

UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: POR UM ESPAÇO DA NÃO EXCLUSÃO E DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

*Paulo Gomes Lima**

*Alex Fraga***

Recebido: out. 2010

Aprovado: nov. 2010

*Professor do quadro permanente do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), Dourados, MS, Brasil. Membro do grupo de Pesquisa FAED/CNPQ Estado, Política e Gestão da Educação. Pós-doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP) e Coordenador do GEPESB - Grupo Temático sobre Gestão e Políticas de Educação Superior no Brasil – E-mail: paulolima@ufgd.edu.br ou paulogl.lima@gmail.com
** Especialista em Formação de Profissionais da Educação pela Faculdade de Educação – UFGD, dourados, MS, Brasil. E-mail: alexfraga@ufgd.edu.br

Resumo: O artigo discute a segregação social no ensino superior brasileiro desde suas origens. Como pano de fundo, a partir de uma revisão de literatura especializada na área, problematiza a adesão da universidade brasileira aos modelos europeus e americanos que influenciaram, em maior ou menor medida, as políticas públicas para a educação superior, em conformidade com os interesses de ideologias hegemônicas quanto à inclusão social. As ações afirmativas e seus desdobramentos como os elementos reveladores deste contexto mostram-se como a expressão de políticas compensatórias que, dentro e fora da academia, têm gerado muitas polêmicas, inclusive quanto à denúncia da adesão tácita e silenciosa do jogo político e econômico. A lógica apontada para a superação deste contexto, neste trabalho, é a não anuência a uma inclusão social parcelizada como prontificada pelo governo brasileiro à luz das exigências dos organismos multilaterais, ao contrário, ao romper com a teoria social do capitalismo, projeta-se o espaço da não-exclusão e da democratização do acesso à universidade em seu sentido concreto.

Palavras-Chave: Ensino superior. Universidade brasileira. Inclusão social. Não-exclusão.

BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY: FOR AN AREA OF NON-EXCLUSION AND DEMOCRATIZATION OF ACCESS

Abstract: The article studies the social segregation in Brazilian superior education since its origins. By means of a revision of literature specialized in the area, the public adhesion of the Brazilian university to the European and American models that had influenced, in greater or measured minor, politics for the superior education argue in accordance with the interests of hegemonic ideologies and its proposal of social inclusion. The affirmative action's and too much proposals of social inclusion if show as the expression of compensatory politics that have generated many controversies, also regarding the denunciation of the immediate and quiet adhesion of the game the economic politician and. The logic pointed with respect to the overcoming of this context, in this work, is not the acceptance to an atomized social inclusion and naturalized for the Brazilian government to the light of the requirements of the multilateral organisms, in contrast, when breaching with the social theory of the capitalism, the space of the not-exclusion and the democratization of the access to the university in its ampler direction is projected.

Key words: Higher education. Brazilian university. Social inclusion. Not-exclusion.

INTRODUÇÃO

Enquanto noutras colônias da America Latina, o surgimento da universidade data do século XVI, no Brasil o seu surgimento oficial se dará apenas no século XX. Vale destacar que os antecedentes do surgimento da universidade no Brasil, isto é, dos primeiros arranjos do ensino superior na gestão de D.João VI, a partir de 1808, projetam-se com um caráter de excludência substancial. Dito de outra forma, a educação superior deveria atender as necessidades e interesses da classe hegemônica, a começar pela corte.

Muito antes dessa realidade, Lima (2009) destaca que a educação jesuítica alcançara um “êxito incontestável” no atendimento aos interesses da aristocracia econômica e intelectual e em nome dos céus, conformando as populações desfavorecidas ao serviço da ordem e paz espiritual. Sabemos que os jesuítas não organizaram nenhum sistema de ensino superior no Brasil, entretanto, a educação propedêutica por eles ministrada para aqueles que não seriam sacerdotes se dava a partir de seus colégios. Como Portugal não se afastara e nem rompera com a Igreja, mesmo depois do cisma pombalino, a mesma lógica de uma educação excludente permanecerá com a chegada da família real.

