

DILEMAS DA AÇÃO AFIRMATIVA: OU DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA POR MEIO DO SISTEMA DE COTAS OU MANUTENÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO.

Wellington Gil Rodrigues¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as tensões entre a tentativa de democratizar o acesso da população à universidade pública por meio do sistema de cotas defendido pelo grupo aqui denominado pró-cotas e a crítica apresentada pelos que não concordam com esse tipo de política, aqui denominados de grupo anti-cotas, que afirma que essa modalidade de ação afirmativa acabaria por gerar uma queda na qualidade do ensino superior público. O artigo enfatiza, ainda, que uma análise coerente dessa problemática deve envolver uma articulação entre o campo acadêmico e o mercado de trabalho, demonstrando que o dilema entre democratização ou manutenção da qualidade da universidade pública brasileira está inserido numa lógica bem mais abrangente que é a lógica de exclusão do próprio sistema capitalista e que o apoio à “democratização” da universidade pública brasileira por meio do sistema de cotas tem de estar articulado com uma profunda crítica dos processos excludentes presentes nos diferentes espaços sociais desse sistema, visando, como fim último, a uma democratização real e concreta.

PALAVRAS CHAVE: Democratização. Sistema de Cotas. Qualidade em educação.

ABSTRACT:

This paper has as its main objective to analyze the existing tensions between the attempts to democratize the access of the population to the public university by means of the system of quotas defended by a group here identified as the pro-quota party, and the ensuing criticism presented by those who do not agree with this policy, here identified as the anti-quota party, who affirm that this type of affirmative action will eventually generate a decrease in the quality of public superior education. This paper also emphasizes that a coherent analysis of this problem must involve a joint effort by the academic field and the work market, thus demonstrating that the quandary between democratization and quality maintenance is part of a rather comprehensive ideology that seeks the very overthrow of capitalism in Brazil. For that reason, supporting the democratization of the Brazilian public university by means of the system of quotas necessitates the articulation of a deep criticism against the exclusion processes now present in the different social spaces of the capitalistic system, towards a type of democratization that is, ultimately, both real and attainable.

KEY WORDS: Democratization. Quota system. Quality in education.

¹ Mestre em Educação pela UFMA, professor de Fundamentos Teórico- Metodológicos da Gestão Educacional na Faculdade Adventista de Educação do Nordeste em Cachoeira-BA, e-mail: wellgil2000@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Para a maioria dos intelectuais do campo acadêmico a ação afirmativa representa um ataque à igualdade de oportunidade ao postular uma política diferencialista para o acesso de indivíduos aos direitos formalmente tidos como universais. Para seus defensores, no entanto, a igualdade de oportunidade, conforme delineada no direito formal, não passa de uma quimera. Assim, para o grupo pró-cotas o objetivo das ações afirmativas seria justamente realizar o ideal da igualdade através de uma igualdade concreta, substantiva. (GOMES, 2003).

Em relação ao acesso à universidade pública essa crítica se reveste de um significado ainda mais especial, pois na sociedade brasileira a universidade surge como uma “ilha de excelência”, um “local privilegiado” onde o acesso é garantido não por meio da influência de relações pessoais, de favores e outros jeitos e trejeitos característicos dessa sociedade, mas sim por puro esforço e mérito pessoal!

Nesse sentido o *vestibular* assume o papel de instrumento privilegiado na seleção dos melhores, dos mais hábeis, dos mais capacitados para o acesso ao espaço acadêmico, garantindo assim a *manutenção da qualidade* de ensino na universidade. Dessa forma o campo acadêmico – pelo menos a sua maior parte – não vê com bons olhos a adoção das políticas de ação afirmativa no acesso a esse espaço “público”, principalmente em relação às cotas, já que essas políticas são percebidas como um ataque ao princípio do mérito e como consequência possuem o indesejável potencial de rebaixar a qualidade do ensino público!

Ora, a universidade é um campo que mais do que qualquer outro no espaço social está orientado para a sua própria reprodução (demandas internas) e para a reprodução das classes média e superior (demandas externas). Dessa forma o possível afluxo de uma clientela mais numerosa de alunos teoricamente menos qualificados, gerado pelo sistema de cotas, implica em lutas no interior do campo, que trazem a aparência de um conflito entre a *democratização e a qualidade*, isto é, parece que há uma escolha necessária entre ampliar o acesso à universidade e diminuir a qualidade do ensino ou manter a qualidade restringindo o acesso.

