

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ADALBERTO BERTULINO CAFÉ NETO

EXPANSÃO E “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR ANTE A
MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA VIVENCIADA NO BRASIL

MACEIÓ/ALAGOAS

2018

ADALBERTO BERTULINO CAFÉ NETO

EXPANSÃO E “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR ANTE A
MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA VIVENCIADA NO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, linha de pesquisa História e Política da Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Professor Doutor Amurabi Pereira de Oliveira.

Maceió

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

C129e Café Neto, Adalberto Bertulino.
Expansão e “democratização” do ensino superior ante a modernização conservadora vivenciada no Brasil / Adalberto Bertulino Café Neto. – 2018.
96 f.

Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 93-96.

1. Ensino superior - Modernização. 2. Modernização conservadora.
3. Democratização do ensino. 4. Instituições de ensino superior (IES) – Público e privadas. 5. Educação – Planos plurianuais. I. Título.

CDU: 378(81)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Em, 23/08/2016
Karline Viviane de Araújo Pimenta
S10542777

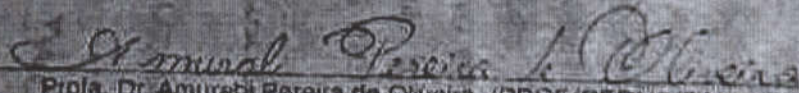
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Expansão e "democratização" do ensino superior ante a modernização
conservadora vivenciada no Brasil


ADALBERTO BERTULINO CAFÉ NETO

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 25 de abril de 2016.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)


Prof. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)


Prof. Dra. Nubia Regina Moreira (UNB)
(Examinadora Externa)

Agradeço a Deus, que me deu a paciência, a persistência e a sabedoria para lutar por meus objetivos, aos meus pais que me deram a educação e todos os ensinamentos necessários para ser quem sou, aos meus irmãos, à minha família, à minha namorada Yolanda Silva de Mendonça, que me apoiou mesmo nos momentos difíceis enfrentados por todos nós, e aos meus amigos que sempre deram o incentivo da palavra de conforto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o professor Doutor Amurabi Pereira de Oliveira, por ter aceito me orientar e por ter entendido minhas dificuldades diárias oriundas do trabalho;

Aos meus ex-professores e professoras da graduação em Ciências Sociais, em especial Evelina Antunes e Júlio Gaudêncio;

Ao professor Dr. Walter Matias, por todo apoio, pela maturidade com que vê as questões em diversas áreas ajudando-me a vê-las de maneira diferenciada, além do aprendizado consistente em sala de aula,

Aos professores e professoras do curso de pós-graduação em Educação Brasileira, especialmente Maria do Socorro Aguiar;

Aos que aceitaram compor as bancas de qualificação e de defesa dessa dissertação de mestrado;

À minha família por todo apoio;

À minha namorada Yolanda Mendonça, pela paciência e entendimento;

Aos meus amigos pelo conforto e incentivo.

Resumo

O presente trabalho versa sobre o processo de “democratização” do ensino superior ante a modernização conservadora vivenciada pelo Brasil no contexto atual. Ele tem como objetivo principal discutir os pormenores apresentados pela conjuntura socioeconômica e política à época da implantação das políticas afirmativas no Brasil, apresentando-as como mecanismos de facilitação do acesso que não absorvem a demanda construída historicamente. Para tanto, a percepção através da análise da conjuntura através do conteúdo contido nos Planos Plurianuais de 2004 a 2007 e de 2008 a 2011 torna-se importante justamente porque eles se apresentam como mecanismos estratégicos de Estado para promover o desenvolvimento da nação que perpassa pelo próprio processo de democratização do acesso, seja ele feito através das IES (Instituições de Ensino Superior) públicas ou privadas. A ideia, portanto, é discutir o acesso de acordo com a conjuntura evidenciada pela modernização conservadora. Utilizando-se do método de análise de conteúdo chega à conclusão, a partir dos dados coletados dos Planos Plurianuais e seus relatórios de avaliação, de que o processo de acesso e expansão do ensino superior ante a modernização conservadora não fez incluir de forma democrática e irrestrita, fazendo-se, portanto, através do regime de parceria entre os setores público e privado. Nisso, as políticas de inserção através da esfera pública terminam sendo limitadoras do acesso enquanto que o tipo de recorte construído para ter o direito ao financiamento estudantil através das instituições de ensino superior privadas não constrói o aspecto preconceituoso que as cotas em si podem representar.

