distorção de seu campo real e conceitual.

Nas considerações finais, retomamos essa dimensão na qual não pode haver silenciamento em detrimento de qualquer mudança substancial que transforme o acesso à universidade em seu sentido mais profundo de libertação, humanização e universalização, articulando a mobilização pela superação da divisão social do trabalho e de classes, base estrutural da teoria social do neoliberalismo.

CAPÍTULO I

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

“(…) o despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como princípio de todas as relações” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 24)

A primeira metade do século XX, mais precisamente, a partir da segunda guerra mundial, tem sido caracterizada como o marco de esforços internacionais no “amparo” ao desenvolvimento da capacidade produtiva de países periféricos, mas não sem intencionalidades e consentimentos.

Tais esforços históricos foram e são materializados através de organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e ramificações em nível de programas e organismos afiliados, do FMI (Fundo Monetário Internacional), do BM (Banco Mundial), do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e da OEA (Organização dos Estados Americanos), dentre outros, destacando-se esses dois últimos como subsidiadores econômicos da América Latina especificamente, além de outros organismos vinculados ao capital internacional e que atuam como promotores de políticas sociais voltadas para a Infância (UNICEF) e para projetos educacionais como é o caso da UNESCO (Lima, 2009a).

Os significativos impactos de agências multilaterais às políticas educacionais no Brasil foram deflagrados com maior ênfase em meio à promoção da reestruturação produtiva e reforma do Estado a partir da década de 1990, se bem que o seu histórico de intervenção consentida é anterior. A presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia sob a perspectiva neoliberal e sob a promessa de uma revolução gerenciada, atendeu aos rogos do mercado internacional com forte ênfase na introdução e desenvolvimento de novos arranjos capitalistas e adequação da força de trabalho por meio da formação de um perfil profissional pertinente.

Vale lembrar que, em nenhum momento a dimensão explícita da expropriação do direito e controle ideológico fora evidenciada nas proposições de políticas públicas no mundo e muito menos no Brasil, particularmente às políticas educacionais, caminho esse bem característico da doutrinação do metabolismo do capital, que implica seus interesses, sem modificar a base de sua teoria social, veiculando a necessidade de um mundo mais inclusivo e solidário e, por isso, difundindo a ênfase da responsabilização social, por um lado e por outro justificando

medidas pontuadas pelo mercado para “erradicação de crises” e benefício das economias mundiais. É interessante observar que a idéia de crise é um forte chamamento das bases neoliberais para articular o mundo para o seu combate. No tocante à educação esse arranjo, como observa Sanfelice (1996, p.7-8), decreta:

(...) uma crise falsa para escamotear a verdadeira. A falsa crise parece nos fazer crer que com esforço, planejamento, qualificação e outras medidas tão apregoadas, resolveremos os problemas educacionais e o capitalismo ficará intacto. Terá a educação que lhe é necessária. A verdadeira crise, por sua vez, indica que o capitalismo não pode resolver problemas que, de fato, para ele não são problemas, ou seja: uma sociedade estruturada na lógica da exploração do trabalho pelo capital, não questiona o seu próprio fundamento, não vê injustiça na sua prática social, não pode seriamente resolver os problemas da educação, a não ser aqueles que se fazem, necessariamente, solucionáveis para a reprodução do próprio sistema.

A orientação neoliberal de uma reestruturação produtiva, nesse sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de “cidadão globalizado para a “inclusão social brasileira” das “benfeitorias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito, orientando as políticas públicas para educação sob essa ótica.

Para esse tipo específico de ideologia, o ponto nevrálgico é a conquista reificada época, após época e a manutenção do poder, uma vez que, nessa perspectiva, o poder não se compartilha universalmente, pelo contrário, deve ser gerenciado por aqueles que realmente “entendem” de determinado processo, daqueles que “são” capazes de gerenciá-lo de forma eficiente e eficaz e que “assumem” em si a missão explícita de favorecer “o crescimento geral da nação”, pois afinal de contas “possuem” o domínio visionário das políticas e técnicas acertadas para fazer o mecanismo da máquina administrativa funcionar.

O conjunto ideológico dessa perspectiva não é diferente do que ocorreu por ocasião da divisão social do trabalho, nas comunidades primitivas, inaugurando segmentos sociais diferenciados em conformidade com o trabalho produzido – classe dos executores e classe dos administradores.

Tal divisão objetivava inicialmente o bem comum produzindo-se mais e com melhor aproveitamento dos recursos disponíveis até que, os vários sentidos do poder num discurso meritocrático fizessem que fosse outorgada a supremacia do trabalho intelectual sobre o trabalho braçal, dos valores de um segmento social que trazia em si a resposta mágica dos deuses para todos os problemas do povo sobre os valores assistemáticos que não se prestavam a um planejamento adequado em nível de manifestações produtivas propriamente ditas.

Para consolidação dessa visão foi necessário se estabelecer tipologias diferenciadas de educação para cada um dos segmentos surgidos: uma para os dominadores e outra para os dominados – estas tipologias refletirão ao longo do tempo a sistematização de uma educação específica para as classes burguesas e nenhuma ou uma educação conivente com os seus interesses de controle social para as classes menos favorecidas.

Esse tipo de relação é reelaborado e defendido sob diferenciadas formas desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade e os discursos com o passar do tempo se caracterizaram muito mais numa perspectiva ideológica em sentido restrito do que numa ideologia em sentido amplo, velando-se os interesses de oligarquias por meio dos muitos sentidos que os seus argumentos discursivos apresentam, atestando o reconhecimento e legitimidade impostas da divisão social de classes e do trabalho.

A reestruturação econômica nos países capitalistas assume essa lógica de polarização entre classes sociais, predominando um discurso neoliberal que, embora não seja tão explícito quanto aos seus objetivos reais (por conveniência), é coerente em relação a defesa de seu ideário, obviamente de forma velada. É nessa direção que todos os eventos internacionais estarão centrados – vale acentuar que, por um lado, enquanto o discurso da erradicação da pobreza, da elevação de maior acervo cultural dos países periféricos, das reorientações das políticas educacionais com suporte técnico de organizações multilaterais são enfáticos na dimensão da justiça social, por outro, as dimensões da universalização e equidade são apenas resvaladas e colocadas em plano marginal.

Na década de 1990, os esforços internacionais na ratificação desse “ideário comum”, foram incorporados nas políticas públicas de muitos países em desenvolvimento, a partir de alguns eventos, dos quais o Brasil foi assíduo assignante, a saber: Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e Reunião de Kingston na Jamaica (1996). Além da “preocupação no fortalecimento da educação básica nos países periféricos, o que provocaria uma redução no nível de pobreza mundial, havia que se pensar uma atualização para a educação superior, o que não tardaria a acontecer no final da década.

A Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO), preocupada com a “inadequabilidade da estrutura e funcionamento” e da universidade frente ao mundo globalizado, no período de 5 a 9 de outubro de 1998 em Paris, França, propôs uma linha direcional para nortear o seu caminho rumo ao século subsequente.

Esta nova organização da universidade deveria se posicionar favoravelmente acompanhando e incorporando as necessidades de preparação de um perfil profissional centrado em policompetências objetivas de sua qualificação profissional e sua contrapartida seria a de criar condições “ótimas” para a sua ocorrência – em nível de infra-estrutura e maior abertura social para a inclusão social de demandas pouco consideradas.

Esse documento denominou-se “*Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*”, composto por 17 artigos, divididos em 3 partes: 1ª) Missão e função do Ensino Superior; 2ª) A criação de uma nova visão do Ensino Superior e 3ª) Da visão à ação – destacaremos alguns tópicos nesse capítulo e os retomaremos no capítulo III, por conta da necessidade de aprofundamento, dada a continuidade de outro evento conclamado pela UNESCO com temática aproximada no ano de 2009 (**Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de La educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo**). Desse referido evento fora redigido um documento datado de

08 de julho de 2009, que traz no preâmbulo toda uma apologia à sinergia dos “interesses maiores” da universidade como direito universal da humanidade e por isso mesmo a justificativa para a luta contra a crise e a promoção de uma sociedade integradora e combatente às questões da pobreza e da exclusão social. A seguir destacamos parte dessa conclamação:

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009, celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 en la Sede de la UNESCO en París, reconociendo que los resultados y la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 conservan toda su pertinencia y teniendo en cuenta las conclusiones y recomendaciones de las seis conferencias regionales (Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo), así como los debates y resultados de la presente conferencia, titulada “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, suscribimos este comunicado.

En su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de La enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, La educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Como se destaca en la Declaración Universal de Derechos Humanos, “El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1).

La recesión económica actual podría ampliar la brecha que en materia de acceso y calidad separa a países desarrollados y países en desarrollo y que se manifiesta también en El interior de los países, lo que plantearía problemas adicionales a los países donde el acceso ya está restringido.

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades Del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, La innovación y La creatividad.

La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en La consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación para Todos (EPT). Los programas mundiales de educación deberían reflejar estas realidades.

Para entendermos de forma contextual a orientação da inclusão educacional na contemporaneidade, promovida com muita ênfase por distintos organismos multilaterais é necessário uma triangulação entre reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais que apontam para a denúncia ao assentimento do controle neoliberal, tomando o caso brasileiro como recorte.

A adesão brasileira ao ideário neoliberal, analisada por essa trilogia, encontrará todas as condições favoráveis para a sua expansão e a reforma do Estado brasileiro representará uma orientação anuente à acumulação do capital, onde as políticas educacionais refletiriam em todos os níveis o reforço de uma escola e universidade dualista e excludente.

1.1. Sobre a reestruturação produtiva

As representações, os pensamentos e os intercâmbios materiais apresentam-se como emanção direta da produção e do comportamento material do homem, que se faz real e ativo, mas ao mesmo tempo condicionado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelas trocas correspondentes (Lima, 2003).

A estruturação produtiva nos países capitalistas assumiu essa lógica de polarização entre classes sociais, predominando um discurso ideológico em sentido restrito que, embora não se mostrasse tão explícito quanto aos seus objetivos reais (por conveniência), era, no mínimo, coerente em relação a defesa de seu ideário, obviamente de forma velada, a saber, a expropriação de direitos do cidadão e controle para um sociedade liberal direcionada ao consumo e expansão globalizada do mercado capitalista e à clássica defesa da divisão internacional do trabalho.

O Estado brasileiro a partir da década de 1930, tomando como diretriz a sua integração ao capitalismo internacional por conta da inauguração da fase urbano-industrial, observará, a partir daí, a fusão de seus interesses aos monopólios privados e internacionais marcada inicialmente pela importação dos bens de produção e encampamento ao modelo taylorista-fordista de produtividade/produção da estruturação produtiva liberal.

Face ao discurso do nacional desenvolvimentismo e financiamentos internacionais nos anos 50 e 60, o Estado brasileiro buscava substituir as importações dos bens de produção e uma expansão industrial entre os diferentes setores de produção que pudessem favorecer as exportações de produtos industrializados por meio de transferências de excedentes do setor agroexportador

para o industrial privado, inviabilizando o financiamento das empresas estatais e resultando numa retração das exportações.

Ao capital estrangeiro tal retração era muito significativa, uma vez que o empresariado brasileiro recorria ao mesmo em busca de investimentos diretos ou indiretos, concentrando rendas e propiciando medidas econômicas institucionais de livre controle do mercado. Esse quadro apontava para duas realidades segundo Xavier (1990, p.53-54), a saber: a) do ponto de vista da realidade interna, o impedimento da integração nacional e absorção da ideologia capitalista e b) do ponto de vista da realidade externa, estímulo à modernização sim, mas com o impedimento do desenvolvimento auto-sustentável.

Nesse contexto, em que as relações de poder dão estabilidade aos privilégios das classes hegemônicas no Brasil e em que o capital internacional se “legitima” como necessário à visibilidade econômica do Brasil, o nacional-desenvolvimentismo entra em colapso. A dimensão norteadora apontava o mercado como regulador da economia, marcando a expropriação histórica dos detentores da força de trabalho. A demanda educacional seguirá orientada por esta lógica, na formação de um homem determinado para uma sociedade condicionadora de interesses da internacionalização do capital.

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.

A reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal. O neoliberalismo, muito mais do que prescrições para as economias capitalistas, caracterizava-se como filosofia equalizadora de índole social-democrata, inclusive na supressão de desigualdades sociais e redistribuição de renda.

O termo em si, 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 e o termo neoliberal traz consigo uma explicitação equivocada da relação capital-trabalho, como comumente consideram os capitalistas, mas o afastamento do termo não possibilita o afastamento da concreticidade do próprio neoliberalismo.

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, mas 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).

Esta reportagem é muito oportuna quando consideramos a totalidade do programa de governo de FHC nos anos de 1990 e sua proposição frente a reforma de Estado que, de forma geral, do início ao fim do governo, em nome da “social democracia” adotou 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 anti-sindicais, 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.

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.

Nesse sentido para que a reestruturação produtiva alcançasse sucesso nos países capitalistas (neoliberais) seriam necessários investimentos maciços em setores de ponta (informática, química, biotecnologia, dentre outros) e modernização de setores dinâmicos (automobilístico, produtos, processos), novos padrões de organização e gestão do trabalho (modelo just-in-time), automação dos processos produtivos e controle dos sindicatos, mudando a lógica capital-trabalho.

Nesse caso, cumpre observar que a tipologia de homem para a sociedade neoliberal exigia que se cumprisse uma preparação e qualificação constantes entre competências e habilidades, assim a escola em todos os seus níveis também deveria ser revisitada para a nova agenda da economia mundial.

O neoliberalismo, um novo arranjo para o formato antigo da exploração do trabalho pelo capital, transversaliza as economias mundiais, entretanto, como afirma Torres (2003, p.147), “(...) *é questionável que elas compartilhem, juntamente com os países capitalistas desenvolvidos do mundo, de um ambiente organizacional e cultural comum.*”

1.2. Sobre a reforma do Estado

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso nas urnas em 1994 e o seu empossamento em 1995 como presidente do Brasil, veio a tona uma veemente cobrança acerca de um dos seus ditos acerca de uma necessária e urgente reforma

do Estado. Assim, o ponto nevrálgico que conduziria a arrumação da casa nos seus distintos setores estava na perspectiva dessa reforma de cunho político, fiscal e institucional. Tal reforma apontada cria-se, contribuiria para a projeção do país como promissor em investimentos e adequado à nova ordem econômica mundial pautada pela globalização, tendo o desenvolvimento tecnológico como elemento desencadeador desse processo.

Na visão do governo tucano isto seria possível tangendo duas dimensões que se convergiam: a adequação às pressões externas da internacionalização das economias e dos mercados e o atendimento às demandas da sociedade. Segundo esta perspectiva havia que se mudar de modelo de administração, pois a administração pública brasileira, centrada em interesses particularistas, clientelistas e fisiológicos, desde a era Vargas pós-30 e consolidada nos governos posteriores era a principal causa apontada pelo atraso histórico do desenvolvimento do Brasil como potência econômica.

A lógica era a de que o próprio governo deveria acompanhar as novas formas de produção e organização de trabalho em nível mundial rompendo com os pressupostos weberianos de administração burocrática e com os tradicionais modelos fordista, provendo a requalificação do trabalho e do trabalhador sob uma perspectiva que acompanhasse a nova dinâmica econômica e social.

Segundo Bresser Pereira (1996) a reforma de Estado proposta pelo governo FHC não era neoliberal, muito pelo contrário, era a de uma social democracia, pois não tinha o objetivo de tirar o Estado da economia, mas o de favorecer a sua governança mediante recursos financeiros e administrativos, rompendo com a crise do Estado deflagrada desde o governo militar. Para Mészáros (2006b, p.777) “*O princípio orientador axiomático da socialdemocracia reformista foi o de jamais contestar o funcionamento tranquilo da relação-capital, aceitando assim a subordinação estrutural permanente do trabalho ao capital em troca de melhorias marginais no padrão de vida do ‘eleitores’ em áreas muito limitadas do planeta, sem jamais se questionar por quanto tempo seria possível garantir essas melhorias marginais.*”

Por meio da criação do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), propunha-se uma administração gerencial pautada pela eficiência e eficácia dos serviços públicos e com isto, toda a dinâmica estatal seria beneficiada, uma vez que todos os esforços culminariam para aproximações mais afincadas entre o público-privado, projetando o Brasil como país de economia sustentável no mundo globalizado.

Bresser Pereira apontava que esta reforma deveria ser orientada pela flexibilização do estatuto da estabilidade dos servidores públicos e pela transformação da administração pública brasileira em gerencial (Lima, 2005). Barreto (1999, p.112) destaca que a reforma ou reconstrução do Estado brasileiro conjugava quatro processos interdependentes:

- **a redefinição das funções do Estado** orientada para a redução de seu tamanho e, principalmente, de seu contingente de pessoal, mediante adoção de programas de *privatização, terceirização e “publicização”*;
- **A redução do grau de interferência do Estado**, mediante adoção de *programas de desregulação e realização de reformas econômicas orientadas para o mercado*, visando sobretudo à promoção da capacidade de competição internacional do país;
- **O aumento da governança do Estado** – aqui entendida como a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, ou seja, de implementar políticas públicas de forma eficiente e conjugada com, a sociedade - , envolvendo o *ajuste fiscal* – direcionado à recuperação da autonomia financeira do Estado -, e a implantação da *administração pública gerencial*;
- **o aumento da governabilidade**, que consiste no fortalecimento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade de governar.

É oportuno destacar que o modelo de administração pública gerencial ou “nova administração pública” não se tratava de uma idéia inovadora do governo FHC ou

mesmo de Bresser Pereira. Nos anos de 1980, esse modelo havia sido implantado no Reino Unido (primeiro país, nesse mesmo período, que se destacou como precursor da materialização dos pressupostos neoliberais), na Nova Zelândia e na Austrália e nos anos de 1990 nos Estados Unidos.

O núcleo duro do novo modelo assentava-se em pelo menos oito pontos orientadores de sua gestão, como atesta Bresser Pereira (1997):

1. orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
2. ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés do controle dos procedimentos);
3. fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou 'corpos' de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
4. separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
5. distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas do Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder do Estado não está envolvido;
6. transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
7. adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos de controle social direto, do contrato de gestão (em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos) e da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;

8. terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser competitivamente licitadas no mercado.

Vale destacar que, embora se sustente um discurso por um tempo sobre um conjunto de intenções ou mesmo de pressupostos, isto não é possível o tempo todo se houver outros entendimentos e interesses que não foram explicitados, que não foram objeto de uma política explícita e clara.

Como se pode perceber os próprios pressupostos da reforma pretendida, além de apresentar uma característica velada não faziam parte de uma política propriamente brasileira, como é histórico, conduziu-se por uma adaptação de alguns pontos referenciais e a defesa em sua completude de pressupostos que, da primeira à última instância se caracterizavam por uma índole neoliberal, caindo por terra a negação da mesma por Bresser Pereira e demais participantes do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Embora da passagem do governo Itamar para a primeira gestão de FHC solicitasse continuidade e implementação mais sólida da política econômica, cujo objetivo declarado era trazer novamente o Brasil para a recuperação de seu crescimento, o curso que esta linha governamental trouxe resultou num custo não muito razoável, quando se leva em conta o “bem estar social” da população, tendo em vista o deflagrado preço que o brasileiro teria que pagar e ainda continua pagando pela reestruturação econômica que, em certa medida consolidou conquistas neoliberais, diminuiu consideravelmente oportunidades de trabalho formal e o poder aquisitivo do cidadão foi em muito minimizado.

Nesse sentido havia um aparente paradoxo no caso citado, isto é, enquanto o Brasil enfrentava uma das mais altas taxas de desemprego de sua história, o candidato à reeleição (FHC) prometia que iria acabar com o desemprego.

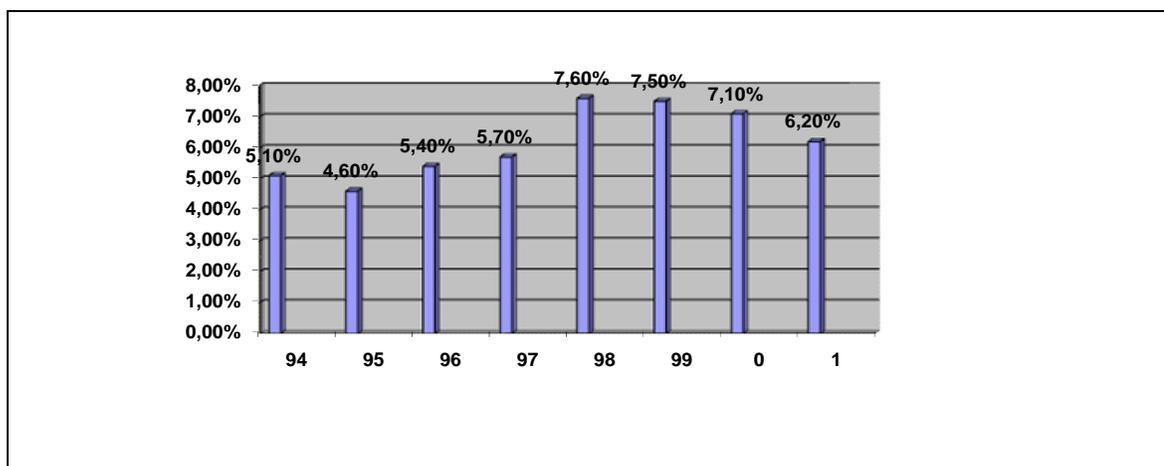
Mas o desemprego que ele prometia acabar, tinha sido deflagrado na primeira gestão de seu governo e o interessante é que a máquina administrativa na sua totalidade fora utilizada para pintar um quadro diferencial da situação, mostrando

que isto era apenas um período de transição, de ajuste para que o Plano Real se consolidasse na segunda gestão.

Mas a verdade é que entre o final de seu primeiro mandato e o começo do segundo, o Brasil registrou o record histórico de falta de emprego com carteira assinada, enquanto que grande número de brasileiros se inclinavam para a informalidade e/ou vinculados ao seguro desemprego, por conta dos arranjos político-econômicos em que o país atravessava. Entretanto, o discurso declarado fora tão bem articulado e veiculado ideologicamente pela equipe governamental e pela mídia que Fernando Henrique Cardoso, conseguiu reeleger-se com 53,06% dos votos no primeiro turno. Por meio do gráfico a seguir pode-se notar o crescimento do índice de desemprego no Brasil na era FHC:

GRÁFICO 1

TAXA DE DESEMPREGO ABERTO (1994-2001)



Fonte: IBGE

Desconsiderar ou ignorar esse processo é querer começar outra história ou contar uma história diferente utilizando-se um óculos de lentes cor-de-rosa, é afirmar “inocentemente” que um gato que brinca com um novelo de lã não o tornará emaranhado.

As medidas levadas a cabo em nível de reestruturação produtiva e reforma do Estado, culminaram em ordenamento substancial das políticas públicas para a educação brasileira, inclusive no posicionamento acerca da “inclusão social” de classes menos favorecidas e grupos étnicos à universidade e demais modalidades de ensino, como já vinha sendo arquitetado entre as décadas de 1980 e 1990.

Lima (2005) destaca que merece atenção o fato de que as iniciativas de investimentos de C&T no período contavam com parte da verba do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), iniciado no último ano do governo Figueiredo. Esse programa objetivava complementar a política de fomento à Ciência & Tecnologia (C&T) no Brasil e foi fruto de 3 acordos de empréstimo entre o governo Brasileiro e o Banco Mundial (BIRD), em 3 fases distintas, a saber: PADCT I, vigente a partir de 09 de julho de 1985 (Loan 2489/BR), o PADCT II, em de 05 de fevereiro de 1991 (Loan 3269/BR) e o PADCT III, a partir de 17 de março de 1988 (Loan 4266;BR) – prorrogado até 31 de julho de 2004 (MCT, 2004). O Banco Mundial expunha desde o lançamento do PADCT que:

Os objetivos do projeto é continuar a fortalecer e apoiar a capacidade de pesquisa em áreas chaves, incluindo desenvolvimento de recursos humanos e a consolidação de reformas institucionais. O projeto também procura melhorar a administração do setor científico e encorajar políticas designadas ao aperfeiçoamento do meio econômico para o setor de inovação tecnológica. O projeto financia a compra de equipamentos, treinamento local ou no estrangeiro, despesas com pesquisa, serviços de consultoria, serviços de informação, publicações, monitoramento e avaliação estimados em 900 programas de treinamento em áreas atualizadas, estabelecidas no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico I (PADCT), bem como em duas outras áreas: novos materiais e ciência ambiental. Além disso, o projeto estabelece um estudo de políticas através do qual se reexamina questões sobre o papel da ciência e tecnologia no Brasil ao longo do seu desenvolvimento econômico e um estudo sobre a competitividade nacional e internacional da indústria brasileira.” [Tradução nossa] (World Bank, 2004)

Em 1983, a pedido do governo brasileiro, o Banco Mundial envia um especialista (Dr. Kim) para analisar a realidade da C&T brasileira, a fim de se preparar para as novas demandas do mercado. Depois de inteirado sobre os relatórios da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, bem como no de suas

PCTs, esse especialista elaborou um documento intitulado “Brazil: Science and Technology Memorandum”.

Esse relatório vai explicitar áreas sensíveis e frágeis do setor, destacando quatro grupos, a saber: a) inadequação e fragmentação dos recursos alocados; b) deficiências no sistema educacional; c) desbalanço do esforço nacional e d) ineficiência do sistema institucional. Sem dúvida eram áreas delicadas, o “calcanhar de Aquiles” do governo. Sem dúvida o governo brasileiro prontificou-se em sanar e incluir esses referenciais no PADCT, destacando três objetivos imediatos e prioritários, conforme Stemmer (1993):

1. Prover recursos para o financiamento direcionado e de longo prazo para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de recursos humanos em seis subprogramas: Química e Engenharia Química, Geociências e Tecnologia Mineral, Biotecnologia, Instrumentação, Educação para a Ciência, Planejamento e Gestão em Ciência e Tecnologia;
2. Consolidar e melhorar o financiamento dos serviços de apoio à pesquisa científica e tecnológica, através de quatro subprogramas: Tecnologia Industrial Básica, Informação em Ciência e Tecnologia, Provimento de Insumos Essenciais, Manutenção;
3. Promover um aperfeiçoamento do sistema institucional¹ de apoio à ciência e tecnologia.

E de fato esses pontos seriam objeto de contemplação na Constituição Federal de 1988, por meios de princípios orientadores e que oito anos depois constariam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o Nº 9393/96. Logo, o seu caráter democrático orientado terá como sustentação a lógica de uma sociedade

¹ Uma das medidas tomadas pelo governo Sarney para melhorar o apoio à C&T, mesmo pelas indicações pelo relatório do Dr. Kim, foi a implementação do III PNPG (1985-1989 – Plano Nacional de Pós-Graduação), que irá indicar a necessidade de integração universidade-setor empresarial, articulando a pós-graduação ao sistema de C&T. A orientação da organização da pós-graduação brasileira tinha como modelo inicial o sistema norte-americano de pós-graduação, sendo que a *posteriori* o Brasil se distanciará do mesmo, segundo suas peculiaridades. É interessante que embora se externasse a preocupação por integração dos setores mencionados, Martins (1991, p.98) observa que não se observava uma articulação entre a elaboração e aperfeiçoamento do PBDCT e os planos nacionais de pós-graduação.

democrata asseguradora dos direitos constitucionais dos cidadãos, destacando a ênfase para a educação básica e atenção primordial para o ensino superior, centrado nas políticas de C&T como legitimadoras de crescimento do país, não explicitando-se as intencionalidades do mercado capitalista.

Para Lima (2009) é oportuno destacar que em meio à busca de reordenação política e social, a partir da Nova República, a comunidade científica e os setores produtivos enfatizavam a necessidade de fundamentos constitucionais para o desenvolvimento e formulação de políticas públicas para o setor de Ciência e Tecnologia, o que através de discussões em nível de Congresso constituiu o Capítulo IV (artigos 218 e 219) do Título VIII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O artigo 218 destaca o papel do Estado em promover e incentivar: a) o desenvolvimento científico; b) a pesquisa e c) a capacitação tecnológica, destacando esse itens em cinco parágrafos:

§1º - A pesquisa básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§2º - A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§3º - O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§4º - A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formulação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§5º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Em cada um dos governos sucedâneos, os arranjos em nível de organização das políticas públicas no Brasil atentavam para a prescrição constitucional das indicações multilaterais, encaminhando-se para a projeção de políticas setoriais de ponta, envolvendo um padrão diferenciado de educação superior para as classes trabalhadoras, o aprimoramento e delineamento da universidade pública como centro de excelência para a classe economicamente hegemônica e da proposição de uma nova LDBEN, que seria viabilizada nos primeiros anos do governo FHC, da organização de parâmetros curriculares educacionais para a educação básica e mais adiante da “re-forma” universitária incidente no governo de Luis Inácio Lula da Silva.

Em suas duas gestões, que não modificou a disposição seletiva da universidade, compactuando com as adequações neoliberais e, por sua vez, dos programas assistencialistas de combate à pobreza, de controle do rendimento escolar dos alunos brasileiros, atestando perante os organismos multilaterais de financiamento que o Brasil havia realizado sua “lição de casa”.

Não somente o pano de fundo, mas o protagonismo neoliberal, principalmente na década de 1990 e depois no século XXI, será o maior condicionador das políticas públicas educacionais no Brasil na relação meios de produção, força de trabalho e ideologia conservacionista do capital.

O papel político da educação com o passar do tempo, levando em conta a relação da acumulação do capital, produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão de educação básica para o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado e, ao mesmo tempo, promove a contenção das medidas estruturais para a educação superior daquelas, na medida em que confere ao âmbito meritocrático o acesso e ingresso à universidade pública, minimizando o crescimento infra-estrutural de oferta, acesso e permanência, por seu caráter de atendimento elitista.

Por outro lado, propicia a oferta de educação superior pela iniciativa privada compassada pelas leis de oferta e procura do mercado, para onde, como rebanhos, são convergidos àqueles não “agraciados” pelo sistema, explicitando a lógica: escola

de qualidade não para todos e universidade pública para os eleitos e, quando muito para àqueles cujas benesses do Estado privilegiou para mostrar a dimensão de sua preocupação social.

Nesse sentido, é oportuno acompanharmos a sustentação dessa leitura sobre as políticas educacionais no Brasil, com ênfase na década de 1990, quando a incorporação da teoria neoliberal é explicitamente abraçada e, a posteriori, continuada no governo de Luis Inácio Lula da Silva, o que demonstra que nenhuma promessa ou medida paliativa poderão em si resolver problemas estruturais, dados os interesses orientados pela manutenção do quadro da exploração do trabalho e a sistematização do metabolismo do capital.

1.3. Sobre as políticas educacionais no Brasil na década de 90 e além

Na década de 1990, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, há uma ênfase na consolidação da economia brasileira que deveria tornar-se altamente competitiva, alavancada pelos modos mais avançados de produção para a garantia da consecução das cinco metas prioritárias do seu programa de governo: 1. emprego, 2. educação, 3. saúde, 4. agricultura e 5. segurança. Na capa de seu programa de governo FHC colocou uma epígrafe, manuscrita, destacando estas cinco metas e formulando as orientações que seu governo deveria seguir:

As cinco metas de minha proposta de governo são os pontos fundamentais para resgatar a imensa dívida social do Brasil. É preciso combinar ações imediatas e reformas profundas. Tudo para garantir condições de vida digna para o mais humilde cidadão deste país. Mas será impossível garantir os avanços sociais se não formos capazes de definir e levar adiante um novo projeto para este país. Este projeto combina desenvolvimento com justiça social, crescimento com melhores salários, progresso com carteira assinada, saúde e crianças na escola. Chegou o momento de unir o Brasil, inaugurando um país melhor e mais justo. Colocando as pessoas em primeiro lugar. (Cardoso, 1994 – Sublinhado do pesquisador)

O foco economicista de índole privatista se interpenetra em cada proposição efetuada do plano de governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, observa-se

que a afirmação construída não acontece no âmbito da crítica sem sustentação. Muito pelo contrário, por meio da defesa de um discurso neoliberal (explícito-implícito) antes do governo e a sua materialização na condução do governo propriamente dito.

Dessa forma, reitera-se que a orientação que o governo FHC seguirá em seus mandatos tenderá a ser trabalhada de forma indutiva, fragmentada e fragmentária. Dito de outra forma, o ponto de partida de suas ações governamentais orienta-se por meio do plano econômico para os demais setores governamentais e não da análise propriamente dita e inversões para consecução de suas próprias cinco prioridades.

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 das desigualdades, fome, desemprego, preconceitos 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 a promoção da justiça social.

A educação voltada para as classes trabalhadoras deveria ter como papel precípua o de correção das desigualdades sociais, o Estado minimiza a sua responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social atuando como regulador do mercado.

E a educação ? Deveria, segundo a orientação que tomara o governo FHC, ser entendida como política de assistência, tomando os grupos desfavorecidos como foco. Para refletirmos esse processo de adesão ao ideário neoliberal, Torres (2003, p.171), nos provoca com cinco questões que ajuda a entendermos a trajetória das políticas educacionais no Brasil nesse período:

- (i) Qualquer forma de governo capitalista se baseia no consentimento real do governados, retribuindo suficientemente através de atividades educacionais

e culturais ? Ou a escolarização pública é essencialmente um meio subsidiário à disposição do Estado para o estabelecimento dessa hegemonia ?

