

# O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação

Andréa Lopes da Costa Vieira<sup>1</sup>

José Jairo Vieira<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho defende que tem havido frequente confusão entre os conceitos de ação afirmativa, inclusão, democratização, acesso e permanência. Sendo assim, tem como premissa principal a ideia de que os mecanismos de inclusão apresentados na forma de ações afirmativas orientadas para o ensino superior terão sua efetividade ampliada na medida em que forem iniciadas discussões acerca da igualdade social/racial que se direcionem para além dos temas inclusão/acesso. Assim, neste trabalho, observaram-se os reflexos da desigualdade social em diferentes segmentos educacionais, sobretudo no nível superior, para compreender especificamente o campo de possibilidades para a continuidade de adoção de ações afirmativas.

## Palavras-chave

Ação afirmativa; Ensino superior; Inclusão; Acesso, Democratização.

## The scenery of the affirmative action and the disconstruction of the elitism in higher education: notes for an action agenda

## Abstract

This paper argues that there has been frequent confusion between the concepts of affirmative action and inclusion, democratization, access and permanence. Therefore, the main premise is the idea that the mechanisms of inclusion presented in the form of affirmative action oriented to the higher education will have its effectiveness enlarged when the discussion about social/racial equality have been initiated beyond the themes of inclusion/access. Thus, in this subject, the reflections of the social inequality can be analyze in different educational segments, even more as the higher education, to understand specifically the field of the possibility to have a continuity of the adoption of the affirmative action.

## Keywords

Affirmative action; Higher Education; Inclusion; Access, Democratization.

## Introdução: por que ainda discussões afirmativas?

Há alguns anos, posicionados em vértices opostos, defensores e detratores da adoção de medidas positivas com fins de promoção de igualdade travam firme embate que se estende pelos campos ideológico, político, jurídico e acadêmico; alimentam e polarizam, igualmente, a opinião pública, mas aproximam-se em apenas uma certeza: após décadas de propostas e expectativas, o Brasil dos anos 2000 ingressara na “era das ações afirmativas”, (VIEIRA e VIEIRA, 2010; VIEIRA, 2014), como será desenvolvido adiante.

Contudo, o consenso na anamnese que aponta para a suposta entrada do país na “era de ações afirmativas” leva ao dissenso no diagnóstico, pois enquanto defensores mais entusiasmados propõem sua rigorosa manutenção, assim como a ampliação de seu escopo, os críticos apontam para o que consideram os excessivos e indiscriminados usos de mecanismos diferencialistas<sup>3</sup>.

E como costuma ocorrer nas arenas de debates públicos, um sem número de argumentos é acionado e as categorias em jogo são apresentadas dotadas de múltiplos significados, tornando ainda mais complexa a compreensão do fenômeno. Assim, a enaltecida meritocracia, cara ao princípio democrático-liberal, viu-se, simultaneamente, defendida, questionada e relativizada; o sistema de classificação racial que se encontrava, há muito tempo, em suspeita, foi levado à nova avaliação; por consequência, a ideia de raça (assim como a validade e sua aplicação) colocada *sob judice*; e, até mesmo a leitura constitucional foi posta à prova.

Trata-se de um cenário delicado no qual tal polifonia, mais que informar, ampliaria o desconhecimento e a má-compreensão das propostas, gerando, na maior parte das vezes, um essencialismo embotador tal como já se verificou ocorrer na utilização de outras categorias/valores, como é o exemplo dos princípios de diferença e democracia<sup>4</sup>, que apesar de serem centrais no debate contemporâneo sobre equidade e justiça social, sofrem variações em seus significados e utilização.

Se tomarmos como pressuposto que a “luta política é uma luta cognitiva, prática e teórica” (WACQUANT, 2005, p.11) entenderemos o jogo democrático a partir da conjugação das condições objetivas e subjetivas de produção da percepção sobre a realidade social. Consequentemente, a prerrogativa sobre a “legitimidade” dos conceitos torna-se parte da construção do processo de compreensão política ofertada ao senso comum e ao debate público.

Por esta razão, uma reflexão sobre as ideias de acesso, inclusão e democratização é relevante para pensar sobre a experiência de ações afirmativas que vem sendo desenvolvida no Brasil.

De forma geral, o próprio conceito de ação afirmativa traz incompreensões (RESKIN, 1997). Já defendeu-se que seria um mecanismo ou um conjunto de mecanismos orientados para um resgate histórico, ou seja, uma forma de compensação por um passado de exclusão e dominação, através de medidas de redistribuição. A ideia de que seria instrumento para que todo indivíduo qualificado tenha igual acesso e oportunidade, para competir com base em habilidade e mérito, também já foi defendida.

Do mesmo modo, em outras vezes, tais medidas foram associadas à correção das desigualdades socioeconômicas; ou, ainda, a meios para a promoção e visibilização de grupos subalternizados. E, mais recentemente, no Brasil, ações afirmativas vêm sendo fundamentalmente apresentadas como formas de inclusão (em especial no ensino superior).

Neste momento, temos um problema, pois apesar do inegável avanço, a associação ao ensino superior leva à uma frequente confusão entre ação afirmativa e inclusão, democratização, acesso, permanência, entre outros conceitos que, não obstante serem determinantes para a fundação de um modelo social e político democrático, não colaboram para a definição deste modelo de política/iniciativa de promoção de igualdade.

Ou seja, a má compreensão conceitual agrava-se quando as principais práticas de ação afirmativa existentes reforçam o senso comum, confundindo-se com categorias que, apesar de fundamentais para o debate, não elucidam de fato o que se pretende por políticas positivas.