Cada um dos grupos do campo acadêmico (grupos pró-cotas e anti-cotas) tem a necessidade de negar para se afirmar, e isso é uma constante nessas lutas pela legitimação, as

quais não deixam de ser também pela deslegitimação do grupo contrário, e isso se manifesta também no problema da qualidade, configurando assim um dos fatores internos que promovem a transformação do campo acadêmico.

Ao se considerar os dois pólos dessa luta, a democratização (representada pelas cotas raciais) e a manutenção da qualidade (representada pelo vestibular tradicional) nota-se que cada grupo trabalha para deslegitimar a estratégia do outro.

De um lado, o grupo pró-cotas tenta des-qualificar a qualidade invocada pelo grupo anti-cotas para manter sua resistência à reserva de vagas, esgrimindo o argumento de que a qualidade garantida pelo vestibular tradicional só prova a habilidade de fazer vestibular e que dentro do campo acadêmico cotistas e não cotistas teriam desempenho equivalentes.

De outro lado, o grupo anti-cotas tenta des-democratizar a democratização proporcionada pelas cotas, apresentando o argumento de que essa suposta ampliação de acesso não passará de uma mudança de cores dentro da universidade se não vier acompanhada de uma ampliação do número de vagas na universidade pública.

Entendendo-se que a defesa do mérito acadêmico e da manutenção da qualidade do ensino universitário parece ser a preocupação central dos docentes das universidades públicas é extremamente válido e mesmo necessário que se tente esclarecer uma questão básica nessa discussão: O ingresso através do sistema de cotas significa o rebaixamento da qualidade no ensino superior público?

VESTIBULAR E QUALIDADE

O argumento principal, aduzido em geral pela maioria dos professores das universidades públicas, contra as cotas é que o ingresso dos alunos através das cotas pode acabar gerando uma degradação na qualidade do ensino na universidade pública em razão de que estes alunos seriam menos preparados que os “outros” que entram através do sistema “normal” da concorrência universal do vestibular.

A resposta do grupo pró-cotas a essa crítica que correlaciona o mérito do vestibular à manutenção do nível de ensino é apresentada por Munanga (2003, p. 127):

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”, os alunos que pleitearam o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação, ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Dessa forma, serão respeitados, os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

Ora, a abundância de verbos no tempo futuro tanto na crítica da qualidade como na defesa do “mérito das cotas” revela que até aqui, essa discussão tinha se mantido no nível das conjecturas, das suposições, do que poderia ocorrer com a qualidade do ensino público com a adoção das cotas, faltava então uma base empírica sobre a qual construir os argumentos, o que levou o grupo pró-cotas a atribuírem a resistência da maioria do campo acadêmica às cotas a simplesmente preconceito!

*Um outro argumento muito usado, principalmente por professores das universidades públicas, contra as políticas de ação afirmativa para negros é de que a flexibilização do sistema de ingresso poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades. Para não dizer que acho essa **opinião preconceituosa**, diria que não conheço os dados em que ela pode estar baseada. Com que notas se ingressa, normalmente, nas universidades brasileiras? Essas notas variam de curso para curso? Há uma nota mínima de aprovação? Ou seja, o que quero dizer é que a competência para cursar o nível superior deve ser uma preocupação das universidades, mas não acredito que todos os “negros” que prestem exame vestibular e obtenham nota superior à mínima, digamos 5 numa escala de 0 a 10 sejam aprovados. Talvez deveriam ser. (GUIMARÃES, 2003, p. 202-203, negrito acrescentado).*

E o professor de História na Uneb Dr. Wilson Roberto de Mattos completa:

*[...] o mais importante é a possibilidade de confirmarmos através de **dados objetivos** que o sistema de cotas tem se mostrado acertado como um eficaz corretor da desigualdade racial de acesso ao ensino superior. Mais do que isso, tem demonstrado que, na grande maioria das vezes, os posicionamentos contrários têm sido motivados por ignorância ou, pura e simplesmente, por **preconceitos**. (MATTOS, 2004, p. 193, negrito acrescentado).*

Essa falta de dados que dificulta a discussão mais objetiva da questão felizmente já está sendo superada, pois hoje já se encontram disponíveis alguns dados sobre o desempenho de alunos cotistas os quais permitem tirar algumas conclusões preliminares sobre essa questão. Tome-se como exemplo os dados publicados em Queiroz (2004) a qual

investigou a distribuição do segmento racial negro no vestibular de 2001 da UFBA. É importante que se diga que esses dados visam contradizer os argumentos que criticam as cotas em função da possível queda da qualidade do ensino universitário.

Tabela 1

Distribuição dos estudantes negros (pretos + pardos) aprovados no vestibular 2001 – UFBA, segundo a escola média freqüentada e o curso.