- (ii) As funções políticas de um Estado capitalista é um componente integrante dos mecanismos relacionados à dominação direta do Estado, ou em vez disso, representam meios de satisfazer assim como de moderar a vontade das classes dominantes ?
- (iii) Ao fazer isso, a educação pública compulsória de massa é um elemento necessário e inevitável do processo global de legitimação política das sociedades capitalistas tardias e das sociedades do Terceiro Mundo ? (Price, 1986) Em outras palavras, a educação é fundamental para fornecer um modelo de dominação política nas sociedades do Terceiro Mundo ?
- (iv) Ou, em vez disso, a educação é uma característica periférica ou subsidiária do sistema de dominação política ?
- (v) Como a hegemonia ideológica é mediada dentro do aparelho educacional ? Além disso, como as escolas resistem, rejeitam e redefinem a ideologia dominante?

Nos anos de 1980 e 1990 grandes discussões sobre as políticas educacionais eclodem com a disposição de preparar as populações para o novo arranjo de acumulação do capital, com a finalidade de criar ações pontuais e eficazes a fim de eliminar o problema do analfabetismo, das desigualdades sociais, destacando-se, dentre essas, o “Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”.

Segundo nos relata Ferreiro (2001), a década de 80 foi um período marcado por uma queda nos investimentos em educação mundial e ao final dessa década novamente se ouvia a voz da UNESCO dizendo que 1990 seria o ano da Alfabetização, da aproximação entre os países visando avanços significativos na melhoria e qualidade da educação mundial, inaugurando assim a década da educação.

Nesse mesmo período o Banco Mundial decide investir em diretrizes específicas para a educação básica de países periféricos e incidir sobre as políticas governamentais, culminando nesse mesmo ano em Jontiem na Tailândia a elaboração da Declaração Mundial da Educação para todos.

Desse quadro destacam-se dois discursos: um “discurso Oficial “ e “um discurso de denúncia”, onde o discurso oficial aponta a quantidade de escolas inauguradas, a quantidade de crianças matriculadas e a semelhança entre as escolas; enquanto que o discurso da denúncia apresentava a má qualidade das construções, a realidade de classes superlotadas, dos períodos intermediários contraproducentes e dos professores cansados e mal pagos. De forma mais explícita na década de 1990 denunciava-se que:

Quando o discurso oficial fala da necessidade de eliminar o analfabetismo, a denúncia diz que o que se quer na realidade é só melhorar as estatísticas para ficar em melhor posição nas reuniões internacionais, porém sem atacar as causas que fomentam a reprodução de analfabetos. E assim por diante. (Ferreiro, 2001, p. 10)

Pensando ainda na década de 1990 e na ligação com as questões sócio-econômicas e meios de produção, principalmente numa era globalizada, em que se pode ser submetido a avaliações constantes, Freitas observa que :

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções pré- concebidas além fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar o papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais. (Freitas, 2004, p.8)

Medidas abruptas, atinentes a uma cartilha listada por referenciais ditados por instituições além fronteiras não podem pretender resolver problemas tão abrangentes de um momento para o outro como que, por encanto, ou por investimentos em formação ou treinamento de professores, a doação de livros didáticos, a elaboração dos parâmetros Curriculares, a inserção de recuperação paralela e o estabelecimento de um modelo (antes seriado) para ciclos ou progressão continuada fossem resolver a problemática da educação nacional, a

despeito de fatores sócio-econômicos, que tanto influenciam a totalidade da realidade brasileira, no caso da educação básica e muito menos induzir medidas de justiça social, mediante programas de inclusão social, desprezando por conveniência as dimensões de universalização, democratização e humanização das oportunidades sociais via instituições escolares.

O mesmo se daria com outros eventos internacionais como o Encontro de Nova Delhi (1993) – filosofia de atenção integral à criança, encampamento da educação como responsabilidade de “todos”, a Reunião de Kingston como projeto de melhoria da educação mundial. Enfim, tais eventos em maior ou menor grau, financiados por organismos multilaterais difundiam o mesmo foco: elaboração de políticas educacionais, focalização assistencialista, erradicação da pobreza, acesso à “universalização” dos códigos da modernidade (leia-se poder de compra de tecnologias), racionalização dos gastos.

Não havia como negar essa direção neoliberal do governo de então. Em trabalho anterior (Lima, 2005) destacamos que o próprio governo havia se comprometido com essa agenda. No seu plano de governo FHC explicitava que seria necessário diluir fronteiras de mercado no processo de internacionalização das economias e, conseqüentemente entre a política externa e a interna como forma de realizar os objetivos político-econômicos estratégicos do Brasil.

A sua defesa estava na constituição de uma agenda diplomática internacional que garantisse ao Brasil a participação na oferta de seus produtos, na difusão do nome do Brasil como país economicamente viável para investimentos e aperfeiçoamentos no seu parque industrial e em ciência e tecnologia. Como afirmou-se anteriormente o setor de C&T, está sempre presente na elaboração de setores estratégicos do plano de governo de FHC, como se pode perceber por meio da enumeração das diretrizes gerais para o setor de Política Industrial e de Comércio Exterior, apontados anteriormente. Isto volta a ocorrer também no planejamento para o setor de política externa, para o qual as diretrizes foram as seguintes (Cardoso, 1994, p.87-89):

1. Participar ativamente na resolução dos problemas internacionais, aprofundando o sentido universalista de nossa presença no mundo e, ao mesmo tempo, buscando sempre soluções diplomáticas compatíveis com a defesa de nossos interesses nacionais.
2. Ter presença atuante nos foros internacionais em que se discute a redefinição das regras de convívio entre os estados, defendendo o multilateralismo e uma maior abertura à participação no processo decisório internacional, particularmente no que se refere à ampliação do Conselho de Segurança da ONU.
3. Contribuir para a pacificação de conflitos, inclusive participando das operações de paz das Nações Unidas.
4. Desenvolver ações voltadas para proteção racional do meio ambiente, para o repúdio ao terrorismo e ao racismo, para o combate à pobreza, para a repressão do narcotráfico e para a condenação da violência em todas as suas formas e manifestações.
5. No plano bilateral: fortalecer as nossas relações com os nossos vizinhos da América Latina e particularmente da América do Sul; construir nas relações com os Estados Unidos uma agenda que não se limite ao contencioso, mas que abra caminho para uma política renovada de cooperação entre novas áreas; aprofundar novas relações com os países do Pacífico, notadamente com o Japão, ampliar o intercâmbio com a Rússia, a China e a Índia, que são também países de dimensões continentais; reforçar nossas relações com a África e o Oriente Médio.
6. Consolidar o processo de integração regional (Mercosul), impulsionar os estudos e as negociações para a criação da Área de Livre Comércio Sul-americana – ALCSA e se esforçar para que a integração regional ultrapasse a dimensão econômica, de modo a fortalecer as instituições democráticas e os mecanismos de cooperação nas áreas de proteção ambiental e do intercâmbio educacional e cultural.
7. Ampliar a participação do Brasil nas negociações sobre o sistema econômico multilateral no âmbito da nova Organização Mundial do Comércio – OMC, incentivar a cooperação com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e fortalecer nossa presença nas agências financeiras multilaterais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.
8. Priorizar os estudos sobre as perspectivas para o Brasil e para a região com a eventual criação de zonas de livre comércio com as outras macro-regiões econômicas do globo, especialmente com a União Européia, os países do acordo de Livre Comércio da América do Norte – NAFTA e a África Austral.

9. Ampliar as trocas com nossos parceiros tradicionais e conquistar novos mercados, orientando o Ministério das Relações Exteriores para incrementar e aperfeiçoar sua atuação em apoio a empresas brasileiras no exterior, visando a exploração de oportunidades comerciais nos países desenvolvidos.
10. Lutar contra as antigas e novas formas de protecionismo econômico e de monopólios do saber, que dificultem a participação dos países em desenvolvimento nos fluxos internacionais de comércio, de capitais e de ciência e tecnologia.
11. Promover ampla difusão no exterior das manifestações culturais brasileiras nos campos da arte, da ciência e da cultura.

A ênfase da política externa é o fortalecimento da presença brasileira; m termos de produção cultural, comercial, relações exteriores, ciência e tecnologia, etc.; no plano bilateral e multilateral: América Latina, EUA (com destaca ênfase não contenciosa para esse “empreendedor” – relações bilaterais que se consolidariam de fato pela “aproximação” das perspectivas entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e o governo de Bill Clinton) e OMC.

Vê-se que as políticas educacionais, a partir da reforma do Estado, seriam confundidas ou convenientemente orientadas com políticas sociais, como medidas corretivas para uma problemática gestada pelas “circunstâncias”, não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado. 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 desaparecimentos dos bolsões de pobreza no mundo.

Para Coraggio (1996, p.86) a lógica do novo arranjo do mercado capitalista internacionalizado, explica o porquê do Banco Mundial destacar-se, principalmente na década de 1990, como agência promotora de investimentos em setores sociais, bem como na reorientação de diretrizes educacionais em todos os âmbitos, centradas no mesmo foco. Tal orientação centra seus esforços na oferta de uma categoria circunstanciada de “qualidade da educação”, marcada por ações paliativas, mas que apresenta o Estado como agente promotor de visibilidade do país, coerente com as demandas internacionais.

Enfatiza-se que a reestruturação produtiva orientada pelo novo arranjo da lógica capitalista globalizada e a reforma do Estado, iniciada no década de 1990 serão os delimitadores das políticas e propostas educacionais em atendimento aos requisitos da regulação do mercado, conseqüentemente, para a formação de um tipologia de cidadão pertinente aos anseios da sociedade neoliberal. Incluso nesse quadro estariam arranjos paliativos para correção de fluxo à universidade e a defesa da inclusão social como saída para a resolução de dívidas históricas. No caso brasileiro, essa dimensão solicita a compreensão da Educação superior no contexto o modo de produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão que, evidentemente, transitando entre o pré-capitalismo e o capitalismo com nova roupagem.

Como podemos observar, ao longo de sua “reorientação” na década de 1990, a educação brasileira na triangulação reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais estava condicionada por uma projeção da qualidade de ensino, entretanto, de maneira determinada pelos compromissos assumidos pelo Brasil como assignante do ideário neoliberal, frente à organizações multilaterais. As políticas educacionais para a educação básica geraram um outro núcleo de preocupação: alunos excluídos dentro da própria escola, marcado por um acentuado analfabetismo funcional.

A exclusão se encaixa em interfaces desses fatores, uma vez que no passado era gerada pelas dificuldades de acesso, repetência e evasão, porém, da década de 90 até a contemporaneidade, a mesma pode ocorre apesar da pretensa garantia de acesso e permanência na escolas, isto é, pode estar ocorrendo uma exclusão intramuros, pois de fato, as condições que reproduzem o fracasso escolar ainda não foram suficientemente encaminhadas para uma resolução coerente e consiste frente às solicitações de uma educação de qualidade.

Sobre esse aspecto Lima (2007) enfatiza que a escola tem acompanhado o movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e o que é pior, muitas vezes reproduzindo-as em seu próprio seio, por meio de uma educação formal distanciada da crítica da própria sociedade, da crítica da conscientização da ideologia em sentido restrito, da crítica da inculcação de determinismos, que embora

não naturais e não legítimos, são assumidos como comuns e convenientes, norteando a vida escolar e controlando o seu desdobramento.

O controle da escola como aparelho ideológico, assim como o de qualquer outra instituição, centraliza na fragmentação da organização dos atores sociais a sua grande força, ora ratificando o ideário hegemônico a ser privilegiado, ora evidenciando a culpabilidade de grupos ou pessoas pelo andamento das condições desfavoráveis da infra-estrutura de um país.

Também em relação à educação superior, por meio das ações afirmativas – projetaram-se medidas de “discriminação positiva” – “discriminando exclusivamente toda uma sociedade com um discurso de justiça e negação de sua universalização.

Em nome de da correção de uma dívida histórica a discriminação positiva assume em si uma violência muito maior: toda a sociedade é objeto de engodo, enxergando mas não vendo, escutando, mas não ouvindo, falando mas não vivendo a humanização das oportunidades sociais em seu sentido mais estrito. Mudaram-se os arranjos, mas a escola e a universidade brasileira permanecerão como instituições dualistas e excludentes ao longo do seu desenvolvimento, reunindo afirmações reforçadoras da teoria social capitalista do mundo globalizado, como por exemplo, as derivadas da “*Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação*” (05/09/1998) assinadas em Paris, França.

No artigo 1º, alínea “e”, aponta-se que a “(...) universidade tem a missão de educar, formar e realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento do conjunto da sociedade, dessa maneira deverá: e) *contribuir para a proteção e consolidação dos valores da sociedade*, propiciando aos jovens ferramentas para que a visão e exercício democráticos e críticos sejam assegurados dentro de contínuo debate sobre opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas” e ao longo de todo o documento é tomado como diretriz a responsabilidade da educação superior para atender as demandas da sociedade hodierna, não no sentido de transformá-la, mas de sua necessária adequação ao processo produtivo em nome dos contextos de pluralismo e

diversidade culturais, bem como a criação de uma nova visão do ensino superior que pressupunha o acesso a *“alguns grupos específicos devem ter o acesso à educação superior facilitado: povos indígenas, minorias culturais e lingüísticas, povos que vivem em situação de ocupação e pessoas que sofrem incapacidades”*.

As políticas educacionais no Brasil para a educação superior ainda assumiriam o compromisso de “solidariedade com as mudanças do mercado internacional tendo em comum a) os *princípios de solidariedade e associação entre os estabelecimentos de ensino superior* que deveriam. *ser mantidos e promovidos, buscando sempre resolver os problemas mundiais em conjunto sob o prisma da liberdade e democracia, por isso deve-se estabelecer vínculos mais acirrados da cooperação intelectual e científica em nível mundial ;b) essa solidariedade deverá se fazer entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, com vistas a beneficiar os países menos adiantados.* Essas orientações em maior ou menor grau foram incorporadas ao conjunto de ações da universidade brasileira, acrescidas da ênfase na educação como medida salvacionista para a emancipação do homem, de maneira a humanizá-lo, por isso o esforço delineativo de políticas de inclusão social, velando as intencionalidades e ações projetadas para a prossecução de seu inverso: os arranjos históricos de exclusão das classes desfavorecidas à universidade. Ao defender ações de cunho paliativo para a educação, tanto FHC quanto Luis Inácio Lula da Silva, pareciam estar convictos de que era possível resolver ou encaminhar as recorrências sociais sem negar o sistema capitalista.

Esse consenso será expandido pela inserção capitalista dependente do Brasil, orientado por organismos multilaterais na economia mundial e, contraditoriamente aos fundamentos petistas, avançará na institucionalização de uma educação de massas e avanço da oferta de educação superior pela iniciativa privada, ao ponto de mais de 70% das matrículas dos bacharelados e licenciaturas pertencerem a esse âmbito, justificado por uma agenda alternativa mundial de combate à pobreza, solidariedade mundial sob a égide de uma social democracia repensada.

Lima (2004, p.29) observa que essa direção já tinha sido incorporada pela COLIGAÇÃO PRESIDENTE LULA em 2002, enquanto candidato , negava a “herança maldita” do neoliberalismo, por um lado, mas se orientava pela ratificação

de seus pontos centrais na Campanha à presidência do Brasil: “a) de construção de um novo ‘contrato social’, a partir de uma intensa ‘mobilização cívica’; b) da retomada do crescimento econômico pautado numa aliança entre trabalho e capital produtivo brasileiros; c) da elaboração de políticas de inclusão social focalizadas nos segmentos sociais mais pobres, tendo a educação como estratégia para o fortalecimento da coesão social; e d) de execução de um conjunto de reformas: previdenciária, tributária, trabalhista, agrária e do sistema financeiro”.

Eleito, Lula ressalta o seu assentimento com os organismos internacionais (BM, FMI), consoante às reformas previstas nas políticas públicas do Brasil e dentre outros pontos, tais organismos sinalizavam a direção da reforma da educação superior, como estratégia de democratização, universalização e humanização para todos em três eixos:

- a) necessidade de investimento público no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio;
- b) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente através da educação superior à distância;
- c) diversificação das fontes de financiamento para a educação superior.

Esses pontos não tardaram a ser considerados pelo governo, ainda na primeira gestão – 11/09/2003 encaminhamento da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 217, que versava sobre a diversificação das fontes de financiamento da educação superior; no mesmo ano 13/12, o Projeto de Lei Complementar (PL) Nº 118 que tratava da Lei Orgânica da Autonomia Universitária e; dois dias depois, 15/12, encaminhamento da medida provisória (MP) Nº 147, instituidora do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

No ano seguinte, é instalado um Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior para reformular a universidade brasileira presidido por Fernando Haddad, então secretário executivo do MEC, cujo resultado não ficou muito distante das

propostas dos organismos multilaterais: a) processo de inclusão social, com a ênfase na utilização das instituições privadas, na oferta de vagas subsidiadas pelo governo aos grupos desfavoráveis entre pobres e étnicos; b) ênfase na educação à distância para alcançar os “não alcançados do sistema, c) ampliação de programas ampliação e acompanhamento da avaliação da qualidade da educação oferecida quanto à eficácia e eficiência.

A transformação social tanto no primeiro como no segundo mandato de Lula para a educação em geral, e da superior em particular, não se distanciou da trajetória do governo anterior de FHC, como poderemos observar mais adiante com a saída de Tarso Genro e a assunção de Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação.

Ao invés de transformação houve de fato uma adequação infra-estrutural para a realidade da educação dualista no Brasil e a conservação de sua imobilidade, mas agora com roupagem diferenciada: a concertação das desigualdades sociais, não pelo rompimento da teoria da acumulação capitalista, mas pela inclusão, se não de todos, pelo menos de grupos cuja visibilidade, favorecessem a explicitação do esforço do “mundo solidário capitalista” para a erradicação da pobreza, da fome, das oportunidades educacionais e da promoção de um mundo centrado na “solidariedade universalizante, democrática e humanizante”, ângulo do governo do presidente Lula. Há certamente um confronto de lógicas nesse encadeamento compassado pela disseminação dos valores da ordem mundial capitalista alienante e do consentimento tácito do Estado Brasileiro. Esse confronto de lógica será objeto de discussão no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DO MODO-DE-PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEUS ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO

“Os homens não se fazem massa por simples quantidade, mas sob a ação de condições sociais específicas” (Horkheimer & Adorno, 1973, p. 85)

Os processos históricos de exclusão da educação superior brasileira, embora tivessem uma disposição voltada para as políticas de ações compensatórias na década de 1990 na trilogia da reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais, não tiveram nessas a origem de seus arranjos, dado que na dimensão das condições materiais da realidade brasileira a ênfase central fora a educação de elite numa perspectiva mais acadêmica e pouca ou nenhuma educação formal voltada para serviços braçais e profissionalizantes das classes desfavorecidas.

Nessa diretriz, faz-se necessário voltarmos o olhar para o itinerário histórico da educação brasileira e da educação superior em particular, a partir de uma perspectiva materialista histórica que, centrada na dialética, caracteriza o seu princípio com a ação do homem no tempo e com o tempo, descortinando as gêneses, transformações, rupturas e permanências dos arranjos sociais, diferindo a dimensão conceitual de homem, trabalho, educação, ciência, desenvolvimento, dentre outros, de totalidades naturais ou determinadas por forças que fogem ao controle humano.

A fluidez do fato histórico permite-nos o reconhecimento das diversas fases da natureza do objeto como momentos de um processo unificador e sinóptico de períodos que projetam a realidade contextualizadamente sob a lógica do desenvolvimento materialista histórico-dialético que, por sua vez, favorece a conexão sistemática, significativa e profunda entre o conteúdo do objeto social estudado e suas manifestações. Tais movimentos respaldam-se no esquema de desenvolvimento da negação da negação, isto é, do conflito entre as proposições de quaisquer naturezas acerca do objeto resultando num nível de síntese recorrente.

A solicitação do objeto à luz do materialismo histórico dialético, orientou o seu desdobramento no movimento histórico da educação brasileira, identificando os elementos e ideologias subjacentes ao processo de exclusão ao ensino superior e

modo de produção que vai evoluindo do pré-capitalismo na colônia até ao capitalismo propriamente dito, em quatro momentos interligados: os arranjos históricos de exclusão educacional no período colonial, deflagrando o surgimento de uma educação de elite junto com a inauguração do sistema educacional jesuítico; os arranjos históricos de exclusão social e educacional no período imperial e a permanência da ênfase por uma educação de elite; os arranjos históricos de exclusão educacional no período republicano em vários segmentos governamentais e; finalmente os arranjos de exclusão educacional na roupagem da neoformação do homem para o século XXI, onde é plenamente constatável que o capital, “...*como totalidade social, mantém a força centrífuga sob controle... por meio das regras universalmente dominantes e das determinações estruturais que objetivamente definem o próprio capital como um modo de controle sociometabólico.*” (Mészáros, 2006b, p.839).

2.1. Arranjos históricos de exclusão educacional no período colonial

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, negada nas colônias por motivações convenientes ao controle e exploração dos espaços territoriais conquistados.

Os colégios religiosos erigidos pela anuência da coroa portuguesa e mantidos pelos jesuítas ofereciam formação para o sacerdócio – o que não se configurava necessariamente como formação em educação superior dado o seu caráter confessional e doutrinário - e também a preparação dos filhos dos latifundiários e comerciantes para a continuidade dos estudos em instituições européias.

No *Ratium Studiorum* (Plano de estudos dos jesuítas) foi prevista uma organização curricular de caráter universalista de modo a oferecer aos “cidadãos” católicos ao redor do mundo as mesmas condições de inserção à educação superior, desde que pudessem se manter evidentemente, marcando também o caráter de opção de classe, uma vez que, no caso brasileiro, indígenas e trabalhadores braçais eram secundarizados.

A educação jesuítica alcançara, segundo os fins delineados um “êxito incontestável”, conforme observa o Padre Leonel Franca (1960, p.6), uma vez que sempre estivera pronta a responder aos interesses da aristocracia econômica e intelectual. Nesse sentido, não há como deixar de observar que se por um lado, a ética protestante era orientada pelo espírito do capitalismo, por outros a ética contra-reformista não diferia muito, velando por todos os âmbitos possíveis tal manifestação.

Em relação ao método pedagógico Franca (Id., p.27) enfatiza que os jesuítas não “(...) *pretenderam romper com as tradições escolares vigentes e nem mesmo trazer-lhes contribuições inéditas. Ajustaram-se às exigências mais sadias da sua época e procuraram satisfazer-lhes com a perfeição que lhes foi possível.*” (Sublinhado do autor).

Vale destacar que a Universidade de Paris será o grande pólo de influência intelectual e metodológica para Inácio de Loyola Brandão, o fundador da Companhia de Jesus, logo, mesmo em nome de Deus, a estruturação da ordem já nascera elitista, diferindo-se nalguns casos, como inicialmente tentou fazer Manuel da Nóbrega no Brasil, quanto à educação indígena, mas esquivando-se dessa orientação consoante o norteamento da metrópole portuguesa. Para Franca (Id, p.44) o alvo da Companhia de Jesus era “...*universal, a formação do homem perfeito, do bom cristão.*”

A formação do homem ideal deveria ser a direção educacional para o mundo ideal, dito de outra forma, para o idealismo o mundo era entendido como uma cópia essencialmente imperfeita dos valores divinos, mera aparência que imita outro mundo de beleza e ordem inteligíveis, os cristãos deveriam se refugiar num mundo

de mais alta e pura razão, oferecido naturalmente pela igreja e orientado pelos principais arautos da contra-reforma: os jesuítas.

A determinação da educação religiosa e o ensino do e para o mundo perfeito projetava as idéias como elementos explicativos do mesmo, fruto de uma história na direção sobrenatural, ao que mais tarde Marx e Engels (1987, p.26-27) se oporiam contundentemente, pois criam que a estruturação de uma sociedade é intrínseca e extrinsecamente dependente da forma como os homens produzem e organizam seus meios de vida e, “indiretamente, sua própria vida material”; em suas próprias palavras esclarecem que:

(...) da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Convém lembrar que entre os séculos XVI e XVII a burguesia é fortalecida e o modo de produção manufatureira passa por processos significativos de transformação (se bem que ainda a sua solicitação de escola de índole laica ainda é um projeto, visto o poder ideológico exercido pela Igreja), assim, enquanto se fazia a preparação do “bom cristão”, simultaneamente se dava uma educação diferenciada destinada às classes hegemônicas por meio da sistematização política, pedagógica e curricular da Companhia de Jesus e outra educação ideológica para grande parte dos povos católicos e conquistados, como suficiência ao combate aos não convertidos à fé católica.

Nos países em que a Companhia de Jesus tinha seus colégios e missões, a organização de estudos era a maneira de explicitar a conservação da estrutura de poder ideológica e historicamente construída. Foi nesse âmbito que o *Ratum Studiorum* reunia todo o conhecimento via “imprimatur” para manter a unidade do que se deveria aprender na escola (ética, moralidade, valores sociais e políticos) e de como deveria ser orientada e desenvolvida a cosmovisão por meio da fé

(desapego do plano material – o que era antagônico, pois a Igreja vivia dos dízimos, das ofertas, reunindo grande número de latifúndios ao redor do mundo cristão), onde a doutrinação era o crivo da suficiência da igualdade entre os homens, aos que a aceitassem e fossem “liberais” na manutenção da Igreja havia o céu como promessa, aos opositores era reservada a excomunhão e não raramente a morte por meio de distintas modalidades. Sabedora de seu poder e influência, por meio de regra sobre regra, determinação por determinação, admitindo-se adaptações que favorecessem a vitória do cristianismo, a Igreja institui como oficial o plano de estudos da Companhia de Jesus como a sua própria voz, para que em nome de Deus o mundo fosse conquistado com suas verdades eternas. A seguir pode-se visualizar essa preocupação por meio do quadro abaixo.

QUADRO 1

ÍNDICE DO RATIUM STUDIORUM

I	A.	Regras do Provincial (1-40)	
	B.	Regras do Reitor (1-24)	
	C.	Regras do Prefeito de estudos superiores (1-30).	
II	D.	Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores (1-20)	
	E.	Regras particulares dos Professores das Faculdades Superiores	Ea – Professor de Escritura (1-20)
			Eb – Professor de hebreu (1-5)
			Ec – Professor de teologia (1-14)
			Ed – Professor de teologia moral (1-10)
	F.	Regras dos Professores de Filosofia	Fa - Professor de Filosofia (1-20)
			Fb - Professor de Filosofia moral (1-4)
Fc - Professor de Matemática (1-3)			
III	G.	Regras do Prefeito de Estudos inferiores (1-50)	
	H.	Regras dos exames escritos (1-16)	
	I.	Normas para distribuição de prêmios (1-13)	
	J.	Regras comuns aos professores das classes inferiores (1-30)	
	L.	Regras particulares dos Professores das classes inferiores	La – Retórica (1-20)
			Lb – Humanidades (1-10)
			Lc – Gramática superior (1-10)
			Ld – Gramática média (1-10)
			Le – Gramática inferior (1-9)
M.	Regras dos estudantes da Companhia (1-11)		

IV	N.	Regras dos que repetem a teologia (1-14)		
	O.	Regras do bedel (1-7)		
	P.	Regras dos estudantes externos (1-15)		
	Q.	Regras das Academias	Qa – Regras gerais (1-12)	
			Qb – Regras do Prefeito (1-5)	
			Qc – Academia de teologia e filosofia (1-11)	
			Qd – Regras do prefeito desta academia (1-4)	
Qe – Academia de Retórica e Humanidades (1-7)				
Qf – Academia dos gramáticos (1-8)				

Fonte: Franca (1960, p.45)

A organização da escola tradicional: estrutura curricular, conceito de homem, história e de educação formal tiveram na Companhia de Jesus a sua inspiração básica para a escola contemporânea em seus distintos níveis, incluindo nesse quesito, a seriação e graus de conhecimento. O aluno levava de 6 a 7 anos para concluir seus estudos, mediante aproveitamento, inclusive do latim e do grego como disciplinas dominantes nas Humanidades.

O horário de freqüência às aulas permeava períodos da manhã e da tarde. Havia a preocupação de domínio dos professores jesuítas sobre a língua vernácula de cada povo ou grupo identificado a fim de facilmente apresentar o ideal do mundo salvífico, juntamente com a formação cívica e moral, mas o grande norte em nível de estudos era o latim, por isso o ingresso no colégios jesuíticos pressupunha o domínio prévio da leitura e da escrita latina, em caso de não domínio elaboravam uma classe obrigatório para esse fim – logo percebe-se que grande parte de classes desfavorecidas não participavam sequer dos rudimentos elementares da leitura e escrita, quanto mais de estudos de aspiração aos estudos mais avançados, dada a finalidade da educação inaugurada.

Enquanto os arranjos educacionais, muito embora de cunho idealista eram centrados na cultura universal para a classe hegemônica, a ideologia religiosa pretendia incluir “todos” ao seio da cristandade, considerando como plenamente defensável a distinção de classes e determinação natural do controle social como fruto da vontade divina. Na estrutura da organização educacional jesuítica percebe-se que os arranjos eram destinados à formação do homem cristão europeu, tornada

padrão, inclusive por meio dos valores arraigados pela igreja católica ao longo do tempo histórico.

Por sua vez, Portugal coibiu qualquer iniciativa de instalação educacional distinta do modelo jesuítico, cuja oferta de educação em nível mais elevado centrava-se na teologia e filosofia. Em nível de medida compensatória a metrópole concedia bolsas de estudos para que certo número de colonos pudesse estudar na Europa. Observa-se que a disposição de atenuar qualquer manifestação reivindicatória por maior inclusão à educação em geral e à superior em particular não é algo tão recente e novidadeiro como, às vezes, se apresenta. Bastaria para a colônia a educação jesuítica, segundo o governo português, por sua organização, estrutura e propósitos: conservação da dependência colonial, exploração em profundidade - mentes e corpos – e fidelidade consolidada na Santa Sé. É oportuno observar essa disposição a partir do quadro a seguir que organizamos para esse fim.

QUADRO 2

ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA EDUCACIONAL JESUÍTICA

AXIOMA CENTRAL DA COMPANHIA DE JESUS	Pregação do evangelho e conversão dos gentios – <i>Tudo pela maior glória de Deus</i> (Omnia ad majorem Dei gloriam – representada pela sigla: O.A.M.D.G.)
ORGANIZAÇÃO DA COMPANHIA	A companhia era composta por padres que viviam sobre regras, inclusive para o magistério (conteúdos e formas de abordagem), tais regras pressupunham obediência absoluta. O chefe da Ordem era chamado de <i>Geral</i> , que estava abaixo somente do Papa. O mundo era dividido em Províncias, para cada Província, o <i>Geral</i> designava um responsável que recebia o nome de Provincial. Os colégios jesuíticos tinham reitores também indicados pelo <i>Geral</i> , os quais deveriam prestar relatórios sobre o seu andamento ao Provincial da localização do Colégio.
OBJETIVO EDUCACIONAL	Identificar o reino de Deus com a Igreja Católica Romana, enfatizar a submissão completa a ela, uma vez que divinamente inspirada e caracterizada como único instrumento de salvação. A educação seria o principal veículo desta missão.
CRESCIMENTO DA COMPANHIA	Estimulada pela Igreja, a Companhia de Jesus cresceu em número e poder, dominando a educação secundária e superior em território católico, como nenhuma outra Ordem religiosa o fizera.
COLÉGIOS JESUÍTICOS	Os colégios jesuíticos não se preocupavam com educação elementar, somente com ensino secundário e superior. Não se admitia meninos abaixo dos 10 anos de idade. O <i>Ratium Studiorum</i> era dividido em Estudos Inferiores (correspondentes ao secundário, com duração de cinco ou seis anos compreendendo três classes de gramática, uma de humanidades e uma de retórica. Os estudos superiores (nível universitário) era composto por filosofia, matemática, as Ciências e a Teologia – formação do sacerdote.
	A língua latina era obrigatório para toda espécie de conhecimento. O currículo era composto pela combinação das sete artes liberais e estudo de autores clássicos latinos selecionados. A matéria de cada ano era prescrita,

O CURRÍCULO E TEXTOS	não sujeita a alterações, salvo se observado algum desajuste com a fé. Em hipótese alguma os livros proibidos eram sequer mencionados.
OS MÉTODOS DE DISCIPLINA E MOTIVAÇÃO	Ênfase em regras e sistematização. Nada deveria ser deixado de lado em relação aos detalhes do ensinar-aprender. O método estava centrado na memorização palavra por palavra do material trabalhado. A mente deveria ser equipada com aquele conteúdo tendo a repetição como a <i>mãe da aprendizagem</i> . A submissão completa aos instrutores deveria ser observada, sentimento do dever, prêmios, sanções reprovativas e acima de tudo o uso da competição como estímulo a aprendizagem. O professor era o centro do conhecimento, o aluno o receptor.
O PREPARO DOS PROFESSORES	Os professores deveriam ser treinados com a máxima precisão em relação ao padrão estabelecido. Depois de completar o colégio inferior, o candidato passava dois anos como noviço sob disciplina mortal e espiritual para conseguir autocontrole. Depois voltava à escola por um período de três anos, revendo os assuntos que deveria ensinar e observando os métodos de ensino aplicados pelos melhores instrutores (este período era conhecido como o <i>juniorado</i>). A este período seguia-se mais três anos de estudo de Filosofia, matemática e ciência na Universidade. Terminada esta formação o noviço começava a ensinar num colégio inferior sob a vigilância e correção de seus superiores. Depois de três ou quatro anos de ensino, o candidato entrava na <i>Casa de estudos</i> de sua Província para estudar Teologia e depois de terminada com sucesso essa parte era aprovado para ordenação.