Destacamos que a Coroa concentrou seus esforços na preparação de quadros específicos para auxiliá-la na governança da colônia, agora elevada a Reino Unido. Cabia exclusividade à coroa portuguesa na iniciativa em abrir novas esco-

las e em concentrar o monopólio do ensino superior. O ensino superior surgiu excludente, atendia o interesse de uma pequena classe de privilegiados, filhos dos novos burgueses; uma sociedade abastada e ostentada pela íntima ligação com a coroa portuguesa. Era perceptível a dimensão dualista que estava se desenhando com o cuidado de conter qualquer tentativa de oferta de educação superior às classes desfavorecidas, inclusive quanto ao número de instituições criadas e estrategicamente instaladas nas terras brasileiras. Teixeira (1969) observa que no ano de 1889, não havia mais de 24 dessas escolas de formação profissional e ainda, todas de iniciativas da coroa e independentes da Igreja.

Com a proclamação da república, a nova constituição permitiu maior flexibilidade e descentralização do ensino, inclusive por meio de iniciativas privadas, católicas e, aos poucos, de cunho confessional protestante, além de outras ligadas ao poder público (estadual e municipal). No período de 1889 a 1918 surgiram 56 novas escolas superiores, em sua maioria privadas. Algumas com iniciativas confessionais, ligadas à Igreja, e outras na tentativa de manter o ensino destinado aos mesmos poucos e aparadas pelo maquinário público.

O fato é que com a migração das populações rurais para as cidades e o desenvolvimento industrial no Brasil, inaugurando-se uma nova fase econômica, a saber, a urbano-industrial, a aspiração pelo ensino superior crescia significativamente em meio a políticas de contenção, inclusive pela instituição do vestibular e mesmo a superficialidade de uma educação superior para o povo, ainda não cogitada.

Em meio a esse quadro pós-criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, surgirá oficialmente a universidade brasileira, apropriando-se de modelos internacionais em estrutura e funcionamento, ao mesmo tempo em que não produzindo quaisquer políticas públicas de democratização à educação como um todo e, em recorte, para a educação superior, principalmente em relação aos grupos sociais marginalizados.

A partir desse delineamento, observaremos a incorporação de modelos à universidade brasileira e os arranjos históricos de exclusão de classes desfavorecidas, as políticas de inclusão social por meio de ações afirmativas e, finalmente, problematizaremos o espaço da não-exclusão e da democratização do acesso à universidade.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A INCORPORAÇÃO DE MODELOS INTERNACIONAIS

Três modelos iniciais marcariam a história da universidade no Brasil, inaugurada oficialmente na década de 1930: o modelo francês, o alemão e o norte-ame-

ricano. É oportuno destacar a caracterização de dois modelos iniciais, discutidos por Drèze e Debelle (1983) sistematizados no quadro a seguir e que estariam intrinsecamente contemplados na realidade da universidade no Brasil. Neste caso, o modelo soviético, embora listado no quadro abaixo, não será considerado para efeitos contextuais da história da universidade brasileira.

Do quadro apresentado, os modelos francês (universidade do poder) e alemão (universidade do espírito) serão os escolhidos para as primeiras universidades a partir de seu Estatuto próprio na década de 1930. Destacamos que as três primeiras universidades: Universidade Nacional do Rio de Janeiro, criada pelo governo Federal, a qual representava o caráter conservador da reforma feita pelo Governo Vargas, apresentava fortes bases do modelo napoleônico/francês tão influente em toda a coroa portuguesa e que a elevou a categoria de padrão/modelo para as demais universidades a serem seguidas; a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, a qual havia sido concebida por Anísio Teixeira, mas que por pressões da igreja católica, em 1939 foi fechada; e, em 1934, sob iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo, oposição declarada ao Governo Vargas. Esta última buscava um caráter inovador, representava parte dos anseios pretendidos pelos “pioneiros da educação”, tinha bases em modelos italianos, alemães e franceses, e apesar deste último representar a contradição ao que haverá de ser instalado na USP foram as influências alemãs que predominaram. O modelo de organização proposto para as novas Universidades rompia com todo o anseio almejado pelos manifestos e movimentos sociais, representando a mesma estrutura tão questionada anteriormente, pois:

A organização do ensino superior na república populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como ainda não passam, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes (CUNHA, 2007, p. 17).