Curso	Particular		Estadual		Federal		Municipal		Pública Apr. N. Class.
	Class.	Apr. N. Class.	Class.	Apr. N. Class	Class.	Apr. N. Class	Class.	Apr. N. Class	
Medicina	59	121	4	6	2	8	-	3	17
Direito	33	103	6	24	7	32	-	2	58
Odontologia	20	87	1	6	1	5	-	-	11
Administração	28	95	12	36	7	11	-	2	49
Ciê. da Computação	28	56	14	28	9	27	-	1	56
Eng. Elétrica	20	48	5	34	8	31	1	2	67
Psicologia	14	62	4	15	2	12	-	1	28
Eng. Civil	25	81	4	64	10	43	2	4	111
Eng. Mecânica	13	43	5	35	15	21	-	7	63
Arquitetura	9	60	8	37	16	18	-	3	58
Eng. Química	9	46	8	38	16	18	-	2	58
Total	258	802	71	323	93	226	3	27	576

Fonte: Ufba. Class.= aprovados classificados. Apr. N. Class.= aprovados e não classificados por falta de vagas. Queiroz (2004, p. 150).

Observa-se que a autora priorizou na pesquisa os alunos negros aprovados em cursos de alto prestígio, o que convinha a sua análise já que esses cursos apresentam uma concorrência acirrada e conseqüentemente atraem os alunos “mais” qualificados para essa disputa do vestibular.

A interpretação dos dados de Queiroz (2004) demonstra que a maioria dos estudantes negros (pretos + pardos) que foram aprovados e classificados no vestibular provinha de escolas particulares 258 contra 167 provenientes de escolas públicas. Outro dado interessante é que 576 estudantes provenientes de escolas públicas foram aprovados no vestibular para esses cursos de alta concorrência e mesmo assim não conseguiram entrar na universidade pública por simplesmente não haver vagas para eles!

A consequência lógica dessa análise é comunicada por Queiroz:

Esses resultados evidenciam a falta de consistência do argumento contrário à instituição de cotas para negros, demonstrando que a preocupação com a qualidade de ensino não passa da defesa de privilégios já tradicionalmente consolidados. Os dados da pesquisa revelam que para ampliar o acesso de estudantes negros à universidade pública não seria necessário reduzir as exigências do vestibular existente hoje. (QUEIROZ, 2004, p. 149)

A fragilidade da crítica da qualidade, é que ela se baseia em suposições de desempenho inferior por parte dos cotistas, no entanto, a amostra de Queiroz (2004) demonstra através das taxas de aprovação e não-classificação de negros que o problema não é a falta de “qualidade” ou de menos “mérito” dos alunos negros que prestam o vestibular e não conseguem acesso à universidade, mas sim de quantidade, ou seja, existem pouquíssimas vagas nas universidades públicas e um grande número de concorrentes disputando essas vagas!

Nesse ambiente de acirrada concorrência, as “qualidades” e os “méritos” daqueles que possuem maior volume de capital cultural e não coincidentemente estudaram em boas escolares particulares (já que o capital cultural é produto do capital econômico) tendem a sobressair em relação a uma grande maioria que estudou em escolas públicas!

Ora, o destaque das concorrências entre grupos negros e brancos conforme efetuado pelas análises do grupo pró-cotas tende a sublinhar os fatores raciais na distribuição desigual de capital cultural, no entanto essa mesma análise parece ignorar, ou melhor, não destacar que as diferenças entre capital cultural se dão também dentro do próprio segmento racial negro, o que é demonstrando nas diferenças de acesso estabelecidas entre a minoria de alunos negros provenientes de escolas particulares (a maioria dos aprovados e classificados no vestibular da UFBA) e a maioria de alunos negros provenientes de escolas públicas, os quais são a minoria dos que conseguiram vagas na universidade pública.

Daí a importância de se compreender como se processam as transubstanciações entre as diferentes formas de capital cultural. É útil entender-se que o **capital cultural** pode assumir três formas diferentes (BOURDIEU, 1998): **Estado incorporado**, o qual pressupõe a incorporação, isto é, a inscrição no corpo do sujeito dos princípios de uma cultura arbitrária. Nesse sentido o capital cultural incorporado pode ser também chamado de *habitus*. **Estado objetivado**, quando o capital cultural assume a forma de bens culturais tais como livros, quadros, instrumentos, que correspondem à materializações de teorias. Por fim, o capital

cultural no **estado institucionalizado** assume a forma do *certificado escolar*, do diploma, isto é, da comprovação de uma competência cultural.

Um detalhe interessante dessa última forma de capital cultural é que o certificado ou o título escolar possui uma autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, já que o diploma é uma forma institucionalizada, comprovada pelo campo acadêmico e garantido em última instância pelo Estado.