FONTE: Elaborado a partir de Eby (1976, p. 93-96).

Dentre algumas objeções possíveis à educação jesuítica Luzuriaga (1987, p.121) identifica, pelo menos três:

- a) a limitação do ensino às matérias puramente clássicas e religiosas com descuido das de caráter realista ou científico (...) A história ensinada não era a nacional, mas a clássica; a língua empregada era o latim e, não o vernáculo.
- b) o caráter de desconfiança e de heteronomia na educação moral, baseada em normas impostas e na vigilância e denúncia de faltas. A conduta dos alunos era, assim, algo de exterior e artificioso, sem espontaneidade nem naturalidade.
- c) faltava independência intelectual, senso crítico pessoal por parte dos professores e alunos. Tudo já estava feito e descoberto; ao aluno só restava a função receptiva, passiva, embora as competições ressaltassem participação o seu conteúdo era imposto do como deveria ser.

Ao capitalismo mercantil da colônia sob a fase agroexportadora era plenamente natural e aceitável tal disposição educacional, uma vez que contribuía sensivelmente para a conservação das estruturas sociais, onde a cultura nativa fora sufocada, a negra “domesticada” e as que imigraram para a colônia portuguesa, o Brasil, sofreram um considerável processo de incorporação e/ou supressão de seus valores (Xavier et.al., 1994, p.27).

Em relação a leitura escrita e o cálculo a projeção da Companhia de Jesus, acompanhava o crescimento urbano e orientava a formação dos indivíduos à fé e à cultura universal, com muita ênfase diferenciada para as populações proprietárias e o ausentamento de qualquer política de atendimento às camadas desfavorecidas.

O controle repressor do Estado português e a dominação pela fé de base jesuítica constituíram a organização do sistema educacional no Brasil colonial. Vale dizer que mesmo a universidade do século XVI na Europa estabelecia os mesmos parâmetros de controle, bem próximos do *Ratum Studiorum*, como bem lembra Durkheim (1995) em sua *Evolução Pedagógica: estruturação curricular*, latim como referencial vernacular, leituras dos clássicos, diferenciando-se um pouco quanto à missão religiosa que os jesuítas apresentavam.

Enquanto isso a estrutura educacional jesuítica no Brasil-colônia desdobrava um ensino em que a realidade intra-muros era totalmente diferenciada da realidade extra-muros, dado o caráter idealista da formação defendida para o homem de bem. E o homem de bem era aquele que não se rebelava contra Deus (A igreja) e nem contra o seu ungido (O Estado), daí a proibição da instalação de universidades no Brasil – colônia, como medida de contenção de manifestações de autonomia ou independência derivadas da reflexão sobre a situação social, a exemplo do que permanentemente era evocado na Europa.

Mas mesmo essa estrutura seria desmantelada por conta da expulsão dos jesuítas no Brasil, sem ferir em profundidade os interesses educacionais da elite, uma vez que a educação tutoriada era uma praxe de classe. Por conta da reestruturação econômica portuguesa e temor da emancipação da colônia fora extinguido o único sistema educacional naquele período no Brasil - colônia na reforma pombalina¹.

¹ Skidmore (2000, p.45) descreve a grande suspeição da Metrópole quanto aos jesuítas e também outras ordens religiosas, por sua impetuosa independência na tomada de algumas decisões, ao ponto de, no século XVIII, inflamar-se a ira da Coroa “[...] principalmente nas áreas da mineração, porque os religiosos eram apanhados desviando enormes somas para financiar elaboradas estruturas de igrejas, o que a fez editar um decreto proibindo a construção de qualquer nova igreja na região da mineração. [...] oficiais da Coroa chegaram a ver o clero, e especialmente as ordens religiosas monásticas, como uma ameaça ao fluxo de riquezas para Lisboa.”

Pombal teve êxito em suas medidas, reduzindo o déficit comercial de Portugal em 70% entre 1751 e 1775, enquanto que o Brasil-colônia era forçado a afastar-se cada vez mais de qualquer manifestação de progresso e modernidade, resignando-se com a condição de principal produtor de mercadorias primárias (61% das exportações que garantiam o superávit português vinham do Brasil). Esse aporte também colocava em última importância a educação colonial.

Somente no Império é que se consubstancia a inauguração do Ensino Superior e o preparo dos “cidadãos” para assumirem funções no serviço público, enquanto que excluído e expropriado desse arranjo permanecia o povo. A indiferença para com a grande massa ignorante, vulgarmente denominada de *canaille*, era vista como fato consumado e responsabilidade do Estado conservar tal estrutura, inclusive por legisladores.

Pallares-Burke (2001, p.57) chama a atenção, por exemplo que, em pleno movimento ilustrado (1763) La Chalotais, promotor geral do parlamento da Bretanha, escreveu um texto que apologizava tal quadro: “*O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações. Todo homem que vê além de seu triste ofício não o desempenhará jamais com coragem e paciência.*” A defesa da necessidade de exclusão educacional, por conta das classes hegemônicas no período imperial iria ratificar esse ideário de forma explícita e/ou implícita.

2.2. Arranjos históricos de exclusão educacional no período imperial

Após o desarranjo pombalino o ensino na Colônia ficara sem sustentação, a solução determinada foi as chamadas Aulas Régias, que deveriam ser mantidas por um novo imposto denominado “subsídio literário” (sobre o consumo de carne e produção de aguardente), mas não imediatamente à saída dos jesuítas do Brasil, levou quase uma década e meia para sua criação, definitivamente a Metrópole não tinha interesse na educação colonial e a criação dessas aulas soava como uma tentativa de atendimento aos representantes da classe hegemônica para a preparação de seus filhos e apadrinhados aos estudos na Europa, acrescentando

que, levariam quase quarenta anos para serem implantadas (aproximadamente em 1799) no Brasil-colônia.

É oportuno frisar que, ao romper com a Companhia de Jesus, Portugal não rompera com a Igreja. Muito mais do que uma sociedade religiosa civil, tinha papel determinante nos setores da burocracia portuguesa, portanto, a sua vocação para o catolicismo permanecera inalterável, mesmo quando da chegada da família ao Brasil e da instalação do novo status educacional.

Fugidos da ocupação francesa no território português, visto que a Inglaterra não tinha como deter seu avanço, D. João, o príncipe regente e sua corte, aportaram no Brasil-colônia em 1808, escoltados pela marinha inglesa e algumas medidas começam imediatamente a serem executadas: abertura dos portos às nações amigas (diga-se com ênfase, principalmente a Inglaterra), Biblioteca Nacional, Jardim Botânico, Banco do Brasil, dentre outros. Era necessária ainda a formação de pessoal administrativo qualificado para assumir as pastas de governo da corte, isto demandaria a necessária e urgente criação de instituições educacionais pertinentes.

Logo de imediato poderia se pensar que o príncipe regente fosse desenvolver ações para a inauguração de escolas que atendessem a toda população colonial, mas o nível de coerência de classe, o fez demandar esforços no sentido do conservacionismo de sua atenção: manutenção das estruturas de poder e projeção de educação de elite, ratificadores e ratificantes do status dos bem-nascidos.

D. João tinha a opção de criar as primeiras universidades do Brasil, havendo inclusive, muitos simpatizantes nessa perspectiva, opta, entretanto, por outro caminho: a inauguração de cursos isolados, marcando o nascimento da educação superior no Brasil: Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809).

A admissão aos cursos catedráticos seria efetuada por meio de aprovação nos exames preparatórios prestados nos estabelecimentos de matrícula do aluno. Essa organização do ensino em instituições isoladas, paradoxalmente era o modelo

desenvolvido nas escolas francesas, portanto, do inimigo de Portugal, mas que no seu núcleo tinha a meta de uma formação centrada tão somente em competências e habilidades técnicas, desalojando qualquer insinuação de mobilidade contrária ao reino, agora Reino Unido de Portugal e Algarve (1915).

Cunha (2000, p.153) enfatiza que o ensino superior surge no Brasil, sob o signo do Estado Nacional, marcado pela dependência econômica e cultural, incorporava os produtos da política educacional de Napoleão Bonaparte e também da reação alemã, adverso à aquela: não uma educação superior pautada pela emancipação do sujeito, mas para se ratificar e fortalecer os pressupostos em que se assentavam os interesses portugueses. Havia na opção pelos modelos destacados o conhecimento de que os maiores beneficiados seriam os membros da elite portuguesa, os cidadãos legalmente reconhecidos.

Entre a universidade do Espírito e a universidade do poder, a recém-criada educação superior no Brasil deveria primar pela formação da nova burguesia dirigente (desde os seus primeiros passos da educação superior no Brasil alguns termos eram contemplados como produto de inclusão social: “em nome dos cidadãos do reino”, depois “do povo brasileiro”, “dos interesses gerais da nação”-mas em todos os casos a população sempre esteve excluída das “oportunidades sociais”), cujas finalidades podem ser analisadas no próximo quadro, a partir das cinco concepções de universidades listadas em duas categorias.

QUADRO 3

VISÃO SINÓPTICA DAS CINCO CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE

	A Universidade do Espírito			A Universidade do Poder	
Autor principal	J. H. Newman (um centro de educação)	K. Jaspers (uma comunidade de pesquisadores)	A. N. Whitehead (um núcleo de progresso)	Napoleão (um modelo intelectual)	URSS (um fator de produção)
Finalidade	Aspiração do Indivíduo ao Saber	Aspiração da humanidade à verdade	Aspiração da sociedade ao progresso	Estabilidade política do Estado	Edificação da Sociedade Comunista
Concepção Geral	Uma educação geral e liberal por	A unidade da pesquisa e do	A simbiose da pesquisa e do	Um ensino profissional	Um instrumento Funcional de

	intermédio do saber universal	ensino no centro do universo das ciências	ensino a serviço da imaginação criadora	uniforme, confiado a um grupo profissional	Formação Profissional e Política
Princípios de Organização	Uma pedagogia do desenvolvimento intelectual (Internato e tutores)	Uma sã organização da faculdade – A liberdade acadêmica	Um corpo docente criador – estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais	Uma hierarquia administrativa Programas Uniformes	Uma manipulação controlada da oferta de diplomados - Apelo a todas as forças produtivas da nação
Conclusão Quanto ao problema da massa	Uma rede diversificada de instituições de ensino superior no seio da qual as universidades conservam sua originalidade			Uma rede oficial uniforme para a massa e a elite	Adaptação do número às necessidades da economia e diversificação das instituições

FONTE: Dreze & Debelle (1983, p.29)

O espírito de crítica em busca da identidade nacional assentava-se na insatisfação de modelos estanques à realidade brasileira já no Brasil - império, e esses condicionados pelo poderio político e econômico. E esse poderio, amainaria de forma imperativa todas as manifestações contrárias, legitimando a ideologia do colonialismo, através da manipulação das consciências, a tal ponto que “*a autonomia do pensamento, da legislação e das instituições nacionais cumpriam, assim, a função de afastar a nação de seus verdadeiros interesses e colocá-la a serviço dos interesses externos*” (Xavier, 1992, p. 112).

Mesmo após a independência a situação é inalterável, com um agravante, a escola no Brasil desse período, influenciada pelo liberalismo europeu onde dominava o modo capitalista de produção tornava-se “*... um instrumento ideológico essencial à justificação das relações de produção e à transmissão dos instrumentos de dominação no aprendizado diferencial dos conhecimentos e das técnicas*” (Ibidem, p. 124). Essa orientação se dera desde a chegada da família portuguesa ao Brasil e no decorrer de todo o império.

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”, agora no Brasil independente de Portugal, mas atrelado às condicionantes do modo de produção capitalista mundial, liderado pela Inglaterra. Desse modo as condições sociais, econômicas, financeiras, políticas e ideológicas nas quais o Brasil-império fora erigido ratificava a sua dependência estrutural de governo.

Nesse quadro a 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 Superior², enquanto que outras demandas para a educação, como a escola de primeiras letras, eram de responsabilidade das províncias.

Não havia porque, do ponto de vista elitista, investir profusamente na educação das massas, visto que, através do Decreto de 15 de outubro de 1827 de autoria de Januário da Cunha Barbosa, tinha-se por resolvido o atendimento à essas demandas por meio de uma escola de ler e escrever, o que não era verdadeiro, visto a precariedade das províncias em nível de investimentos, da inexistências de prédios escolares apropriados e o um número não expressivo de professores. Mas essa realidade não era um problema para a governança dado que, mesmo que de forma insuficiente em relação a oferta, a prioridade era o ensino superior e este voltado para a preservação do poder político e oferta de uma educação de elite.

Havia uma contenção ao ensino superior, principalmente por conta da grande aspiração à projeção social por meio de classes emergentes, essa se fazia, inicialmente por exames preparatórios que inclusive não careciam de caráter secundário, uma vez que somente a própria elite tinha acesso à continuidade de seus estudos por meio de preceptores particulares. Com a demanda, o Colégio Pedro II (1837/1838) conferia ingresso automático para os seus cursistas, enquanto os demais de outras instituições faziam os exames preparatórios.

² O projeto de criação de duas universidades no Brasil (São Paulo e Olinda) Independente morrera antes de nascer pela dissolução da Assembléia Nacional Constituinte em 12 de novembro de 1823.

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 à liberdade de ensino e pesquisa para instituições de ensino superior particulares, com a proibição dessas instituições se oporem aos princípios da religião católica, já que se tratava da religião oficial do império.

Essa restrição, bem como da 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, tendo em vista os interesses das classes sociais influentes e dos interesses internacionais que delineavam o *modus vivendi* dos brasileiros. Entretanto, a maioria do povo permanecia 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, tradicionalmente direito, medicina e engenharia.

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 ao ensino superior.

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, democratização ou universalização da oferta educacional no

Brasil. O que de fato observaremos na república velha (1889-1930) é a tentativa de tornar cada vez mais elitista o ingresso à educação superior pela contenção da demanda e novos arranjos para o seu acesso, como poderemos observar a partir das reformas federais desse período.

QUADRO 4

OBJETIVOS DO CURSO SECUNDÁRIO (1889-1931)

Reforma	Ano	Objetivos	Duração
1. Benjamin Constant	1890	“Proporcionar a mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para matrículas nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.” (Art. 1º do Decreto nº 1075 de 22/11/1890)	Sete anos
2. Epiácio Pessoa	1901	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.” (Decreto nº 3.914 de 26/01/1901)	Seis anos
3. Rivadávia Corrêa	1911	“Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.” (Art. 1º do Decreto nº 8.660 de 05/04/1911)	Externato – seis anos Internato – quatro anos
4. Carlos Maximiliano	1915	“Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular (Art. 158 do Decreto nº 11.530 de 18/03/1915)	Cinco anos
5. Rocha Vaz e João Luís Alves	1925	“ Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida” (Exposição de motivos). “Fornecer a cultura média geral do país.” (Art. 47 do Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925).	Cinco anos – Certificado de Aprovação Seis anos – bacharelado em Ciências e letras

FONTE: Pilleti & Pilleti (1988, p.194-195)

A realidade nacional frente à educação no Império não fora auspiciosa: de um lado, a oferta do ensino superior para as elites e a sua respectiva contenção, mesmo porque os interesses governamentais estavam dispostos numa dimensão unilateral da regulação econômica, política e financeira do mercado interno e seu comprometimento com os credores internacional; de outro, uma enorme massa populacional excluída factualmente de toda e qualquer oportunidade de acesso, ao menos à educação elementar.

Acrescente-se à esse quadro o quase ausentamento de mobilizações para a sua reversão e a falta de autonomia do pensamento pedagógico pela importação de modelos internacionais. Se a independência da metrópole portuguesa fora atingida, a dependência colonial ainda continuaria com outras roupagens, atenuações de vozes e conservação da estrutura organizacional, política e educacional em nome da defesa da soberania nacional e da liberdade econômica.

No final do Império, quando do golpe de Estado que culminaria na proclamação da República, o liberalismo europeu adentrava com mais ênfase no Aparelho Ideológico do Estado, ratificando o modo de produção capitalista e a inamobilidade da estrutura social de classes, assim, a ideologia em sentido restrito seria o encadeamento necessário para essa finalidade dissimulativa das relações de produção, justificando e legitimando com adesão as políticas públicas em nome da ordem social. A esse respeito Xavier (1992, p.123) afirma que:

Nessa nova ordem social caracterizada pela contradição básica entre o capital e trabalho, expressa em relações de exploração, a dominação das consciências ou a reprodução das falsas consciências é a condição fundamental para a manutenção e reprodução das relações materiais e sociais de produção. Em outras palavras, além dos mecanismos diretos de repressão, tornam-se indispensáveis os mecanismos ideológicos que persuadam da legitimidade da ordem estabelecida ou, em última instância, impeçam a tomada de consciência das classes dominadas, o que levaria inevitavelmente à conflagração da luta de classe.

Aos poucos ainda nesse período, a exemplo do que vinha ocorrendo nos países onde a revolução industrial, avançara, o discurso da escola para o povo assume um acirrado posicionamento ideológico: a educação como redentora do

crescimento e propulsora da riqueza da nação, de equalização de oportunidades e justiça social. Nesse caminho o pensamento pedagógico liberal apresentará a escola como instrumento de universalização e gratuidade, visando a sua realização pessoal cidadã indistintamente. Oculta-se a lógica de responsabilização do Estado sobre as desigualdades sociais, passando a ser interpretadas como desigualdade de oportunidades educacionais:

Embora admita a “igualdade perante a lei”, e não exatamente a “igualdade social”, a ideologia liberal repudia, através dessas perspectivas pedagógicas, qualquer privilégio de nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social: parte do pressuposto de que o indivíduo pobre, que tenha talento e trabalhe, pode adquirir propriedade e riqueza.(...) A escola liberal torna-se, assim, nas sociedade onde domina o modo capitalista de produção, um instrumento ideológico essencial à justificação das relações de produção e à transmissão dos instrumentos de dominação no aprendizado diferencial dos conhecimentos e das técnicas (Xavier, 1992, p.124).

Seria inadmissível a um governo liberal que projetasse o crescimento da riqueza de sua nação o não investimento e não formulação de políticas públicas para a educação de seu povo, mesmo porque o analfabetismo apresentava uma taxa quase que dominante da sociedade de então. Na defesa desse discurso a classe política, já na república, reivindicava a educação para o povo como uma das metas fundamentais da universalização de oportunidades, entretanto, tais defesas eram oriundas das pressões da camada média (trabalhadores urbanos, estrangeiros, comerciantes...), enquanto que o povo nem mesmo se manifestava uma vez que historicamente esteve alijado de seu direito de vez, voz e voto. Entretanto, as projeções educacionais em nível de regulamentação, não passavam de ensaios alienados.

A exclusão social e educacional, em meio a vários movimentos, como por exemplo a do “Entusiasmo pela Educação” (década de 10 do século XX) “Otimismo pedagógico”,1920, permanecia como um processo de continuidade dos períodos anteriores (colonial e imperial). A sua superação estava relacionada aos olhos dos políticos de então ao aumento do número de eleitores e competências meritocráticas para a resolução do problemas das desigualdades sociais, eis o porquê a partir da

doutrina liberal, a sua defesa de escola pública, universal e gratuita. A educação para o povo caminhava a passos lentos, enquanto que a educação superior não era objeto nem mesmo de direcionamento dos discursos liberais para aquelas, dado o seu arranjo histórico voltado para as elites na dissimulação das relações internas de dominação.

2.3. Arranjos históricos de exclusão educacional no período republicano

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) havendo uma significativa expansão do ensino superior inclusive pela iniciativa privada³. Dessa forma, por meio da reforma Carlos Maximiliano (1915) – houve uma reoficialização (a lei anterior Lei Orgânica Rivadávia Corrêa de 1911 desoficializava o ensino superior- propondo autonomia didática e administrativa para as instituições – 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 surge o exame vestibular no Brasil, intensificando e legitimando o processo histórico de exclusão educacional no contexto do modo de produção capitalista.

Essa concepção orgânica 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

³ Houve a equiparação (1891) dos estabelecimentos do ensino secundário ao Ginásio Nacional e das faculdades, desde que tivessem o currículo daquele. Em 1901 a equiparação foi estendida a particulares tanto ao ensino secundário quanto ao ensino superior. E com isso houve grande expansão do ensino superior. Entre 1891 e 1910 foram criadas 27 escolas de ensino superior: nove de medicina; obstetrícia, Odontologia e farmácia; oito de direito; quatro de engenharia; três de economia e três de agronomia.

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 político⁴ do que como uma necessidade de expansão do conhecimento, haja vista que as unidades que a formavam apresentavam pontos conflitantes⁵ 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 o 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 questões de caráter epistemológico e políticos: 1) por quais caminhos seguir ? 2) que medidas (políticas, sociais, culturais) seriam necessárias para orientar a emergente universidade (que nascera equivocadamente, mas no mesmo arranjo de conservação dos privilégios sociais) que estava a procura de sua própria identidade ? e 3) sobre quais perspectivas epistemológicas seriam assentadas as bases da universidade brasileira ?

Dito de outra forma, estavam procurando um modelo a ser seguido, uma via que pudesse ser adaptada à universidade no Brasil (assim como foram incorporados os modelos da política educacional francesa e a posteriori, os da

⁴ O surgimento da universidade naquele momento histórico tinha como finalidade a concessão de um título de “doutor honoris causa” à realeza belga que visitava o Brasil, o que era possível apenas através de uma universidade, assim, convenientemente surgiu a universidade brasileira legal com a Reforma de Carlos Maximiliano de 1915, concretizada em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

⁵ A esse respeito vale conferir as obras de Silveira (1987) e Cunha (1989).

alemã por ocasião da reação alemã à invasão napoleônica), nesse ínterim, o povo acompanhava extasiado e distanciado dos novos arranjos da educação em geral e mais enfaticamente da educação superior brasileira. Dessas inquirições 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).

Vale lembrar que não obstante a discussão sobre a criação da universidade brasileira estava a inauguração da fase urbano-industrial com o surgimento tardio das indústrias e inúmeras instituições vinculadas ao capital transnacional, enquanto isso os desdobramentos entre capital e trabalho apontavam descompassos para a classe trabalhadora e os direitos fundamentais de saúde, educação e cidadania dentre outros. À margem desse quadro emergem e desaparecem as primeiras tentativas de universidade no Brasil, denominadas por Cunha (1988) de universidades passageiras, respectivamente nos anos que se seguem.

QUADRO 5

INSTITUIÇÕES COM TRAÇOS DE UNIVERSIDADES NO BRASIL

Ano	Universidade	Características
1909	Univ. de Manaus	A primeira universidade com este nome foi a de Manaus – período de prosperidade da borracha – como iniciativa de grupos privados: Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e a formação de oficiais da guarda nacional. Com o fim do ciclo de prosperidade a univ. foi extinta (1926), restando a Fac. de Direito, que em 1962 seria incorporada a Univ. do Amazonas.
1911	Univ. de São Paulo	Fruto da iniciativa privada oferecia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Odontologia, Comércio, Direito e Belas Artes. A Assembléia Estadual de São Paulo determinou que somente fossem aceitos os diplomas expedidos por

		instituições oficiais e ao mesmo tempo não convalidava os cursos efetuados por essa instituição que era particular, por volta de 1917 ela se desfez.
1912	Univ. de Curitiba	Por iniciativa de profissionais locais, oferecia os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Foi proibida de funcionar pois segundo a legislação federal a equiparação de inst. de ens. Superior só teria validade para uma população de 100 mil habitantes. Em 1950 essas faculdades foram incorporadas a Univ. Federal do Paraná.

FONTE: Elaborado a partir de Cunha (2000, p. 161-162)

Digno de nota foi a tentativa de formação de algumas instituições universitárias por meio de aglutinações, mas ainda sem um estatuto regulamentado e específico para esse fim. Nesse sentido, embora haja de fato a nomenclatura de universidades para tais instituições, conforme poderemos observar no quadro seguinte, oficialmente isto só ocorreria no governo de Getúlio Vargas.

QUADRO 6

UNIVERSIDADES POR AGLUTINAÇÃO

Ano	Universidade	Características
1920	Univ. do Rio de Janeiro	Em 1915, por ocasião da reoficialização do ensino e por meio do Decreto 11.530 de 18/03/1915 se afirmava que poderia se reunir em universidade, no rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das Escolas de Direito. Fato curioso é que isto só ocorreria em 1920, quando o Rei Alberto da Bélgica visitou o Brasil, uma vez que o país anfitrião deveria recebê-lo academicamente. Seu primeiro reitor chamava-se Elias Moscoso, professor da Escola Politécnica – A formação da 1ª univ. brasileira foi por aglutinação.
1927	Univ. de Minas Gerais	Formada da mesma forma que a Univ. do RJ, pelo presidente do Estado, Antonio Carlos de Andrada e seu secretário do interior Francisco Campos. As faculdades reunidas foram as de: engenharia, direito, medicina, odontologia e farmácia

FONTE: Elaborado a partir de Cunha (2000, p.162-163)

Os discursos liberais em prol de uma educação que favorecesse a projeção popular não se davam sem isenção, isto é, o Brasil, tendo inaugurado a fase urbano industrial nas primeiras décadas do século XX, delineava sua adesão ampla ao processo de desenvolvimento capitalista e uma nova divisão social do trabalho em consonância com modo de produção capitalista internacional: abertura ao capital estrangeiro, às empresas multinacionais ou transnacionais, a exigência de perfis qualificados da força de trabalho.

Pela via dos condicionantes histórico-sociais podemos afirmar que não era a proposição de uma educação para a emancipação, democratização, universalização e humanização da população; era antes de tudo uma educação para o mercado, para a alienação ideológica, para exploração do trabalho pelo capital.

Para o povo⁶ não havia ainda uma organização sistêmica de educação, somente a elementar proveniente ainda de 1827, enquanto que havia atenção e crescimento do ensino secundário e superior como observamos nos quadros 4, 5 e 6. Assim, tais arguições nas décadas de 20 e 30 (séc. XX) resultaram no delineamento da idéia 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, suprindo 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 – Estatuto das Universidades Brasileiras e n.º 19.852 de 11 de abril de 1931 – nova organização à Universidade do Rio de Janeiro e Decreto Lei 19.850/31 –Criação do Conselho Nacional de Educação).

⁶ Mesmo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) , propunha a defesa de uma reforma na educação, mas não previa a superação do modelo de produção capitalista, antes indicavam a educação ideal para o alcance de uma educação de qualidade sob o princípio do liberalismo moderno.

Vale lembrar a ratificação do *Manifesto dos Pioneiros* à diretividade e finalidade da educação superior à formação de elites na conformação do modo de produção capitalista:

... Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar “não por diferenciação econômica”, mas pela “diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, dá-lhes bastante força para exercer influência efetiva na sociedade a afetar, dessa forma, a consciência social. (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932, p.65-68)

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 República⁷ 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 e essa sofrendo um duplo processo crítico (indefinição sócio-pedagógica e crítica) de si mesma, o apelo para a modernização do ensino superior era veemente e expressivo em direção ao modelo norte-americano (esse não era um apelo novo, mas o resgate das aspirações de intelectuais que o propalou desde os anos 20 e 30).

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, com a conivência governamental, a universidade brasileira, segundo a estruturação do *American way of life* (estilo de vida americano).

⁷ Nesse período Cunha (1988, p. 37) lembra que o ensino superior brasileiro estava num enorme estado de contradições: demanda dos profissionais diplomados, sua remuneração, seu prestígio profissional; a própria função e missão estavam obnubiladas.

Não somente a estrutura de administração científica e curricular da universidade americana era incorporada como principal pilar da universidade brasileira, também eram objetos de reprodução ou cópia as dimensões pedagógicas a exemplo dos colleges e os teacher's colleges, pretendendo ratificar *ipsis literis*, o modelo mais avançado de educação para o "interesse geral da nação" de cunho restrito e ideológico. Nessa estrutura a graduação deveria ser compartimentada em três eixos: o bacharelado superior, a licenciatura e o doutorado. Tal caminho referencial culminaria na gestação política da reforma universitária de 1968 (Lei Nº 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".

Por sua dimensão neopatrimonial dirigida historicamente por uma administração burocrática e autoritária os governos que se sucediam no período apostavam na condução de uma sociedade civil fraca e desarticulada politicamente, cooptando institucionalmente quaisquer movimentos e insinuações à mudança na e para a sociedade em geral e muito particularmente quanto à universidade, por via dos aparelhos repressores do Estado e/ou por meio de aportes ideológicos. A noção de prioridade acerca do ingresso à universidade pela totalidade da população não era objeto de discussão de forma ampla, mesmo porque até esse tipo de norteamento era calado frente ao nacionalismo industrial que se colocava como principal preocupação da governança de então.

O processo de formação cultural para uma nova perspectiva educacional de classes menos favorecidas à educação, no entanto, não estava extinto, muito embora esmaecido pelas bases do autoritarismo brasileiro. E a universidade? Essa caminhava a lentos passos, por sua incipiência e anuência ao próprio sistema, construindo-se sobre a base da meritocracia e da divisão social do trabalho internacional e de classes numa espécie de organicismo darwinista, projetando-se para reproduzir as estruturas sistêmicas de forma mecanicista como queria o capital em nome do modernismo industrial.

À essa trajetória a oferta de educação superior por meio das universidades e instituições isoladas reproduzia a dimensão excludente evidenciada nos tempos e movimentos da sociedade brasileira num distanciamento concreto da base conceitual de sua cidadania. Era muito comum nos discursos e documentos oficiais o chavão “a educação deve preparar para o exercício pleno da cidadania”. Como, se a própria assunção da educação era negada em diferentes manifestações e essa era manifesta apenas numa disposição jurídica segundo o modelo liberal ?

Vieira (2001) afirma que o Estado de direito democrático não se resume na imposição da imperatividade jurídica, antes requer, necessariamente, soberania popular, mas no caso brasileiro atinge tão somente a expressão do voto, quando não se o extingue, como no caso do período militar. Assim, os corpos, as mentes e as instituições são condicionadas pelo welfare state. Isto é deflagrado em larga escala no controle social do governo em relação à universidade e seu ideário de formação. A esse respeito vale citar Ranieiri (2000, p.23):

O Estado Brasileiro tem presença expressiva no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação por meio dos Conselhos de Educação; financia e subvenciona o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades e demais instituições públicas de ensino superior; oferece diretamente ensino de graduação e pós-graduação; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina suas desativações; avalia alunos; cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares etc. Tudo se dá na esfera pública e na privada, e em relação a todos os sistemas de ensino.

A partir dos anos 1950/1960 um número maior de vozes⁸ começa a tratar de forma mais incisiva a questão da educação para o povo e dos seus direitos sociais, rompendo com a fase do populismo que destinava discursos sem lastro para uma população de excluídos. Nesse período (final dos anos de 1950) o educador brasileiro Paulo Freire afirma que era necessário muito mais do que uma educação

⁸ Descrevem Cunha & Góes (2002, p.13) que os anos 50 e 60 a defesa da escola pública, inclusive no contexto da Lei de Diretrizes e Bases que seria aprovada em 1961 tiveram como antecedentes a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), a IV Conferência Nacional de Educação (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o I Congresso Brasileiro de Escritores (1945), o IX Congresso Brasileiro de Educação (1945), a Universidade do Povo e os Comitês Democráticos, criados pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro) no Distrito Federal (1945-1947).

para o povo, era necessário uma educação com o povo. O que equivale dizer que as manifestações em prol de uma educação democrática, humanizadora e universal ensaiava os seus primeiros passos propriamente ditos em nível de Brasil, o que sabemos ainda é um projeto a ser construído, mas objeto de recorrência permanente de grande número de vozes sociais.

O que de fato o povo observará extasiado não será uma primeira Lei de Diretrizes e Bases que compreendesse de fato o atendimento ao direito à educação historicamente negado pelos governantes às classes menos favorecidas e que vinha sendo encaminhada desde 1948; será um substitutivo conciliatório dos projetos dos deputados Mariani e Lacerda, materializando-se na LDBEN 4.024/61. Era evidenciado no artigo 2º que o ensino era um direito do poder público e da iniciativa privada, a gratuidade em si não há referência, abrindo-se, entretanto, oportunidades para o Estado financiar a escola privada (art.95).

A questão da desigualdade e oportunidades educacionais eram novamente negadas e colocadas em segundo plano, enquanto que a reprodução das estruturas de classe e as relações capital-trabalho eram objetos permanentes da ideologia dominante. A oferta deflagrada de uma tipologia educacional de classe e legitimada pela LDB promulgada não encontrara grandes impecilhos nos anos de Chumbo, como era denominado o período militar, abrindo espaços e adesão orientada para os acordos MEC-USAID a partir de 1964.

Os interesses do capitalismo que já eram eminentes na educação brasileira, encontra respaldo irrestrito pela via da “assistência técnica”. lamentavelmente um elemento histórico da educação brasileira desde sua fundação, tendo o Estado capitalista como o educador do povo, não se movendo em abstrato idealista, mas conduzindo, projetando a “sociedade necessária” na relação capital-trabalho, como lembra Sanfelice (2008) uma sociedade com tais características é incompatível com a democracia, com a justiça e acrescentamos com a definição mais tênue de equidade e universalização.

Essa incompatibilidade materializada em ações contratuais: oferta de escola, currículos respectivos, formação e preparação para o mercado de trabalho, garantia

de educação superior para quadros hegemônicos da sociedade expressavam ações paliativas à medida que as reivindicações sociais aconteciam, mudava-se a roupagem, mas a expropriação dos direitos cidadãos tinham uma perenidade em relação ao período anterior.