Uma consequência imediata diz respeito às dificuldades de fechar o ciclo implementação - avaliação, fundamental em quaisquer medidas públicas. De fato, este ponto é especialmente relevante para que se entenda a aplicação destas medidas e, ao mesmo tempo, que se produza uma avaliação acerca de sua execução.

Outra consequência, menos pragmática, mas igualmente séria deste quadro é a diluição de uma série de questões fulcrais como, por exemplo, a importância da discussão acerca da especificidade da promoção de igualdade para grupos minoritários; a problematização que vincula preconceito, discriminação e desigualdade racial; o regate político e ideológico da dimensão histórica e legitimadora das lutas por reconhecimento e redistribuição (SOBRINHO, 2010).

### **Compreendendo o campo: elitização do ensino superior**

Por estas razões, refletir sobre a relação entre ações afirmativas e ensino superior mantém-se um item central na agenda pública, uma vez que, tanto

quanto o conceito em análise, a educação ainda é um componente fulcral para as reflexões sobre a reprodução e a superação das desigualdades.

Decerto, há mais de quarenta anos Bourdieu e Passeron escreveram o livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino”(2008) no qual volta-vamolhares para um modelo de ensino que, não obstante sua universalidade e proposta democrática, terminava por reproduzir desigualdades existentes na própria sociedade. Como conclusão, constatavamque a escola seria uma instituição destinada a reproduzir oethosdo grupo hegemônico através do exercício de violência simbólica e inculcação de arbitrário cultural. E, mais que reproduzir o ethos dominante, reproduziria a própria sociedade e suas desigualdades. Sendo assim, ao contrário do que defendiam os ditos teóricos nãoocríticos ou ainda tradicionais, dos anos 1950, a escola não seria uma instânciade ordenamento e correção das distorções sociais, muito menos uma instituição refratária à lógica das estratificações (SAVIANI, 2000)

Sendo uma realidade para a escola, pode-se ampliar esta máxima para todo o sistema: instituições educacionais, em geral, reproduzem e, simultaneamente, expressam desigualdades sociais. Tem-se aqui um paradoxo, visto que em sociedades nas quais o processo de ascensão social se dá pela entrada qualificada no mercado de trabalho, o ingresso no sistema educacional, pressupõe-se, promove potencialização e gera o capital cultural requeridos para umaacirrada competição. Em resumo: mesmo reproduzindo as desigualdades sociais, o projeto de capacitação individual obtido via inserção no sistema formal de educação é o mecanismo preferencial para a entrada qualificada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a mobilidade ascendente.

Quando se deslocam estas reflexões para a compreensão do caso brasileiro, encontramos um quadro no qual as desigualdades sociais evidenciadas pela educação são especialmente significativas para o ensino superior. Uma série de elementos contribui para dar a este segmento caráter especificamente excludente e, para a análise proposta neste trabalho, consideraremos especificamente três:

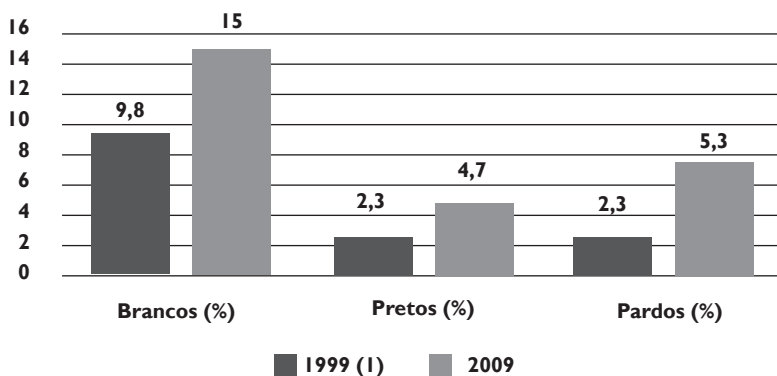
O primeiro refere-se ao fato de que a universidade brasileira foi historicamente desenvolvida para ser formadora de elites. Uma vocação que se iniciou com ainstitucionalização do modelo de ensino superior no Brasilapós a chegada da Família Real<sup>5</sup>, com o objetivo central de formar representantes da nobreza e filhos de latifundiários em solo nacional, evitando seu deslocamento para Portugal, como feito até então. (CUNHA, 2007a). Neste processo, a criação de um sistema de ensino superior brasileiro, além de determinar como cursos

preferenciais o Direito, a Engenharia e a Medicina, reproduziu igualmente as novas diretrizes da Universidade de Coimbra, a qual sofrendo influência do modelo francês de ensino superior, fortaleceu a produção e propagação do conhecimento técnico em detrimento dos estudos clássicos. Na transposição deste modelo pra o Brasil configurou-se “uma universidade selecionadora e sancionadora de posições de prestígio e autoridade social” (GRIPP, 2014, p.180) com formação direcionada para assuntos de Estado, assim como, estruturou-se um rígido sistema de elitização no qual a seleção preferencial ou, ainda, as desigualdades expressas na entrada e na composição do terceiro nível de ensino tornaram-se naturais. E uma vez naturalizadas, apareceriam ao discurso comum como um não-problema.