O PROBLEMA DA DESVALORIZAÇÃO DOS DIPLOMAS

No caso em discussão, isto é, nas conseqüências da flexibilização do acesso à universidade pública por meio das cotas e nos ganhos simbólicos e materiais proporcionados pela aquisição do diploma universitário, destaca-se a qualificação socialmente reconhecida que é produzida pela outorga do título ou certificado escolar por parte do campo acadêmico a uma pessoa.

Um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. Enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta o seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada. (BOURDIEU, 1990, p. 164).

Em outras palavras, o efeito de codificação produzido pela outorga de um diploma universitário corresponde a um reconhecimento por parte do Estado (o banco central de capital simbólico) através da instituição universitária de que o portador daquele título, ou talvez seja mais preciso dizer, que aquele o título ao portador pode ser negociado e aceito legitimamente, universalmente no espaço social daquele Estado, o qual opera em última instância como garantidor, como avalista da habilidade ou competência materializada no diploma.

Para se compreender o que ocorre dentro do campo acadêmico hoje, é preciso estar atento aos fatores que promovem as modificações na estrutura do campo, ou seja, levar em consideração as causas internas (lutas entre grupos pelo monopólio da definição legítima da realidade social) e externas que atuam sobre o campo no sentido de transformar ou conservar as relações de poder.

Os fatores externos que agem sobre o campo acadêmico podem estar relacionados às transformações das percepções que os agentes externos (estudantes, família) têm dos

produtos materiais e simbólicos (prestígio do curso, prestígio da universidade, retorno simbólico e financeiro) oferecidos pela universidade.

As relações das famílias com a universidade afetam a estrutura do campo e determinam transformações nessa estrutura. Considere-se o fato de que as necessidades de reconversão do capital cultural em capital econômico podem levar as famílias de classe média e alta a intensificarem a utilização da universidade como local de reprodução de seus capitais, isso se levando em conta que parcelas da população que antes não conseguiam se utilizar da universidade chegarão agora a fazer parte desse sistema pelo acesso possibilitado através das cotas, o que acabará produzindo um revide das classes mais altas no sentido de manterem a distância entre estas e as classes baixas.

Para aqueles que estavam acostumados a ter o monopólio dos níveis mais elevados do ensino superior a corrida generalizada por educação vai gerar problemas e obrigá-los a criar várias estratégias com a finalidade de manter sua posição, ou seja, manter as distâncias em relação aos concorrentes que vêm atrás.

Os grupos que se utilizam a mais tempo da universidade como local de reprodução de seu capital podem prever com mais agudeza a crise que aguarda a todos, crise que Bourdieu chama de “**superprodução de diplomas**”.

Todos os fenômenos de “superprodução de diplomados” e de “desvalorização dos títulos” (é preciso empregar essas palavras com prudência) são fatores de inovação maiores porque as contradições que deles resultam geram a transformação. (BOURDIEU, 1990, p. 62).

O diploma e, por conseguinte o capital cultural relativo a determinado curso (pedagogia, geografia, medicina, por exemplo) institucionalizado nele, permite uma comparação entre os diplomados, institui uma valorização que é não apenas simbólica, mas também material e econômica, isso pode ser explicado pela faculdade de reconversão do capital cultural (institucionalizado no diploma) em capital econômico.

Falando sobre essa virtude do certificado, Bourdieu (1998d, p. 79) afirma:

Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido.

É exatamente nesse ponto que se pode fazer a ponte entre o campo acadêmico e o campo econômico ou para ser mais preciso, é aí que está a relação entre o diploma e o mercado de trabalho. As transformações estruturais do campo econômico afetam as taxas de lucro que podem ser obtidas pelas diferentes espécies de capital, entre estes, especialmente destacamos as taxas de conversibilidade entre o capital cultural institucionalizado no diploma e o capital econômico.

QUALIDADE ACADÊMICA E COMPETÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

As exigências de qualificações e competências feitas pelo mercado de trabalho aos usuários do sistema escolar acabam exercendo várias pressões sobre o campo acadêmico, tais como: o aumento da demanda (daqueles que saíram do ensino médio e não conseguem uma vaga no mercado de trabalho) por uma vaga na universidade pública gerando assim uma concorrência maior no vestibular; uma maior pressão por abertura de mais vagas nas universidades públicas; a proliferação de cursos superiores sem qualidade, principalmente nas universidades particulares.

As tendências a uma maior abertura das universidades públicas e o maior acesso às universidades particulares podem ter como efeito colateral uma desvalorização dos diplomas (por excesso de oferta) e como consequência direta uma menor taxa de lucro no processo de reconversão do capital cultural institucionalizado (título, diploma) em capital econômico.