Tais acordos explicitavam a condição consentida do governo brasileiro que cobria a totalidade dos níveis educacionais: ensino primário, médio, superior, a articulação entre níveis, o ensino técnico, o treinamento de professores e a produção e distribuição de livros didáticos. Uma reprodução do modelo imperialista pela anuência da classe dirigente do governo brasileiro. Em relação a cobertura dessa influência convém lembrar Cunha & Góes (2002, p.32) a lista das ementas dos Acordo MEC-USAID e respectivas datas:

- a) **26 de junho de 1964** – Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- b) **31 de março de 1965** – Acordo MEC-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – USAID – para melhoria do ensino médio;
- c) **29 de dezembro de 1965** – Acordo MEC-USAID para continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário;
- d) **05 de maio de 1966** – Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais;
- e) **24 de junho de 1966** - Acordo MEC-CONTAP-USAID, de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação da Faculdade de Filosofia do Brasil
- f) **30 de junho de 1966** - Acordo MEC-USAID, de assessoria para a modernização da administração universitária;
- g) **30 de dezembro de 1966** – Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino

- primário; nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os objetivos o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior”;
- h) 30 de dezembro de 1966** – Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
 - i) 10 de junho de 1966, vigente até 30 de junho de 1969** - Acordo MEC-USAID reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior;
 - j) 06 de janeiro de 1967** – Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) – USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra dos direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos);
 - k) 27 de novembro de 1967** – Acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
 - l) 27 de junho de 1968** – Acordo MEC-USAID, para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino médio.

Para alunos que estavam matriculados nas universidades e para os aspirantes ocorria que a educação superior precisava ser repensada: o sistema de cátedras, o número de vagas, a organização curricular; para atender as demandas

que se erguiam, mesmo porque crescia a busca pelo ensino superior, bem como os excedentes dos exames vestibulares, enquanto isso grande parte da população permanecia distanciada desses debates e arranjos de classe, pois mal acabara de ser admitida num sistema educacional controverso surgido em 1961.

Paralelamente aos desafetos de alunos e sociedade brasileira frente às retaliações do governo ditador: caça aos subversivos, inquéritos policiais militares, demissões de docentes de linha marxista, percebia-se que o apoio norte-americano para a educação brasileira e de demais países periféricos da economia mundial era de cunho ideológico e imperialista, antecipando-se à possibilidade de projeção da URSS e influência nos seus domínios capitalistas.

Por conta da necessidade de contenção dos descontentamentos identificados à estrutura da universidade brasileira, enquanto se davam o trâmite dos Acordos MEC-USAID e de cunhar medidas pontuais de cunho ideológico, o governo militar em 1965 busca orientação técnica de Rudolph Atcon, um norte americano que depois de visitar 12 universidades no Brasil no período de quatro meses, redigiu um relatório denominado Relatório Atcon, apontando as diretrizes para a realização de uma reforma universitária no Brasil.

Atcon, à luz dos princípios tayloristas de administração, pontua que deveria haver um descolamento da ação política na reforma universitária, ou seja, o seu caráter deveria situar-se tão somente na formação técnico-científica de profissionais para o mercado de trabalho as universidades brasileiras, principalmente as federais deveriam ter autonomia ampla em relação à regulação do Estado, inclusive na proposição de cursos de graduação de curta duração, investimento na expansão da informática e paralelamente racionalizar o trabalho da reitoria entre dois profissionais: o reitor – responsável pelo caráter institucional e o administrador – pela execução dos interesses institucionais

À luz do pensamento liberal propunha que a universidade deveria ser uma atribuição da iniciativa privada. Embora o conjunto de tais idéias não fossem incorporadas em sua totalidade, projetaram-se como direções para o mercado capitalista. Outra medida tomada pelo governo militar em 1967 foi a constituição por

meio do Decreto 62.024 de uma comissão especial dirigida pelo General Meira Mattos, cujo objetivos foram expressos em três eixos: “a) emitir parecer favorável sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil e c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes mediante a delegação do Ministro de Estado. O Estado controlador, fiscalizador em toda a vida política e educacional, mediante as relações de exploração do trabalho pelo capital administra a sua violência simbólica histórica de expropriação de direitos e oportunização aos muitos de, fora da escola e universidade, especificamente, ao que, como afirma Sanfelice (1996), o Estado Capitalista jamais esteve em crise, suas projeções ideológicas manifestam-se em roupagens diferenciadas, mas a direção e o alcance de interesses particularistas são materializadas por meio da aceitação tácita ou pela coerção dos aparelhos ideológicos.

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.

Lembrando que a década de 1970 foi o marco da expansão do neoliberalismo, projetando suas diretrizes por meio de rearranjos na base estrutural das políticas públicas, inicialmente no Chile e na década de 1980 na Inglaterra, esparramando-se por países periféricos cordatos com suas proposições: menos Estado e mais liberdade para o mercado na relação capital – trabalho, maior proteção social aos desfavorecidos e erradicação da pobreza para benefício do equilíbrio econômico das nações.

As políticas públicas compensatórias, principalmente na educação deveria preparar as futuras gerações para a realidade dessa nova “exigência da economia mundial”. Foram as pressões dos arranjos internacionais e as pressões internas da classe política e dos empresários que pela abertura de mais vagas nas universidades e no ensino básico, os elementos propiciadores do novo formato de LDBEN 5692/71 que, de tal forma abrangera a profissionalização técnica como ponto salvacionista da educação brasileira e de uma forma tão escancarada que não tardaram a surgir posicionamentos contrários e com muita sustentação frente à realidade brasileira.

Essa lei nada mais nada menos se constituiria num documento que explicitava a idéia e a direção da educação dualista excludente da república brasileira: operariado (trabalhos braçais/material) para a população – mesmo não existindo naquele momento lastro estrutural para a instalação daquela proposta de escola e formação de toga (trabalho imaterial) para as elites dirigentes. As pressões contra tal lei incitaram a sua reformulação, resultando na Lei 7.044/82, reconfigurando a estrutura curricular de maneira mais moderada, sem entretanto, materializar-se numa dimensão ampla de democratização em nível de acesso, condições de permanência e universalização de níveis mais elevados de ensino.

O número de matrículas nos novos arranjos educacionais tenderão a crescer ano após ano, bem como os problemas pertinentes às desigualdades sociais e econômicas, mas a resposta para cada uma das problematizações já estaria definida por conta da teoria social e econômica presente desde no Brasil há longa data e suscetível somente à nova roupagens pela conservação de sua essência.

Assim, nas décadas de 70, 80 e 90, medidas paliativas são desenhadas pelo governo brasileiro nos vários setores do Estado, à medida que ocorrem movimentos sociais organizados em busca de inserção das oportunidades que em tese, deveriam ser universalizantes, no intuito de amainar os conflitos sociais.

Enquanto muitos educadores e políticos adeptos de tais medidas se multiplicavam a universidade permanecia uma torre de marfim, onde, mesmo com a

postura mobilizada da UNE, o povo em si, não participava ativamente nem de seus bancos, nem da sua discussão, dada a sua condição de excluído histórico.

Simultaneamente a esse quadro, a abertura à iniciativa privada era, no Brasil, uma realidade comum projetando o aumento significativo nas décadas de 1970, alcançando um significativo percentual de expansão de faculdades, universidades e outras instituições na década de 1980 e finalmente a marca de um “boom” em número de instituições e esparramamento de instituições particulares por todo o Brasil, período que marca a asinação brasileira irrestrita ao neoliberalismo, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso e sua prossecução no governo de Luis Inácio Lula da Silva, por mais que houvesse esforço na negação de tal perspectiva por conta do governo petista.

O que vai ocorrer é confirmação da educação dualista de longa data, com um grau de perversidade ideológica: a universidade pública para a elite e as escolas particulares para os desfavorecidos, cumprindo-se a afirmação profética: “Ao que tem, muito lhe será dado e ao que não tem, até o que tem lhe será tirado”. Em relação ao ensino superior brasileiro, parece-nos que os conselhos de Atcon na década de 1960, foram incorporados com muito sucesso na universidade brasileira contemporânea, isto é, caberia à iniciativa privada a responsabilidade pela oferta de cursos superiores aos alunos brasileiros.

Os dados registrados no ano de 2009 pelo SINAES apontam exatamente essa realidade, que não começou nesse período, mas nos ajuda a compreender que não há retrocesso do movimento interferente da relação capital-trabalho nas políticas públicas de países em desenvolvimento, há arranjos diferenciados coerentes com a teoria social do metabolismo capitalista. Por esse caminho, concordamos com Sanfelice (2008) quando afirma que não existe abstração quando da instituição dos parâmetros de controle da economia mundial, ao contrário, em nome do social, as práticas de exploração dos meios de produção sobre a força de trabalho impõe suas diretrizes em nome do benefício das riquezas das nações em seu conjunto pela ratificação do capitalista como único e possível parâmetro de equilíbrio da democratização e justiça social.

Retornando à universidade, não haveria que fazer dessa uma obrigatoriedade do Estado frente ao crescimento e solicitação populacional, já que a relação capitalista se apresentava como caminho de abertura para a democratização, humanização e universalização ? A questão de fundo que ainda permanece oportunamente sem respostas é: de que prioridade se fala ? Que políticas são “possíveis” de serem materializadas para esse tempo considerando os interesses pertinentes ?

As próprias questões evidenciam e explicitam os verdadeiros interesses e direções, ainda com medidas simplistas, especiais e temporárias para conter as aspirações críticas sobre o “modelo social” adotado. Por esse caminho, a lógica do mercado capitalista para a educação superior permanece a mesma um discurso diferenciado e mudanças circunscritas ao mercado de trabalho e “paradigmas ou arranjos pedagógicos” patamarizados em pretensa neutralidade, assim como se deu nas décadas de 1960/70 por ocasião da tendência tecnicista no Brasil e que é corporificado nos anos de 1990 e primeira década do século XXI.

A década de 1990 fornecerá elementos indiscutíveis sobre as relações de expropriação de direitos e violência simbólica nas condições de acesso, permanência e universalização à educação superior pública no Brasil. Alguns exemplos que podem ser explicitados nesse aspecto são: modificações na linha 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) na gestão de Lula da Silva, cuja finalidade centrava-se na concessão de bolsas parciais e integrais à estudantes de graduação que não tivessem condições de pagar uma universidade privada, lembrando que a, a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira vai ter seu início na década de 1990, tomando vulto no governo petista de Lula.

Não há qualquer esforço para, pelo menos se pensar numa educação superior universalizada em nível de Estado efetivamente, antes se tem como determinação algumas proposições atenuantes e visíveis do processo de exclusão, enquanto que a estrutura tradicional de educação de elite permanece sem contestação.

A letargia trabalhada desde décadas passadas sobre a cultura do individualismo da perspectiva neoliberal no Brasil referendou-se de tal forma que, poucas vozes fazem tais reivindicações de forma organizada e incisiva, o discurso político dos representantes do povo no parlamento ratificam a necessidade do aperfeiçoamento e não do rompimento do capital e em seu nome justificam a estrutura de universidade que se tem, tão somente ensaiando um ou outro olhar diferente entre favoráveis e contrários sob demandas forjadas pelo próprio capital, o que em si, não traz qualquer modificação em nível de dimensão democrática, universalizante e humanizante, pelo contrário, atualmente atestamos a ênfase de uma reforma universitária consentida, mantidos os mesmos arranjos de expropriação e marginalização das classes desfavorecidas, enquanto que o capitalismo dependente à brasileira, pelo convencimento ideológico e material, continua contendo qualquer manifestação contrária à sua disposição.

Medidas paliativas sabemos historicamente, não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico, mas não sem isenção, pois ao longo das proposições as diretrizes neoliberais se materializam em seu esteio. Lima (2006, p.35) dentre outros pontos “re-forma” da universidade pós-FHC, menciona a centração da continuidade neoliberal no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva em suas duas gestões, como por exemplo:

- (i) o Programa de Universidade para Todos (PROUNI) – Lei 11.096/2005-, que trata de “generosa ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
- (ii) o Sistema Nacional de avaliação Ensino Superior (Sinaes) Lei nº 10.861/2004;
- (iii) o Decreto nº 5.205/2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades;

- (iv) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004);
- (v) o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- (vi) os projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- (vii) a Medida Provisória nº 208, de 20 de agosto de 2004, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) – lógica reprodutivista e meritocrática e remuneração do trabalho docente;
- (viii) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) – Lei nº 11.079/2004.

De forma geral considerando-se a educação superior como bem público, seria plenamente justificável a alocação de verbas governamentais para instituições particulares em nome da universalização desse bem. Ora, o caráter da privatização, um dos pontos centrais da reestruturação produtiva do neoliberalismo foi tomado como medida resolutora da demanda por educação superior

CAPÍTULO III

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL DE CLASSES MENOS FAVORECIDAS À UNIVERSIDADE?

“(…) a verdade não significa meramente a consciência racional, mas do mesmo modo, a figura que essa assume na realidade vivida” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 14)

Em âmbito geral, as políticas de ações afirmativas têm sido entendidas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos e ou discriminados na consecução de recursos escassos em distintos setores sociais, inclusive na universidade por meio de cotas e outros projetos de índole assistencialista, com muita ênfase no final da década de 1990 e primeira década do século XXI. Muito mais do que uma razão de atendimento social em si, as ações afirmativas caracterizam-se como uma das faces da reorganização do metabolismo do capital, que certamente não se encerra com as políticas de cotas à universidade, mesmo porque a exclusão social e a exploração selvagem do trabalhador alcançam uma dimensão contraditória e difusa na estrutura de poder na relação explícito-implícito.

O explícito trata das interfaces oficiais das políticas e legislações para a sociedade sob os auspícios de horizontalização indistinta dos cidadãos. O implícito, o não dito, também pode ser considerado como “currículo oculto” que funciona como reafirmação da estrutura imobilista da teoria social capitalista que, numa pele de cordeiro, não leva em conta qualquer possibilidade de romper com o lobo que trás no seu seio. Propõe-se justiça mas não se rompe com a sua socialização em sentido amplo e universal, muito embora esse seja o discurso; legitima-se a universalização da educação básica, mas não rompe-se com as desigualdades sociais e continua-se a registrar índices alarmantes de baixa qualidade do ensino no Brasil e no mundo, pois partem de um pressuposto utópico de equidade: legal, mas não de fato.

As ações afirmativas não fogem à essa lógica em sua dimensão explícita de inclusão social de classes desfavorecidas à universidade, mesmo porque o seu “modelo” seguindo o norte-americano, propõe a inserção inicial apenas de negros e depois, tentando encampar uma dimensão mais pluralista, estende também à outros grupos(indígenas, portadores de necessidades especiais), inclusive a grande maioria da população, considerada nos diversos meios de comunicação e na academia como “a classe desfavorecida”.

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, período em que o metabolismo capitalista em suas múltiplas faces difundia o discurso de oportunidades e equidade sociais e “convertia” um número cada vez mais expressivo de vozes à melodia de políticas públicas inclusivas, negando, por meio de justificativas veladas, a sua extensão para todos os cidadãos. Piovesan (2006) enfatizava que o Supremo Tribunal de Justiça brasileiro avalia que a Constituição de 1988 autoriza o estabelecimento de cotas para grupos desfavorecidos, justificando a sua oferta e desenvolvimento em todos os Estados da Federação, tratando-se de concretizar a justiça social por meio desse instrumento, entretanto, outras dimensões exigem um entendimento problematizado da “justiça social” que não se coaduna com a determinação jurídica de qualquer outorga ou consentimento de abertura na forma da lei, estabelecendo raios de alcances, isto é, definindo critérios de inserção e não de universalização da igualdade.

A justiça social nesse sentido é descaracterizada em sua profundidade, pautando-se como uma justiça formal, isto é, define-se legalmente os parâmetros de justiça, entretanto, a totalidade de sua assunção é controlada de forma restritiva, porque classifica o seu alcance em critérios descompassados, como a histórica meritocracia.

O espaço “outorgado” às vozes das classes desfavorecidas como preocupação do capital, fora objeto do ideário neoliberal na expansão de mercado por meio da elevação simbólica do poder aquisitivo dos cidadãos nos anos de 1990 (avançando consideravelmente nos primeiros anos do século XXI), “educando-os” para a permanência da aceitação tácita centrada na policompetência da divisão social do trabalho, de forma especial nos países de economias emergentes no cenário mundial, como o caso do Brasil, enquanto que aqueles países notadamente mais periféricos e pobres eram assistidos por auxílios diversos na orientação de suas políticas sociais, dentre as quais para a alimentação, saúde e educação, de forma controlada, apresentando visibilidade suficiente para a atestação do “papel de responsabilização do capital no atendimento às necessidades dos que sofrem”

qualquer tipo de privação no mundo dos homens, ratificando ideologicamente a necessidade de sua teoria social.

As políticas públicas no Brasil, nessa direção, veiculam o anúncio de que o Estado ampara, tem um projeto definido de formação para a cidadania e que o seu planejamento democrático para a universalização e humanização é possível com estratégias diferenciadas de atendimento, à medida que discrimina positivamente grupos sociais, entretanto, sem qualquer intenção de ruptura com seus arranjos de exclusão, isto é, o metabolismo permanece o mesmo, ao tempo em que são apresentados desvios que alienam cada vez mais o homem do papel de autoprodutor de sua existência.

A idéia de responsabilização ou accountability amplamente enraizada nos países hegemônicos é ampliada e expandida aos demais países com características voltadas para a diminuição do Estado, esse por sua vez, centraliza a sua versão de qualidade para o ensino fundamental, diminuindo os investimentos na educação infantil e ensino superior invertendo a responsabilidade de atendimento para a iniciativa privada e/ou sob a mobilização da sociedade. Esse fenômeno não explica a reversão de políticas do Estado capitalista no sentido de sua superação, mas uma dimensão que atende o metabolismo capital na qualificação de uma tipologia de trabalhador.

As políticas públicas para a educação, encampadas por essa direção encontram terreno fértil no Brasil desonerando o Estado de sua responsabilidade legal quanto ao atendimento dos interesses da população, exemplo disso foi a proposição da Emenda Complementar 19 de junho de 1998, quando da reforma do Estado, que estabelecia parâmetros restritivos ao seu crescimento, ao mesmo tempo em que inseria em nível conceitual e factual o termo “público não-estatal”, favorecendo e incentivando as parcerias público-privadas, porque entendidas como de interesse público, assim a “revolução gerenciada” assumiu a “necessidade de transferência” das competências do Estado para a iniciativa privada.

Os ventos do neoliberalismo encontraram guarida nesse período, o que foi continuado depois na segunda gestão do governo FHC e também nas duas gestões

do governo de Luis Inácio Lula da Silva. Iniciadas oficialmente na década de 1990 as ações afirmativas seguiriam essa direção, numa aparência de justiça social, mas com o foco na desmobilização dos movimentos reivindicatórios e alargando a transferência de verbas para as instituições privadas de educação superior por meio de programas assistencialistas.

Para que compreendamos como se procedeu esse itinerário e como sua ideologia se materializa nos projetos sociais consideraremos para discussão três pontos tomando as ações afirmativas como eixos de recorrência a partir do surgimento das ações afirmativas nos EUA e seus desdobramentos no Brasil: a) ações afirmativas como pontos de correção de dívida histórica, b) ações afirmativas para a universidade: contrapontos acerca da discriminação positiva e c) ações afirmativas para a universidade: a possibilidade de um terceiro olhar entre pontos e contrapontos.

3.1. Ações afirmativas para a universidade: pontos de correção de dívida histórica?

Em meio à construção da problemática não nos parecia coerente simplesmente nos colocar contra ou a favor da principal discussão do dia: ações afirmativas encampadas por políticas de cotas na universidade brasileira; nem mesmo nos manter omissos e passivos diante de um momento histórico que solicitava recorrências norteadas por um olhar crítico-reflexivo, dessa maneira assumimos a orientação de problematizarmos as condições em que se propunham tais ideários no seio de uma sociedade capitalista, estruturada na metáfora do manobrista de ferrovias de Weber¹.

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*

¹ “Não as idéias, mas os interesses materiais e ideais governam diretamente a conduta do homem. Muito freqüentemente, as ‘imagens do mundo’ criadas pelas ‘idéias’ determinaram, qual manobristas, os trilhos pelos quais a ação foi levada pela dinâmica do interesse” (Weber, 1946).

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).

O amplo espectro marcado pelas intervenções neoliberais do governo de então denunciavam o percurso de suas “concessões” ou “aberturas consentidas” e nomeadas de “medidas especiais e temporárias”, que não se firmavam como conquista histórica do povo brasileiro, principalmente no tocante ao ingresso à universidade, mas “tomadas pelo Estado”, para que por meio de deliberações fossem eliminadas as desigualdades sociais historicamente acumuladas. Propunha-se uma correção da dívida histórica, a exemplo dos EUA, com os grupos e classes sociais marginalizados por meio da “inclusão social”, inicialmente voltada ao atendimento de frações da população negra no Brasil, estendida, a posteriori, aos indígenas e pobres.

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, mas não se enfocava as resistências dentro do próprio Estado americano, pautado pela segregação racial e econômica e ao mesmo tempo pela desmobilização dos desafetos sociais explícitos por organizações situadas.

Entre a concessão de ações afirmativas e o histórico de meritocracia historicamente na universidade americana aconteceram muitos posicionamentos contrários, mas as conformações em nome do “controle social” governamental e de mercado consentiram um arranjo de “igualdade” não somente quanto ao acesso à oportunidades de trabalho, também à prospecção percentual de agrupamentos humanos ao ensino superior, ao invés de tratamento indistinto de classes sociais, raça e gênero.

Nesse quadro as ações afirmativas foram 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 convenientemente, negando os pressupostos neoliberais de um lado e ratificando medidas para a sua conservação no entrelaçamento Capital+Trabalho+Estado².

A proposição de uma sociedade e uma educação universalizante, humanizante e democratizante em si, somente é pauta de discussão em nível de projeção ideal no sistema teórico capitalista, enquanto for instrumento de conservação de suas estruturas. Não há esforço para qualquer rompimento da expropriação do homem pelo capital e a construção de uma teoria social capaz da superação da luta de classes nessa perspectiva.

A não assunção do enfoque neoliberal, pois como é sabido, prefigura o controle e privilégio do capital, é objeto de orientação do próprio metabolismo capitalista, justificando medidas de controle e chamando à uma participação consentida a sociedade como legitimação do que pode e deve ser feito no quadro econômico mundial, levando-se em conta a responsabilização do social. Articulada ao combate das discriminações e processos de exclusão, as políticas compensatórias são canalizadas como estratégias essenciais para a inclusão de grupos sociais vulneráveis aos espaços sociais, por isso Piovesan (2005, p.49) defende que:

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o

² Mészáros (2006b, p.917) destaca que os componentes inseparavelmente entrelaçados do sistema orgânico do capital – em suas variedades capitalista e pós-capitalista – são: a) CAPITAL, representando não só as condições materiais alienadas de produção, mas, também – na qualidade de *personificação* dos imperativos materiais do capital, inclusive o imperativo-tempo (...) – a subjetividade que comanda e se opõe ao trabalho; b) TRABALHO, estruturalmente privado do controle das condições necessárias de produção, reproduzindo o capital em uma escala ampliada, ao mesmo tempo em que, como sujeito real da produção e *personificação* do trabalho, *confronta defensivamente* o capital; e c) ESTADO, como a estrutura global de comando político do sistema *antagônico* do capital que oferece a garantia final para a *contenção* dos antagonismos inconciliáveis e para a submissão do trabalho, já que o trabalho retém o poder potencialmente explosivo da resistência, apesar da compulsão econômica inigualável do sistema.

projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

As ações afirmativas surgem no bojo dessas discussões nos EUA, como respostas à denúncia da discriminação racial aos negros. No governo de Franklin Roosevelt (1941) é proibida a discriminação racial na contratação de funcionários do governo. A denominação “ação afirmativa” foi utilizada pela primeira vez em 1961 pelo presidente John F. Kennedy, quando da instalação da “Comissão por Oportunidades de Emprego”. Em 1964, enquanto no Brasil eclode a ditadura militar, nos EUA, Lyndon Johnson estende a proibição de discriminação racial contra a população negra na iniciativa privada por meio da Lei dos Direitos Civis. Somente em anos posteriores (Décadas de 1960/70) tal nomenclatura viria a ser incorporada à vida política norte-americana no governo de Richard Nixon em 1972), curiosamente, quando da transição dos modelos produtivos para sua reestruturação e quando líderes como Martin Luther King defendia a necessidade de direitos civis dos negros, nesse caso, pretendia-se não somente a inserção da igualdade entre indivíduos, mas a melhoria das condições materiais das minorias raciais e das mulheres, agregando-os ao exército de consumidores em potencial.

A idéia implícita da determinação de Nixon era o de “estabelecimento de metas e prazos específicos” para a inserção da demanda identificada em todas as relações de produção americana e não o de cotas em si, uma vez que o termo “cota” evocava a destinação de um percentual definido para um segmento social, ferindo a natureza da constituição. Embora essa fosse a diretriz assumida, no âmbito concreto, as cotas eram de fato estabelecidas, dito de outra maneira, as “políticas implícitas” para as chamadas ações afirmativas nos EUA norteavam os percentuais de oportunidades sociais, delimitando-as segundo a divisão social de classes e do trabalho.

E a universidade americana se comprometeu com essa lógica até no sentido da justificativa de um núcleo universitário em separado para afro-americanos e latinos, a exemplo do que se vivenciava acerca de igrejas de mesma confissão,

atendendo os cidadãos americanos conforme sua raça. Não se tratava do reconhecimento tácito da universalização dos direitos do homem sem distinção, mesmo aferindo um discurso para essa finalidade, contudo, uma “concessão” de oportunidades consideradas pelos conflitos sociais e anuência do capital quanto aos interesses de expansão de mão de obra e mercado consumidor.

Acima do preceito de igualdade entre os homens, muito embora fosse esse o elemento norteador, as ações afirmativas respondem à demanda capitalista dos novos arranjos do mercado: mão de obra, consumidores e expansão de novos nichos consumidores. A correção de uma dívida histórica não pressupõe a inauguração de outra ou a continuação de processos discriminatórios metamorfoseados de ações limítrofes, exige postura comprometida com a transformação social, requisito que o capital afirma assumir, entretanto entre os discursos e as ações há um descomunal hiato, reforçado por contrapontos ideológicos da teoria social do neoliberalismo.

Os mecanismos democráticos favoráveis à regulação do mercado delinea o perfil do contingente populacional necessário às demandas do consumo sofisticado em nível global, dogmatizando suas premissas por meio de aportes de organismos multilaterais que influi fortemente nas políticas públicas dos países em desenvolvimento. Dessa forma, como afirma Filgueiras (1997, p.29) “... *homogeneiza-se econômica, política e socialmente parte significativa do planeta, mas, ao mesmo tempo, aprofunda-se a diferenciação no interior de cada espaço nacional, mesmo nos países mais desenvolvidos. Nessa medida, globaliza-se o desemprego e a exclusão social...*” A contra-posição do sistema capitalista será a afirmação da derrubada dos muros ideológicos e a socialização dos interesses comuns entre os homens, justificando as medidas pontuais em distintos âmbitos das políticas públicas sem o alcance e o aprofundamento da universalização da justiça social.

A promessa de inclusão social por meio de ações afirmativas, embora defendida por inúmeros acadêmicos, visto o número crescente de universidades públicas que aderiram ao seu norteamo por uma indutividade ideológica gera mal-estar e desmobiliza movimentos sociais comprometidos com a superação das

desigualdades que não basta ser uma aspiração ou dispositivo legal, como observou Hobsbawn (1991, p.261) quando de sua crítica ao neoliberalismo, a luta pela destruição ou rompimento definitivo com os preceitos neoliberais deve constituir-se numa tarefa universalizadora, isto é, “... *para todas as pessoas que se importam com as tradições e as convenções de lei e civilidade, de liberdade e(...) de responsabilidade e valores sociais, que agora estão sendo gradualmente estrangulados.*”

A correção de dívida histórica não pressupõe a manutenção das desigualdades ad infinitum, como a política neoliberal pretende, mesmo que seu discurso seja o de negação desse caminho, antes desaliena e aponta a universalização não simplesmente como a inclusão de alguns, mas como a naturalização do direito à democratização e à humanização.

A graduação do estrangulamento e o caráter ideológico do neoliberalismo produzem um estado de letargia e convencimento, diluindo as tensões dos movimentos reivindicatórios por conta da proposição de uma sintonia dos interesses humanos e quebra dos limites das oportunizações sociais parecendo válidas e suficientes frente à exigência do próprio mercado.

As instâncias ideológicas em sentido restrito estão presentes de forma enfática na universidade brasileira encabeçadas por acadêmicos que se omitem da crítica à essa situação e como se não bastasse empreendem estudos para analisar o grau de sucesso ou experiências exitosas a partir do modelo neoliberal, corroborando para a manutenção dos arranjos político e social, como avanço que deve ser continuado. Observa-se que o conjunto ideológico da classe dominante não encontra qualquer resistência para a sua generalização como medidas necessárias, urgentes e que nenhuma outra alternativa se mostra mais coerente ou mais propícia para a sua implementação, uma vez que, “supostamente” comporta os anseios dos grupos dominados.

A nova divisão social do trabalho compassada pela estruturação do capital tem delineado o projeto de universidade para o atendimento de seus interesses, bem como a de educação em geral, a partir dos níveis mais elementares, daí a

verificação da ênfase nos investimentos do Ensino Fundamental via fundos específicos (FUNDEF e depois FUNDEB), preparando culturalmente os novos contingentes populacionais para a naturalização do metabolismo do capital. Nessa direção, a idéia de uma universidade para todos no sentido literal, levando em conta o caso brasileiro, está longe de se constituir uma realidade concreta. Em consonância com o sistema capitalista, qualquer “ação afirmativa” constituir-se-á num elemento paliativo e remediativo em que os grupos desfavorecidos continuarão nessa situação, uma vez que, como Kurz (1993, p.233 – colchetes nossos) afirma, trata-se de “...um sistema louco e perigoso para humanidade [que] não será abandonado voluntariamente por seus representantes (...)” a menos que haja um despertar e mobilizações sociais significativas e suficientes para a reversão de sua estrutura.

3.2. Ações afirmativas para a universidade: contrapontos acerca da discriminação positiva

Apenas a exigência do reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas, culturais... é suficiente para a realização da igualdade ? Em si não, mas é um importante indicador para se refletir a necessidade de mudanças estruturais numa sociedade antagônica como a capitalista. Outros elementos que não os remediativos (pois não têm o propósito de erradicação das desigualdades sociais e universalização de direitos em sentido amplo) 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 ser asinante desde 1968. Nessa 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) na Europa, isto é, o reconhecimento e a abertura de inclusão social dos grupos identificados como maneira de correção das dívidas históricas causadas pro preconceitos em todas suas formas.

Em muitos trabalhos acadêmicos a adoção das ações afirmativas como “discriminação positiva” tem sido considerada como uma evolução cultural e humana que, finalmente o Brasil se deu conta na correção de sua dívida histórica, principalmente quanto à exclusão do negro das universidades e oportunidades sociais no mercado de trabalho, chegando-se a discussão da inclusão por gênero, grupos marginalizados e à classe economicamente desfavorecida.

Assim a questão da discriminação positiva é encaminhada como uma forma de promoção da “justiça social” historicamente situada, esquivando-se de outra leitura necessária a da noção de equidade necessária. O fato é que ao se colocar em discussão a equidade, pensou-se tão somente no seu caráter legal e instrumental, não atentando-se convenientemente para a mudança estrutural da teoria social do capitalismo. O que observará nas proposições das políticas de ações afirmativas é que não se promove a equidade em seu sentido universal, mas se exclui grande contingente das ditas oportunidade sociais, gerando outras “injustiças históricas”, o que se se tornar cíclico as medidas paliativas nunca terão fim.

Tais discriminações positivas tão profusamente defendidas no Brasil, se originaram nos EUA para amenizar conflitos entre o movimento negro e o controvertido inimigo dos direitos civis – Nixon. Acrescente-se que a esse respeito vale lembrar Kaufmann (2009):

... percebe-se que uma das ironias sobre a criação das ações afirmativas é que estas foram imaginadas e colocadas em prática por alguns brancos que estavam no poder. Do contrário, os principais líderes do movimento negro organizado não se manifestaram favoravelmente a uma política integracionista, mas lutaram apenas para combater a discriminação institucionalizada. Martin Luther King chegou a se manifestar sobre o tema, advertindo que a adoção de políticas afirmativas seria contraproducente para o movimento negro, porque não conseguiria encontrar justificativas diante de tantos norte-americanos brancos pobres. Com efeito, nunca houve uma marcha para Washington em favor dessas medidas, nem mesmo pressão

política consistente e relevante a favor de cotas ou de mecanismos de integração.

A questão colocada como “discriminação positiva” como medida de inclusão social, portanto, gera muito mais exclusão do grande contingente de expropriados, mas permanece como medida válida à medida que enreda os movimentos sociais na ilusão de inclusão social de fato, tomando o acesso à universidade como recorte. A construção de discursos e implementações legais de ações políticas neoliberais que preconizam a inevitabilidade de sua materialização constitui-se como parâmetro primordial dos aparelhos ideológicos das classes hegemônicas, em defesa da minimização do Estado e maior abertura e controle do mercado.

Isso não se dá sem o estabelecimento de lastros de conformação social por meio de ideologias, isto é, torna-se necessário a difusão e a preparação da sociedade para esse fim, um deles e o mais significativo é a inculcação acerca da morte das ideologias, onde a proclamação de um sentimento de pertinência e solidariedade pretende sobrepujar as diferenças de classes e as contradições entre dominadores e dominados, entre expropriadores e expropriados.