Palavras-chave: Democratização do acesso, IES públicas e privadas, Modernização Conservadora, PPAs.

Abstract

This paper deals with the process of “democratization” of higher education at the conservative modernization experience by Brazil in the current context. It aims to discuss the details given by the socio-economic situation and policy at the times of implementation of affirmative policies in Brazil, presenting them as access facilitation mechanisms that do not absorb the demand built historically. To this end, through perception analysis environment through the content contained in the 2004 Multi-Year Plan to 2007 and from 2008 to 2011 becomes important precisely because they present themselves as strategic mechanisms of the state to promote the development of the nation that moves thought the very process of democratization of access, be it done thought the HEIs (Higher Education Institutions) public or private. The idea, therefore, is to discuss the access according to the situation evidenced by the conservative modernization. Using the content analysis method comes to the conclusion , from the data collected from the Multi-annual plans and their evaluation reports, that the process of access and expansion of higher education at the conservative modernization did not include democratic and unrestricted manner making , therefore , through the partnership arrangements between the public and private sectors. In this, insertion policies through the public sphere are ultimately limiting access while the type of cut constructed to have the right to student finance through private higher education institutions not build prejudiced aspect that the quotes themselves can represent .

Key words: Democratizing Access; Public and Private HEIs; Conservative Modernization; Multi Year Plan

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1	12
1.1. O recorte da pesquisa.....	12
1.2. O objeto e suas especificidades	18
1.3. Os caminhos do texto.....	20
1.4. Diante de embates teórico-metodológicos, que caminho seguir?.....	23
1.5. Sobre a Análise de Conteúdo.....	24
1.6. Sobre a pesquisa em Educação e metodologia a ser escolhida.....	28
Capítulo 2	32
2. Continuidades e discontinuidades na construção dos modos de produção: a compreensão da “acumulação primitiva” à brasileira.	32
2.1. O “velho regime” brasileiro: estrutura que ganhou nova “roupagem”.....	38
2.2. A modernidade versus a modernização à brasileira.....	45
3. 2.3. Modernização conservadora e inclusão periférica: a possibilidade de qualificação para o trabalho	51
Capítulo 3	56
4. Análise da educação no Brasil: concretização da modernidade conservadora que inclui periféricamente?	56
5. 3.1. O contexto que deu base à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e suas consequências	56
6. 3.2. A Reforma de 1968 na Educação: as bases do crescimento das instituições privadas de ensino superior no Brasil.....	62
7. 3.3. Os lugares das instituições públicas e privadas no ensino superior.....	64
8. 3.4. A Educação na redemocratização brasileira: análise contextual dos seus desdobramentos	66
9. 3.5. Os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a educação	68
10. 3.6. Os governos de Luís Inácio Lula da Silva e a educação.....	69

3.6.1. PROUNI e FIES: condições para se inserir no ensino superior privado lucrativo.	69
3.6.2. O que é o PROUNI.....	70
3.6.3. As cotas raciais nas universidades públicas: formas de promoção ou de limitação ao acesso?	72
3.6.4. A importância do FIES	73
Capítulo 4	76
4.1 A definição e a importância dos Planos Plurianuais para a condução estratégica do Estado	76
11. 4.1. PPA 2004-2007: Orientação estratégica de governo um Brasil para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social.....	76
12. 4.2. PPA 2008-2011: desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade	80
4.2.1 Relatório de avaliação do PPA 2004-2007.....	82
4.2.1.1. Evolução do emprego e renda	83
4.2.1.2. A educação na avaliação do PPA 2004-2007	83
4.3. Avaliação do PPA 2008-2011.	85
4.3.1 Relatório de Avaliação	85
Conclusão	89
Referências	93

Introdução

Inicialmente, a pesquisa tem como objetivo compreender o processo de “democratização” do ensino superior perante a modernização conservadora¹ no Brasil atualmente. Parte, para isso, do levantamento efetuado acerca da discriminação positiva², especificamente as políticas afirmativas que vem introduzindo indivíduos historicamente negligenciados, apontando, portanto, quais são os pormenores que se apresentam favoráveis ou contrários a essa forma de acesso.