O segundo elemento diz respeito à especificidade das relações raciais construídas e reproduzidas em território nacional. Não obstante a ausência de um modelo político racializado como os vivenciados nos Estados Unidos e África do Sul, países nos quais a segregação racial apresentou-se como política de Estado (através da instauração do Jim Crow, no primeiro; e do apartheid, no segundo), no Brasil, a crença na democracia racial solidificou um mecanismo de racialização das relações revestido em tolerância e assimilação que, justamente por não ser evidente, cristalizou um sólido esquema de exclusão e produção de desigualdade racial, de tal forma que a população preta e parda ocupa as piores posições sociais nos diferentes quadros indicadores de qualidade de vida.

De acordo com o apresentado no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010) (PAIXÃO; ROSSETO; MONTOVANELE e CARVANO, 2010), pretos e pardos (negros) estão alocados nos estratos mais desprestigiados quando refere-se a padrões de morbimortalidade e acesso ao sistema de saúde; saúde sexual e reprodutiva; assistência social e segurança alimentar e nutricional; acesso à previdência social e indicadores de vitimização. Encontram-se, enfim, em situação de desvantagem social, diante da qual o sistema de ensino superior é um dos exemplos mais acabados, conforme evidenciado no gráfico 01.

**Gráfico 01.** Pessoas (percentual) de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça / Brasil 1999-2009



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Nota: Excluídas as pessoas que frequentam escola.

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Confirmando o argumento defendido neste trabalho, indicadores divulgados pelo Ministério da Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD, evidenciam que a dificuldade no acesso ao sistema superior de ensino é uma realidade para todos os grupos raciais. Entre 1999 e 2009, provavelmente como resultado das medidas de inclusão no ensino superior, houve relativo aumento no percentual de concluintes brancos, pretos e pardos, embora ainda perceba-se uma acentuada desvantagem para os últimos.

Mais recentemente, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP produzidos a partir “do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos, respondido por 390 mil formandos” revelam que no ano de 2013, entre os estudantes que concluíram a graduação, 72% declararam-se brancos; 20,2% pardos ou mulatos; 3,6% negros; 2% orientais; e, 1% indígena (INEP, 2014).

O terceiro elemento é o entrecruzamento entre a educação pública<sup>6</sup>, educação privada e os níveis de formação. Certamente, este é um dos principais pontos a serem observados quando se analisa processos de reprodução de elites. Considerado o segmento de formação básico (ensino fundamental e ensino médio), os indicadores de qualidade apontam ampla vantagem para as escolas privadas em detrimento das públicas, excetuando as federais e estaduais, em maioria, vinculadas às universidades.

Parece-nos ser a dualidade ensino público/ensino particular a grade de leitura apropriada para analisar o sistema educativo atual no Brasil. A rede pública acolhe a maioria dos alunos, ao passo que a rede particular, elitista, é freqüentada exclusivamente pelas classes dominantes. Em 1996, o ensino público fundamental acolheu 29,4 milhões de alunos (88% do total de alunos), ao passo que o ensino particular recebeu apenas 3,7 milhões. No que diz respeito ao ensino médio, os setores público e particular acolheram, em 1996, respectivamente 79,5% e 20,5% dos alunos (...).(AKKARI,2001,p.166)

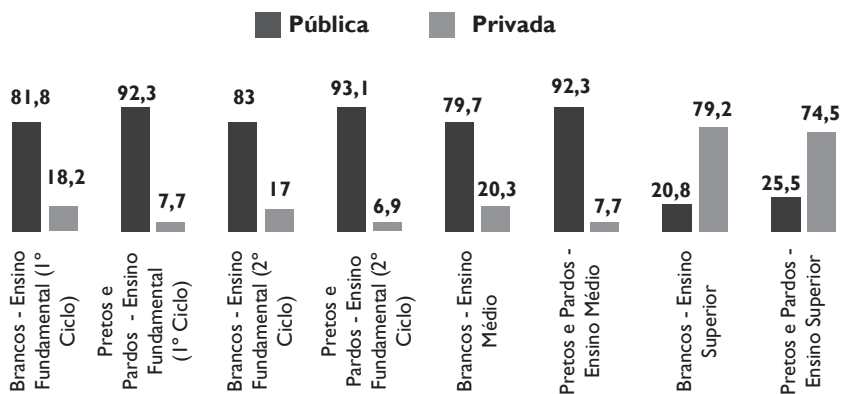
Diante disto, temos uma quantidade de alunos quatro vezes maior frequentando a rede pública de ensino, em uma superioridade de vagas que não é acompanhada por uma superioridade na qualidade. Apesar de termos escolas privadas de todos os valores, ou seja, para diversos estratos sociais e econômicos, esta heterogeneidade, não impede que, de forma direta, sejam classificadas nas avaliações de ensino como sendo melhores que a maioria das públicas, ou seja, que exista uma grande desproporção na qualidade entre o ensino básico público e privado.

O resultado do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) de 2012, divulgado amplamente, é um indicativo desta desproporção: entre os chamados “Top 100 do Brasil” encontravam-se apenas nove escolas públicas, sendo: seis federais – Colégio de Aplicação do Ceará, vinculado à Universidade Federal do Ceará (15ª colocação); Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (33ª); Colégio Militar de Belo Horizonte (65ª); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (82ª); Escola Preparatória de Cadetes do AR (91ª); Colégio Militar de Juiz de Fora (95ª) – e três estaduais – escola Técnica Estadual de São Paulo (76ª); Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (85ª); e, Colégio Técnico de Campinas – Universidade Estadual de Campinas (96ª).