Durante o período de 1945 a 1960, os avanços na educação superior aconteceram a passos lentos, as mudanças foram acompanhando principalmente a necessidade industrial e a qualificação profissional transformava-se em realidade. Conforme Sampaio (2000), foram criados neste período 18 universidades públicas e dez particulares. A maioria dessas era confessional. A educação profissionalizante voltada para as populações mais carentes era também um vetor de contenção e estágio terminal da vida escolar de grande parte das classes populares, mesmo que sob um discurso de imparcialidade, a universidade não se

Quadro 1: Visão sinóptica das concepções de universidade

	A Universidade do Espírito			A Universidade do Poder	
	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 intermédio do saber universal	A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências	A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora	Um ensino profissional uniforme, confiado a um grupo profissional	Um instrumento Funcional de 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 e Debelle (1983, p. 29)

destinava a todos, mas àqueles que “por seus méritos” estavam lá por direito. A própria questão da desigualdade social era colocada à margem quando da proposição de políticas compensatórias e assistencialistas, como uma programação naturalizada do desenho que se queria para a sociedade brasileira.

O modelo napoleônico se adequava perfeitamente à necessidade do Governo Vargas, em que se caracterizava a criação de escolas isoladas de cunho profissionalizante, com a dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal. É importante destacar que no decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro a pesquisa não é nem mencionada. É notório que não havia nenhuma preocupação com a atividade científica como uma atividade-fim da universidade. O interesse naquele momento assumido com afinco pelo então Ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas, Gustavo Capanema, era o de criar um modelo referencial de Universidade e que fosse suficientemente adaptável frente ao modelo que surgira em São Paulo, na USP, obtendo assim um mecanismo de controle da qualidade do ensino superior em todo o país (CUNHA, 2007).

A formação e preparo das elites era o foco maior do discurso de Capanema, nesse sentido, a educação superior e a ênfase no ensino secundário que favorecesse a imersão e projeção para aquele era o cerne da preocupação governamental, enquanto que visivelmente a educação para as classes desfavorecidas em todos os âmbitos era enfatizada para a formação de força de trabalho, não acadêmica.

Por um lado, o enfoque nas recém-inauguradas universidades apresentava somente o ensino, e, apesar de contar com renomados professores franceses, a despreocupação com o cientificismo era latente, havia uma estreita ligação ideológica entre o Governo e os intelectuais da Universidade, além do que, a Igreja Católica era presença forte dentro dos ideários universitários. Por outro, as raízes do modelo alemão para a educação superior adotada principalmente da criação da Universidade de São Paulo no Brasil, apresentava divergências profundas com a concepção francesa de universidade. O modelo alemão priorizava a importância da pesquisa na universidade e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, enfatizava a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na consequente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade (CUNHA, 1980).

Lima (2009) chama a atenção para o fato de que por meio das políticas públicas para o ensino superior da época, o governo brasileiro procurava 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 alemã por ocasião da reação alemã à invasão napoleônica), nesse ínterim, o povo acompa-

nhava extasiado e distanciado dos novos arranjos da educação em geral e mais enfaticamente da educação superior brasileira.

Dessas inquirições e debates, a ideia de se adotar os modelos europeu e norte-americano 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).

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. Exatamente por isso a opção ideológica histórica por uma educação dualista e excludente. Tal reflexão solicita a compreensão dos arranjos históricos de exclusão na educação superior brasileira, que ainda permanecem difusos em nossa realidade; pontuação que trataremos a seguir.

PARA PENSAR A EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A discussão do processo histórico de exclusão à educação no Brasil se daria mediante manifestações evidenciadas ora pela defesa da justiça social partindo da sociedade civil, embora, muitas vezes sem a devida problematização das desigualdades sociais e o vetor ideológico que circunscrevia os interesses dos grupos hegemônicos econômicos e políticos, ora destes mesmos grupos, como forma de conter os desafios identificados como observamos na colônia, império e primeira república.