O levantamento das informações no banco de teses e dissertações da CAPES³ demonstrou que as pesquisas foram direcionadas a compreender a validade do processo ou, mesmo, as consequências dele para os cotistas, como é o caso da continuidade ou da construção de novas formas de preconceito, dificultando, portanto, a permanência dele nas instituições de ensino superior públicas.

O que não se aventou nas pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES foi o fato de que a abertura e facilitação do acesso ao ensino superior público para os indivíduos historicamente negligenciados diante dessas consequências apontadas simplesmente poderia representar mais um passo dado pela modernização conservadora no país: dar a possibilidade de ir até certo ponto na estrutura produtiva brasileira para criar as condições necessárias para o fortalecimento das classes detentoras do poder econômico e, muitas vezes político. Mas, como isso é possível?

¹ Segundo Murilo José de Souza Pires e Murilo Ramos, no texto “O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil” o termo modernização conservadora foi elaborado por Barrington Moore Junior para retratar o caso específico de desenvolvimento capitalista na Alemanha e no Japão, os quais realizaram revoluções burguesas vindas de cima. Assim, o processo de modernização de sua sociedade alicerçou-se sobre um processo de industrialização condicionado pelo pacto político tecido entre a burguesia e os terratenentes. É, nesse caso, portanto, o pacto político tecido entre as elites dominantes condicionou o desenvolvimento capitalista nestes países, conduzindo-os para regimes políticos autocráticos e totalitários

² Segundo Maria Luiza Pinheiro Coutinho, no texto “Discriminação no trabalho: mecanismos de combate à discriminação e promoção de igualdade de oportunidades”, publicado através da Organização Internacional do Trabalho (OIT), discriminação positiva visa eliminar as diferenças ao assegurar a oportunidade de oportunidade a todos constituindo-se, portanto, em um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas, que visa favorecer pessoas ou grupos sociais que se encontram em condições desfavoráveis.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ao analisar os Planos Plurianuais e os seus respectivos relatórios pode-se perceber um plano de governo que tem como fundamento incrementar o setor produtivo qualificando os trabalhadores para que eles tenham maiores condições de inserção no mundo do trabalho, produzindo ou fazendo produzir com maior eficácia. A qualificação pode ter, conforme se tenta entender a partir dessa pesquisa, papel fundamental para o desenvolvimento do capital privado justamente porque haverá maior consumo (consumo massificado) e, conseqüentemente, maior produção.

No entanto, para que essa qualificação seja efetuada de forma eficaz, aumentando a oferta de mão de obra, faz-se necessária a “democratização” do acesso ao ensino superior. À primeira vista, os documentos em questão apresentam a informação de que o Estado, sozinho, é incapaz de oferecê-la e, para isso, requer a parceria com o capital privado das instituições de ensino superior. Vê-se, portanto, que mesmo com a expansão do ensino superior público ele é incapaz de atender a demanda construída historicamente. A pergunta que se passa a fazer é: quem faz parte dessa demanda e qual é o sentido da existência das políticas afirmativas?