Em contraposição, o ensino superior apresenta realidade inversa, também ofertada pelos sistemas privado e público, encontra sua formação de qualidade no último. O ranking do Ministério da Educação referente ao ano de 2012 evidenciou que das 50 melhores universidades do país, apenas três eram privadas: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

A intercessão entre os três elementos apresentados se expressa no gráfico 02:

**Gráfico 02.** População residente que frequentava instituição de ensino de acordo com o nível e rede (pública e particular) de ensino, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos e pardos). Brasil 2008 (em % da população que frequentava)



Fonte: Fichário das Desigualdades Sociais – LAESER, baseado em microdados da PNAD – IBGE. (2010)

A utilização da rede pública (com maior procura entre pretos e pardos) como forma de qualificação é majoritária entre os níveis de ensino fundamental e médio, invertendo-se drasticamente no ensino superior. É evidente que, para o caso específico do terceiro nível de ensino, estes números podem ser explicados pela ampliação do sistema privado, promovida pelas sucessivas reformas universitárias das décadas de 1960 e 1990, que incentivaram a expansão das Instituições de Ensino Superior, sobretudo através da ampliação de vagas universidades e faculdades privadas (CUNHA, 2007b; 2007c; MARTINS, 2000; 2002; 2009).

Como resultado, os indicadores do Ministério da Educação apresentam entre 1980 e 2007 uma passagem de 200 para 250 instituições públicas no Brasil, enquanto as privadas presenciaram um aumento de 682 para 2.451, impactando, conseqüentemente, o número de matrículas e o quantitativo de alunos presentes em cada setor. (VIEIRA, 2014)

Por outro lado, este quadro também pode ser explicado a partir da perspectiva de formação de elites. No Brasil, a educação básica é um direito estabelecido constitucionalmente e, obrigatoriamente, ofertada por governos federais, estaduais e municipais, objetivando cobertura total e universal da população. Contudo, considerada de má qualidade pelo discurso de senso comum, tem seu público representado majoritariamente pelas camadas populares, enquanto as escolas pri-



vadas, apresentadas socialmente como um bem de consumo (BAUMAN, 2008) acolheram, sobretudo, o estrato populacional disposto a pagar pelo que consideram ser melhor qualificação: professores bem remunerados e com boa formação, estrutura moderna de ensino, experiências extracurriculares variadas, vivência de escola integral e demais experiências que interfeririam diretamente no processo de formação discente (SAMPAIO e GUIMARÃES, 2009).

Esta prática leva-nos a inferir que os segmentos que mais investem capital econômico no processo de formação educacional de seus jovens têm ampliadas as possibilidades de acesso ao ensino superior.

Neste nível – o ensino superior – o acesso não se configura – nem na dimensão jurídica, nem para o senso comum – como um direito, mas sim como uma conquista. Trata-se de uma mudança de perspectiva sutil, mas crucial, pois a lógica de apreensão cognitiva, simbólica e política acerca deste nível de ensino deixa de ser estabelecida a partir da dimensão do “bem público”, “bem social”, e passa ser compreendida a partir do individual. Nesta proporção, teríamos algumas relações: educação básica e fundamental seria direito de todos os cidadãos; a educação superior, uma escolha de cada indivíduo; deter a competência oferecida nos níveis básicos de ensino seria o padrão, a entrada em uma instituição de ensino superior (IES), o excepcional; e, por último, neste elenco (que certamente não será finalizado aqui), a educação básica e fundamental são um direito social; a educação superior, um atestado de competência individual.” (VIEIRA, 2010, p.196)

### **Subvertendo o campo: ação afirmativa e reconhecimento**

A descontinuidade na relação qualidade/competência administrativa/nível de ensino, leva a compreensões distintas acerca das possibilidades de acesso: quando referido ao sistema público de educação básica é apresentado como um direito coletivo; quando referido ao sistema público de educação superior, uma conquista individual; e, por fim, quando associado ao ensino privado, seja nos níveis básico ou superior, um consumo, o que pressupõe direitos individuais. Em termos gerais, como direito coletivo é garantido a todos sem pré-requisitos; como consumo é uma opção assegurada no campo das relações privadas. Mas, como conquista, representa a celebração da ideia de trajetória individual, a consolidação do discurso de meritocracia e, por fim, a consagração dos princípios de justiça liberal que promoveria a equidade isenta de “aplicação de uma concepção moral geral à estrutura básica da sociedade”, tal como propôs Rawls (1992, p.27).

Assim, o ensino superior público é recortado por dois processos de elitização: o primeiro, verificado a partir do reduzido quantitativo populacional ingressante, uma vez que, não obstante as constantes estratégias de expansão, há de fato, poucas vagas ofertadas em IES públicas que a cada ano são disputadas segundo princípio de universalidade (uma vez que todos que tenham concluído ou estejam em vias de concluir o ensino médio podem disputá-las, sem preferências), fundamentados em uma lógica, a princípio democrática e meritocrática. Estas vagas, contudo, frequentemente são acessadas por um grupo reduzido de candidatos; o que nos leva ao segundo processo de elitização, visto que o perfil socioeconômico do grupo que possui os pré-requisitos para acionar este tipo de formação, é caracterizado por integrantes de setores prestigiados da população racialmente brancos.

A constatação da existência de uma forte estratificação nos modelos educacionais, que limita a entrada ao ensino superior público associado à sub-representação de pretos e pardos nas salas de aula destas instituições, alimentaram, desde os anos 1990, o discurso por reconhecimento expresso na proposta de adoção de ações afirmativas. Democratizar o ensino superior e reverter o quadro de elitização tornaram-se seus pressupostos.