A mudança da percepção da realidade social atual como uma ideologia na proposição da morte das ideologias, pois confere legitimação das propostas das classes hegemônicas e aceitação tácita dos indivíduos dogmatizados. As ações afirmativas tem a sua sustentação nesse âmbito paternalista: universidade para todos entendendo a parceria público-estatal como de interesse público, uma vez que atende parte da classe desfavorecida, quer por meio de cotas ou o mais comum, por meio de financiamento direto ou indireto subsidiado pelo Estado que se retira do atendimento pleno, visto que, os “nichos de excelência” é de competência dos “excelentes”.

No caso brasileiro entre as unidades federativas, as primeiras a tornar obrigatórias as políticas de ações afirmativas foi o Rio de Janeiro, depois Mato Grosso seguido por Minas Gerais, a posteriori outras unidades federativas das demais regiões brasileiras também adotaram tais orientações. Silva (2006) destaca que os quadros interpretativos mundiais influenciam a discussão, adesão e

implantação de políticas públicas em distintos âmbitos em que, cada país fará a sua justificativa, assim não há como não admitir que a reestruturação produtiva globalizada foi elemento indutor de sua adoção no mundo. Portanto, o discurso da responsabilização social como meta humanizadora a partir de uma nova visão de mundo e do homem, primando pela superação das desigualdades sociais não apresenta qualquer sustentação.

No caso das ações afirmativas, as tipologias centradas na diversidade, capital humano, reparação e inclusão social apresentam justificativas e metas formais, “legitimadoras” de suas adesões por conta do perfil de justiça social defendido, como poderá ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 7
TIPOLOGIAS DOS QUADROS

QUADROS	DIVERSIDADE	CAPITAL HUMANO	REPARAÇÃO	INCLUSÃO SOCIAL
JUSTIFICATIVA	Estudantes de origens diferentes devem ser incluídos: multiculturalismo	Necessidade de identificar talentos não aproveitados por deficiência do mercado (<i>market failure</i>)	Grupos étnicos discriminados historicamente devem ser compensados.	Grupos desfavorecidos no presente devem receber tratamento especial.
METAS FORMAIS	Melhoria das relações raciais e quebra de estereótipos raciais	Crescimento e desenvolvimento econômicos.	Compensação e inclusão social.	Criação de oportunidades para mobilidade e inclusão social.

Fonte: Silva (2006, p.141).

Segundo Silva (2006) a principal justificativa para a implantação das ações afirmativas no Brasil foi a oportunidade de mobilidade de grupos desfavorecidos numa sociedade de alta desigualdade; assim, o ingresso à universidade pública seria um eixo de saneamento da mesma, o que começou com as cotas sociais para negros, estendendo-se aos demais grupos excluídos socialmente.

O controle social da hegemonia política do Brasil articulada aos interesses do capital internacional atesta que a primeira maior ameaça à democracia e ao desenvolvimento brasileiro é o baixo nível de escolaridade da população e a

segunda é a pobreza e a desigualdade por conta das classes sociais. Ambas as variáveis são consideradas separadamente para efeitos de encontrar “um” ponto vilão para a não materialização da democracia, assim como separadamente são buscadas ações isoladas ou medidas paliativas para atenuar a busca pela universalização de direitos, no caso específico de acesso à universidade pública e gratuita.

Vale destacar que na Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban, na África do Sul (31/08 a 07/09/ 2001), o Brasil se propôs a adotar políticas de ações afirmativas para garantir um maior acesso de afro-descendentes à universidade pública. É um crasso reducionismo, pensar o caráter democrático e universalizante da universidade, pressupondo que as ações afirmativas garantiriam a implementação do direito à igualdade. Seria o mesmo que admitir que a igualdade é uma concessão e não um direito horizontalizado ou que alguns são mais iguais do que outros.

À luz do que já vinha acontecendo com outros países que aderiram aos pressupostos neoliberais, além dos países europeus que desde 1976, incorporara o conceito de “ação ou discriminação positiva”, termo que vigoraria no “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades. da Comunidade Econômica Européia” em 1982 (momento da tessitura neoliberal encampada pelos EUA e Inglaterra), o Brasil na década de 1990 e mais contundentemente nos primeiros anos do século XXI é um assignante convicto de tais perspectivas.

Considerando o fundamento jurídico e normativo Guimarães(1997, p.233), destaca que o objetivo das ações afirmativas ou discriminações positivas é o de promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente e o seu caráter temporário justifica-se pela hipótese da correção efetuada. Parece que dada como certa, uma vez que a própria lei estabelece o intervalo para “deliberação da igualdade”, como se isso fosse mesmo possível, uma vez que conserva os mesmos arranjos de desigualdades sociais, modificando-se as ações do Estado no reconhecimento do direito e da igualdade.

A noção de “cotas” é um demonstrativo da ratificação de uma sociedade de classes, cujo metabolismo do capital, não prima por sua superação efetivamente, apenas anuncia uma preocupação nesse sentido, forja “iniciativas” nessa direção, mas que deixa sempre explícito qual a sua ênfase quanto à formação universitária desejada. Rodrigues (2007, p.45-47) afirma que a partir de 2004 a burguesia industrial, alargou os seus horizontes de participação na “modernização da universidade”, pois encontrou a conjuntura política apropriada para isso.

A exemplo disso vale lembrar uma lista elaborada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), quando em 2004, foi convidada pelo então ministro da educação Tarso Genro, para participar de um debate sobre educação superior. Referindo-se à educação como o pilar do desenvolvimento econômico e pensando a educação superior a partir da acumulação capitalista, propôs um documento intitulado “Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior” em que seis grandes desafios foram listados:

- 1) Instituir novo marco regulatório para avaliar o desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES).
- 2) Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das universidades.
- 3) Desenvolver pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao Projeto da Nação.
- 4) Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e avaliação praticados pelo sistema de educação superior.
- 5) Implementar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento.
- 6) Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica.

É incrível que o mesmo documento que (CNI, 2004) afirma que a “contribuição da indústria está acima de preconceitos e interesses particulares” (p.7), vai afirmar a necessidade de uma postura “pragmática” da educação superior no Brasil em que “a

universidade deve estar voltada para o setor produtivo e para o mercado de trabalho” e sugere que “na avaliação popular, universidade e indústria são instâncias complementares (p.13), por isso a justificação do ponto de vista do capital humano da defesa da universalização de oportunidades centradas numa igualdade controlada, participação e controle das instituições particulares que poderiam ofertar em tempo determinado melhor qualidade de ensino, consoante a preparação das novas demandas populacionais para o mercado. Tal discurso reducionista orienta que para a superação das desigualdades basta o reconhecimento das mesmas e a criação de arranjos para a sua conformação, já que a indústria e a universidade são dimensões complementares.

O reconhecimento da igualdade pode prescrever o “quanto” tais demandas sociais podem ser ou ter? A mesma relação pode ser aplicada às discriminações positivas e, *a fortiori*, de maneira muito mais cruel, pois pretende reforçar o discurso da igualdade, delimitando o seu alcance e estabelecendo o percentual de inclusão e ao mesmo tempo, eliminando de forma difusa as resistências ulteriores.

Quer em nível de ações afirmativas ou de discriminações positivas (como preferem os europeus), o quadro de exclusão social não se altera, muito pelo contrário, circunscreve quem pode e não ingressar na universidade na disposição dualista: mérito e concessão, por isso, “*A defesa insincera da ‘igualdade de oportunidades’ associada à ‘imparcialidade’ e à ‘justiça’ serve a um objetivo apologético, pois, ao se eliminar a verdadeira igualdade, do rol das aspirações legítimas, as hierarquias estruturais do sistema do capital são reforçadas e se tornam provedoras indispensáveis das vazias ‘oportunidades’ prometidas e, ao mesmo tempo, são aclamadas por sua ‘imparcialidade’*”. (Mészáros, 2006b, p.295).

Ao observarmos, os arranjos históricos de exclusão das classes menos favorecidas à educação brasileira, concluímos que só mudamos mesmo a nomenclatura do estado de expropriação, passando do liberalismo clássico para a assunção do neoliberalismo, transvestido de políticas públicas sociais pretensamente emancipadora, mas de fato alijadoras do direito civil numa dita sociedade democrática. Duas constatações segundo Chinali (1998, p.123) contribuem para esse arranjo:

- (1) (...) a lógica do próprio sistema conduz a necessidade de manter a desigualdade, uma vez que é essa a mola mestra do progresso, dentro da concepção de mundo que informa a sociedade burguesa. Ora, a ética de uma sociedade voltada para a maximização do potencial criativo da humanidade(...) caminha num sentido inverso, de uma maior igualdade, de um reconhecimento do outro como um colaborador potencial, tanto mais útil sob essa perspectiva quanto mais eu lhe reconheça a dignidade e o conseqüente direito a uma vida material e espiritual plena;
- (2) (...) em decorrência do ponto anterior, para conseguir manter um mínimo de adesão ao sistema, seus condutores precisam acenar com uma perspectiva de constante ascenso nos níveis de consumo, de forma que a desigualdade seja “legitimada” pelo “progresso” nesse outro nível. Assim, uma estabilidade mínima, do ponto de vista social supõe, para o capitalismo, um assalto aos recursos naturais que coloca sob ameaça a própria continuidade da vida humana.

Os trabalhos que fazem apologias ao quanto a população foi beneficiada quase que num discurso profético de que se não fossem tais ações, “a coisa estaria pior”, ou mesmo o de que as mudanças estruturais somente serão possíveis por meio de medidas pontuais às demandas identificadas, tem uma compreensão parcimoniosa de justiça social, uma vez que é muito mais conveniente colocar-se a favor e/ou mesmo contra acerca das proposições, mas o ponto de partida são as mesmas fabricações estereotipadas do próprio capital.

Ao me colocar a favor de ou contra a, a minha cosmovisão deveria ter como eixo a superação das condições historicamente situadas e não a conivência com mais um e outro arranjo que corroboram para a continuidade do conservacionismo social de base predatória do capital. Sob a orientação do Banco Mundial (BM) a formulação de políticas públicas nos países em desenvolvimento é organizada ideologicamente para o fortalecimento do sistema capitalista, destacando-se as

políticas educacionais, principal preocupação por conta da inculcação da ‘naturalização’ dos valores de seu metabolismo.

Vemos nesse caminho que as propostas de reforma e em particular o caso das políticas de ações afirmativas não são emanadas da solicitação social como sanadora das desigualdades e injustiças sociais, ao contrário, caracterizam-se como “um receituário” que, desprezando o contexto real das condições sociais, reduzem a complexidade do todo à doses homeopáticas com a medicação inapropriada e ainda por cima com percentuais de atendimento delimitados a exemplo do procedimento tecnicista quanto as políticas educacionais do EUA, o que o tucanato (1995-2002) implementou sem maiores resistências pela adesão incontinenti do ideário neoliberal prescrito pelos organismos multilaterais como caminho salvacionista, justificado de forma explícita pela preocupação com o social e de maneira implícita pelos interesses do mercado. Essa disposição ao crescimento econômico a qualquer custo será um dos elementos motivadores para a implantação dessas diretrizes nas políticas educacionais no Brasil. A esse respeito Rosa Maria Torres (1996, p.183) declara que:

Na ótica do BM, a formulação de políticas consiste na identificação das políticas tecnicamente “corretas”, o que leva a diminuição da importância das condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação, guiando-se apenas pelas condições econômicas, neste caso as únicas realmente levadas em consideração. Nessa medida, no eixo êxito/fracasso, o “fracasso” de determinada política ou programa é invariavelmente atribuído à execução (falta de vontade ou incapacidade, geralmente dos professores) em vez de considerar o diagnóstico e a proposta (erros de concepção, de pesquisa, de diagnósticos, de técnicos e organismos nacionais e internacionais). Além do mais, o desenho e a formulação de políticas educativas, são vistos como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional como internacional. Dessa forma (...) a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central”.

A lógica do capital separa causas e efeito e apontam as soluções sociais corretivas como única forma possível de equidade, a exemplo do que afirmava Margaret Tharcher “não há alternativa” (*There is not alternative*) para a modificações

do arranjo no mundo capitalista, por isso, justificava-se a “universalização de exceções”, que na verdade atuava e atua como função ideológica da transformação em *regra universal* das condições rigorosamente *excepcionais* dos poucos privilegiados (Mészáros, 2006, p.40). Isso é exatamente o que acontecerá com o fortalecimento do neoliberalismo na década de 1990 em diante; anteriormente a esse momento, Hayek afirmava a necessidade do controle social das oportunizações sociais, o que poderia contribuir para um ordenamento necessário da justiça social, sem romper com o metabolismo do capital.

A autocracia ao seu ver seria um elemento determinante do sucesso da justiça social possível, fato que o projetou como leitura necessária dentre os componentes do mundo capitalista. A sua ênfase é de que o mundo dirigido por meio de transformações pontuais e controladas não teria como não resultar em medidas positivas, sem ser necessário o rompimento com o sistema capitalista. Em sua manifestação destaca:

(...) nossas queixas de que o resultado do mercado é injusto não implicam realmente que alguém tenha sido injusto... A única culpa implícita nessas queixas é a de que toleramos um sistema em que todos são livres na escolha de sua ocupação... Pois num tal sistema, em que todos têm o direito de usar seu conhecimento com vistas a seus propósitos, o conceito de “justiça social” é necessariamente vazio e sem significado porque nele nenhuma vontade é capaz de determinar as rendas relativas das diferentes pessoas ou impedir que elas dependam, em parte, do acaso. Só é possível dar um sentido à expressão “justiça social” numa economia dirigida ou “comandada” (...) em que os indivíduos recebem ordens quanto ao que fazer. (Hayek, 1985, p.88)

Esse conceito defendido por Hayek tornou-se o agente principal das políticas neoliberais guiadas pelo mercado e introduzidas com sucesso nos países centrais e em desenvolvimento: justiça social standartizada e ao Estado caberia necessariamente a promoção das condições estruturais para o seu funcionamento, além de serviços sociais vinculados às necessidades das populações. Lima (2005) observa que nessa diretriz, a geração das desigualdades, fome, desemprego, preconceitos tornam-se 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 a promoção da justiça social.

Esse quadro de dimensão democrática e luta popular oculta por meio de suas premissas pontos de inflexão de seu ideário que são defendidos por meio de muitas estratégias, fazendo valer políticas sociais muito mais voltadas para o populismo do que as demandas populares, muito mais o sistema capitalista do que a projeção de sua superação. Lima (2005) destaca que no primeiro mandato (1995-1998) Fernando Henrique Cardoso declara ser necessário não desconsiderar o processo de globalização, a aceleração e a difusão do progresso de novos padrões tecnológicos e gerenciais no desdobramento do plano nacional de desenvolvimento brasileiro e isto a partir da reorganização da máquina administrativa e de impactante reforma fiscal e tributária.

Assumindo uma postura dita social-democrata, procura desmobilizar qualquer alusão que aproximasse o seu governo do metabolismo do capitalismo selvagem, a premissa que afastaria a idéia de índole neoliberal vem em seguida quando FHC diz que no modelo apresentado “não caberá mais ao Estado o papel de produtor exclusivo de bens e serviços, mas de normatizador e neutralizador das distorções, assim como de agente coordenador de investimentos.” (Cardoso, 1994, p. 73) Mas muito pelo contrário esse dito trás implícitas exatamente as defesas neoliberais do começo ao fim do primeiro mandato, o que acontecerá também no segundo. Dito de outra forma, FHC vai materializando sob os aplausos do empresariado nacional e estrangeiro e por meio das “bênçãos dos EUA”, o Estado mínimo em seus mandatos que, longe de ser sua invenção, nunca presidente do Brasil algum encampou tão seriamente e seguiu tão fielmente a operacionalização do ideário neoliberal.

Nesse sentido, como se constata nas diretrizes estabelecidas para os setores destacados, as palavras de ordem de seu discurso apresentam faces dicotômicas entre o que a sociedade “precisa” ouvir (face explícita) e os interesses oligárquicos nacionais e internacionais (face implícita-explícita, conforme a conveniência).

Exemplo disso foi a proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 1998 (“Avança Brasil”), centrada em quatro objetivos que em maior grau contemplava a normatização capitalista, uma vez que o pano de fundo para o seu desenvolvimento já havia sido desdobrado na primeira fase de seu governo: 1) Consolidar a estabilidade econômica; 2) Promover o crescimento econômico sustentado, a geração de empregos e de oportunidade de renda; 3) Eliminar a fome, combater a pobreza e a exclusão social, melhorar a distribuição de renda; 4) Consolidar e aprofundar a democracia, promover os direitos humanos.

Na sequência dos pontos destacados não parece ser simplesmente uma disposição aleatória do Plano de governo de FHC, era realmente explícito o caráter neoliberal de suas políticas, enquanto que os pontos 3 e 4 são os objetos que angariariam o arcabouço ideológico para a consecução dos primeiros, tendo em vista o comprometimento com os oligopólios empresariais e os organismos multilaterais. Ora, a proposição de políticas públicas de educação, em destaque por conta de nosso objeto a de educação superior, sob a perspectiva assistencialista, de reparação de dívidas históricas, de processo de inclusão, não estavam na contramão do o mercado internacional anunciava como maneiras de socialização do capitalismo humanizado. Esse fora o caminho implícito da proposição das políticas de ações afirmativas para acesso à universidade às classes menos favorecidas, bem conveniente ao ausentamento do Estado e abertura de significativo espaço para a iniciativa privada no Brasil em relação à “esteira de produção” do ensino superior.

Lamentavelmente a lógica do neoliberalismo é a de que o capitalismo não está em crise, o Estado sim, assim reformar o Estado, preparando-o em todas as suas instâncias pela direção do mercado e com sutil sensibilidade, utilizando-se como instrumento as políticas públicas setoriais, destacando nesse caso a educação, resultaria na superação da crise e o atendimento suficiente e eficiente das demandas populacionais.

A democratização, conseqüentemente, foi reduzida à outorgação de medidas pontuais acerca das reivindicações sociais e aceitas por conta do convencimento ideológico do cumprimento da “justiça social” em sua mais solidaria forma. A mesma

direção ocorrerá nas duas gestões do governo Lula, destacando a responsabilização social da universidade no processo de inclusão social à luz do mesmo ideário implícito, categorizando avaliativamente as instituições de ensino superior conforme as ações afirmativas implantadas. A esse respeito vale destacar a observação de Gomes (2002, p.288):

[...] a avaliação que corresponde à promoção da massificação é a que leva necessariamente à classificação e ao “ranqueamento” das instituições e dos cursos e, portanto, à sua exposição pública. É avaliação estrategicamente posicionada para medir produtos e resultados, sistematizando, em escala hierárquica, desempenhos institucionais em nome do fortalecimento e funcionamento do mercado do ensino superior.

O modelo democrático de universidade para todos desonera o Estado de sua responsabilização de fato, nesse caso há transferência da mesma para a própria universidade que, em si isoladamente não reúne as condições para uma tarefa tão complexa e, conseqüentemente, não promove a universalização das oportunidades educacionais e na confirmação de sua “incapacidade de resolução” dos processos de inclusão social, aponta-se a solidariedade do mercado como competência necessária para promoção da justiça social. Casanova (2001, p.46) observa:

Estamos num clima ideológico em que se enfraqueceram as propostas da “soberania nacional” em favor dos programas da “globalidade” e na qual se obscureceram os direitos “dos povos” diante dos “direitos dos indivíduos”. Também houve mudança no desprestígio da “justiça social”, conceito ao qual se opõe o mais antigo de “justiça”(…) As “lutas de libertação” e as “lutas de classes” aparecem como um fenômeno terminado, como conceitos obsoletos. Em vez da “libertação” propõe-se a “inserção” ou a “integração”, e, em vez da luta social, a “solidariedade” humanitária ou empresarial.

Nesse cenário o governo de Luís Inácio Lula da Silva metamorfoseia-se na “social-democracia da esquerda” por conta das conciliações político-partidária conferindo-lhe o aprofundamento da agenda neoliberal, âmbito totalmente combatido enquanto o Partido dos Trabalhadores (PT) era oposição. A direção que o governo Lula tomará será em direção ao “gerenciamento das políticas públicas”, como forma de modernização conciliatória, isto é, ironicamente enfatizar-se-á o “socialismo de mercado”. As políticas públicas defendidas a partir desse ideário não transforma a

realidade da universidade brasileira, a despeito da popularidade presidencial atingir scores significativos, o que constatou-se nas duas gestões do governo Lula foi exatamente foram pontuações consistentes com o projeto econômico do mercado. A conciliação consentida, embora tenha gestado oposições, que já foram previstas e amainadas por não alterar o projeto histórico de exclusão, propunha inclusão social, ratificando a exclusão como escolha da tradição entre o poder político e educação de elite, enquanto que o público não-estatal (como inaugurado pelo governo FHC) e os seus assignantes, políticos, acadêmicos e o próprio Estado se colocavam de forma complacente ao discurso que Bresser Pereira anunciara:

Justiça social não é uma igualdade econômica pura, simples, que é impossível, mas uma igualdade de oportunidade, preservando-se, especialmente, a igualdade de oportunidade nas áreas básicas de educação e de saúde. Não se pretende eliminar a universalidade da educação e da saúde, que devem ser integralmente financiadas pelo Estado, mas se propõe que a prestação de serviços seja feita cada vez mais por entidades públicas não-estatais, de forma competitiva. A solidariedade continua como um valor maior a ser alcançado e preservado, mas não se ignora a necessidade de um individualismo responsável. (Pereira, 2000, p.5)

Esse panorama ratifica a tese que defendemos desde o início desse trabalho, a de que a dimensão ideológica em sentido restrito das políticas de inclusão social, tomando como ponto de discussão as políticas de ações afirmativas para a universidade brasileira, comporta em si, a disposição determinada pelo metabolismo do capital, o que os posicionamentos favoráveis a tais medidas chamam de avanço, entendemos como uma suspensão da justiça social em si, negada nos níveis de universalização, democratização e humanização. As postulações basilares de cunho ideológico-cultural do neoliberalismo, segundo lembra Boron (1999, p.9-10), nos países ratificadores à reestruturação capitalista, foram manifestas em quatro dimensões:

- a) A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em “bens” ou “serviços” adquiríveis no mercado. A saúde e a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser

componentes inalienáveis dos direitos dos cidadãos e se tornaram em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda estipulação política.

- b) O deslocamento do equilíbrio entre mercados e Estado, um fenômeno objetivo que foi reforçado por uma impressionante ofensiva no terreno ideológico que “satanizou” o Estado ao passo que as virtudes dos mercados eram exaltadas. Qualquer tentativa de reverter essa situação não se deverá enfrentar os fatores estruturais, mas também, ao mesmo tempo, se haver com potentes definições culturais solidamente arraigadas na população que associam o estatal com o mau e o ineficiente e os mercados com o bom e o eficiente.
- c) A criação de um “senso comum” neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. [...] isso não foi obra do acaso mas o resultado de um projeto que tendia a “manufaturar um consenso” [...] e para o qual foram destinados recursos multimilionários e toda a tecnologia mass-mediática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permita a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas.[...] Temos, conseqüentemente, por um lado, crenças e mentalidades ganhas pela pregação neoliberal e, por outro lado, teorias e ideologias que avalizam e reforçam as primeiras e, simultaneamente, exprimem e defendem com grande eficácia os interesses do capital [...]
- d) Finalmente, o neoliberalismo colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplísimos setores das sociedades capitalistas – e a quase totalidade de suas elites políticas – de que não existe outra alternativa. Seu êxito nesse campo foi completo: não só impôs o seu programa, mas também, inclusive, mudou para proveito seu o sentido das palavras. [...] As “reformas econômicas” postas em prática nos anos recentes na América Latina são, na realidade, “contra-reformas” orientadas para aumentar a desigualdade econômica e social e para esvaziar de todo conteúdo as instituições democráticas. Apesar disso, o uso imposto do

termo é o estabelecido pela prédica neoliberal. Conseqüentemente, os dolorosos e cruéis processos de ajuste foram “naturalizados”, concebidos como resultados espontâneos e naturais de uma ordem econômica subjacente – misteriosa e anônima – onde, se existem ganhadores e perdedores, isso é devido a fatores “meta-sociais” e não às iniquidades intrínsecas ao capitalismo.

Crescimento e integração nacional foram os maiores propulsores que justificaram a adoção de políticas públicas de ações afirmativas para a universidade brasileira nas últimas décadas, entretanto, conduzidas pela orientação do metabolismo do capital que, em nome de uma coalizão solidária dos interesses de todos radica ações restritivas à própria sociedade, instaurando novos formatos aos interesses neoliberais, a fim de desviar o foco de sua vulnerabilidade. Vaidergorn (2001, p.81) observa a esse respeito que a grande ênfase da política neoliberal é a *“(...) garantir o funcionamento do sistema econômico capitalista em todo o mundo, e o papel das instituições como FMI, BID e o Banco Mundial é a de resguardar a sua continuidade sem sobressaltos.”*

Independentemente das proposições da nova esquerda ou da nova direita na condução das políticas públicas no Brasil, não apresentará qualquer modificação quando o modelo teórico capitalista centrado no neoliberalismo for o ponto direcional para os arranjos sociais, principalmente no que diz respeito ao processo de inclusão social dos cidadãos. Nesse caso, a lógica deveria ser diferente, ao invés de promover-se a inclusão por meio de medidas paliativas num modelo alienador, dever-se-ia, por conta da modificação da teoria social amparada pela democratização, universalização e humanização, evitar-se qualquer forma de exclusão, onde essa seria o desvio central a ser combatido e não o contrário, como comumente se “naturalizou”: *“É justamente isso que o artifício ideológico oco de ‘igualdade de oportunidades’ tenciona obter prometendo um avanço em direção a uma condição cuja realização está negando e ao mesmo tempo excluindo a possibilidade de uma ordem social equitativa”*. (Mészáros, 2006b, p.301)

Na corrente da ratificação da “solidariedade internacional” do metabolismo do capital são elaboradas inúmeras proposições que norteiem a preocupação de

inclusão social em áreas educacionais compreendidas tradicionalmente como de âmbito das elites, assim as políticas de ações afirmativas encontraram no Brasil campo fértil, não no intuito de promover a igualdade humanizada, na forma do capitalismo humanizado, convencendo e impondo instrumentos para a sua consecução.

Veja-se nesse caso que os organismos multilaterais em nome do benefício da sociedade mundial dissemina, esse é o termo mais apropriado, a idéia por distintos meios de comunicação, de que é necessário a humanidade quebrar as barreiras que impedem a sua realização plena como atores sociais (economia, sustentabilidade, educação, saúde, lazer, trabalho), projetando o setor privado como o único capaz de promover serviços de qualidade e eficiência, contrário à marcha do Estado em sua administração burocrática. Isso é explicitado como uma diretriz da CORPORAÇÃO FINANCEIRA INTERNACIONAL (2001,p.7) quando afirma que “ *Os esforços do Banco Mundial para desenvolver o setor educacional privado focalizam-se na promoção do estabelecimento de um ambiente de políticas facilitadoras para o desenvolvimento do setor privado; acesso com equidade, eficiência na alocação de recursos, qualidade e formação de quadros.*”

E certamente esse comprometimento com o setor privado não foi deixado de lado no governo Lula – no ministério de Cristovam Buarque o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) praticamente duplicou a oferta de bolsas (70 mil) para o setor privado, assumindo convenientemente a “incapacidade do Estado” na oferta, ele mesmo, das vagas necessárias à universalização do ensino superior. Por sua vez Tarso Genro aventou a “estatização” de vagas nas universidades privadas estendendo para cerca de 100 mil vagas via PROUNI, paralelamente às políticas de cotas, depois Fernando Haddad, estimulando via REUNI a expansão de vagas para as universidades públicas, de maneira fracionada, mas de forma a tornar visível o tamanho da preocupação social do governo com a inclusão dos menos favorecidos.

É interessante que os pontos debatidos na Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada de 05 a 08 de julho de 2009 em Paris e promovida pela UNESCO, faziam e fazem parte da orientação da universidade brasileira no

atual governo com atenção especial à sua accountability, a medida que formos expondo os seis pontos de “responsabilidade social da universidade”, teceremos em seguida algumas observações correlatas na ênfase de uma problematização indagativa de sua validade ou não para a realidade brasileira, tendo em vista. Como colocado até aqui, os arranjos históricos de exclusão:

- 1) *A educação superior, enquanto bem público, é responsabilidade de todas as partes interessadas, em particular dos governos.*

Nesse primeiro ponto é ratificado o todos, certamente tendo em vista a desoneração ou minimização do papel do Estado no processo de abertura ao mercado que numa segunda construção frasal “em particular dos governos”, implica a sua participação, mas não necessariamente uma orientação consoante à equidade e universalização da educação de fato; o seu papel de agente regulador estreita-se nos condicionantes necessários para o domínio ideológico e operacional do capital, enquanto interfaces dos interesses hegemônicos são materializados.

- 2) *Ante a complexidade dos desafios mundiais, presentes e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de fazer avançar nossa compreensão de problemas polifacéticos com dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais, assim como nossa capacidade de enfrentá-los. A educação superior deveria assumir a liderança social em matéria de criação de conhecimentos de alcance mundial para abordar os desafios mundiais dentre os quais figuram a garantia à alimentação, a mudança climática, a gestão da água, o diálogo intercultural, as energias renováveis e a saúde pública.*

A relação ao que a universidade deve trabalhar e como deve encarar a realidade educacional, nesse âmbito está em total harmonia nas diretrizes do Banco Mundial, não há necessariamente uma disposição para a convocação de todos os pares para a discussão acerca das transformações sociais necessárias e que projetem uma teoria social diferenciada que a não a do sistema capitalista,

antes é apontado como ponte articuladora a sinergia natural dos interesses humanos acima de qualquer outra diretriz.

Atrelada a tudo isso, conclama-se a universidade para tratar ou dar conta de âmbitos sociais, ambientais e humanísticos numa dimensão instrumental, de tal maneira, que ela se torna a “responsável pela liderança na produção do conhecimento para esse fim”, ao mesmo tempo que ignora-se a comunicação política, social e emancipadora da universidade na proposição de uma sociedade centrada numa democratização em sentido amplo.

3) Os centros de educação superior, no desempenho de suas funções primordiais (pesquisa, ensino e extensão) num contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, deveriam centrar-se ainda mais nos aspectos interdisciplinares³ e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável, para a paz e o bem-estar, assim como lutar pela concretização dos direitos humanos, entre eles a igualdade de gênero.

A redução dos fazeres da universidade à questões pontuais é freqüentemente reiterada com evocações aos direitos humanos e grupos sociais historicamente desfavorecidos, como denunciemos a lógica dos desvios das problemáticas macrossociais pelo metabolismo do capital. Há nitidamente a intencionalidade de dar conta, de forma particularizada, de cada um dos grupos excluídos e ainda na “na promoção do pensamento crítico e da cidadania ativa”, atente-se, desde que observadas as orientações sinérgicas do poder emanador, assim “na forma da lei do mercado”.

³ A esse respeito Pesce (2007, p.88) observa que a reforma educacional brasileira dos anos de 1990 vem promulgar, dado seu engajamento com o movimento educacional de inserção dependente dos países periféricos no cenário mundial competitivo, um retorno a uma concepção liberal inerente a princípios tecnicistas, que ressurgem com nova estampa. Daí a defesa de pilares como interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências, cooptados pelos interesses do capitalismo tardio. Dito de outro modo, o capital desqualifica a dimensão legítima da interdisciplinaridade e da contextualização e advoga em favor da sua face perversa, para resgatar princípios tecnicistas como racionalidade (expressa na tendência cognitivista), eficiência e produtividade. Princípios travestidos em nova roupagem, dada a aura de novidade propagada pelo atual discurso pedagógico.

- 4) *A educação superior não deve somente proporcionar competências sólidas para o mundo de hoje e de amanhã, mas contribuir além disso para a formação de cidadãos dotados de princípios éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores da democracia.*

Dois âmbitos são aqui destacados como necessários à formação do cidadão na universidade: o primeiro diz respeito à sua capacitação instrumental da área de conhecimento voltada para o mercado de trabalho e o segundo à uma dimensão ideológica que, dentro de uma convenção mundializada provoca a absolutização dos princípios éticos, estéticos, axiológicos e comportamentais, projetando um poder quase que sobrenatural na educação superior ao ponto de se acreditar que, ser desenvolvida e modernizada, salvaria os países de sua grande crise mais admitida como crise política, moral, dos costumes do que sócio-econômica, como adverte Sanfelice (1996, p.7): *“A educação(...) tem neste condicionante a sua própria forma de “funcionar bem”, não se universaliza, não é substantiva, é reprodutiva, é discriminadora, desqualifica-se (...) Está praticamente perfeita para uma sociedade capitalista, com algumas exceções reivindicadas pelo próprio sistema, que exige dela uma “eficiência” ainda maior.*

- 5) *Há a necessidade de se obter maiores informações, abertura e transparência no tocante às diversas missões e atuações de cada estabelecimento de ensino.*

Vale retomar o evento de 1998 na França de 05 a 09 de outubro, quando a ONU propôs uma linha direcional para orientar o caminho da universidade rumo ao século que se inaugurava, resultando na *“Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação”*. Num rol de 17 artigos estabelece quais seriam as premissas centrais da missão e atuação da universidade, destacando-se o **Artigo 1** que determina: *“A universidade tem a missão de educar, formar e realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento do conjunto da sociedade...”* contemplando os seguintes pontos: a) *formar diplomados altamente qualificados* contextualizados com a combinação teoria e prática, sempre adaptados as necessidades presentes e futuras da sociedade; b) *constituir um*

espaço aberto para a formação superior que propicie aprendizagem permanente, oportunizando ao indivíduo a possibilidade de não estar preso ao sistema, favorecendo maior possibilidade de mobilidade social, inclusive mundial, assegurando-se os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio de pesquisas, fomentando e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, como também no campo das ciências sociais, das humanidades e das artes criativas, contribuindo para o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades; d) contribuir para compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, num contexto de pluralismo e diversidade culturais; e) contribuir para a proteção e consolidação dos valores da sociedade, propiciando aos jovens ferramentas para que a visão e exercício democráticos e críticos sejam assegurados dentro de contínuo debate sobre opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas; f) contribuir para o desenvolvimento e melhoramento da educação em todos os níveis, particularmente mediante a capacitação do pessoal docente.