O recorte, portanto, passa a ser com referência ao público atendido pelas políticas afirmativas, especificamente negros, afrodescendentes e pobres que vivenciam cotidianamente todo o preconceito manifestamente enraizado sendo concretamente externado de diversas formas. Até mesmo o aparecimento de novas formas de preconceito foi demonstrado, evidenciando o convívio com um ambiente hostil e incapaz de fazer manter o cotista com boas condições de permanência: o livre acesso foi pensado, mas as condições de permanência encontram entraves graves. Por outro lado, adota-se nesse trabalho a perspectiva de que as cotas raciais e sociais se transformam em limitadoras do acesso, tendo em vista a demanda historicamente construída. A pergunta agora se apresenta: como incorporar essa demanda se as condições de acesso, apesar de serem facilitadas, não incorporam toda a demanda?

É nesse viés que entra a perspectiva de análise das formas de acesso através do ensino superior privado mediante bolsas de estudo concedidas pelo Estado. A concessão dessas bolsas oriundas do FIES⁴ devem ser analisadas diante do processo de modernização conservadora no Brasil atual. Deve-se, portanto, entender a perspectiva de acesso ao ensino superior com base na conjuntura em que ele se apresenta para, então, compreender se ele realmente representa o acesso democrático ou “democrático”.

⁴ Fundo de Financiamento Estudantil.

Capítulo 1

1.1. O recorte da pesquisa

Em pesquisa que se denominou “estado da arte”, efetuada no banco de teses e dissertações da CAPES, buscou-se analisar como a política de cotas raciais tem sido trabalhada ao longo dos anos com o objetivo de entender como ela tem sido apresentada, quais são as críticas e os pontos favoráveis. O recorte entre os anos de 2008 a 2012 no referido levantamento teve como ponto principal entender se havia entre os trabalhos possíveis conexões estabelecidas com a conjuntura política, econômica e social consolidada no governo Lula e que teve seus reflexos sobre a introjeção dos negros e afrodescendentes através do recorte racial em instituições de ensino superior públicas.

A palavra-chave “políticas afirmativas” se mostrou mais consistente quanto a coleta no banco de dissertações e teses, tendo em vista que pouco se achou em “cotas” (a maioria dos trabalhos estava relacionada à Química, à Biologia e às Ciências da Natureza em geral), enquanto que “políticas de inclusão” se mostrou inconsistente quanto a dados disponíveis.

Percebeu-se que a grande maioria da produção com relação a temática estava sendo desenvolvida na área do Direito, perpassando em menor quantidade pelas áreas de Educação, Linguística, Serviço Social, Psicologia Social e Ciências Sociais. É interessante este dado, pois, analisando os resumos, principalmente na área de Direito, percebeu-se a existência da preocupação centralizada na compreensão do princípio da igualdade mediante a promoção do negro através das políticas afirmativas, inclusive, tomando como base comparativa o processo de implantação dessas mesmas políticas empreendidas no contexto dos Estados Unidos da América.

A primeira tese lida foi Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira, produzida por Ranísia Cristina Garcia Filice junto ao programa oferecido pela Universidade de Brasília - UNB e que fora defendida em 2010. Nesse trabalho ela aborda conceitos chaves que estão expostos no título e faz uma análise da conduta diferenciada para os gestores, denominando-os de ausentes/alheios, sensíveis e proativos, para a implantação ou não do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN 9394/96) nas escolas de ensino básico. No caso tratado, a autora demonstra que o preconceito enraizado na sociedade brasileira é reproduzido ou não pelos gestores, fomentando os diferenciais quanto ao tipo de conduta empreendida para a implantação ou não do ensino de História e Cultura Africana e

Afrodescendente. A grande contribuição da tese está no que concerne o debate sobre a reprodução do racismo enraizado na sociedade brasileira e que faz com que algumas políticas públicas não alcancem a eficácia desejada quanto a sua implantação.

A segunda tese lida foi O Discurso da Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008), produzida por Carina Elisabeth Maciel de Almeida junto ao programa oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS e que fora defendida em 2009. A princípio, Almeida (2009, p. 17) diz que:

“[...] levantamos a hipótese de que a palavra inclusão e o termo inclusão social têm sido utilizados como marca de um discurso oficial para sustentar as ações, políticas e programas do governo e que as ações que trazem esse discurso são desenvolvidas de forma isolada, por meio de programas elaborados para atender a algumas necessidades específicas, de interesse político e econômico. Assim, o discurso de inclusão consistiria em um argumento solto, sem relação com as políticas do Estado. Tomamos como base os estudos de Bakhtin, que entende a palavra como um signo ideológico em excelência, constituído no movimento da história.