Certamente, a experiência pioneira a esta proposta foi dos cursos comunitários chamados Pré-Vestibulares para Negros e Carentes – PVNC. Caracterizado por seu perfil espontâneo e por ter sido viabilizado pelo movimento negro e por segmentos religiosos militantes, estes cursos, além de expressarem as estratificações de raça e de classe típicas do Brasil, ao priorizarem a gratuidade, o princípio comunitário e a prática de docência voluntária, subverteram a lógica dos “cursinhos pré-vestibulares” pagos, que capacitavam estudantes de classe média.

Com seu caráter inovador, espalharam-se por várias cidades brasileiras e, ainda mais importante, apontaram para o caminho do reconhecimento e das ações afirmativas no Brasil: o da inclusão no Ensino Superior. Não foi por outra razão que, nos anos 2000, as iniciativas de adoção de mecanismos de inclusão foram deflagradas por universidades (UENF, UnB e UERJ) que deram início a uma sucessão de ações similares<sup>7</sup>, a ponto de, no ano de 2009, termos 64, dentre as 96 universidades estaduais e federais - 79 se incluirmos as municipais (HERINGER, 2009) - adotando mecanismos diferenciados para o acesso discente.

Mais recentemente, estas medidas, anteriormente apresentadas como resultado de deliberação e autonomia das universidades, foram alçadas à categoria de política pública uma vez que em 2012, o projeto de lei, aprovado

simbolicamente em 07/08/2012 e sancionado 29/08/2012 – a chamada lei de cotas – entrou em vigor prevendo a proporcionalidade regional para estudantes negros, pardos e índios e a oferta de demais vagas para alunos que cursaram o ensino médio em escola pública.

O sistema privado, por sua vez, também foi objeto das “políticas de ação afirmativa” com o Programa Diversidade na Universidade (2002), mais especificamente, o Programa Universidade para Todos – ProUni. Tendopúblico-alvo preferencial a população classificada como carente, o que se definiria tendo como base o salário mínimo, o ProUni não prioriza o acesso fundamentado no corte racial, muito embora, utilize-o como um dos elementos de elegibilidade, sem que este exerça, no entanto, determinação sobre as possibilidades de acesso.

Até o momento, o balanço deve ser otimista. Vários foram os efeitos positivos da vinculação entre ação afirmativa e ensino superior.

O primeiro deles, certamente diz respeito à racialização dos debates acerca das desigualdades no Brasil. De fato, os efeitos da ideia de democracia racial sempre foram persistentes e, reforçados pela factualidade de miscigenação, consolidaram a ideia de que neste paraíso racial, por mais paradoxal que pareça, não haveria raça. O senso comum menciona até mesmo a existência de uma brasilidade superior à raça: “Não há raça, somos todos brasileiros!” menciona-se comumente. Aciona-se ainda, como herança difusa dos ideais de branqueamento propagados no início do século XX, o ideal e o enaltecimento à *morecine*.

Por trás destes argumentos assimilacionistas que desracializavam as relações sociais, erigia-se um quadro de evidente desigualdade. Neste sentido, a declaração tardia realizada, em 1995, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo que o Brasil, ao contrário do defendido até então, presenciava práticas discriminatórias que subsidiariam a iniquidade racial. Assim, a instauração de um debate público sobre ação afirmativa serviu para expandir até a opinião pública as discussões especializadas sobre desigualdade racial, desigualdade social, exclusão, inclusão e diversidade, até então restritas ao circuito dos textos acadêmicos e encontros e reuniões científicas.

Um segundo ponto positivo refere-se à publicidade dada à elitização do ensino superior. Tornar este segmento menos refratário às expressões de desigualdade alimentou reivindicações de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, uma demanda na agenda política. Para além, levou à discussão sobre a necessária reforma de todo o sistema de educação nacional, com a qualificação do ensino básico e democratização do ensino superior. Assim, como defen-

didado no conjunto de reflexões sobre a teoria do reconhecimento (TAYLOR, 1992; 2009; HONNETH, 2013; FRASER, 2007), de forma mais contundente, tiveram o mérito de deslocar as experiências de combate às desigualdades do eixo das práticas construídas pela sociedade civil para o campo de ação do Estado onde, uma vez configuradas como políticas sociais, institucionalizariam a campo das ações afirmativas, o qual, por quase vinte anos, tem estado no centro de um complexo campo de discussões.

Como resultado objetivo, permitiram a ampliação do quantitativo de estudantes representativos de grupos minoritários como negros e indígenas nas carteiras universitárias; e, conseqüentemente, as instituições de ensino superior foram levadas à criar mecanismos de permanência como bolsas auxílio, bolsa permanência, assistência estudantil (HERINGER e HONORATO, 2014), e demais suportes de concessão e obtenção de recursos materiais para o desenvolvimento de atividades discentes.

### **Retornando ao campo: ainda a elitização no ensino superior?**

Não é ilusório o otimismo verificado na utilização de ações afirmativas como mecanismo de reconhecimento e promoção de igualdade via inclusão no ensino superior. Contudo, superando-o, percebemos que aqui reside um primeiro problema: Incluir não significa democratizar. Garantir acesso, muito menos.

A confusão gerada entre a aplicação das categorias: inclusão, acesso e democratização como se todas redundassem em um modelo unidimensional de ação afirmativa, dificulta a compreensão sobre o que seria a real democratização do ensino superior. Negros ainda são sub-representados nos assentos das faculdades e universidades, seja no sistema público ou privado. Dados publicados pelo INEP (2014) apontam que aqueles que se declaram pretos na rede pública correspondem a 4,5% do total de alunos, frente a 3,1% nas instituições particulares. Quando se utiliza a categorização negro (incluindo pretos e pardos) a autoclassificação leva à representação de 28,3% nas públicas e de 16,3% nas privadas. Ao mesmo tempo, os que se declaram brancos somam 62,3% nos estabelecimentos públicos e 76,8%, nos particulares.