A crise de empregos no mercado de trabalho tende a elevar tanto a concorrência no mercado de trabalho como a concorrência por vagas na universidade pública. E a perspectiva da entrada de grupos que até então não tinham acesso a esse importante veículo de reprodução das posições de classe (alunos cotistas por exemplo, a maioria de extratos sociais desprivilegiados que serão agora beneficiados por suas características raciais) levam os grupos que até então tinham o monopólio do uso desse veículo a engendram diferentes *estratégias* para garantirem o retorno de seus investimentos no sistema escolar, tentando impedir assim o acesso de outros grupos para evitar o processo de desvalorização de diplomas, “um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam”. (BOURDIEU, 1998b, p. 150).

ESTRATÉGIAS E CONSEQUÊNCIAS

As estratégias acionadas pelos agentes para evitar a desvalorização dos diplomas podem assumir um caráter de *curto prazo*, que corresponde ao investimento individual do agente em sua própria carreira através de cursos, especializações, mba, ou seja, em qualificações e competências e também um caráter de *longo prazo* mediante as estratégias de escolarização dos filhos, com investimentos cada vez mais pesados em educação, o que acaba gerando um círculo de prejuízo, já que maiores investimentos na educação geram maior quantidade de diplomados e conseqüentemente a temida desvalorização dos diplomas o que vai exigir novamente maior investimento na educação.

Pode-se dessa forma considerar que quanto mais altos os riscos de desvalorização dos diplomas maior a probabilidade de serem acionadas estratégias de discriminação pelos grupos dominantes com a finalidade de conterem esse prejuízo material e simbólico, ou, nas palavras de Bourdieu, “toda segregação (segundo sexo ou etnia) contribui para frear a desvalorização por um efeito de *numerus clausus*, toda dessegregação tende a restituir sua plena eficácia aos mecanismos de desvalorização.” (1998b, p. 150).

O efeito paradoxal dessa lógica de democratizar o acesso ao ensino superior com a conseqüente desvalorização dos diplomas é que os maiores prejudicados serão justamente a grande massa (negra e parda e mesmo branca) que não conseguirem acesso à universidade mesmo pelo sistema de cotas e que tem de tentar entrar no mercado de trabalho sem o tão almejado diploma, só que enfrentando agora a concorrência dos portadores de diploma desvalorizados, “com efeito, a desvalorização dos diplomas acompanha-se da extensão progressiva do monopólio dos detentores de títulos escolares sobre posições até aí abertas a não-diplomados”. (BOURDIEU, 1998b, p. 151).

Vê-se assim que o nível de educação exigido pelo mercado de trabalho é constantemente inflacionado para conter a demanda, ou seja, a concorrência dos diplomados por posições no mercado de trabalho que até então eram definidas pelo ensino médio, passou para o ensino superior e hoje está sendo empurrado para o nível da pós-graduação, fazendo com que seja solicitado mais e mais capital econômico para ser convertido em capital cultural.

O SENTIDO DO INVESTIMENTO E A HISTERESE DO HABITUS

No contexto das estratégias utilizadas pelos grupos dominantes para fugir da desvalorização dos diplomas, assume um papel principal **o sentido de investimento** possuído por esses grupos, o qual é muito mais agudo e desenvolvido do que os de grupos que estão

chegando agora no campo acadêmico. Esse sentido de investimento faz parte do capital cultural herdado e permite a esses grupos direcionarem melhor os seus investimentos em capital cultural, ou seja, eles têm a capacidade de antecipar as flutuações do mercado acadêmico evitando os cursos que dão pouco retorno no mercado de trabalho.

Em contrapartida, os grupos dotados de um menor sentido de investimento tendem a não querer reconhecer o processo de desvalorização dos diplomas que se desencadeará com sua entrada no campo acadêmico, um desconhecimento que pode ter causas subjetivas tais como a necessidade de manter a auto-estima pois o diploma perseguido de alguma forma ajuda a constituir a sua identidade social e *causas objetivas* que Bourdieu (1998b, p. 160) denomina de **histerese do habitus**, ou seja:

[...] a histerese das categorias de percepção e de apreciação faz com que os portadores de diplomas desvalorizados se tornem, de algum modo, cúmplices da sua própria mistificação de vez que, por um efeito típico de allodoxia, atribuem aos diplomas desvalorizados que lhes são outorgados um valor que não lhes é objetivamente reconhecido.