Ao que fora estabelecido praticamente dez anos antes, em 2009 na convenção Mundial sobre a Educação Superior é conclamado o levantamento de informações dos países assignantes da efetivação das diretrizes previamente estabelecidas. Observamos pelos pontos destacados no artigo 1 que a tônica do neoliberalismo não se faz de forma desarticulada, entretanto, passo a passo e intencionalmente condiciona ações, ratifica as premissas centrais dos interesses convergentes com o seu ideário e acompanha periodicamente a sua implantação. Georgen (1999, p.12), contestando na época tal direcionamento, observava que a universidade:

... não é nenhuma guardiã da moralidade ou reserva moral da sociedade. O que sim lhe compete, e é seu dever propiciar aos que por ela passam, é uma visão ampla, globalizante e crítica da realidade para que, então, estes cidadãos possam, refletindo autonomamente, formular suas próprias hipóteses e princípios orientadores de sua prática profissional e social; cabe-lhe para tanto, rever seu formalismo doutrinal, segmentado e estanque, como se ciência e profissão estivessem desvinculadas de uma visão de mundo e de sociedade. Ela deve ensinar a desconfiar de ciência que se diz isenta de qualquer ética e moral.

As condições sócio-econômicas dos sujeitos de classes desfavorecidas são ignoradas no processo de ratificação de uma educação de elite, as expropriações dos direitos mais básicos, incluindo o de estudos em níveis mais avançados são pontos ideológicos sempre implícitos, incentivando-se a necessidade de financiamento e participação da dimensão privada no ensino superior para se processar a universalização de oportunidades. Interessante notar que no processo de avaliação da qualidade do artigo 11 da *Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI (1998)*, três interstícios colaboram para essa observação:

- a) *a qualidade do ensino superior é um conceito pluridimensional que engloba desde funções físicas e materiais, metodológicas, relacionamento professor-aluno, até à prestação de serviços à comunidade e ao mundo universitário, por isso deverá ser efetuada de modo interno (auto-avaliação) e externa (por especialistas juntamente com os componentes da universidade), considerando a diversidade e evitando-se a uniformidade e prestando atenção às particularidades dos contextos institucional, nacional e regional;*
- b) *o sistema de ensino superior deverá preocupar-se com o intercâmbio de conhecimentos em nível mundial, promovendo maior mobilidade de professores e estudantes e seus projetos de pesquisas em nível mundial, levando-se em contas os valores culturais e nacionais de cada país;*
- c) *a qualidade nacional, regional ou internacional será mantida através de programas adequados para a seleção e o aperfeiçoamento do pessoal universitário, considerando os contextos mencionados, estabelecendo relação entre a educação superior e o mundo do trabalho.*

É enfatizado pelos defensores do metabolismo capitalista verdadeiro policiamento e vigilância em relação à observância das diretrizes neoliberais, justificando-se a sistematização e continuidade de seu plano de metas, periodicamente como nas Convenções da UNESCO sobre a Educação Superior, a

fim de que toda e qualquer ameaça à sua hegemonia seja denunciada como deturpação dos direitos do homem. Aos solidários aos desdobramentos de sua política extra-territorial são assegurados a participação controlada no processo de desenvolvimento econômico mundial, desde que a estrutura do capitalismo seja reverenciada⁴ com o prevalecimento das prescrições externas sobre as necessidades reais das demandas sociais, de maneira a não impactar a percepção sinérgica difundida como instrumento de coalização dos povos.

Monlevade & Silva (2000, p.88) declaram que *“A adoção de medidas jurídico-constitucionais capazes de reordenar o sistema educacional dos Estados e municípios; a captação de recursos dos Estados e municípios com devolução insuficiente; o repasse de recursos públicos para setor privado de ensino e os processos de avaliação institucionais centralizados fazem parte de uma realidade que expressa a intervenção externa e o consentimento do governo federal e das elites dirigentes nacionais nas políticas educacionais.”*

6) *A autonomia é um requisito indispensável para que os estabelecimentos de ensino possam cumprir os seus encargos, mediante a qualidade, pertinência, a eficácia, a transparência e a responsabilidade social.*

Como Wanderley (1991, p. 70), entendemos que a autonomia universitária *“funda-se na sua vocação criadora e de busca pessoal e coletiva da verdade, com plena liberdade de ação e de crítica”*, por isso não pode e não deve submeter-se a quaisquer tipos de pressão, pois seu exercício trata-se de um direito instituído socialmente, direito de exercício da liberdade propriamente dita, que deve ser observado não somente em tese, como comumente o é.

⁴ A Declaração Mundial para o Ensino Superior no Século XXI (1998) determinava no artigo 16 que os programas de cooperação internacional deverão basear-se na relação de cooperação entre os estabelecimentos de ensino superior entre sul e norte e promover a cooperação sul-sul, com acordos e políticas internas e externas que promovam a formação de pessoal qualificado em centros de excelência (redes regionais e internacionais), mas que garanta o retorno, permanente ou temporário de especialistas e pesquisadores competentes aos seus países de origem (principalmente no que diz respeito aos países em desenvolvimento), evitando-se o “êxodo de competências” o que desfavoreceria qualquer país. Vale lembrar que a autonomia de cada país na proposição de seu “modus operandi”, nessa concepção poderia ser entendida como “êxodo de competências”, uma vez que diversa da linha direcional necessária ao desdobramento do sistema capitalista.

Quando a passagem do artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 menciona os “tipos” ou “dimensões” de autonomia, dos quais a universidade teria a prerrogativa de gozar, abre a “possibilidade” da construção de uma universidade vinculada ao compromisso de cumprir “*ipsis literis*” a sua missão e função social, ainda hoje, cumprida de maneira descaracterizada e insuficiente, principalmente para as classes menos favorecidas. Essa “autonomia indispensável” é parte de um todo organizado que em maior grau ratifica o “imperialismo total”, apresentando a universidade e as políticas públicas para a educação como valiosos instrumentos de validação de suas ideologias (Lima, 2007, p.80) à medida que:

- a) organiza a dominação externa, a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, da comunicação e o consumo de massa até a importação maciça de tecnologia e de uma concepção de educação voltada para a formação da força de trabalho e para a conformação dos valores burgueses;
- b) aprofunda as dificuldades para que países latino-americanos garantam o seu crescimento econômico com bases autônomas;
- c) estimula o fato de que, nas economias periféricas, como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estejam empenhados na exploração do subdesenvolvimento como estratégia para garantir a lucratividade.

Toda essa postulação nos faz entender a lógica da autonomia de que se fala e para quem se fala, já que ao impingir a categoria de competência e eficiência às instituições privadas, certamente elas são as maiores beneficiadas. Assim, ao estudarmos as políticas de ações afirmativas para a universidade brasileira, temos que entender que toda e qualquer medida pontual outorgada se mostrará insuficiência mesmo para iniciar a discussão sobre a dimensão de justiça social necessária, uma vez que essa não é um objeto de outorga, mas de conquista, visto que pressupõe enfrentamentos e conflitos de interesses de classe numa sociedade que anuncia e nega a democratização, que propõe e tangencia a universalização e

distorce ideologicamente a humanização numa projeção de inclusão social sem lastro à luz da teoria social do capitalismo.

3.3. A possibilidade de um terceiro olhar para além de pontos e contrapontos das ações afirmativas para a universidade

É possível pensar a transformação social qualitativa no seio da universidade brasileira contemporânea, assignante do modo-de-produção e apropriação capitalista que convence e atrai cada vez mais adeptos aos seus postulados ? Se não, que caminhos concretos podem favorecer a discussão e materialização da inclusão educacional, propriamente dita, à universidade e sob quais parâmetros ? Lembrando Maria Abádia da 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, h) priorização dos critérios econômicos e redução da educação à formação para o trabalho.

Sob essa materialidade histórica evidenciada, a partir de um terceiro olhar, podemos afirmar que os pontos de tensão da proposição das ações afirmativas no Brasil como meio de acesso à universidade pelas classes menos favorecidas são indicadores explícitos da fragilidade do sistema capitalista e exatamente por ter conhecimento desse fato é que utiliza-se de uma planificação ideológica, forjada pelos organismos multilaterais, veiculadores da necessidade de solidariedade entre os povos com e a partir realidade de mercado.

A influência do modo-de-produção capitalista e a lógica de seu ideário neoliberal são impulsionados pela racionalidade de uma indústria cultural⁵ (Pesce, 2007, Mézaros, 2005) que apresenta um significativo alcance (mesmo sem o desvelamento explícito 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 e desdobramento de conquistas sociais mais amplas.

A partir dos interesses do capital é difundida uma estratégica indústria cultural que se encarrega de banalizar as questões sociais, reduzindo-as à lógica do mercado, conformando os indivíduos na mais alienante submissão: a naturalização das disposições do metabolismo do capital, desumanizando o próprio homem e caracterizando a democratização como um postulado de conveniência. A esse respeito destaca Pesca (2007, p.14-15):

A indústria cultural manifesta-se perversamente como fator de integração social. Ao transpormos tal conceito para o fenômeno analisado, destacamos a possibilidade de a midi digital manifestar-se como fator de integração social, sem, contudo, sê-lo de fato. (...) Em que medida as interações digitais estão a serviço de relações intersubjetivas que abarcam a alteridade e o saber emancipador no seio de suas reflexões? (...) Uma das grandes críticas à indústria cultural incide no fato de que ela gera indivíduos submissos e conformados, pois não trabalha com autonomia, reflexão e crítica.

A indústria cultural como instrumento do metabolismo do capital, à medida que veicula a disposição humanizante necessária do seu ideário aos governos, às orientações de suas políticas públicas, em especial para a educação, inculca a “forma correta” de se pensar a realidade, gesta o sentimento de verdadeira liberdade e autonomia de pensamento, além da possibilidade de escolha e definição de um quadro histórico universalizante. A tentativa de reversão pontual das questões que destacamos não seria suficiente em si para galgarmos a emancipação necessária dos sujeitos e sua projeção com e por meio de direitos plenos no rol de uma sociedade orientada pelos valores mercantilistas com e interesses multifacetados.

⁵ Silva (2006) destaca que o “... mundo contemporâneo, o isomorfismo criaria uma tendência à implementação de políticas mais liberais e individualistas. Essa tendência é explicada pela posição hegemônica dos Estados Unidos e de outras nações européias comprometidas com ideais liberal democráticos, e pela pressão direta de agências internacionais, como as Nações Unidas”.

Um terceiro olhar necessário ao processo de mudança para a consecução da universalização dos direitos sociais e não simplesmente uma conveniente inclusão social percentual, como historicamente se faz no Brasil e no mundo e que conserva os arranjos de exclusão e suas múltiplas determinações não pode e nem deve, de forma simplista, colocar-se contra ou a favor de proposições tais como as ações afirmativas para a sociedade, recortando o caso da universidade brasileira, pois em qualquer um dos casos prevalece a hegemonia neoliberal.

Ao fundar sua hegemonia e desqualificar as dimensões públicas e sociais, o neoliberalismo propõe sua versão de democracia, esvaziando o seu sentido original e estabelecendo os parâmetros da universalização e humanização da vida e dos organismos sociais por conta de oportunidades consentidas. A dissolução da tessitura social pela difusão de um ideário doutrinador e sacralizado

(...) incentiva a violência e anula a democracia. Entregue ao relativismo e ao imediatismo, a democracia deixa de ser não apenas ato político, mas também conjunto de “regras do jogo”, tornando-se “jogo de aparências”, campo de um vale tudo onde se geram simulacros perfeitos para ocultar o império do indivíduo e o totalitarismo do mercado. Neste contexto, o público transforma-se em “publicidade”, em fantasmagoria de imagens encantadoras que desfazem a realidade, em “shows” que agrupam massas sem criar subjetividades, em exposição de privacidade que banalizam a vida humana. (Semeraro, 2002, p.215)

Recuperar o sentido da consciência coletiva como resposta ao processo de expropriação de direitos sociais, especificamente, os da educação superior numa dimensão universalizada é uma tarefa 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.

É necessário, portanto, evidenciar a universidade e as práticas dissimuladoras na centralidade capital-trabalho, buscando a superação das desigualdades não a partir desse arranjo, mas com e pela materialização de uma teoria social da não-exclusão, da democratização em sentido pleno e humanização como prioridade histórica do homem em sentido universal, pelo direito e não pela concessão

ideológica e consentimento induzido, pelo agir comunicativo da equidade não somente em nível abstrato, senão que por sua concreticidade dialética que não privilegia o particular sobre o universal, pelo encontro do homem consigo mesmo que como ser histórico mobiliza a história e mobiliza-se com a história.

CAPÍTULO IV

A UNIVERSIDADE NO BRASIL NUMA DIMENSÃO UNIVERSAL, LIBERTADORA E HUMANIZADORA

“É preciso denunciar as políticas de inclusão clientelistas, oportunistas, assistencialistas e compensatórias, como práticas reformistas que desejam arrumar algo não arrumável” (Sanfelice, 2006, p.39)

A proposição de uma universidade no Brasil e no mundo a partir de uma dimensão universal sustentada por uma lógica libertadora e humanizadora no arranjo histórico capitalista só é possível mediante o esvaziamento e a delimitação de cada uma dessas categorias segundo critérios previstos no metabolismo excludente do capital.

Esse esvaziamento não acontece de forma natural, mas é naturalizado pela determinação da cosmovisão social necessária ao sistema: manutenção da base estrutural de exploração dos meios de produção, ampliação e controle da força de trabalho na relação oportunidades/consumo e disposição do arranjo social local, regional e mundial para a inserção “incontornável” da razão ideológica difusora das alternativas só e a partir de suas proposições, daí o posicionamento indiferente entre favoráveis e opositores da arquitetura descrita, materializada em políticas públicas para os países em desenvolvimento, é o caso das ações afirmativas.

A universidade não se isenta desse quadro, onde, de forma fervorosa, alguns estudiosos querem dignificar as ações afirmativas, reportando-se ao fato de que é essa a sociedade que temos que trabalhar e todas as proposições são ganhos a serem considerados tendo em vista um passado histórico de expropriação.

Por outro lado, os opositores das políticas públicas das ações afirmativas defendem que o que está em jogo é a possibilidade da universidade deixar de ser o centro de excelência que se constituiu primado pela qualidade e reconhecimento social. E ainda poderíamos listar um terceiro grupo que deixou de acreditar tacitamente em quaisquer formas de transformação social substantiva, tendo em vista o determinismo histórico das classes e a “impossibilidade natural” da superação de sua estrutura, conseqüentemente, reduzem à vida política aos fazeres dos politiqueros, a classe popular à condição de massa coisificada e por essa causa desafeta às escolhas e reivindicações organizadas.

A compreensão ou a leitura desse âmbito é determinante para entendermos que acima de quaisquer alternativas que se projete para a universidade e acima dos posicionamentos a partir delas, há se entender a insuficiência de determinações

pontuais, enquanto que a dimensão estrutural do arranjo social não é suficientemente problematizada.

Sousa Santos (1999, p.212), acerca desse olhar elenca algumas questões sobre a universidade atual que pretende, no discurso da democracia e igualdade, ser inclusiva, mas que em nenhum momento abriu mão de seu elitismo e mesmo com as aberturas consentidas conservou o seu núcleo duro, mantendo-se dualista, logo:

(...) como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de selecção interna ? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” os ideais de democracia e de igualdade ? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes sem provocar um “excesso de democracia” e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável ? (...)

No mapeamento estrutural das sociedades capitalistas cada uma dessas questões fora justificada pela necessidade de uma universidade promotora da inclusão social, que pudesse tornar a educação uma conquista de todos por meio dos mais “elevados padrões de eficiência e eficácia” o que diminuiria substancialmente as desigualdades sociais, segundo os padrões da revolução gerenciada pelo metabolismo do capital.

Acompanhamos estarecidos que, todo o “empenho” por massificação da educação, quer Básica, quer do Ensino Superior, por meio de ações afirmativas ou outros paliativos, não diminui as desigualdades sociais e nem tão pouco promove horizontalmente o direito de acesso, permanência, humanização e democratização de oportunidades. A ambivalência de discursos nas políticas públicas de educação, apropriando-se do ideário da solidariedade universal, defende que a civilização humana alcançou tamanho grau de reflexão sobre o futuro da humanidade, que não se justifica um quociente de poder desigual.

Divulga-se o fim da história humana que segregaciona e que impede a capacidade civilizatória de horizontalização dos direitos humanos, por outro lado, propõe-se uma cidadania planetária, cujo cerne é a erradicação das contradições

sociais e o empenho pela democratização da educação em todos os níveis, como mecanismo de construção de uma sociedade pluralista orientada por um modo comum de racionalização do conhecimento e dos bens do homem, daí a vindicação da erradicação da pobreza, da luta pela sustentabilidade, do amparo técnico e econômico para os países em desenvolvimento.

A estrutura do referido mapeamento do metabolismo do capital não prima e nem é esse o seu objetivo pela superação das desigualdades de classe e a universalização plena dos direitos sociais, muito menos dos educacionais, dada a sua disposição de hegemonia, compassada pela lógica do mercado, como pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 8

MAPA ESTRUTURAL DAS SOCIEDADES CAPITALISTAS

COMPONENTES ELEMENTARES ESPAÇOS ESTRUTURAIS	Unidade de prática social	Forma institucional	Mecanismo de poder	Forma de direito	Modo de racionalidade
Espaço doméstico	Sexos e gerações	Família, casamento e parentesco	Patriarcado	Direito doméstico	Maximização da efetividade
Espaço da produção	Classe	Empresa	Exploração	Direito da produção	Maximização do lucro
Espaço da cidadania	Indivíduo	Estado	Dominação	Direito territorial	Maximização da lealdade
Espaço mundial	Nação	Contratos, acordos e Org. Internacionais	Troca desigual	Direito sistêmico	Maximização da eficácia.

Fonte: Sousa Santos (1999, p.125)

Ao considerarmos o crescimento das prescrições dos organismos multilaterais ao Estado sob a égide da Terceira Via e a 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 de

democratização, humanização e universalização; os seus limites são estruturais como observa Sanfelice (2006), conseqüentemente, não promotores de qualquer mudança que desvie ou modifique a teoria social que a sustenta: o neoliberalismo.

Pensar a universidade brasileira e algumas políticas públicas de inclusão, a partir de uma sociedade capitalista que se quer democrática, não pontuando as relações entre neoliberalismo, trabalho e políticas compensatórias de acesso à universidade, fundantes das desigualdades e manutenção dos arranjos históricos de exclusão, é ignorar o discurso ideológico forjado por uma burguesia que ratifica sua dominação pela violência simbólica com roupagem e discurso à caráter.

Um discurso pode assumir muitos sentidos e apresentar multifacetadas implícitas e explícitas, conforme a conveniência, com o objetivo de se defender uma mensagem, um conjunto de convicções ou não para determinado grupo ou população. Numa diretriz ampla o discurso tem um sentido comum, pois diz respeito aos interesses coletivos, conseqüentemente, centrado numa ideologia em sentido amplo. Nesse sentido, incluem-se as manifestações culturais dos grupos sociais, seu ideário difuso em nível de produção intelectual, política e econômica, bem como as perspectivas em nível de construção de metas e materialização de projetos convergentes ao bem comum (Lima, 2005).

Noutro pólo encontra-se a ideologia em sentido restrito, representante de interesses particularistas, geralmente empregada de maneira velada e, não raras vezes, naturalizada como se fosse em sentido amplo, como se materializasse em sua completude, o conjunto solidário do consenso social. Encampando a roupagem de uma ideologia em sentido amplo, o metabolismo do capital, dentre outros receituários para os países em desenvolvimento, engendrou consideravelmente a naturalização de sua ideologia em sentido restrito pelo aventamento de políticas públicas de inclusão social.

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.

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, delineia-se o desvelamento de uma análise mais proximal desse quadro em, pelo menos, sete traços que denunciam essa lógica capitalista, cujos objetivos implícitos são perceptíveis na advocação de interesses particularizados, conforme enumera Chauí (2000, p.29-30):

1. O desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, porque a forma contemporânea do capitalismo, ao contrário de sua forma clássica, não opera por inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão. Essa exclusão se faz não só pela introdução da automação, mas também pela velocidade da rotatividade da mão-de-obra que se torna desqualificada e obsoleta muito rapidamente em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas. Como consequência, tem-se a perda de poder dos sindicatos e o aumento da pobreza absoluta (na América Latina há 196 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza (...))
2. O monetarismo e o capital financeiro tornaram-se o coração e o centro nervoso do capitalismo, ampliando a desvalorização do trabalho produtivo e privilegiando a mais abstrata e fetichizada das mercadorias, o dinheiro (em um dia a bolsa de valores de N.Y. ou de Londres é capaz de negociar montantes de dinheiro equivalente ao PIB anual do Brasil ou da Argentina). O poderio do capital financeiro determina, diariamente, as políticas dos vários Estados porque esses, sobretudo os do Terceiro Mundo, dependem da vontade dos bancos e financeiras de transferir periodicamente os recursos para um determinado país, abandonando outro.
3. A terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção visto que, agora, a produção não mais se realiza sob a antiga forma fordista das grandes plantas industriais que concentravam todas as etapas da produção – da aquisição da matéria-prima à distribuição dos produtos-, mas opera por fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção, com a compra de serviços no mundo inteiro. Como consequência, desaparecem todos os referenciais materiais que permitiam à classe operária perceber-se como classe e lutar como classe social, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizadas espalhadas pelo planeta.
4. A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de acumulação. Conseqüentemente, mudou o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade uma vez que tornaram-se agentes econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação.
5. Diferentemente da forma Keynesiana e social-democrata que, desde o pós-Segunda Guerra, havia definido o Estado como agente econômico para regulação

do mercado e agente fiscal que emprega a tributação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais, agora o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também tornou-se estrutural. Disto resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os que têm poder aquisitivo para adquiri-la.

6. A transnacionalização da economia torna desnecessária a figura do Estado Nacional como enclave territorial para o capital e dispensa as formas clássicas do imperialismo (colonialismo político-militar, geopolítica de áreas de influência, etc.), de sorte que o centro econômico, jurídico e político planetário encontra-se no FMI e no Banco Mundial. Estes operam com um único dogma, proposto pelo grupo fundador do neoliberalismo, qual seja: estabilidade econômica e corte do déficit público.
7. A distinção entre países de Primeiro e Terceiro Mundo tende a ser substituída pela existência, em cada país, de uma divisão entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta, isto é, a polarização de classes aparece como polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta. Há em cada país um “primeiro mundo” (...) A diferença está apenas no número de pessoas que, em cada um deles, pertence a um dos “mundos”, em função dos dispositivos sociais e legais de distribuição de renda, garantia de direitos sociais consolidados e da política tributária (o grosso do capital não vem do capital, mas do trabalho e do consumo).

Todo esse conjunto ideológico tem sido operacionalizado como refrão para a solução das questões econômicas e sociais dos países capitalistas desenvolvidos ou em desenvolvimento, tendo como parâmetro, o controle ou 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 esse conjunto efetivamente um norteamento do neoliberalismo desde a sua gênese.

Na sociedade contemporânea, globalizada e excludente, o estudo sobre a inclusão educacional não pode ser descontextualizada da centralidade capital-trabalho (Mészáros, 2005) pelo risco da convivência com um discurso e práticas dissimuladoras produzidas pelo metabolismo social do capital.

A inclusão educacional, por meio de ações afirmativas, no caso da universidade brasileira por meio de cotas sociais, é um objeto não isento à essa 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 nesse Ensaio.

Entendemos que a nota tônica não é, como já afirmamos, colocar-se a favor, caminho que incorpora acalorados discursos no interior da universidade brasileira à luz de uma social-democracia anunciada e encontra uma forte ecoação em movimento sociais como rota necessária da Terceira Via (na articulação da direita, da esquerda e de todos os povos) e nem mesmo reunir oposições tácitas simplesmente, como que adotando um posicionamento conservador da institucionalização históricas na universidade que deve primar pela excelência dos serviços oferecidos à sociedade, pelo contrário, é problematizarmos a motivação do capital global que intensifica suas investidas, inclusive no âmbito de políticas sociais, tornando o seu poder muito mais legítimo do que a força e as necessidades reais dos Estados Nacionais.

Aponta Antunes (2004, p.118) “*O mundo do trabalho tem uma conformação cada vez mais mundializada*” que condiciona e mobiliza intenções e ao mesmo tempo radica a expansão do capital. As políticas de inclusão social e quaisquer outros instrumentos que contribuam para esse fim serão empregados em toda a sua amplitude de forma ideológica em sentido restrito e, portanto, alienante.

Acerca dessa última pontuação Muzio (2000, p.154) identifica três concentrações de esforços da motivação global do capital:

1) Os interesses globais precisam de um *sistema unificado de regulamentação* a fim de simplificar suas operações, maximizar o alcance de suas economias e reduzir os custos. Eles não gostam de complicações e de especificidades. Basta olhar para o estado da União Européia, a qual a regulamentação está sendo introduzida o tempo todo nas mais diversas áreas do domínio privado. Trata-se de um sistema de regulamentação unificado... para favorecer os grandes produtores de artigos de consumo em massa, que serão capazes de abastecer de uma só vez o continente inteiro.

2) Para não ter de lidar com 1001 governos nacionais diferentes, cada um com suas próprias regras específicas, os interesses globais estão criando uma superestrutura jurídica que torna o estado nacional redundante.

3) Ao tomarem o lugar do Estado em inúmeras funções estratégicas – do fornecimento de serviços públicos à administração de aposentadorias, à educação, à assistência médica, e assim por diante – as corporações globais se aproveitam de novas oportunidades de negócios e da possibilidade de aumentarem seu poder e liberdade de movimento.

As políticas públicas compensatórias ou, nesse caso, as 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: a capitalista, promotora de mercados e 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.

O capital globalizado, que distante de favorecer quaisquer mudanças estruturais para a emancipação e libertação do sujeito social, universalizando sua condição de sujeito histórico, cunha artifícios para a ratificação de sua ideologia em nome da atenuação das tensões sociais, quer por meio de promoção de fundos de inversão para causas pontuais, quer pela indução de programas sociais condicionados aos empréstimos de organismos multilaterais aos Estados nacionais. Casanova (2001, p.46) chama a atenção para o fato de que:

Estamos num clima ideológico em que se enfraqueceram as propostas da “soberania nacional” em favor das propostas da “globalidade” e na qual se obscureceram os direitos “dos povos” diante dos direitos dos “indivíduos”. Também houve mudança no

desprestígio da “justiça social”, conceito ao qual se opõe a “justiça”, já desprovido de adjetivo... As “lutas de libertação” e as “lutas de classes” aparecem como um fenômeno terminado, como conceitos obsoletos. Em vez da “libertação” propõe-se a “inserção” ou a “integração”, e, em vez da luta social, a “solidariedade” humanitária ou empresarial.

O maior desafio da universidade está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar uma outra consciência, não num plano utópico, mas da leitura da recorrência sociais não excludentes, da vida para a vida. Marx & Engels (1987, p.25-26) vão afirmar que a *“produção de idéias, 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 idéias produzidas pelo aparelho de Estado precisam ser contextualizadas, as intencionalidades questionadas à medida em que a atuação do homem sobre o mundo vivido, constitua-se na organização do conhecimento e intervenções pertinentes, como produto de múltiplas determinações. Esse é o maior desafio, dado que todos os organismos na relação capital-trabalho reforçam o inverso.

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.

E o que não dizer da expropriação velada dos direitos do homem sobre a constituição de sua humanização como sujeito histórico que por conta dessa perda tem tornado-se um autômato programado, cuja verdade “autorizada” é embalada pela lógica individualista do metabolismo do capital, cerceadora do desdobramento de uma consciência coletiva autônoma, porque essa poderia comprometer o seu ideário ?.

Essa 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 e todos os interesses sociais numa dimensão universal humanizadora e libertadora, pois, como afirma Antunes (2004, p.118) “*A luta contra o domínio do capital deve articular luta social e luta política num complexo indissociável.*”

Assim, a consciência que emancipa, gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino, pode provocar uma cisão radical com a teoria social do capitalismo, conseqüentemente, nessa disposição, 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 questionamentos acerca de uma outra sociedade que entende justiça social não como consentimento ou espaço de inclusão, mas como espaço da não-exclusão em todo e qualquer grau, do não antagonismo na redistribuição de renda, do direito à terra e à categoria mais importante, a humanização em seu sentido mais amplo.

Para isso algumas indagações devem ser sempre evidentes ao sabermos: quem somos ? onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento do nosso trabalho material e imaterial ? 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 as 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?

Essas questões não esgotam ou mesmo se caracterizam como passos prescritivos para a consecução de uma consciência coletiva, uma vez que essa é fruto de múltiplas determinações sociais, entretanto, é uma tentativa de ensaio para refletirmos a sociedade contemporânea e primarmos por sua superação, dada a insuficiência e prepotência do projeto de inclusão do sistema capitalista, inclusive

prevista pela *Manifesto Comunista*, ainda no século XIX, quando a globalização organizava seu processo de expansão:

No lugar da tradicional auto-suficiência e do isolamento das nações – dizem eles – surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. E isso tanto na produção material quanto intelectual. Os produtos intelectuais das nações passam a ser domínio geral. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o isolamento nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; e das muitas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial. (Marx & Engels, 1998, p.11-12)

Na contemporaneidade não há como não observar a materialização desse itinerário, bem como as políticas públicas derivadas de organismos multilaterais para os países em desenvolvimento, assumidas como fruto de uma articulação solidária dos direitos do homem, que lhe conferem a dimensão mais completa que já houve quanto à democratização, à humanização e à universalização.

Ao pensarmos o arranjo social e econômico do mundo capitalista, qual é, de fato, a possibilidade de pensarmos uma educação solidária em sentido amplo, uma educação que não faça o homem lobo do próprio homem? No caso da universidade brasileira, como já afirmamos, por mais solidária e disposta a desenvolver políticas compensatórias para a correção de dívidas históricas no seu interior, o seu alcance é pontual, uma vez que não foi delineada para todos.

Ela serve, portanto, no arranjo em que se apresenta, como moeda de troca de uma sociedade de classes continua excludente, vendendo a imagem de inclusão social, convencendo sobre a sua efetividade e desmobilizando qualquer possibilidade de transformação numa dimensão universal, libertadora e humanizadora.

Tal dimensão requer uma discussão problematizada em, pelo quatro eixos, que clarifiquem dialeticamente um terceiro olhar sobre as proposições das ações afirmativas para a universidade brasileira, excluído convenientemente da previsibilidade da teoria do metabolismo do capital, porque evidencia suas tramas e

fragiliza sua aceitação tácita, tornando a construção social em produto comum e banalizado.

Esse itinerário faz a denúncia do jogo de expropriação do homem pelo capital, que reduz e utiliza o direito pela e para naturalização do âmbito particular em universal. Um terceiro olhar sobre a lógica das políticas públicas internacionalizadas não propõe uma concreticidade do mundo a partir de uma sinergia doutrinária que oculta o verdadeiro sentido e intencionalidade dos grupos hegemônicos, o que comumente se faz e se espera dentre favoráveis e contrários às postulações neoliberais, mas evoca uma postura, um chamamento para a mobilização expressiva contrária à lógica de uma inclusão social forjada à universidade.

Ao convidarmos para o debate autores como Habermas, Mészáros, Adorno & Horkheimer e Karel Kosik, destacamos que os seus objetos de discussão, embora não sejam especificamente “a universidade” ou as “políticas de ações afirmativas”, como estamos problematizando, nos trazem contribuições significativas para entendermos que é necessário um outro posicionamento, um outro olhar sobre as questões sociais que não podem e não devem conformar-se ou sucumbirem à lógica pré-determinada do capital.

A consideração de uma dimensão universal, libertadora e humanizadora não admite o confinamento conceitual do sentido de democratização do acesso à universidade, dado que a democracia só pode ser exercida de forma ampla e irrestrita numa práxis comunitária (Habermas, 2007).

Nesse sentido, o direito não pode ser prescrito por uma idéia forjada de soberania popular ou a partir de uma responsabilização solidária, quando às custas do direito propriamente dito, se propala a inclusão social e se restringe, à luz de medidas pseudo-corretivas, a sua materialização da sua validade equitativa. Para a problematização da ação comunicativa promotora do âmbito emancipador do sujeito histórico, considerando em nossa interlocução o direito cidadão aos bens comuns, optamos por fazê-lo, como primeiro eixo, por meio de Jürgen Habermas (2003a, 2003b, 2007).