Um rápido olhar para os dados de distribuição racial entre cursos evidencia a manutenção da sub-representação de pretos e pardos no sistema de ensino superior:

**Tabela 01.** Distribuição étnico/racial dos alunos entre os cursos de graduação - formandos no ano de 2013 no Brasil

Área	Branco(a)	Negro(a)	Pardo(a) / Mulato(a)	Amarelo(a) (de origem oriental)	Indígena ou de origem indígena	SI
Administração	78,3 %	2,3 %	16,1 %	2,5 %	0,6 %	0,2 %
Arquitetura	83,9 %	1,0 %	10,2 %	3,5 %	1,3 %	0,2 %
Direito	79,9 %	2,4 %	13,6 %	2,0 %	0,7 %	1,5 %
Farmácia	79,8 %	1,1 %	13,5 %	3,3 %	0,7 %	1,6 %
Física	64,4 %	5,3 %	24,3 %	2,3 %	1,3 %	2,6 %
Geografia	56,4 %	6,5 %	33,2 %	1,1 %	1,6 %	1,3 %
História	55,5 %	8,5 %	31,4 %	0,9 %	2,0 %	1,7 %
Letras	61,9 %	5,6 %	28,8 %	1,1 %	1,2 %	1,4 %
Medicina	78,0 %	1,0 %	14,9 %	4,1 %	0,4 %	1,6 %
Odontologia	81,2 %	0,8 %	11,5 %	4,0 %	0,5 %	1,9 %
Pedagogia	64,9 %	5,5 %	26,8 %	1,1 %	1,4 %	0,4 %
Psicologia	79,5 %	2,2 %	14,0 %	2,0 %	1,0 %	1,4 %

Fonte: Inep/MEC, 2014

O curso com maior representação de negros é o de História (8,5%), seguido pelo de Geografia com (6,5%) e, como terceiro curso mais procurado, encontramos a Pedagogia (5,5%). Quando observamos aqueles que se auto classificaram como pardos temos, respectivamente, as representações ocorrendo com as seguintes porcentagens, Geografia (33,2%), História (31,4%) e Letras (28,8%). Em contraposição, entre os alunos que se autotransformaram como brancos, os três primeiros cursos são Arquitetura (83,9%), Odontologia (81,2%) e Direito (79,9%).

Desta forma, podemos vislumbrar a distribuição dos alunos negros e pardos entre os cursos de maior e menor prestígio na universidade e sobretudo, na sociedade brasileira. O que notamos é a concentração de alunos em cursos de baixo prestígio (História, Geografia, Pedagogia e Letras). É interessante indagar a inter-relação destes cursos com uma atuação profissional relacionada à docência, ou seja, até que ponto estes alunos negros e pardos, além de estarem em cursos de menor prestígio, seguirão na vida profissional não como bacharéis e sim, como licenciados nestas carreiras. E, uma formação em licenciatura reflete, no caso Brasileiro a vinculação simbólica com atuação profissional de baixo prestígio: o professor de ensino básico (fundamental e médio).

Entendendo que a escolha do curso também é uma estratégia objetivamente definida “de tal forma que não é incomum ouvir nas apresentações iniciais dos recém-egressos o relato de que optaram por um curso cujo acesso e/ou custeio lhes parecia mais razoável, diante da impossibilidade financeira de realização daquele realmente pretendido”(VIEIRA e VIEIRA, 2010), a escolha por cursos que além de gozarem de menor prestígio social, são mais facilmente acessados (uma vez que a relação candidato/vaga tende a expressar concorrência reduzida e as notas de corte são menores quando comparadas com demais cursos prestigiados) expressa a perspectiva gerada pelo candidato sobre o campo de possibilidades individuais.

Entre os alunos brancos temos o oposto, ou seja, uma concentração entre os cursos de maior prestígio (Arquitetura, Odontologia, Direito), os quais oferecem a oportunidade de atuação profissional simbolicamente reconhecida, de extrema valorização, e consequentemente, com elevada remuneração, sobretudo em carreiras na área de saúde e o curso de direito que, no Brasil, oferece o valor simbólico de doutor que, como já havia sido percebido por Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, “poderia liberar o indivíduo da caça incessante por bens materiais” (HOLANDA, 1993, p.116).

Ao mesmo tempo em que nossa sociedade vive fascinada pelos signos de prestígio e de poder, como transparece no uso de títulos honoríficos sem nenhuma relação com a possível pertinência de sua atribuição (sendo o caso mais corrente o uso de “Doutor” quando, na relação social, o outro se sente ou é visto como superior) [...] (CHAUI, 2001, p. 15-16)

Sendo assim, como uma escolha, a entrada em cursos específicos reflete-se na potencialização de capital econômico e capital simbólico intervenientes como elementos de distinção (BOURDIEU, 2007), para grupos específicos os quais, pressupõe-se, sejam previamente possuidores de capital cultural e econômico requeridos.

De acordo com esta observação, não obstante o aumento do ingresso e formação de alunos negros e pardos, ainda mantém-se uma situação diacrônica com relação a presença dos mesmos em cursos de alto prestígio social.