A efervescência deste olhar terá impactos mais direcionais a partir do Estado Novo, pois a inauguração da industrialização gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada, uma vez que o contingente populacional migrado do campo não tinha qualquer oportunização de ocupação dos novos empregos. Por pressão do incipiente capital industrial e demandas populares, as políticas de educação para o povo ganharam nova roupagem, necessariamente com o cuidado de delimitar

o acesso educacional, principalmente à universidade, conforme a classe social, deflagrando com ares de progresso e avanço um pool de políticas compensatórias e discriminativas. A este respeito Cunha (2007, p. 71) afirma que:

O modo de discriminação implícito na política educacional do Estado Novo tinha seu centro no ensino médio, organizado em termos dualistas, no qual havia o ensino secundário, propedêutico ao superior, destinado ambos à formação das elites: e o ensino profissional, para a formação das massas.

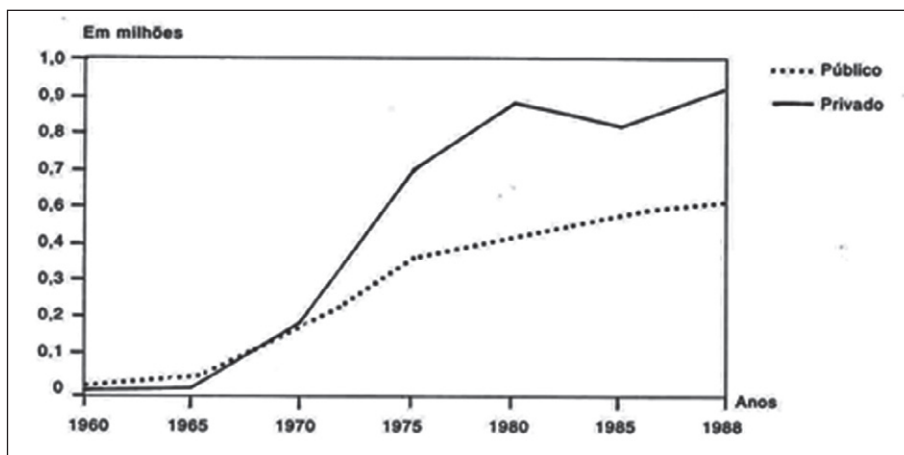
A continuidade dos estudos em nível universitário, neste caso, era direcionada a quem desfrutava do ócio digno, o homem de bem, e à população e seus filhos, educação assistencialista e terminal quando do acesso a uma profissão solicitada pela indústria, via sistema “S” em construção ou mesmo por grupos da iniciativa privada que compreendessem em sua planificação social, projetos de ensino profissionalizante e de outras organizações civis, que passariam a receber verbas públicas para este fim.

Uma incongruência entre legislação e políticas públicas quanto ao acesso ao ensino público à universidade brasileira era o fato de que, sendo público, todos deveriam ter condições de acesso igualitárias, mas a própria condição social de classes e do direcionamento do contingente populacional para o ensino profissionalizante induziam para outra perspectiva. Vale lembrar que o ensino superior brasileiro cobrava anuidade, mas a constituição de 1946 dizia ser o ensino superior oficial gratuito “para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”, o que não se fazia de fato, dada a natureza contencionista das elites e da confortabilidade das mesmas em discursar sobre justiça social, ignorando-se convenientemente as premissas problematizadoras da divisão social do trabalho: a) de onde se fala e b) para quem se fala.