A divisão social de classes e o arranjo naturalizado da expropriação do homem do produto de seu trabalho pelo capital, erigem valores, estabelecem códigos morais e ratificam a conformação humana aos parâmetros éticos de sua estrutura. Todas as condições, problemas de cunho infra-estrutural e horizontalização do direito e produto do trabalho são considerados em âmbitos particularizados ou setorializados - tratamento tecnicista e pontual que os Estados capitalistas determinam como soluções necessárias para o seu exercício e funcionamento.

As políticas públicas são estruturadas a partir da ênfase para a conservação do controle social considerando-se a economia mundializada e os ideários que as sustenta, logo, a exigência da construção de imaginários sociais que as respaldam, apresentando, de forma mítica, “o esclarecimento necessário” sobre as medidas anunciadas “universalizantes”, quando de fato os interesses particularistas prevalecem. O segundo eixo de discussão, problematiza a partir de Adorno & Horkheimer (1985) e Horkheimer & Adorno (1973) essa disposição antagônica entre o particular e o universal.

A orientação da divisão internacional do trabalho pela imposição e determinação do imaginário social, estabelece os papéis definidos entre países desenvolvidos e em desenvolvimento mediante uma racionalidade instrumental que convoca à responsabilização solidária: empenho e inserção de políticas inclusivas, erradicação da pobreza e, para isso, forte ênfase na educação, centrada nos mesmos indicadores do mercado: eficiência, eficácia e produtividade.

Há a apresentação de um mundo pseudo-concreto, cuja leitura linear, divulga a diversidade, mas uniformiza o âmbito material e conceitual da mesma; que anuncia a solidariedade no enfrentamento dos desafios sociais, políticos e econômicos dos países pobres, entretanto, radica o fortalecimento dos conteúdos do metabolismo do capital com ações simplesmente pontuadas, ocultadoras das intencionalidades e da mobilização conveniente à globalização produtiva e que discursa e implementa processos, anunciados de um governo descentralizador, mas que de fato, contribui para o afinamento com a esfera privada, que no caso desse Ensaio, tem nas universidades privadas o seu principal representante. O

aprofundamento dessa problematização será efetuado por meio de Kosik (1976), como terceiro eixo, que provoca à leitura da realidade por meio da concreticidade dialética.

E no quarto pilar ou o quarto eixo de discussão, por meio da desocultação das práticas dissimuladoras na centralidade capital-trabalho, propomos, a partir de Mézaros (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007 e 2009) um encaminhamento concreto para a construção de uma universidade, na dimensão libertadora, humanizadora e universal, por meio da necessária exigência da superação da lógica do capital que desumaniza o homem e nega essa ação, promove o individualismo e busca seus fundamentos no lucro e na competição.

A questão que orienta a discussão desse eixo e do trabalho como um todo se debruça sobre a possibilidade de se construir uma educação ou uma universidade não excludente, promotora de direitos em sentido democrático e humanizadora na reflexão e transformação das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais em objetos, de fato, concretos. Mézaros (2005), a esse respeito, afirma que se faz necessário resgatar o sentido estruturante da educação, a começar pela aniquilação da separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*, uma vez que a educação não se explica a partir de si mesma, pois “(...) *tem de sair às ruas, para os espaços públicos e se abrir para o mundo.*” (p.10).

Os interesses sociais no âmbito da democratização do ensino superior, não podem prescindir desse olhar, não podem se encerrar na descrição e oferta de oportunidades de um metabolismo social ideologicamente forjado. As pontuações que fizemos a partir de cada um dos eixos, apresentados a seguir, contribuem em sua totalidade para a problematização e encaminhamento da universidade nas dimensões libertadora, humanizadora e universal, não como proposição utópica, mas como realidade necessária à superação do metabolismo do capital.

4.1. A universidade e o agir comunicativo do direito na determinação da ação histórica em Habermas

Se o procedimento democrático fundamenta a legitimidade do direito (Habermas, 2003a,b), 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.

A ação social comunicativa em nível democrático, universal e humano, promotora e garantidora da equidade propriamente dita, não pode aceitar medidas pseudo-corretivas que prometem a justiça social e circunscreve o seu cumprimento a partir do direito e simultaneamente apresenta uma caricatura de cidadania e de espírito democrático, conforme interesses particularistas, pois:

Uma ordem jurídica não pode limitar-se apenas a garantir que toda pessoa seja reconhecida em seus direitos por todas as demais pessoas; o reconhecimento recíproco dos direitos de cada um por todos os outros deve apoiar-se, além disso, em leis legítimas que garantam a cada um liberdades iguais, de modo que "a liberdade do arbítrio de cada um possa manter-se junto com a liberdade de todos". (Habermas, 2003a, p.52)

Se de fato fosse materializada a equidade de maneira universalizada como aponta Habermas, não haveria discriminação em suas distintas manifestações e nem medidas paliativas seriam aceitas, considerando, a integridade do direito cidadão em toda sua extensão. Mas como se sabe, "as liberdades iguais" são circunscritas pela natureza das desigualdades de classe e pela divisão social do trabalho e, conseqüentemente, do poder aquisitivo, logo, o reconhecimento do direito não é suficiente para a promoção da justiça social e muito menos esta é conseguida por meio de discriminações positivas, dado o seu caráter excludente e negador do direito universal. As próprias regras morais são canalizadas no sentido da ratificação valorativa do sistema e não de sua superação, conseqüentemente:

(...) operam fazendo referência a si mesmas. Sua capacidade de coordenar as ações comprova-se em dois níveis de interação, acoplados de modo retroativo entre si. No primeiro nível, elas dirigem a ação social de forma imediata, na medida em que comprometem a vontade dos atores e orientam-na de modo determinado. No segundo nível, elas regulam os posicionamentos críticos em caso de conflito (Habermas, 2007, p.14).

A esse respeito, a universidade tem sido objeto de distintas discussões, apresentando posicionamentos pretensamente morais diversos, incluindo aqueles que insistem que o processo de expropriação histórica é mais cultural do que sócio-econômico, sem se ater na totalidade da relação capital-trabalho que efetivamente promove a manutenção do arranjo histórico do sistema capitalista, mesmo em face de um discurso que afirme o contrário. Qual o caminho ? Qual a possibilidade efetiva de transformação social para pensarmos e vivermos a realidade da não-exclusão ou o direito da cidadania em seu sentido mais amplo ?

O primeiro e necessário encaminhamento à essas questão centra-se na recuperação do sentido entre direito, democracia, universalização e humanização como objetos inalienáveis da história e condição material humana e que não se dará de forma gratuita ou naturalmente, mas por meio da manifestação do homem que se mobiliza na história e com a história.

Habermas (2003a, p.13), por sua vez aponta que as populações de forma geral, sentem a fragilidade das instituições ditas democráticas e não as concebem totalmente como representantes de sua liberdade ou direito em sentido pleno, ou seja, não mais são consideradas como inatacáveis. A sua conclusão, ou “suposição” em suas palavras, é a de que essa inquietação deriva de uma razão muito mais profunda, quer seja, “... o *pressentimento de que, numa época de política secularizada, não se pode ter nem manter um Estado de direito sem democracia radical.*”

Certamente a democracia radical é uma necessidade frente ao panorama pusilânime do sistema capitalista, entretanto, o apontamento de sua necessidade não se atrela simplesmente a uma projeção do que está para acontecer, como é o caso da suposição de “pressentimentos”, mas advém daqueles que tiveram e têm a

sua existência expropriada, da leitura daqueles que tiveram o seu direito negado e das reivindicações sociais da necessidade de uma outra democracia.

A democracia radical em Habermas (2003a, p.21-22) centra-se na razão ou agir comunicativo do direito, onde não mais a razão prática dos interesses de mercado predomina, mas *“uma orientação na base de pretensões de validade”*, ou seja, *“...abrange todo o espectro de pretensões de validade da verdade proposicional, da veracidade subjetiva e da correção normativa, indo além do âmbito exclusivamente moral e prático.”* A sua perspectiva é a de que numa democracia radical considerando o direito cidadão, o ponto de partida é a força integradora de processos de entendimentos não violentos, pois esses são capazes de recuperar e respeitar as distâncias e diferenças reconhecidas, a partir de uma *“... base da manutenção de uma comunhão de convicções”*.

Em se tratando das políticas sociais de inclusão à universidade, certamente o aparato jurídico, embora ressalte as suas regulamentações, é muito frágil, uma vez que centrado em princípios normativistas, afasta-se do mundo da vida, isto é, do agir comunicativo, centro da vida social. Assim particulariza sua orientação e reifica os parâmetros do aparelho estatal de base neoliberal. Nessa diretriz, concordamos com Habermas (2003a, p.62) em relação ao fato de que:

(...) nos imperativos funcionais do aparelho estatal do sistema econômico e de outros domínios da sociedade, impõe-se muitas vezes interesses não suficientemente filtrados, por serem os mais fortes, servindo-se da força legitimadora da forma jurídica, a fim de disfarçar a sua imposição meramente factual. Como meio organizacional de uma dominação política, referida aos imperativos funcionais de uma sociedade econômica diferenciada, o direito moderno continua sendo um meio extremamente ambíguo da integração social. Com muita freqüência o direito confere a aparência de legitimidade ao poder ilegítimo.

A argumentação de que vivemos numa época de solidariedade planetária e de que os processos de inclusão social, como normas jurídicas, representam o melhor panorama para promover o direito a quem de direito o tem, segundo a linha de raciocínio que estamos desenvolvendo, não tem sustentação, pois as concessões apenas aparentam a legitimidade de justiça social, referendam os imperativos organizacionais do direito determinado à luz da lógica das classes hegemônicas.

Como enfatiza Habermas (2003b) a justiça social em seu sentido indistinto é deslocada para o âmbito da retórica, prevalecendo um desvio conceitual de equidade e, portanto do alcance do direito a ter direitos. É possível uma dimensão de equidade dualista, forjada em conformidade com as desigualdades sociais e com a divisão internacional do trabalho ? Não, assim como não é admissível que o ingresso à universidade pelas classes desfavorecidas se dê, pela outorga de uma concessão normativa restritiva a uma percentagem, ao esvaziamento do Estado na proposição de educação superior universalizada e à manutenção de um sistema dualista de educação.

O agir comunicativo do direito na determinação da ação histórica em Habermas (2003a,b) destaca que não pode e nem deve haver dualidade na universalização da justiça, porque essa valida o mundo vivido, assegurando a integração social, em seu sentido amplo e restrito, não por motivações particularistas de seus destinatários, mas pelas exigências mais amplas das convenções assumidas da vida em sociedade. Se o dualismo se manifestar de forma explícita ou implícita, *“A circulação comunicacional do mundo da vida é interrompida no ponto onde se choca com o dinheiro e o poder administrativo, meios que são surdos às mensagens da linguagem coloquial...”*

É nesse último estágio que podemos identificar a sociedade atual e suas políticas públicas elaboradas segundo uma ordem jurídica, política e econômica particularista, a partir de cópias do desenho do mercado capitalista internacional e suas agências de financiamento multilaterais, cujo discurso apresenta consistência na defesa, de direitos e oportunidades universais, tanto é que até muitos acadêmicos se dão por convencidos disso, quando concretamente a roteirização das premissas do metabolismo do capital, coopta e desmobiliza as articulações que se esmeram pela emancipação do homem e pela transformação social. Não é sem intencionalidade que isso acontece e não é suficiente defender que a sociedade que temos é fruto de uma crise do sistema financeiro, porque :

A síndrome do privatismo da cidadania e o exercício do papel do cidadão na linha dos interesses de clientes tornam-se tão plausíveis, quanto mais a economia e o Estado, que são institucionalizados através dos mesmos direitos, desenvolvem um sentido sistemático

próprio, empurrando os cidadãos para o papel periférico de meros membros da organização. (Habermas, 2003a, p.109)

As ações afirmativas para ingresso à universidade brasileira seguem esse parâmetro, ferindo em todos os graus o princípio do direito à igualdade e à justiça social, ao propor simulacros especiais e temporários, tornando um recorte da sociedade “mais igual” do que o outro. Diz Hobsbawn (2002, p.562) que o futuro não pode ser a continuidade do passado ou do presente, há que se buscar o sentido da democracia radical na superação do sistema capitalista, pois *“Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar”*.

A anuência às proposições paliativas do alcance gradual ao direito, atesta que, embora tenhamos a consciência do processo de expropriação, estamos embalados por ditosas orientações ideológicas. Acerca dessa disposição Hobsbawn (Idem) conclui que *“...uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão.”*

4.2. A universidade e o antagonismo entre o particular e o universal a partir de Adorno & Horkheimer

Uma visão pontuada pelo olhar crítico sobre o fenômeno histórico-social não pode ser dissociada do antagonismo existente entre os interesses particulares e os universais em todo o tecido social, onde o que é particular é “naturalizado” como universal e o universal proposto como meio para o fortalecimento do ideário hegemônico, portanto, particular.

Um exemplo oportuno, no caso desse ensaio, são as ações afirmativas como meio de acesso para as classes desfavorecidas à universidade, que como um dos instrumentos do metabolismo do capital, não tem como meta a proposta da oferta de educação superior pública e de qualidade para todos, muito embora discursivamente defenda essa perspectiva, mas a sua orientação é outra, isto é,

pela resignificação do âmbito de “público” e “accountability (responsabilização social) difusa no âmbitos deontológicos e axiológicos, reunindo o mundo em torno do que denominam de esforço e solidariedade universais para um mundo melhor.

Não se trata de conferir a “todos” a oportunização de educação superior, mas, ao conter o caráter reivindicatório da universidade pública, gratuita e de qualidade, conceituada convenientemente de “público-estatal”, enfatiza a inclusão educacional pelo “público-não estatal” como único e possível caminho que poderá elevar, por sua eficiência e competência de mercado, o nível social dos assistidos.

Tais conjuntos ideológicos em sentido restrito (e que não os explicitam propositalmente) são facilmente incorporados pelo próprio Estado que transfere “verbas” para o setor privado do ensino superior (em grande medida, “responsabilizado” por “acolher e cuidar” dos interesses centrais da nação na inserção de classes menos favorecidas às oportunidades sociais).

A ênfase do setor privado, por sua vez, é a da expansão das oportunidades sociais, por manifestações diversas de ações afirmativas, pois defendem que há, ainda, muitos cidadãos (clientes) “fora do sistema”, que por meio de políticas públicas de subvenção poderiam ser contemplados na relação de parceria publico-privada, tendo a partida do governo e a contrapartida do setor privado como orientação solidária.

Observamos que não mais se advoga a necessidade de transformação social em sua manifestação mais radical, porque diz-se que já estamos vivendo essa fase, há aquiescência e mobilização de inúmeros setores sociais quanto à essa lógica desenvolvida, inclusive de dentro da própria universidade nos posicionamentos sinérgicos, dispostos a justificar a necessidade das ações afirmativas e da “responsabilidade de todos” e de “cada um” para a realidade nacional, além é claro de rotular os contrários como alienados e reduzir qualquer terceiro olhar à categoria de inconsistência teórico-prática. Não há dúvida de que o pensamento particularizado ascendeu ao *status* de universalizado, pelo convencimento, confusão e partidarismo.

Assim, a partir de um olhar crítico-reflexivo, não há possibilidade de considerarmos a inclusão educacional, por meio das ações afirmativas, 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 e inclusive, por meio de modelos internacionais, sem considerar a necessidade de uma ruptura radical com a lógica do capital.

Qualquer posicionamento no âmbito naturalizado de inclusão, sem o ser de fato (mesmo entendendo que a inclusão como interesse particular não erradica a exclusão) 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 processo de conscientização por uma lógica universalizada, libertadora e emancipadora, vale lembrar Sanfelice (2006, p.39):

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil..., o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo.

A necessidade da reversão de um quadro ideológico, mantenedor da hegemonia social e econômica, para Horkheimer & Adorno (1973), deve ser pauta objetiva de um esclarecimento novo, não mais àquele concebido, segundo as “leis naturais da produção capitalista”, que chama de dialética do esclarecimento.

Nesse âmbito Adorno & 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, mas conduzir a construção de sua própria história.

Por isso, a naturalização do momento histórico solidário das ações afirmativas refracionado pela defesa da inclusão educacional à universidade brasileira deve ser colocado em suspensão, pois, inclusive por meio de “leis reguladoras”, suas finalidades originais são manifestas, isto é, os interesses particulares dos grupos sociais hegemônicos são defendidos como síntese dos interesses gerais ou universalizados de toda a sociedade, não havendo mudanças substantivas na estrutura da teoria social que as condicional.

Horkheimer & Adorno (1973, p.35), afirmavam que *“As leis históricas de determinada fase não constituem simples modos de manifestação de leis mais gerais, mas, pelo contrário, todas as leis são instrumentos conceptuais criados com a finalidade de dominar as tensões sociais em suas origens teóricas”*. Podemos inferir que as tensões sociais na realidade brasileira, segue essa diretriz, daí a necessidade não de uma esclarecimento forjado, a partir de uma idéia de liberdade condicionada pela lógica capitalista, uma vez que:

(...) a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre esse elemento regressivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde o seu caráter superador e, por isso, também a sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer... (...) todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.13)

Em relação a 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 social de oportunidades. Dessa forma, o abismo entre o particular e universal permanece, restando a ilusão de horizontalidade.

Defende-se que a solidariedade entre os povos e a comunhão dos benefícios da humanidade fazem parte de uma realidade objetiva e, portanto, envidando esforços a partir das necessidades objetivas, incluindo-se o acesso ao níveis mais elevados da educação, assim, no projeto de sociedade atual, conseguir-se-á um concluir a superação das desigualdades sociais, entretanto, alertam Adorno & Horkheimer (1985, p.48), *“Os próprios dominadores não acreditam em nenhuma necessidade objetiva, mesmo que às vezes dêem esses nomes às suas maquinações. Eles se arvoram em engenheiros da história universal. Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível da vida, aumenta o grau de sua impotência.”*

O antagonismo entre o particular e o universal no arranjo da sociedade anunciada e vivida como um jargão vencido, considerando as “conquistas” atingidas e estendidas para toda a sociedade, é linguagem corrente, situando-o como uma ideologia reducionista. A indústria da dominação conforma tal “esclarecimento” como definitivo e irrevogável, dado o estado necessário de sinergia social, mas a ideologia predominante é a particularista, metamorfoseada de universal. Mészáros (2006b, p.40) acrescenta:

Esconder o vazio das prometidas soluções corretivas é a conveniente função ideológica da transformação em *regra universal* das condições rigorosamente excepcionais dos poucos privilegiados. Somente num mundo inteiramente fictício, em que os efeitos podem ser separados de suas causas, ou mesmo postos em posição diametral a elas, é que essa interpretação pode ser considerada viável e correta. Por esta razão, tais falácias – a primeira, que estipula a possibilidade de manipulação de efeitos em si e por si, isolados das causas, e a segunda, a universalização de exceções impossíveis de serem generalizadas – estão tão estreitamente atadas na ideologia “pragmática” dominante. Ideologia que encontra justificação definitiva em sua descrição de “mundo real” para a qual “não pode haver nenhuma alternativa.

O despertar dessa realidade se dará pela dialética de um esclarecimento não forjado, que possibilite ao homem como ser histórico a não aceitação da imediatez de medidas consentidas, impingidoras de impotência naturalizada num mundo determinado e esgotado de alternativas.

A compreensão da universidade sob a dialética do esclarecimento problematiza a análise linear e planejada de benefícios ideais consentidos ou mesmo de políticas públicas à luz de uma teoria social que reforça a estrutura do capitalismo. A sua ênfase central é a de que, as lutas e construções históricas conferem ao homem a necessária autonomia para a leitura da realidade, articulando individualidade e universalismo e não individualismo e universalização em sentido restrito.

4.3. 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 e, portanto, as instituições sociais em geral num espaço comum, sem exclusão, como por exemplo, na universidade. É oportuno destacar que a leitura do mundo vivido por meio de sua materialidade não acontece no vazio, muito embora o sistema queira determinar o seu sentido abstrato, externando apenas a face que lhe é conveniente do desse mundo, ao que Kosik chama de pseudoconcreticidade.

Uma vez desdobrada a perspectiva da dialética esclarecimento que se fundamenta no despertar para uma leitura crítica do mundo, encontramos na *“Dialética do Concreto”* de Karel Kosik (1976), a recorrência do mundo concreto e a denúncia da pseudoconcreticidade, elementos fundamentais para problematizarmos o contexto da educação superior consentida no Brasil por meio de ações afirmativas.

A realidade educacional brasileira não é fruto de mera intuição, determinada por aportes teóricos ou de uma práxis utilitarista (por isso a disposição do

desenvolvimento de medidas de inclusão social pontuais), antes é manifestada e condicionada por múltiplas determinações e interesse de classe.

Exatamente por isso é que não é admissível pensar as ações afirmativas como respostas finais de acesso aos grupos desfavorecidos à universidade, como se qualquer outro caminho não existisse, como se essas fossem suficientes para resolver as problemáticas de exclusões naturalizadas – caminho da pseudoconcreticidade que com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram nas consciências dos indivíduos, assumindo um aspecto independente e natural. Kosik (1976, p.11) reúne quatro pontos que caracterizam sua fundamentação:

a) O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais. As políticas públicas de ações afirmativas desenvolvidas pelo Estado brasileiro tem efeito e caráter remediativos, conforme as disposições das tensões sociais, marginalizando as questões sócio-políticas de fundo, mais afinadas com o mercado internacional do que com a universalização de oportunidades propriamente ditas.

b) O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade). No rol da condução dos interesses ideológicos, o anúncio abstrato de um mundo solidário entorpece pelo convencimento o pensamento crítico, por meio de encontros sazonais promovidos por entidades multilaterais, pela divulgação de experiências exitosas da eficiência e eficácia do sistema capitalista aplicadas à educação e na projeção de um mundo de paz e igualdade social.

c) O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. Em relação à universidade brasileira, suas reformas e adesão ao ideário da divisão

internacional do trabalho, é correto afirmar que há uma intensa mobilização política, advinda de setores hegemônicos para que se iguale ou assemelhe o mais possível aos modelos concertados pela UNESCO e outras agências de financiamento internacionais, a exemplo do fazem outros países em desenvolvimento.

d) O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. As políticas públicas e as de ações afirmativas em particular, apresentam disposições ambíguas como respostas para a consertação das desigualdades sociais. A outorgação do “privilegio” ao ensino superior, recebida consensualmente, não é resultante dos encaminhamentos democráticos de direito, excluindo o próprio homem do âmbito emancipatório, humanizador e universal, por conta da ignorância de sua ação social.

Segundo Kosik (1976) é necessário destruir a pseudoconcreticidade para que a realidade se mostre por meio de uma práxis emancipatória, à luz do pensamento dialético. Esse caminho metodológico não linear, elimina os desvios e elementos ocultadores de quaisquer interesses particularistas, tendo como cerne a reapropriação da leitura do mundo concreto, bem como os encaminhamentos necessários para a consecução de uma sociedade equitativa. Se a práxis é possível, a produção do mundo, bem como a autoprodução do homem não devem ser excludentes, ao contrário:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (Kosik, 1976, p.202)

Por isso é possível pensar a universidade para além das ações afirmativas pela não redução da consciência às condições dadas e pela descoberta e

redescoberta da práxis humana, do sentido de sua produção na história e vice-versa.

O motivo pelo qual se justifica a presença de ações paliativas para o acesso à universidade no Brasil, não explicita a necessidade de mudança da teoria social que fundamenta o sistema capitalista, ao contrário, naturaliza-o ao ponto de, além de considerar os arranjos necessários para a sua manutenção, condiciona as medidas outorgadas à responsabilização da iniciativa privada como benfeitor imprescindível ao processo de inclusão social ou discriminação positiva como no caso europeu. Admitindo com isso a incontrolabilidade da “mão invisível” do capital como controladora, mas, “...*generosamente benevolente para os capitalistas particulares e ao mesmo tempo para toda a sociedade*” (Mészáros, 2006b, p.137)

O mundo da pseudoconcretidade, isto é, do afastamento da leitura correta que deveria desenvolver as mobilizações para uma transformação social efetiva, sem dúvida alguma é cada vez mais reforçado, encampando fileiras de favoráveis que aderem ao primado de que o processo de integração social é possível pela mudança cultural e capacidade solidária de transcendência da pobreza. Esses postulados não tem sustentação quando a concreticidade se manifesta na descoberta do homem como tal e do mundo como produto de múltiplas manifestações materiais e por isso mesmo suscetível de ser transformado, logo, as medidas paliativas frente às tensões sociais são instrumentos de resistência convenientemente utilizados para a conservação da teoria social do capitalismo.

4.4. A universidade e as práticas dissimuladoras na centralidade capital-trabalho a partir de Mészáros

A geração das desigualdades, fome, desemprego, preconceitos são temas amplamente discutidos na sociedade mundial como fatores agravantes do desenvolvimento econômico, subtraindo possibilidades de redistribuição de renda e a promoção da justiça social. Nessa direção, não é possível ignorar a discussão de ações afirmativas para as classes desfavorecidas como meio de inclusão

educacional à universidade brasileira alienada das práticas dissimuladoras na centralidade capital trabalho.

Dentre outras, essas políticas públicas declaram que não há outra alternativa, em nível mundial, para o encaminhamento da equidade no campo educacional, assim, com o “fim da história” ou com a sinergia dos governos mundiais ocorre a inclusão de mais pessoas e instituições, implicando a responsabilização de todos e de cada um e com isso a oportunização com justiça social.

A aceitação do sociometabolismo do capital permanente e universal, condicionada por ideologismos reiterados, ascendem à um âmbito cada vez maior, ao ponto de, os movimentos sociais e a sociedade como um todo, chegarem à conclusão de que *“É bem mais fácil resignar-se à irreversibilidade do dilema afirmada no determinismo cego destes slogan político de nosso tempo – sem sequer tentar uma avaliação, muito menos um questionamento, de suas seriíssimas implicações – do que imaginar a forma de enfrentá-lo.”* (Mészáros, 2006b, p.37)

À universidade brasileira como uma das instituições históricas de formação de elites, além de não fugir à essa lógica, a naturaliza por sua passividade e incorpora o ideário do capital e do capitalismo¹ à sua missão, visão e ação: igualdades de oportunidades sociais, contraditoriamente, enquanto o Estado capitalista assegura os privilégios da educação, dentre outros, para a classe

¹ Antunes (2002) a partir de Mészáros (2005) lembra que: “Como um dos eixos centrais de sua interpretação particular do fenômeno, Mészáros considera capital e capitalismo como fenômenos distintos. A identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século passado, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se revelassem incapazes para superar o “sistema de sociometabolismo do capital”, isto é, o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. O capital antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo, por sua vez, é uma das formas possíveis de realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital. Assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias, do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, pela constituição daquilo que Mészáros denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, que teve vigência na URSS e demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX”. (Sublinhado nosso)

hegemônica, mitologiza a igualdades para os trabalhadores e conserva o coração do sistema sob o compasso da desigualdade.

As mudanças substantivas para uma universidade não excludente em nível de dimensão libertadora, humanizadora e universal são praticamente inviáveis, porque desqualificadas pela teoria social do capital, restando como caminho “incontornável” e “incorrigível” as políticas públicas paliativas, como as de ações afirmativas.

Quando das proposições advindas do sociometabolismo do capital por meio de uma indústria cultural² forjada em relação à inclusão educacional, percebe-se nitidamente que não existe grau de isenção sobre sua intencionalidade, isto é, “*A plausibilidade e a influência espontânea do discurso ideológico dominante, influência essa que atinge muito além das fileiras de seus verdadeiros beneficiários, residem precisamente em seu apelo tranqüilizador à “unidade” e às preocupações a elas associadas...*” (Mészáros, 2004, p.328) A ideologia em sentido restrito tranveste-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 inclusivas e “paliativas”, tendo em vista a consecução do ideário neoliberal, e sabendo-se que a educação é o instrumento mais eficaz para a interiorização do mundo naturalizado e como diz o próprio Mészáros (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*”, mas pode produzir uma leitura para a emancipação também.

² Para Pesce (2007, p.14) a “...indústria cultural intenciona explicitar o caráter de mercadoria auferido à cultura contemporânea. Nessa perspectiva, promove diversas reduções, dentre as quais destacamos: o saber, à mercadoria; a cultura, à semicultura; a individualidade, à pseudo-individualização. Por tudo isso, a indústria cultural consubstancia-se como meio de adaptação das massas ao sistema dominante, travestido em indústria da diversão”, o mesmo acontece em relação aos valores que pretende defender e ou ratificar.

Os limites estruturais do capital são frágeis, isso explica tanto empenho e intensivo planejamento para o condicionamento do mundo sob essa perspectiva, que, por sua vez, explica o porquê da permanência como desafio e fardo no tempo histórico. Por conta de estratégias e amplíssimo arsenal ideológico da internacionalização do capital, codinominado em seu conjunto de “terceira via” como solução aos problemas políticos e sociais dos países desenvolvidos e em desenvolvimento tem havido “... *aceitação submissa da ordem dominante*” desmobilizando intelectuais, acadêmicos e movimentos radicais de massa por meio de uma moeda falsa, impotente de promover ou gestar a universalização da justiça social. (Mészáros, 2007, p.132)

A leitura de mundo apresentada pelo ideário capitalista ou neoliberal distancia-se do questionamento dos antagonismos estruturais do próprio sistema ou quando o faz, propõe, sustenta e dissemina a estrutura racional de seu mundo real e em havendo desafetos explícitos de ordem macro ou microsocial, pelo primado da separação dos efeitos e causas, justificando o tratamento sobre os *efeitos* do sistema, isto é políticas públicas situacionais, ao invés de, a partir das *causas*, trabalhar-se políticas públicas estruturais.

Qual a alternativa, portanto, para a transformação social e especificamente para a universidade no Brasil numa dimensão universal, libertadora e humanizadora distanciada da estratégia reformista do sistema capitalistas, corporificada pelos países em desenvolvimento pela reforma do Estado ?

O reformismo capitalista não pleiteia e, de fato, nunca pleiteou diretamente, a solução real de problemas sociais, postula sim a mudança gradativa da sociedade por meio da remoção ou do encaminhamento de “defeitos específicos” como sistema alternativo às tensões socialmente mais visíveis, assim “...*a rejeição apriorística das chamadas grandes narrativas em nome de petits récits. Idealizadas arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista*” (Mészáros, 2005, p.63 – sublinhado nosso).

Com isso não se resolve o problema da exclusão social ou educacional, mas o desmantelamento e o desarranjo da perspectiva de mudança da estrutura social permanece, inclusive na universidade por meio das ações (afirmativas) consentidas, ratificadoras da educação dualista histórica no Brasil e no mundo: a produção de mão de obra qualificada para o mercado, por um lado, e das elites dirigentes de outro.

Conseqüentemente, indivíduo e sociedade são alijados de sua realização social e humana não transcendendo, de fato, à alienação produzida pelo sistema. Temos aqui uma perspectiva significativa de que qualquer social não deve ser tratada como um “defeito específico”, e se defeito, há que se pensar em suas causas geradoras em nível macrossocial, há que se pensar que para a realização do indivíduo do ponto de vista humano, devemos reivindicar uma educação com uma estrutura social distinta do ideário neoliberal, no caso de acesso à universidade no Brasil, de maneira a apropriar-nos da justiça social concreta, pois:

A plena realização do indivíduo social relaciona-se com “o indivíduo real, humano”, com todos os seus problemas, necessidades e aspirações específicos. Somente se – “de acordo com a capacidade real do indivíduo humano real” – esses problemas, necessidades e aspirações forem transformados no princípio regulador abrangente de todos os esforços sociais, integrando reciprocamente os indivíduos reais dentro da ampla estrutura educacional do corpo social como um todo, só então podemos falar de uma “transcendência positiva da alienação.” (Mészáros, 2006a, p.251-252).

O caminho para a emancipação da educação e oportunidades educacionais, inclusive na universidade, centra-se no rompimento com a lógica capitalista na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. Nesse encaminhamento concluímos com Mészáros (2005, p.27) 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”.

As políticas públicas preocupadas em “sanar” defeitos específicos do próprio sistema, inclusive por meio de ações afirmativas à universidade brasileira, não o farão, uma vez que, “remendar aqui e ali” só reforça o controle do sistema capitalista

historicamente situado, favorecendo ideologicamente a sua continuidade, a reversão dessa realidade, entretanto, para outra sociedade não reside somente no esclarecimento ideológico ou político, marginalizando a sua dimensão prática, pois *“Só é possível um êxito duradouro por meio da mobilização sustentada, de forma organizada, das grandes massas para a realização de uma alternativa hegemônica abrangente ao modo de reprodução sociometabólico existente.”* (Mészáros, 2009, p.108), justamente o sentido oposto da alternativa conformadora e excludente radicada e em nome da justiça social. Apesar de Mészáros não falar especificamente sobre inclusão na educação, convida a todos os anuentes à lógica capitalista a reivindicarem uma educação libertadora, humanizadora e universal, recuperando o sentido de democratização em todas as suas esferas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…) O que o homem realiza na história ? O progresso da liberdade ? A marcha da necessidade ? O plano providencial ? Na história o homem realiza a si mesmo... (..) só na história o homem existe. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história”
(Kosik, 1976, p. 217)

Quando iniciamos esse Ensaio, tínhamos como inquietação-chave a possibilidade de um terceiro olhar, entendido como um outro caminho distanciado da aceitação tácita da lógica capitalista, sobre os pontos e contrapontos da inclusão educacional à universidade brasileira a partir das ações afirmativas. Deparamos-nos com inúmeros textos com olhares duais que, apesar de apresentarem justificativas para o seu posicionamento, percebíamos, nenhuma alteração provocava no sistema proponente e mui ruidosamente para os aspirantes à universidade – os que conseguiam ser “privilegiados por tais políticas públicas” e os demais historicamente excluídos que permaneciam como estavam, à “espera” de sua vez para serem reconhecidos e incluídos.