Essa histerese do habitus funciona como uma máscara que encobre a defasagem entre as expectativas geradas pela entrada na universidade e as oportunidades efetivamente existentes no mercado de trabalho. Os cotistas recém-chegados à “porta do paraíso” podem ser levados a pensar que somente por terem conseguido entrar na universidade esta lhes proporcione agora o mesmo que ela proporcionava num tempo em que eles estavam dela excluídos, no que serão fatalmente desmentidos não só quando saírem para o mercado de trabalho mas no decorrer do próprio curso universitário, já que simplesmente o acesso não corresponde a uma permanência, e que a simples permanência não garante uma saída com qualidade.

Considerando-se que a permanência na universidade depende de estoques de capital econômico para fazer frente às despesas de transporte, alimentação e compra de livros e outros materiais, é necessário então se manter alerta em relação ao ufanismo das cotas, enquanto solução para a exclusão social.

Isso pra não falar (assumindo-se aqui a perspectiva do grupo anti-cotas) do possível déficit de capital cultural dos alunos cotistas em relação aos alunos do vestibular “normal”. Se esse déficit pode ser sanado dentro do próprio campo acadêmico com a freqüência a cursos de nivelamento como o afirma Munanga (2003), o que não pode deixar de causar aumento na carga horária (ver-se-á mais adiante que aumentar o tempo de permanência

no sistema escolar corresponde a uma nova lógica de exclusão) e um conseqüentemente aumento do gasto público, é uma questão que ainda permanece em aberto.

É exatamente na relação entre o campo acadêmico e o campo econômico e mais especificamente no mercado de trabalho que se pode encontrar o colírio que poderá abrir os olhos de toda uma geração de estudantes “destinados a obter de seus diplomas menos do que teria obtido a geração precedente”. (BOURDIEU, 1998b, p. 163).

Infelizmente, as vezes o cientista social tem de agir à maneira de profeta apocalíptico, do arauto da desgraça que anuncia o fim e por isso encontra o seu fim mais rapidamente nas mãos daqueles que ele pretendia alertar, no entanto, apesar desse contexto pós-moderno de celebração da diferença receia-se aqui que há mais para lamentar do que para comemorar!

Deve-se explicar agora o porquê desse pensamento, (realista ou pessimista dependendo do ponto de vista da posição dentro do jogo) articulando as mudanças ocorridas no mundo de trabalho nos últimos anos e as conseqüentes demandas sobre a universidade.

EMPREGABILIDADE, COMPETÊNCIA E SISTEMA ESCOLAR

Com o advento da globalização neoliberal opera-se uma mudança nas relações entre Estado e sociedade, e a reestruturação do mundo do trabalho (principalmente a partir dos anos 90) mudam as demandas que o mercado de trabalho faz ao sistema educacional e principalmente à universidade.

Em um sentido mais amplo, essas mudanças ocorrem no contexto do questionamento do projeto da modernidade, o que envolve a substituição de seu paradigma científico e tecnológico (primazia da razão instrumental, separação homem-natureza, objetividade científica, concepção mecanicista do mundo, especialização do conhecimento, quantificação da realidade) e do seu correspondente paradigma produtivo (separação trabalho manual – trabalho intelectual, compartimentalização em setores ou departamentos) pelo paradigma da complexidade (ruptura com as especializações, comunicação entre observador e observado, a não determinação da realidade, a contradição) e seu respectivo paradigma produtivo (flexibilização do processo produtivo, focalização da produção, incorporação do conhecimento do trabalhador). O paradoxo dessa flexibilização é que quanto mais se simplificam as tarefas através da incorporação do conhecimento humano pela máquina eletrônica mais se exige conhecimento do trabalhador e conseqüentemente aumenta a necessidade de ampliar a sua escolaridade.

Analisando as mudanças na relação entre educação e trabalho, enquanto no modelo de produção taylorista/fordista essa relação era mediada pela força física agora no novo modelo de produção flexível essa relação é mediada pelo domínio dos conhecimentos, como afirma Kuenzer (2000, p. 86), a seguir:

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade.