De fato, após 1960, a modernização e a expansão do capital, fizeram se agravar e evidenciar as desigualdades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil. O número de matrículas cresceu lentamente até meados de 1970. Não somente eram discutidos temas relacionados ao ensino superior, mas as lutas de classes, o imperialismo, a reforma agrária e temáticas que evidenciavam a condição sócio-histórica dos desfavorecidos. Tais objetos discutidos dentro e fora da universidade não eram isentos da leitura do sociometabolismo do capital, das mobilizações dos detentores dos meios de produção em detrimento da totalidade das reivindicações que se levantavam. Se o processo de contenção à universidade pública brasileira existia de fato e as reivindicações eram bem incisivas, a devolutiva das políticas públicas de então não adotara uma postura de atendimento igualitário, antes conservando o status da universidade como cen-

tro de excelência meritocrático, favorece por meio de regulamentações oficiais a oferta de cursos superiores pela iniciativa privada direcionados aos contingentes populacionais que não ingressaram na universidade pública. Como podemos observar no gráfico abaixo, houve um crescimento considerável entre 1960 e 1975 de quase 300% nas matrículas no ensino superior.

Gráfico 1: Evolução do número de Matrícula nos Cursos de Graduação no Ensino das Instituições Públicas e Privadas Brasil – 1960-1988



Grande parte da população, entretanto, encontrava-se alijada deste nível de ensino mesmo nas instituições particulares pelas dificuldades de pagamento das mensalidades. Enquanto isso, governo após governo justifica suas ações contencionistas sem planificar qualquer programa ou incentivo de oferta e garantia de acesso ao ensino superior para todos os brasileiros em seu sentido pleno. Com a inserção da pesquisa, seguindo a orientação do modelo norte-americano, a universidade pública brasileira tornar-se-á ainda mais cara pela exigência da dedicação exclusiva ou tempo integral de trabalho dos docentes e demais especialistas, assim:

A universidade restringiu-se, a uma elite de estudantes de melhor formação prévia, isto é a nova classe média. Aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado a educação. As instituições federais gozaram, nesse período, de uma prosperidade que não haviam conhecido antes e que não tornaram a experimentar depois (DURHAM, 2005, p. 214).

Conforme Chauí (1999), nos anos 1990 a universidade brasileira assumiu uma face operacional, voltada a estrutura de gestão e de arbitragem de con-

tratos, ganham relevância os contratos de gestão, índices de produtividade, as estratégias flexíveis e os programas de planejamento estratégico. A universidade pública brasileira, num tom do pós-neoliberalismo, inclui em sua pauta de debates o processo de inclusão social, como se partisse de uma iniciativa das políticas públicas de educação nacional, entretanto, vale destacar que:

[...] na prática, várias forças atuam interna e externamente para que as universidades, especialmente as públicas, modifiquem seu modo de ser e de agir, o que significa dizer que no campo universitário, além das disputas históricas, caracteriza-se, atualmente, como um campo em estado de tensão e em processo de ebulição, diante das múltiplas determinações e conflitos presentes na reestruturação da educação superior (DOURADO, OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 22).

A resposta governamental desde a década de 1990 tem se mostrado no sentido de acompanhamento da solidariedade internacional, numa tentativa de desarticular movimentos ou desafetos quanto ao processo excludente dos grupos socialmente desfavorecidos. Pela naturalização de um bem-estar social, as novas políticas consentidas se darão muito mais no arrefecimento de discussões pontuais, marginalizando-se as ações democráticas e universalizantes do acesso à universidade.

Mais recentemente podemos observar que este caráter excludente, como apontado é instituidor de espaços diferenciados de atendimento às demandas, conforme o interesse do capital, neste caso destacando-se a hegemonia econômica de algumas regiões, como a sudeste, e as populações vivem a ilusão de estarem sendo atendidas por políticas contencionistas e paliativas empacotadas em programas como o PROUNI, REUNI e planos que prometem promover o acesso universal (PDE), mas que reduz a sua disposição àqueles que forem privilegiados pela concessão do ingresso, ou por meio de ações afirmativas ou ações de financiamento estudantil, objeto para discussão num próximo texto, as políticas de ações afirmativas serão o ponto central da perspectiva pós-neoliberal que nos propusemos a pesquisar, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuada com Luis Inácio Lula da Silva em suas duas gestões, como analisaremos.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS À UNIVERSIDADE NO BRASIL: UMA PROBLEMATIZAÇÃO

As políticas de ação afirmativa surgiram nos Estados Unidos a partir da década de 60, constituindo uma forma de resultado da luta pelos direitos civis, es-

pecialmente destinadas a promover a igualdade racial na sociedade norte-americana. Uma população marcada pelo segregacionismo, prática que veio a ser oficializada a partir da consagração da doutrina dos separados, mas iguais, que implementava e justificava o racismo, mediante a separação legal de negros e brancos em diversos momentos da vida social (EMILIANO, 2008).