Em ambos os grupos a expectativa de inclusão social fora condicionada pela alienação dos direitos e da materialidade da justiça social. Meszáros (2006a, p.39) enfatiza que a alienação, como um dos principais instrumentos utilizados pelo sociometabolismo do capital é caracterizada pela

(...) extensão universal da “vendabilidade”(isto é, transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado... e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados”, que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto de privacidade.

Decorrente desse estado o capital consegue dar continuidade à sua base estrutural, sem maiores resistências dado o grau de cooptação alcançado e sua reprodução onibrangente. A possibilidade de mudança estrutural, portanto, problematizando as políticas públicas de inclusão social à universidade brasileira, “... só é factível se o sistema do capital for desafiado em sua integridade como um modo de controle sociometabólico, e não pela introdução de ajustes parciais em sua conformação estrutural. (Meszáros (2007, p.168).

Procuramos evidenciar em cada uma das dimensões desse trabalho a necessidade de se romper com a lógica do capital e o seu processo de

internalização que, por meio da educação institucionalizada, por meio da indústria cultural e *mass média* ratifica o seu postulado de dominação e reduz a “*igualdade de oportunidades*” a ajustes pontuais, ignorando a necessidade de quaisquer alternativas e afirmando a sua inexistência, por conta da suficiência da proposição capitalista.

A realidade educacional no Brasil sempre registrou um histórico de exclusão, tendo a divisão social de classes como elemento norteador de sua oferta e qualidade. Os destinatários da educação, a classe hegemônica, ratificava a educação de e para a elite por meio do poder político (Estado). No caso da universidade brasileira, desde sua origem, esse vetor é deflagrado de forma muito mais intensa e explícita, mesmo porque os comprometimentos governamentais delimitavam e ainda delimitam, o público alvo como representante dos “grandes interesses da nação”.

Como observamos noutro lugar (Lima, 2005), o Estado em meio aos mecanismos político-partidários incorpora as diretrizes da economia mundializada em seu plano de prioridades nacionais, mais do que nunca a partir de políticas sociais promotoras da visibilidade de sua preocupação humanizadora e ações afirmativas para a respectiva contenção.

É claro que grupos partidários são formados constitucionalmente, e, representam os interesses de diversos segmentos da sociedade, entretanto, pelo movimento do jogo do poder, alguns segmentos dotados de influência política e econômica, mediante alianças, impõem de forma particularizada, suas prioridades para a condução da governabilidade e da governança do Estado e não raras vezes, por esse motivo, o exercício democrático do poder não se materializa em sua totalidade e quando é atingido em sua parcialidade, o grau de abrangência tange a interesses particularistas.

Compassados pelo movimento da divisão internacional do trabalho e das determinações do mercado, tendo como veículos as agências multilaterais de financiamento e assistencialismo, acontece o delineamento da nova tipologia de “homem necessário” e que deveria ser formado pela internalização de seus

ideários. A escola em todos os níveis deveria ser o instrumento de inculcação para esse fim e a inclusão educacional encamparia um sentido ideológico como nunca houve antes.

Ora, colocava-se na escola uma responsabilização pelas devolutivas da qualidade, da oferta, dentre outros, enquanto que o Estado, confortavelmente, na condição de supervisão zelaria para a sua garantia. Parece antagônico, entretanto, a ideologização neoliberal concertada, nivelara a responsabilização do Estado, conforme a solicitação do mercado, principal beneficiário, enredando políticas sociais de natureza contencionista-reformista.

Tais políticas, resultantes de contornos estruturais segundo os interesses do capital, que seriam destinadas às classes menos favorecidas, mas que em sua finalidade maior, além de concorrer para a manutenção do sistema, abria privilégios para o setor privado fazer o atendimento social necessário, considerando a sua eficiência e eficácia.

As políticas públicas para a educação superior no Brasil, no final da década de 1990 e primeira década do século XXI, realizam a reforma da universidade de maneira incompatível com a dimensão da libertação, humanização, universalização e emancipação do cidadão, reduzindo a democratização à cultura da “solidariedade universal”, que em si, representavam os interesses dos oligopólios nacionais e das políticas excludentes e corporativistas de organizações multilaterais, porta-vozes legítimas do sistema capitalista.

A lógica do sociometabolismo do capital se aplicava da seguinte maneira, transversalizada pela inclusão educacional metamorfoseada de justiça social: a) qualificação de mão de obra suficiente e necessária para o mercado e b) formação das elites dirigentes. Essa dimensão de universidade se encaixava como uma luva às concessões do governo brasileiro para o mercado internacional.

A adoção do projeto neoliberal no Brasil implicou e ainda implica o desmonte de instrumentos fundamentais da soberania nacional, pelo sufocamento do aporte nacional em nome de seu crescimento econômico e erradicação da pobreza,

tomando-se, no caso, como referencial as políticas públicas para a educação superior brasileira. Assim, a montagem do quadro econômico social promovida pela roupagem neoliberal em nome de um sentimento mundial de solidariedade e humanização das nações veio referendada pelo âmbito político num sentido claramente antidemocrático.

Convém acentuar, entretanto, que os valores particularizados são legitimados por uma violência simbólica não perceptível ou se perceptível não apontada como tal, uma vez que a sua proposição difunde-se como um processo de conceito universal, alcançando o homem por meio de concessões, quando do registro de sinais de ameaça ao sistema de controle capitalista. A contrapartida cobrada do “valor” apontado (sendo isto o que geralmente ocorre) dentro de um rol de normalidade faz-se natural pelo silenciamento e não posicionamento dos grupos que sofrem com tais imposições.

A necessidade objetiva da inclusão não se originava da preocupação com a condição histórica excludente da escola/universidade no Brasil, como se apregoava nos discursos políticos mais contundentes (principalmente a partir da década de 1990), mas, a exemplo do projeto dos grandes blocos capitalistas, pela “vendabilidade” ou promoção da incorporação ideológica por meio da quebra de barreiras entre classes sociais, países desenvolvidos e em desenvolvimento numa espécie de sinergia humanitária, ao que se chamou de ações afirmativas, promotoras da inclusão educacional à universidade, observamos o seu caráter excludente e parcelar pela supressão do direito e controle ideológico de tensões pertinentes.

Numa sociedade desigual, como a brasileira, onde o desemprego é estrutural, a educação de qualidade circunscreve-se dualista, por mais que se queira o contrário, o âmbito construído de forma ideológica desde os tempos jesuítcos, centrara-se no afastamento ou exclusão dos “não bem-nascidos”. Em toda a sua difusão ideológica, principalmente na última década do século XX em diante, o sociometabolismo do capital tem acompanhado e assessorado o consentimento do Estado brasileiro, na instauração de políticas sociais compatíveis com a solidariedade entre as nações, por isso a insistência para o envolvimento de toda a

sociedade em sua consecução. Entretanto, os elementos conjunturais, explícitos, inclusive nas políticas de ações afirmativas para a universidade, evidenciam a naturalização da exclusão social.

A exclusão tem sua origem na divisão social do trabalho e de luta de classes, seu controle se faz por meio do poder econômico e ideologias difusas na sociedade. Pela expropriação da força de trabalho e da consciência coletiva de direitos das classes menos favorecidas, além do suficiente convencimento da doutrina liberal, a intervenção auto-regulatória do mercado é naturalizada como “a alternativa” promotora da igualdade entre os homens.

Essa ‘mão invisível”, modela a estrutura social conforme as exigências necessárias para a sua conservação, intervindo nas economias, regulando a oferta de postos de trabalho, permitindo, ou não, dentro de seu controle a disposição dos sistemas sociais de proteção, tudo isso em nome do “equilíbrio” das riquezas entre as nações indistintamente, entretanto, intensifica o poderio do capital financeiro internacional despertando, principalmente nos países em desenvolvimento, o ideário de crescimento econômico e de universalização da justiça social pela disponibilização de bens materiais, científicos e tecnológicos. Como demonstrativo de seu “comprometimento” propõe-se a assinar acordos multilaterais, nos quais esses países assumem a incumbência de zelar pelos desafios comuns, a começar pela educação, nomeada como “a principal responsável” pelo processo de melhoria de vida populacional.

O convencimento de todos os setores sociais deveria concorrer para o sucesso desse projeto e a indústria cultural em todas as suas manifestações, como porta-voz desse ideário, reuniu significativa contingência em sua defesa. A educação veiculada em todo o mundo como direito de todo homem e como passaporte para a sua riqueza, ascendeu como especial atenção de todo o mundo em meio ao modo-de-produção capitalista.

Logo, a própria imagem desse último e a sua legitimidade recebeu a anuência de inúmeros segmentos sociais, inclusive no seio da universidade pela “compreensão” e “materialização” de pressupostos comuns, primadores dos

interesses sociais mais profundos, ao passo que dando por resolvido a questão da divisão social de classes. Sob essa diretriz a inclusão educacional, via ações afirmativas no Brasil como meio de acesso à universidade pelas classes desfavorecidas, passou por algumas discussões em seu favor, considerando inicialmente a questão da dívida histórica em relação às etnias e, a posteriori com mais ênfase, ganhando campo a inclusão indistinta de classes sociais desfavorecidas.

O que se conseguiu de fato foi a desmobilização de vozes quanto a reivindicação de uma universidade para todos universalmente, por conta da ênfase ideológica de medidas inclusivas, como as políticas de ações afirmativas, que conseguira atenuar as tensões e engendrar a inclusão educacional à universidade para “nem todos percentualmente”, com a promessa de expansão e proteção dos direitos dos “cidadãos” ao longo do tempo. Sociedade igualitária ? Direitos universalizados ? Cidadania ? Em que medida as políticas públicas de educação para universidade brasileira tem extrapolado a lógica de um arranjo excludente e de discurso ambíguo ?

Tanto no governo FHC, quanto no governo Lula fora planejada a acomodação das políticas de desenvolvimento nacional ao sistema capitalista constituído, agregando-se, a partir de seus condicionantes, os elementos orientadores para resolução dos problemas sociais e a inclusão ao ensino superior passou a constar como ponto presencial recorrente, principalmente na gestão Lula. Percebemos que havia o condicionamento do papel do Estado pela iniciativa privada e as ações afirmativas limitavam as mudanças necessárias para uma universidade não-excludente no Brasil. A esse respeito Sanfelice (2006, p.39) fazia a seguinte provocação:

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora, o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se

reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo.

É contraditória uma proposição e políticas orientadas para a inclusão educacional à universidade que marginaliza a luta de classes, supondo-a superada e que reduz as questões socioeconômicas desniveladas como âmbito em processo de erradicação por investimentos na educação e formação responsável no e para o “capital humano” sob as solicitações do neoliberalismo. O Brasil materializara em sua universidade as premissas centrais do neoliberalismo, mesmo quando de sua recusa em reconhecê-las. Chauí (2000), afirma que existem muitos campos velados dentro do discurso neoliberal, mesmo quando da negação da índole do próprio discurso, afirmando-o como social democrata de cunho keynesiano, e negando-o efetivamente por meio da operacionalização de medidas neoliberais, nunca se faz menção a esse conceito, mesmo para alguns economistas desavisados que acham que o governo e mercado têm uma lógica natural de desenvolvimento, nesse sentido essa própria postura já se caracteriza o ponto nevrálgico do neoliberalismo.

Ao invés das possibilidades ou impossibilidades das ações governamentais no Brasil, quanto à inclusão educacional, via ações afirmativas destinadas às classes desfavorecidas, residir no conjunto das prioridades nacionais ouvidos todos os segmentos democraticamente representados; tiveram parecer favorável por sua subserviência ao futuro predeterminado pelo processo de internacionalização capitalista. e foram implementadas pelo “consentimento solidário” pela via ideológica da persuasão, primeiro com FHC e depois com Luis Inácio Lula da Silva, que dizia contar com a compreensão da totalidade dos brasileiros.

As perspectivas de transformação social quanto a universalização do ensino superior foram reduzidas a uma categoria tipológica aquiescente às políticas internacionais de mercado, aumentando, em adesão à difusão ideológica, as justificativas de que era necessário a compreensão da população brasileira, de que se o Estado não fosse aberto e anuente à lógica sistêmica capitalista, a sua governança seria relativizada e naufragaria, culminando, deterministicamente na única alternativa viável de políticas contencionistas e reformistas.

Ora, como diz Hobsbawm (2002, p.15), embora se tenha acesso a inúmeras informações históricas e desdobramentos das políticas que as acompanharam num processo de compreensão de como o contexto foi construído, não se deve passar por alto as responsabilidades dos atores sociais e o seu compromisso com o papel social que assumiram, pois como reforça, não há verdade no ditado francês: *tout comprendre c'est tout pardonner* (tudo compreender é tudo perdoar).

O Estado, amparado por essa lógica, volta-se ao foco do cumprimento de uma agenda neoliberal forjada pelo FMI, BIRD e OMC, conseqüentemente, de “forma natural” e determinística aponta que, a única possibilidade de desenvolvimento econômico e reconhecimento de um país periférico, como signatário da solidariedade internacional é o cumprimento do receituário dessas instituições, como se as mesmas fossem entidades isentas de intencionalidades. Essas instituições, conforme aponta Ianni (1997, p.125):

São organizações multilaterais, com capacidade de atuação em concordância e em oposição a governos nacionais. Possuem recursos não só monetários mas também jurídico-políticos suficientes para orientar, induzir ou impor políticas monetárias, fiscais e outras de cunho neoliberal. Principalmente os países menos desenvolvidos, do ex-Terceiro Mundo, periféricos, do sul ou mercados emergentes são bastante suscetíveis às orientações, induções ou injunções do FMI, BIRD e OMC, santíssima trindade do capitalismo global. Acontece que estas organizações multilaterais tornaram-se poderosas agências de privatização, desestatização, desregulação, modernização ou racionalização, sempre em conformidade com as exigências do mercado, das corporações transnacionais ou do desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo

O Estado brasileiro encarnou os parâmetros dos consensos das organizações multilaterais ao longo da década de 1990 do século XX, principalmente ratificados nas Conferências Mundiais de Educação Superior realizadas em Paris – França, respectivamente em 1998 e 2009. A idéia de equidade e universalização das oportunidades educacionais em nível universitário foi ratificada como o instrumento mais eficaz na promoção da inserção social aos bens públicos.

A avaliação das condições históricas da planificação social e finalidade da universidade possibilitou-nos a construção de um itinerário à luz do materialismo

histórico-dialético, caracterizado por uma perspectiva recorrente, não necessariamente linear, pois como afirmamos em outro lugar (Lima, 2005), a leitura linear, não raras vezes, dificulta o conhecimento do fenômeno como um todo, porque reduz o complexo a explicações descritivas e comumente superficiais considerando, por vezes, as relações como objeto de mensuração e o fato social como objeto dado pelas circunstâncias e contingenciado por medidas efetuadas.

A análise contextualizada solicita do objeto uma leitura mais afincada e em espiral, recorrendo não somente aos fatos ou dados em si, mas a partir da problematização de suas múltiplas determinações, da trajetória do homem que mobiliza a história e mobiliza-se com a história, âmbito marginalizado pelo Estado brasileiro, porque destoante da proposta do sociometabolismo do capital, o qual lhe permite a sua desoneração da responsividade pela democratização das demandas sociais.

As ações afirmativas como eixo de inclusão das classes desfavorecidas à universidade brasileira, caracterizaram-se desde a sua planificação como dimensão centrífuga da humanização, universalização e democratização em seu sentido pleno, incompatível com a emancipação ou libertação do homem no processo de justiça e igualdade sociais. A confortabilidade desse quadro independe de posicionamentos contra ou favoráveis, mesmo porque previsíveis e fragilizados frente a hegemonia da teoria social do neoliberalismo.

Um terceiro olhar sobre as ações afirmativas por meio da inclusão educacional à universidade brasileira permitiu-nos, de forma recorrente, a intensificação da denúncia do jogo político e econômico do modo-de-produção capitalista e sua articulação com o Estado na promoção de políticas sociais assistencialistas que em menor ou maior grau não rompem com a lógica da educação dualista, indiscutivelmente, observada nas ações paliativas com nomenclaturas proximais às tensões reivindicativas pela sociedade; ao mesmo tempo em que solicitou encaminhamentos para a sua superação.

Essa análise resultou do itinerário contextualizado no Ensaio, considerando a tessitura da realidade das propostas de inclusão educacional à universidade

brasileira em quatro eixos, a saber: 1) o tempo histórico das discussões e incentivo a adesão das políticas públicas do Brasil ao ideário neoliberal, o que propiciaria o quadro apropriado para a implantação das ações afirmativas no Brasil 2) o antagonismo entre a inclusão educacional prospectada e a exclusão histórica das classes menos favorecidas ao longo da história brasileira desde a sua inauguração, 3) a relação ideológica implícita-explicita das ações afirmativas como concepção e instrumento erradicador das desigualdades de oportunidades sociais ao ensino superior no Brasil e 4) pontos centrais de um terceiro olhar para o encaminhamento da universidade no Brasil numa dimensão universal, libertadora e humanizadora.

No primeiro eixo destacamos que os significativos impactos de agências multilaterais às políticas educacionais no Brasil foram deflagrados com maior ênfase em meio à promoção da reestruturação produtiva e reforma do Estado a partir da década de 1990, se bem que o seu histórico de intervenção consentida é anterior. A presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia sob a perspectiva neoliberal e sob a promessa de uma revolução gerenciada, atendeu aos rogos do mercado internacional com forte ênfase na introdução e desenvolvimento de novos arranjos capitalistas e adequação da força de trabalho por meio da formação de um perfil profissional pertinente.

Na década de 1990, os esforços internacionais na ratificação desse “ideário comum”, foram incorporados nas políticas públicas de muitos países em desenvolvimento, a partir de alguns eventos, dos quais o Brasil foi assíduo assignante, a saber: Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e Reunião de Kingston na Jamaica (1996).

Além da preocupação no fortalecimento da educação básica nos países periféricos, o que provocaria uma redução no nível de pobreza mundial, havia que se pensar uma atualização para a educação superior, o que não tardaria a acontecer. A reforma do Estado deveria contribuir para essa dimensão de abertura da educação de elite, explicitada na educação superior brasileira.

Segundo Bresser Pereira (1996) a reforma de Estado proposta pelo governo FHC não era neoliberal, muito pelo contrário, era a de uma social democracia, pois não tinha o objetivo de tirar o Estado da economia, mas o de favorecer a sua governança mediante recursos financeiros e administrativos, rompendo com a crise do Estado deflagrada desde o governo militar. Para Mészáros (2006b, p.777) “*O princípio orientador axiomático da socialdemocracia reformista foi o de jamais contestar o funcionamento tranqüilo da relação-capital, aceitando assim a subordinação estrutural permanente do trabalho ao capital em troca de melhorias marginais no padrão de vida do ‘eleitores’ em áreas muito limitadas do planeta, sem jamais se questionar por quanto tempo seria possível garantir essa melhorias marginais.*”

Vimos que as políticas educacionais, a partir da reforma do Estado, seriam confundidas ou convenientemente orientadas com políticas sociais, como medidas corretivas para uma problemática gestada pelas “circunstâncias”, não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado. A cargo dessa correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, organismos multilaterais como o Banco Mundial, atrelaram as correções de dívidas sociais históricas à solidariedade humana universal como um novo paradigma que favorecerá o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo e a universidade não deveria estar à margem desse processo de responsabilização no Brasil. As ações afirmativas seriam o passaporte para o desdobramento desse plano.

Entretanto, como observamos no segundo eixo, os arranjos históricos de exclusão do modo-de-produção capitalista transversalizaram a educação superior no Brasil antes e depois da universidade na confluência do poder político, educação de elite e interesses do mercado internacional. As ações contencionistas reformistas da educação superior incorporaram essa estrutura ideológica que, estruturada no discurso de justiça social, direitos e humanização para todos, desviava os olhares reivindicativos de uma educação superior não-excludente. Não há retrocesso do movimento interferente da relação capital-trabalho nas políticas públicas de países em desenvolvimento, há arranjos diferenciados coerentes com a teoria social do metabolismo capitalista.

Por esse caminho, concordamos com Sanfelice (2008) quando afirma que não existe abstração quando da instituição dos parâmetros de controle da economia mundial, ao contrário, em nome do social, as práticas de exploração dos meios de produção sobre a força de trabalho impõe suas diretrizes em nome do benefício das riquezas das nações em seu conjunto pela ratificação do capitalista como único e possível parâmetro de equilíbrio da democratização e justiça social.

No terceiro eixo apontamos que as políticas de ações afirmativas não garantiram ou mesmo promoveram uma planificação para inclusão educacional das classes menos favorecidas à universidade brasileira porque mostraram-se totalmente ambíguas em seus pressupostos. Por exemplo, a correção de dívida histórica não pressupõe a manutenção das desigualdades ad infinitum, como a política neoliberal pretende, mesmo que seu discurso seja o de negação desse caminho, antes desaliena e aponta a universalização não simplesmente como a inclusão de alguns, mas como a naturalização do direito à democratização e à humanização.

Outro ponto, nessa direção, a questão da discriminação positiva encaminhada como uma forma de promoção da “justiça social” historicamente situada, esquivando-se de outra leitura necessária a da noção de equidade necessária. O fato é que ao se colocar em discussão a equidade, pensou-se tão somente no seu caráter legal e instrumental, não atentando-se convenientemente para a mudança estrutural da teoria social do capitalismo.

O que observará nas proposições das políticas de ações afirmativas é que não se promove a equidade em seu sentido universal, mas se exclui grande contingente das ditas oportunidade sociais, gerando outras “injustiças históricas”, o que se se tornar cíclico as medidas paliativas nunca terão fim, o que nos levou a concluir que quer em nível de ações afirmativas ou de discriminações positivas (como preferem os europeus), o quadro de exclusão social não se altera, muito pelo contrário, circunscreve quem pode e não ingressar na universidade na disposição dualista: mérito e concessão, por isso, *“A defesa insincera da ‘igualdade de oportunidades’ associada à ‘imparcialidade’ e à ‘justiça’ serve a um objetivo apologético, pois, ao se eliminar a verdadeira igualdade, do rol das aspirações legítimas, as hierarquias*

estruturais do sistema do capital são reforçadas e se tornam provedoras indispensáveis das vazias ‘oportunidades’ prometidas e, ao mesmo tempo, são aclamadas por sua ‘imparcialidade’. (Mészáros, 2006b, p.295).

Por isso a necessidade de um terceiro olhar que possa não somente propor, mas provocar a superação da indústria de reprodução da teoria social do capitalismo, sendo essa uma tarefa 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.

No quarto eixo, considerando os pressupostos de um terceiro olhar a partir de Habermas, chamamos a atenção para o fato de que a ação social comunicativa em nível democrático, universal e humano, promotora e garantidora da equidade propriamente dita, não pode aceitar medidas pseudo-corretivas que prometem a justiça social e circunscreve o seu cumprimento a partir do direito e simultaneamente apresenta uma caricatura de cidadania e de espírito democrático, conforme interesses particularistas. A perspectiva habermasiana (Habermas, 2003a) é a de que numa democracia radical considerando o direito cidadão, o ponto de partida é a força integradora de processos de entendimentos não violentos, pois esses são capazes de recuperar e respeitar as distâncias e diferenças reconhecidas, a partir de uma “... *base da manutenção de uma comunhão de convicções*”.

A necessidade da reversão de um quadro ideológico, mantenedor da hegemonia social e econômica, para Horkheimer & Adorno (1973), deve ser pauta objetiva de um esclarecimento novo, não mais àquele concebido, segundo as “leis naturais da produção capitalista”, que chama de dialética do esclarecimento. Eis a denúncia de queo antagonismo entre o particular e o universal no arranjo da sociedade anunciada e vivida como um jargão vencido, considerando as “conquistas” atingidas e estendidas para toda a sociedade, é linguagem corrente, situando-o como uma ideologia reducionista. A indústria da dominação conforma tal “esclarecimento” como definitivo e irrevogável, dado o estado necessário de sinergia

social, mas a ideologia predominante é a particularista, metamorfoseada de universal.

Kosik (1976) afirma que a condição necessária para se compreender e encaminhar as problemáticas sociais não podem e nem devem situar-se num âmbito abstrato e ideologizado, mas é na dimensão do conhecimento e intervenção no contexto concreto. No rol da condução dos interesses ideológicos, o anúncio abstrato de um mundo solidário entorpece pelo convencimento o pensamento crítico, por meio de encontros sazonais promovidos por entidades multilaterais, pela divulgação de experiências exitosas da eficiência e eficácia do sistema capitalista aplicadas à educação e na projeção de um mundo de paz e igualdade social, sem apresentar lastro de sustentação como suficiência para o próprio discurso e mais precariamente ainda para sua operacionalização. As ações afirmativas como políticas públicas de inclusão educacional reúnem a perspectiva de uma pseudoconcreticidade, pois prometendo a universalização, igualdade social e oportunização de acesso à universidade, afasta-se da necessidade concreta da emancipação humana pela naturalização da igualdade segundo o sociometabolismo do capital.

Em Mészáros feita a denúncia da limitação da transformação social como arranjo excludente do próprio sociometabolismo do capital, há um chamamento para o desenvolvimento de uma educação e, acrescentaríamos de uma universidade no Brasil, para além do capital. Essa a partir da formação política do homem, portanto, conferindo-lhe caráter libertador, também contribuiria para a sua emancipação humanizante no mundo do trabalho, distanciada da exploração do mesmo. A lógica do capital propõe uma educação como elemento apassivador das populações, daí a necessidade de lutar por uma universidade e sociedade que rompam com essa primazia por meio de uma contra-internalização dos valores neoliberais.

Nenhuma medida que pretenda resolver ou atenuar parcialmente o acesso à universidade brasileira poderá ser promotora da justiça social, instrumento de libertação, humanização e universalização de oportunidades na dimensão mais simples de democracia. Isso porque a alternativa democrática entende a justiça sem

parcialidades, entende a humanização como a ação transformadora do homem e no homem a partir de sua autoprodução e não exploração de sua força de trabalho e à medida que constrói a sua história, socializa de forma universalizada os bens culturais, políticos, econômicos e sociais.

Para não concluir, pois a luta por uma universidade para todos no Brasil ainda é uma aspiração, entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas. Por meio de uma contra-internalização provocada pela educação, por meio da emancipação concreta da sociedade e do homem poderemos reunir a dimensão necessária de emancipação, libertação, justiça social, humanização e universalização das construções sociais. Nesse sentido, a universidade poderá responder efetivamente pela democratização e universalização em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

“Torna-se, pois necessário pensar a inclusão social e educacional numa lógica não do capital. Determinação subjetiva e ações objetivas coletivas são essenciais para a construção de uma contra-consciência visando uma sociedade qualitativamente superior, desalienante e humanizadora” (Sanfelice, 2006, p.29)

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

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. Campinas,SP: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. In **Revista Espaço Acadêmico**, Ano II, Nº 14, julho de 2002.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado Num Mundo Em Transformações. Washington: World Bank, 1997.

BARRETO, Maria Inês. As organizações sociais na reforma do Estado. In PEREIRA, Luis Carlos Bresser & GRAU, N.C. (Orgs.) **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia ? 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade brasileira**: será esse o caminho ? Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.

CARDOSO, F.H.C. **Mãos à obra**: proposta de governo. Brasília: s.ed., 1994.

CASANOVA, Pablo González. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo e universidade. In OLIVEIRA, F. & PAOLI, M. C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2.ed. Petrópolis, R.J: Vozes: NEDIC, 2000.

CHINALI, Luiz Alfredo. **Fênix e aglobalização (ou Malthus revisitado)**. Tese [Doutorado em Educação]. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Contribuição da indústria para a reforma do ensino superior**. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - La nueva dinámica de La educación superior y La investigación para El cambio social y desarrollo. UNESCO, Paris, 5-8 de Julio de 2009.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação**: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L; WARDE, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORPORAÇÃO FINANCEIRA INTERNACIONAL. **Investing in private education**: IFC's Strategic Directions. Washington, D.C.: The World Bank Group, 2001.

CUNHA, L.A.C. & GÓES, M. **O golpe na educação**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 302 p.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5ª Ed. Rio de Janeiro, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO, 1991, 495 p.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN.(UNESCO) In Separata da **Revista Avaliação**, Cipedes, n. 1(3) – Dez, 1998.

DREZE, J. & DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**.. Fortaleza: UFC, 1983.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

EBY, F. **História da educação moderna**: séc. XVI/séc. XX – teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FERREIRO, E. *Cultura Escrita e Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

FILGUEIRAS, Luis A. M. A desestruturação do mundo do trabalho e o “mal-estar” desse fim de século. In **Cadernos do CEAS**, N. 171, Setembro/Outubro 1997.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

FREITAS, Luis Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão velhas formas de subordinação . In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

GOERGEN, Pedro. **Universidade**: a busca de uma nova identidade. Campinas, SP: UNICAMP, mimeo, 1999.

GOMES, Alfredo M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**. São Paulo/Campinas: Cortez/Cedes, v.23, n.80, p.277-300, 2002.

- GONDRA, J.G. & SHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**.Vol.I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**.Vol.II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.
- HAYEK, F. A. Von. **Direito, legislação e liberdade**. Vol. II. São Paulo: Visão, 1985.
- HOBSBAWN, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOBSBAWN, Eric, J. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T.W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Taxa de desemprego aberto 1994-2001. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20/12/2008.
- IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- KAUFMANN, Roberta Fragozo Menezes. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais**. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1455, 26 jun. 2007. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10070>>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976..
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- LIMA, K. R. de S. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In NEVES, L.M.W. **Reforma universtária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.
- LIMA, K.R. de S. Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In SIQUEIRA, A.C. & NEVES, L.M.W. **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.
- LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior**. São Paulo: Xamã, 2007.

- LIMA, Paulo Gomes. O processo de articulação entre C&T e políticas públicas na América Latina. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Extensão Univeristária**. Dourados/MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 27 a 30 de abril de 2009a.
- LIMA, Paulo Gomes. **Política científica e tecnológica**: países desenvolvidos, América Latina e Brasil. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009b.
- LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amilpress, 2003. 196p.
- LIMA, Paulo Gomes. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)**: o dito e o feito no “plano real”. (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. In **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 286-291, jan/jun 2005.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1.ed. São Paulo: Comanhia Editora Nacional, 1932.
- MARTINS, Ricardo C. de Rezende. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-1990. In **Educ. Bras.** Brasília, 13 (27): 93-119, 2º sem. 1991.
- MARX, K & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In Conjunto de autores, **O Manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro-São Paulo: Contraponto: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6ª ed. Trad. de José Carlos Bruni & Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6ª ed. Trad. de José Carlos Bruni & Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. . São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006a.
- MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006b.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. . São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.197-217, novembro de 2002.
- MONLEVADE, João A. & SILVA, Maria Abádia. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília: Idea Editora, 2000.
- MUZIO, Gabriele. A globalização como estágio de perfeição do paradigma moderno: uma estratégia possível para sobreviver à coerência do processo. In OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à Razão Dualista. O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- PALLARES-BURKE, M.L.G. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In VIDAL, D. G. & HILSDORF, M.L.S (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle**. Brasília, Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, 1.)
- PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Ano 47, Volume 120, Nº 1, 1996.
- PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Esquerda nova e realista. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, p.5, 30 jan.2000.
- PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. Departamento de Filosofia e História da Educação – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Relatório final de pesquisa de Pós-Doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- PILETTI, Cláudio & PILETTI, Nelson. 6 ed. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1988
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005
- PIOVESAN, Flavia. **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. São Paulo: Prol, 2006.
- RANIERI, N. B. Educação superior, direito e estado. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.
- RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SANFELICE, José Luis. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. In **Revista de Educação da PUC-CAMPINAS**, Nº 21, p. 29-40, novembro de 2006.
- SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1986. 240 p.

- SANFELICE, José. Luis. A história da educação e o currículo escolar. In **Suplemento Pedagógico da APASE**, Ano IX, n.24 – outubro de 2008.
- SANFELICE, José. Luis. Crise ! Que Crise ! In **Nuances** Revista do Curso de Pedagogia/Unesp Presidente Prudente,SP, vol.II, outubro de 1996.
- SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. In FAVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. In **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, 2006.
- SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. **Universidade brasileira**: a intenção da extensão. São Paulo: Loyola, 1987.
- SIQUEIRA, A.C. & NEVES, L.M.W. **Educação superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.
- SKIDMORE, T. **Uma história do Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998
- TORRES, C. A.(Org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica ? As estratégias do Banco Mundial. In DE TOMMASI, Livia et. al. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1996.
- VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. In **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001, p.78-91.
- VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. In **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001, p. 9-29.
- WANDERLEY, L. E.W. **O que é universidade**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- WEBER, Max. The social psychology of the world religions . In: GERTH, H. & MILLS, C. (eds.), **From Max Weber**. Nova York, Oxford University Press, 1946.
- WORLD BANK. **Support Program for Scientific and Technological Development I (PADCT)**. Disponível em [http:// web.worldbank.org/external/projects/main](http://web.worldbank.org/external/projects/main). Acessado em 07.04.2009.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et. al. **História da educação: a escola no Brasil.** Coleção Ensinar e Aprender. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER. M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas (SP): Papyrus, 1990.

XAVIER. M. E. S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1992.