### **Considerações finais: como pensar uma agenda para além da inclusão e em direção à democratização?**

Neste sentido, o primeiro movimento a ser realizado em direção ao avanço na utilização de ações afirmativas no ensino superior certamente deve ser o

de desvincular inclusão e acesso do princípio de democratização. Tal vinculação restringe o sentido da noção de democratização que passa a ser tomada como uma simples ampliação numérica de estudantes auto-declarados carentes ou integrantes de minorias étnicas e raciais em carteiras universitárias, não considerando a instituição de recepção.

Deste modo, obscurece-se o fato de que, a mais expressiva oferta de vagas é presenciada em universidades alocadas nos estratos mais baixos nos rankings que certificam a qualidade de ensino.

Evidentemente, o conceito qualidade é demasiadamente subjetivo, contudo quando nos apropriamos dos elementos de avaliação estabelecidos por órgãos oficiais como Ministério da Educação – MEC, regulador das relações que envolvem os diferentes segmentos de ensino (fundamental, médio e superior) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o qual, por sua vez regula as relações na pós-graduação, e os aplicamos ao universo do ensino superior, há clara desvantagem para as instituições privadas, visto que os indicadores produzidos a partir da aplicação de instrumento de avaliação como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, assim como a observação dos conceitos como Índice geral de Cursos, apontam para evidente disparidade existente entre os modelos de competência administrativa no ensino superior quando se trata de qualidade na formação.

Outro exemplo evidente pode ser encontrado na insuficiente utilização da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que, com o objetivo de solidificar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, determina (art. 52) como obrigatória a existência de um corpo docente composto por um terço de mestres e doutores.

O perfil da formação docente nas instituições de ensino superior também, é algo a ser observado, enquanto em 2002, observavam-se 45.532 mestres e 15.278 doutores nas IES privadas, frente ao quantitativo de 27.446 mestres e 30.855 doutores nas IES públicas.

Do mesmo modo, vínculos de trabalhos precários e esvaziamento da atividade de pesquisa tornam o ensino superior privado desprestigiado em relação ao público. Do mesmo modo, as formações, os egressos e seus certificados de conclusão têm agregados valor simbólico negativo ao serem dispostos no sistema de seleção do mercado de trabalho.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à manutenção de nichos de elitização. Cursos como Direitos, Engenharia e Medicina, reconhecidamente impermeáveis à setores populares, mantêm-se fechados e refratários à entrada de grupos definidos por sub-representação de raça e/ou classe social, levando-nos a inferir

que os programas de inclusão não parecem serem suficientes para reverter este quadro e democratizar tais campos.

Assim, não vamos aqui encerrar a discussão ou mesmo responder aos questionamentos enunciados, vamos pensar que medidas de democratização no ensino superior privado, sem uma ação que promova uma ampla reformulação qualitativa deste setor, podem inversamente ao pretendido, acabar sendo percebidas como mantenedoras da desigualdade, uma vez que encaminham alunos oriundos das classes populares para o âmbito do sistema privado, cuja probabilidade de produção de uma formação de qualidade vem sendo constantemente discutida nos textos acadêmicos.

Acompanhar estas propostas e observar seus desdobramentos é, de fato, tarefa primordial. O campo das ações afirmativas vem mostrando-se fecundo para a elaboração de mecanismos de inclusão e, ao mesmo tempo, dinâmico o suficiente para se renovar constantemente. Porém, como buscamos demonstrar neste texto é fundamental desassociar acesso, inclusão e democratização.

Cada um ao seu modo leva a questionamentos e respostas diferenciadas para problemas específicos na sociedade. O acesso e os mecanismos públicos que o garantem estão institucionalizados. A inclusão, ainda que tenha que ser ampliada e potencializada, é uma realidade. A democratização está longe de existir, configurando-se como o caminho a ser trilhado.

## Referências

AKKARI, A. J. *Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização*. Educação & Sociedade, 2001, vol.22, n.74.

BAUMAN, Z. *Educação; sob, para e apesar da pós-modernidade*. In: BAUMAN, Z. *A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino*. Vozes: Petrópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, L. A.. *A Universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Unesp, 2007a.



\_\_\_\_\_. *A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Unesp, 2007b.

\_\_\_\_\_. *A Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Unesp, 2007c.

DAFLON, V. T.; FERES JR., J. e CAMPOS, L. A. *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. Cadernos de Pesquisa, 2013, vol.43, n.148. p. 302-327 .

FRASER, N. *Reconhecimento sem ética?*. Lua Nova, São Paulo, n.70, p.101-138, 2007.

GRIPP, G.. *Políticas educacionais e as políticas de currículo no ensino superior*. In: BARBOSA, M.L. *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. *Análise das Principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008*. In: PAULA, M. e HERINGER, R. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Herich Boll, Action Aid, 2009.

HERINGER, R.; HONORATO, G.S. *Política de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*. In: BARBOSA, M.L.. *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONNETH, A. *O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos*. Sociologias, Ago, vol.15, no.33, p.56-80, 2013.

HOLANDA, S.B. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da População Brasileira*. N.32: Brasília, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisadas Educacionais. *Participação de Negros é maior na Universidade Pública*. In: [http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=12689&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12689&version=1.0). Acessado em 31 de julho de 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. São Paulo em Perspectiva. Mar 2000, vol.14, no.1, p.41-60.

\_\_\_\_\_. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Fev 2002, vol.17, no.48, p.197-203.

\_\_\_\_\_. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. Educação e Sociedade., Abr 2009, vol.30, no.106, p.15-35.

MIGUEL, L.F.. *A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo*. Dados, 2002, vol.45, no.3. pp.483-511.