A própria tentativa de reparação pela via da concessão e não pela elevação do direito universal propriamente dito, caracterizava, no caso americano, a sua natureza excludente, mas anunciada como promotora de justiça social. A crescente necessidade de se compensar erros históricos e culturais, de diminuir as desigualdades sociais em todos os segmentos faz crescer a busca por políticas de ações afirmativas. De acordo com Sarmiento (2006, p. 154), as:

[...] políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam a promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como as mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferência na celebração de contratos.

Originárias dos Estados Unidos, as ações afirmativas passaram a ser objeto de discussões em diversos países. É registrado que, por volta de 1940, a Índia, país estruturado em um sistema de castas, já promovia políticas compensatórias para as minorias raciais e também dos deficientes físicos. Na África do Sul, com o término do *apartheid*, surgiu uma intensa mobilização por parte de organizações civis, com o objetivo claro de estabelecer políticas de discriminação positiva para a população negra, prevendo que poderiam ser tomadas medidas para promover a obtenção da igualdade, visando proteger ou favorecer pessoas prejudicadas por discriminação injusta (MARCHIORI NETO; KROTH, 2005). Nesse discurso, por medidas regulamentadas pretendia-se no quadro das relações capitalistas, mantê-lo como teoria social que se estrutura no atendimento e promoção da equidade, o que justificaria a sua continuidade e difusão de ideologias utilizando-se para isso os organismos multilaterais quer de financiamento (FMI, BIRD) ou daqueles que pretendem neste arranjo promover a igualdade entre os homens (UNICEF, UNESCO).

Lembrando Lima (2009) 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 promove com a sua socialização em sentido amplo e universal, muito embora esse seja o discurso; legitima-se a universalização da educação básica, mas não se rompe 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 políticas públicas de ações afirmativas 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.

POR UM ESPAÇO DA NÃO-EXCLUSÃO E DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE NO BRASIL

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 ou 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, 2006, 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, e hoje pós-neoliberalismo transvestido de políticas públicas sociais pretensamente emancipadoras, mas de fato alijadoras do direito civil numa dita sociedade democrática. Lembrando Lima (2009), 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.

A consideração de uma dimensão universal, democrática 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 ideia 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 pseudocorretivas, a sua materialização da sua validade equitativa.

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.

Nesse âmbito, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que o verdadeiro esclarecimento não mais pode ser entendido numa ingênua perspectiva mítica entre

o 'bem' e o 'mal' ou entre o 'mal menor' e o mal maior', mas como base para tirar o homem de seu processo de alienação ou de sua menoridade e não mais ser conduzido, mas conduzir a construção de sua própria história.

Por isso, a naturalização do momento histórico solidário das ações afirmativas, refracionada pela defesa da inclusão educacional à universidade brasileira, deve ser colocada 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 da sociedade, não havendo mudanças substantivas na estrutura da teoria social que lhe condiciona, o sociometabolismo capitalista.

Horkheimer e 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 um esclarecimento forjado, a partir de uma ideia 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 à particularização da justiça em detrimento da universalização da equidade, tomando as ações afirmativas como ponto de análise, podemos afirmar que, a aceitação tácita de sua proposição particulariza e condiciona uma tipologia de sociedade (de caráter mítico) negligenciando, conseqüente e convenientemente, a universalização 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 es-

forços 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 e Horkheimer (1985, p. 48), “Os próprios dominadores não acreditam em nenhuma necessidade objetiva, mesmo que às vezes deem 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 (2006, 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 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 pseudo-concreticidade 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 “privilégio” 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).