É importante observar que as mudanças estruturais nos processos produtivos correspondem a mudanças ou inovações no mundo simbólico, configurando aquilo que Bourdieu & Wacquant denominam e condenam como a “nova vulgata universal”:

*Em todos os países avançados patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão se puseram em acordo em falar uma estranha novlangue cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas: “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “**empregabilidade**”, underclass e exclusão: nova economia e “tolerância zero”, “comunitarismo”, “multiculturalismo” e seus primos pós-modernos, “etnicidade”, “identidade”, “fragmentação” etc. (BOURDIEU; WACQUANT, 2000, p. 1, negrito acrescentado).*

É necessário desmistificar essa ideologia da globalização, que encontra abrigo no campo educativo através do novo senso comum planetário, isto é, a aclamada “pedagogia das competências” e de sua irmã ideológica “a promessa da empregabilidade”. O conceito de empregabilidade surge no contexto da reestruturação produtiva dos anos 90 visando diminuir os riscos do desemprego. Para o novo senso comum mundial, é preciso estar preparado para encontrar trabalho em vários setores diferentes, e devido à extrema concorrência por emprego as empresas aumentam cada vez mais a rigidez da seleção daí que é necessário recomeçar em relação aos diplomas, aos certificados, reinvestir em educação e prosseguir investindo numa formação continuada, adquirindo competências para garantir a empregabilidade!

O grau de cinismo dos novos profetas que rezam na cartilha da “nova meca simbólica” (BOURDIEU; WACQUANT, 1998) pode ser visto no teor “pedagógico” do texto que segue:

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à

situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure: o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama. (MORAES, 1998, p. 55).

Ou esses neo-profetas não sabem o que estão dizendo, ou pior, não estão dizendo o que sabem. Cumpre então tirar o véu desses processos de inclusão/exclusão que se articulam entre o mercado de trabalho e o sistema escolar.

O conceito de empregabilidade e suas relações com a pedagogia das competências pode ser entendido mais claramente dentro do contexto da *crise da escola libertadora*, ou seja, a defasagem entre as aspirações encorajadas pelo sistema escolar e a posterior desilusão das oportunidades e das condições no mercado de trabalho. É uma crise que faz referência à própria crise da modernidade, recorde-se que na modernidade a escola pública é o grande veículo de integração do indivíduo à sociedade. A crise dessa integração não realizada torna patente que não há lugar para todos no mercado de trabalho, então agora cabe a cada um investir em si mesmo através da aquisição de saberes e competências que vão supostamente habitá-lo a competir por uma vaga no mercado e garantir a sua empregabilidade!

Vê-se claramente que a exigência de competências aponta para uma promessa de empregabilidade, ou seja, diante do ambiente caótico de desemprego estrutural e o conseqüente acirramento da competitividade pela busca e manutenção do emprego, a solução estaria em investir em si mesmo, em um empreendimento individual através da aquisição de competências. Bourdieu (1998b) observa que o paradoxo da chamada “democratização escolar” se encontra no fato de que é necessário que as classes populares entrem no sistema escolar para descobrirem que a escola libertadora não passa de uma escola conservadora.

A INCLUSÃO EXCLUDENTE

Utilizam-se, agora, os conceitos de Kuenzer (2002) denominados de “exclusão includente” e “inclusão excludente” relacionando este último com o que Bourdieu e Champagne (1997) chamam de “os excluídos do interior” para demonstrar que estão em curso processos que articulam mercado de trabalho e sistema educacional numa nova lógica de justificação da exclusão.

As estratégias para excluir o trabalhador do mercado de trabalho formal e para incluí-lo ou reintegrá-lo ao mundo do trabalho de uma forma precarizada são denominadas de

exclusão includente, essas estratégias podem ser notadas no aumento desproporcional do mercado informal de trabalho no qual não há garantias trabalhistas, também podem ser vistas na constante terceirização dos serviços (em nome de uma qualidade total!), além da desvalorização dos salários nos empregos formais.

Complementares a essas estratégias existem outras equivalentes e contrárias, chamadas de “inclusão excludente”, as quais consistem em incluir o indivíduo nos vários níveis do sistema escolar mas sem os necessários padrões de qualidade que permitiriam formá-lo adequadamente para resolver os novos problemas e se adaptar as demandas de um mercado flexível. Kuenzer (2002) cita várias dessas estratégias agregando-as sob o nome de “empurroterapia”, isto é, processos desenvolvidos com o fim de minimizar o déficit de capital cultural dos alunos mas que acabam por melhorar somente as estatísticas, tais como: progressão automática, classes de aceleração, ciclagem, cursos supletivos e a multiplicação dos cursos superiores aligeirados.

Kuenzer (2002, p. 93, **negrito acrescentado**) afirma que essas estratégias educativas, “apenas conferem **certificação vazia**”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. Ou seja, a tese de que adquirir competências (uma forma de capital cultural institucionalizado nos certificados) pode garantir a empregabilidade não passa de um engodo (pelo menos para a grande maioria) já que hoje as economias do mundo globalizado podem multiplicar suas taxas de lucro ao mesmo tempo em que excluem através dos mais variados mecanismos discriminatórios sejam da ordem do capital cultural (educado/deseducado), do capital econômico (rico/pobre) ou do capital simbólico (branco/negro; homem/mulher).