PAIXÃO, M.; ROSSETO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M.(Orgs). *Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil:2009-2010*. Garamond: Rio de Janeiro, 2010.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *Ciladas da Diferença*. SP: Editora34, 1999

RAWLS, J. *Justiça como Equidade: uma concepção política, não metafísica*. Lua Nova, São Paulo , n. 25, abr. 1992. p. 26-59.

RESKIN, B. - *Affirmative action in employment*. Washington: American Sociological Association. 1997 (Mimeo)

SAMPAIO, B.; G. UIMARÃES, J. *Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil*. Economia Aplicada, Mar 2009, vol.13, no.1, p.45-68

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Autores Associados: Campinas-SP, 2000.

SOBRINHO, J. D. *Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da Exclusão e limites da Inclusão*.Educação e Sociedade. v.31, p.1223-1245, Campinas-SP, 2010.

TAYLOR, C. *The Politics of Recognition*. In: TAYLOR, C. e GUTMANN, A. (eds.). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University, 1992.

TAYLOR, R. *Rawlsian Affirmative Action*. Ethics, Chicago, n. 119, 2009.

VIEIRA, A.L.C. *De qual inclusão se fala, quando o assunto é ensino superior? Uma análise comparativa entre as propostas de cotas raciais e o Programa Universidade para Todos (ProUni)*. In: FARIAS, P.; LEITÃO, M. *Novos Estudos em Relações Étnico-Raciais; sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, Faperj, 2014.

VIEIRA, A.L.C.e V., J. J. *Políticas Educacionais de Ação Afirmativa no Brasil*. Por quais caminhos?. In: JEFFREY, D.C.; AGUILAR, L.E. (Orgs.). *Balanço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 137-158.

\_\_\_\_\_. *Dilemas da Inclusão e entraves à permanência: por uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil*. O Social em Questão, v. 23, p. 72-92, 2010.

VIEIRA, J. J. *Reflexões acerca das Políticas do Ensino Superior: Emancipatórias ou reguladoras? e o que isso tem a ver com a inclusão/exclusão*. In: SANTOS, P. S. ; SILVA, A. P. ; FONSECA, M. P. S. (Orgs.). *Universidade e Participação: Reflexões*. 01ª ed. Petrópolis: De Petrus et Alli, 2013, p. 43-53.

WACQUANT, L. *Poder simbólico e prática democrática*. In: WACQUANT, L. O mistério do ministério: Pierre Bourdieu a política democrática. Rio de Janeiro, Revan, 2005.

## Sites

<http://educacao.uol.com.br/infograficos/2013/11/26/confira-a-nota-da-sua-escola-no-enem-2012.htm> (Acessado em 31 de Julho de 2014)

## Notas

- 1 Doutora em Sociologia. Professora Adjunta no Departamento de Filosofia e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Coordenadora do Projeto: “Patrimônio, Identidade e Ações Afirmativas: Apropriação da Narrativa e Reconstrução da Memória como Estratégia Política na Contemporaneidade”, desenvolvido no PPGMS e financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq (Edital Universal) e coordenadora do projeto “Diagnóstico e Análises de Políticas de Ação afirmativa orientadas para a inclusão no ensino superior: rompendo barreiras ou reproduzindo desigualdades sociais?” E-mail: andrea.lcosta@uol.com.br
- 2 Doutor em Sociologia (IUPERJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Faculdade de Educação da UFRJ. Vice Coordenador do Laboratório de Pesquisa, Estudos e apoio a Participação e a Diversidade em Educação (LAPEADE-UFRJ). Integrante do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais (LAESER-UFRJ). E-mail: jairo.vieira@uol.com.br
- 3 Um bom exemplo foi a polêmica causada pelo sistema de heteroavaliação racial estabelecido pela Universidade de Brasília – UnB, que gerou ampla discussão nos meios acadêmicos. Uma edição da Revista Horizontes Antropológicos (2005) foi dedicada a este debate, nos quais um texto de Maio & Ventura seguiu-se de complexo debate acerca do caso. CITAR Bibliografia completa, de acordo com as normas da revista.
- 4 Sobre a diferença, Pierucci (1999) já havia percebido que, sendo um princípio caro à direita, ao ser apropriado pela esquerda para utilização no debate público, serviu para o reforço “de

efeitos perversos” e construção de armadilhas “racistas e sexistas” que, no final, fortaleceriam o conservadorismo. Do mesmo modo, Miguel (2002), já havia observado na democracia, como um conceito a ser orientador de práticas políticas, uma dupla possibilidade de compreensão refletindo percepções elitistas ou igualitárias.

- 5 As primeiras fontes de formação criadas foram: o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia (Fevereiro de 1808), Anatomia, no Hospital Militar do Rio de Janeiro (abril de 1808). Também em 1808, assinou-se um decreto instaurando a cadeira de Ciência Econômica.
- 6 Certamente, a definição educação pública, comporta uma série de estratificações de acordo com a dependência administrativa (municipal, estadual e federal). Contudo, tomaremos a generalização educação pública como contraponto necessário à educação privada.
- 7 Já em 2013 grande parte das universidades públicas utilizavam algum tipo de mecanismo de inclusão: 100% da universidades na região Centro-oeste; 82% no Nordeste; 82% no Sudeste e 65% na região Sul do país, de acordo com pesquisa de Daflon, Feres Jr. e Campos (2013). Somente a região norte encontrava-se sub-representada, com apenas 36% de sua universidades adotando ações afirmativas.

**Recebido em junho de 2014, aprovado para publicação em agosto de 2014.**