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, 2006, p. 137).

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 oportunidade com justiça social.

A aceitação do sociometabolismo do capital permanente e universal, condicionada por ideologismos reiterados, ascendem a 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 deste 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, 2006, p. 37).

À universidade brasileira como uma das instituições históricas de formação de elites, além de não fugir a essa lógica, a naturaliza por sua passividade e incorpora o ideário do capital e do capitalismo¹ à sua missão, visão e ação: igualda-

1 Antunes (2002) a partir de Mézáros (2005) lembra que: “Como um dos eixos centrais de sua interpretação

des de oportunidades sociais, contraditoriamente, enquanto o Estado capitalista assegura os privilégios da educação, dentre outros, para a classe hegemônica, mitologiza a igualdade 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 democrática, 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 tranquilizador 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

particular do fenômeno, Mézszáros 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 Mézszáros 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)

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.

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.

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).

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 democrática, humanizadora e universal, recuperando o sentido de democratização em todas as suas esferas.

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 têm 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 à 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 necessária 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 Hobsbawn (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 ideia 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 análise contextualizada solicita do objeto uma leitura mais afinada 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 responsabilidade 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 à hegemonia da teoria social do neoliberalismo.

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, 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.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo destacamos que as políticas públicas de acesso a universidade no Brasil circunscrevem-se à dimensão de compensação ou elaboração de medidas paliativas no contexto do modo-de-produção capitalista, portanto, dentro de um arranjo histórico de exclusão das classes sociais menos favorecidas.

O nosso entendimento não se afere à proposição das políticas de ações afirmativas, em si, como resolutoras ou elementos corretivos das desigualdades sociais em quaisquer níveis. Enquanto as políticas educacionais estiverem sendo plasmadas para responder questões pontuais da inclusão, sem se notar o arranjo da teoria social que transversaliza os interesses dos detentores dos meios de produção, as conquistas consentidas não causarão qualquer impacto no processo de não-exclusão e em maior ou menor tempo, as concessões são extirpadas, porque conduzidas por interesses de classes. 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.

Como observamos noutra lugar (LIMA, 2009) 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 a oportunidades de trabalho, também à prospecção percentual de agrupamentos humanos ao ensino superior, ao invés de tratamento indistinto de classes sociais, raça e gênero.

Neste 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 neolibe-

rais 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+Estado.

Assim, 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, conseqüentemente, 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.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, M. Educação para superar o preconceito. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 28 dez. 2004.

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

_____. Apresentação da obra. In MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na republica dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2002; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

_____. 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.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na republica populista. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. (Orgs.). Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003.

DREZE, J; DEBELLE, J. **Concepções da universidade**. Fortaleza: UFC, 1983.

DURHAM, E. R. A arena e os atores na política de ensino superior. In: **ANUÁRIO DE EDUCAÇÃO/94**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

EMILIANO, E. de O. As ações afirmativas e a concretização do valor constitucional da igualdade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1788, 24 maio 2008. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11296>>, Acesso em: 29 jun. 2009.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HOBBSAWN, E., J. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976..

LIMA, P. G. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**. Relatório Final [Tese de Pós-Doutoramento]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MARCHIORI NETO, D. L.; KROTH, V. W. A ação afirmativa e sua perspectiva de inclusão no arcabouço jurídico brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, a.9, n.598, 26 fev. 2005. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=6356>>. Acesso em:16 mar. 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

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

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

PAULA, M. de F. C. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. São Paulo: **Tempo Social Rev. Sociol**, São Paulo, USP, 2002.

PESCE, L. **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.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

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

_____. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1986. 240 p.

_____. A história da educação e o currículo escolar. In: **Suplemento Pedagógico da APASE**, Ano IX, n. 24, out. de 2008.

_____. Crise! Que Crise! **Nuances** Revista do Curso de Pedagogia/Unesp, Presidente Prudente, SP, v. II, out., 1996.

SARMENTO, D. A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa. **LIVRES e iguais**. Rio de Janeiro: Lumens Júris Editora, 2006.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