Percebe-se que as transformações estruturais no mundo do trabalho determinam então as estratégias de fuga da “desvalorização dos diplomas” (BOURDIEU, 1998) ou da “certificação vazia” (KUENZER, 2002). Entre essas estratégias precisa-se destacar a nova lógica do sistema escolar, isto é, a democratização apenas ilusória da escola, onde:

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 482).

Nesse momento não custa lembrar que está se falando aqui sobre o acesso à universidade através das cotas, em como se articulam essa suposta democratização com a

nova lógica escolar de exclusão branda, ou seja, de excluir por dentro, de reter o sujeito o mais tempo possível dentro da universidade, condenando-o a uma “educação permanente”, adiando a inevitável desilusão que o espera fora da universidade.

Nota-se que essa pedagogia da exclusão branda além de cumprir os propósitos objetivos de soldar o sujeito ao banco escolar, “preparando-o”, ou seja, prendendo-o, para aliviar as pressões sobre o mercado de trabalho, também cumpre funções de ordem subjetiva, ao proporcionar ao sujeito um auto-engano, ao qual Bourdieu e Champagne (1997) denominam de “dupla consciência” ou “double bind”.

Comentando essa “facilidade” que o sistema escolar oferece ao estudante através da exclusão branda, Bourdieu e Champagne (1997, p. 483) explicam que:

[...] desdobrando o processo no tempo, ela oferece àqueles que tem tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz.

Em que consiste esse mentir para si mesmo? Consiste em se ignorar que o destino escolar é estabelecido cada vez mais cedo, nos primeiros níveis do sistema escolar, que as “escolhas” mais importantes são feitas não na entrada na universidade ou na escolha do curso universitário (as quais apontam em direção a uma profissão), essas escolhas na verdade já estão praticamente pré-definidas pela trajetória escolar nos níveis anteriores, dependendo em grande parte do capital cultural herdado.

O irônico é que, enquanto essas “escolhas” são cada vez mais precoces, as conseqüências dessas “escolhas” tendem a aparecer cada vez mais tarde, fruto de um trabalho de má fé que tem por objetivo incentivar o sujeito a continuar investindo no jogo, a mantê-lo em suspenso, adiando o máximo possível a hora da verdade, o veredicto final do diploma desvalorizado, da certificação vazia, do emprego precarizado ou o que é mais terrível, o encontro indesejado e muitas vezes inevitável com o desemprego!

Essas estratégias de má fé da eliminação branda tendem a passar despercebidas tanto pelos executores como pelos “executados”. A abertura da universidade aos cotistas serve tanto para que sejam obtidos os benefícios políticos dessa suposta democratização quanto para legitimar a exclusão, a qual se realizará dessa forma num grau superior de dissimulação.

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais

estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 483).

É evidente que os autores acima citados não tinham em vista aqui as possíveis conseqüências do sistema de cotas na universidade pública brasileira (o que, no entanto só empresta mais cientificidade e isenção à sua fala), pois na verdade a lógica da exclusão branda supera a modalidade de “democratização” que o sistema de cotas representa, pois ela se impõe a todas as formas de abertura da universidade pública, já que ela é uma lógica interna de um sistema construído para excluir incluindo, ou seja, excluindo no interior da própria universidade!

CONCLUSÃO

Dada as correlações atuais entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, não se pode deixar de notar que as necessidades que os sistemas econômicos têm de providenciar justificativas para a exclusão podem acabar fazendo com que a política de cotas respalde essa mesma exclusão, ou seja, ao estigma da cor poderá a vir somar-se o estigma da incompetência! “Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis [...] e mantêm em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 485).

O problema das antinomias entre democratização ou manutenção da qualidade da universidade pública brasileira está inserido numa lógica bem mais abrangente que é a lógica de exclusão do próprio sistema capitalista.

Uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 486).

Nesse sentido, o apoio à “democratização” da universidade pública brasileira por meio das cotas tem de estar articulada com uma profunda crítica dos processos excludentes

presentes nos diferentes espaços sociais desse sistema, visando como fim último a uma democratização real e concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 147-183.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-79.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, L. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-486.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. A nova Bíblia do Tio Sam. **Le Monde Diplomatique**. Edição brasileira, ano 1, n. 4, ago./2000.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ação afirmativa: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 191-204, jan/jun., 2003.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). In: BERNARDINO, Joaze & GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a “raça” a sério: ação afirmativa e universidade**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 137-156.
- MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro do Brasil**, n. 171, 1998, p. 53-57.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ação afirmativa**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-128.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a “raça” a sério**: ação afirmativa e universidade. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 137-156.