A pesquisa se desenvolve com base na análise de dados documentais, tais como planos de governo, pareceres, decretos, legislações, teses, dissertações, artigos, livros, dentre outras fontes que tomam como referência os discursos de inclusão no ensino superior construídos entre os anos de 2003 a 2008. A autora tenta compreender os antagonismos presentes nos discursos que foram veiculados com apoio dos organismos multilaterais dentro do jogo de poder envolto na implantação da política pública de inclusão no ensino superior.

O interessante desta tese é que ela chega ao resultado de que o discurso da implantação dessas políticas efetivamente não tem como fundamento a minimização das desigualdades, pois, elas são necessárias para a continuidade do fomento do capital privado das instituições de ensino superior. A partir desta análise é que se coloca como um contraponto em relação ao discurso de inclusão construído no governo Lula, devido ao fato de que a igualdade real não se torna efetiva pela própria necessidade estrutural de continuidade das desigualdades.

A terceira tese na área de educação traz o título Ex-Alunos Cotistas da UERJ: Os Desacreditados e o Sucesso Acadêmico. Ela foi produzida por Daniela Frida Drelich Valentin, submetida ao programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e apresentada bem recentemente, em março de 2012. O interessante deste trabalho é a perspectiva levantada da existência do preconceito dentro do espaço acadêmico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) devido ao fato dela ter sido pioneira no Brasil quanto a implantação da política de cotas.

A autora toma como referência conceitual o que Goffman (2008) traz no livro Estigma:

notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, que é justamente a análise da referida categoria dando os subsídios necessários à construção da identidade mediante todo esse ambiente de preconceito. Ela toma como base Nancy Fraser (2001) no que concerne a necessidade da construção da justiça através da redistribuição e do reconhecimento. Para ela, a justiça social se torna efetiva a partir do momento em que se reconhece afirmativamente a identidade do negro proporcionando-o meios necessários para o aumento de renda e mobilidade ascendente.

A autora indiretamente trabalha a categoria da dúvida para construir o diferencial entre desacreditado e desacreditável. Todos os cotistas são vistos pelo ambiente acadêmico como desacreditados, como pessoas que não conseguirão ter êxito em suas trajetórias acadêmicas, mas, o cotista branco, traz em si o benefício da dúvida, galgando espaços na condição da invisibilidade da sua condição. No entanto, através das entrevistas com um grupo selecionado de 16 ex-alunos cotistas, ela chega à conclusão de que o racismo institucional, que é uma reprodução do contexto social, torna-se um desafio a ser superado, fomentando, portanto, perante a comunidade acadêmica o respeito construído paulatinamente. Por fim, a autora chega a seguinte questão:

“[...] o acesso à universidade é possibilitado aos “outros”, desde que sejam como “nós”, isto é, a cultura universitária não é desafiada em sua configuração historicamente construída. Quem quiser dela participar deve incorporar seus valores e práticas sem questioná-los” (VALENTIN, 2012, p. 184)

O argumento trazido pela autora, a título de exemplo, trabalha categorias enfrentadas todos os dias por cotistas dentro das universidades públicas. Eles são vistos como incapazes e invasores, que retiraram o direito de pessoas capacitadas de frequentar o ensino superior público e de qualidade. Note que durante o processo de seleção o pertencimento a determinada cor/raça é atribuído pelo próprio candidato, mas, isso termina virando marca de distinção perante a sociedade preconceituosa, sectária e elitista que há anos vem ocupando os espaços das universidades públicas no Brasil.

Com base nos pressupostos até agora elencados, para dar mais sustentação ao que está sendo discutido é interessante trazer ao debate os argumentos de Axel Honneth (2003) no que concerne à luta pelo reconhecimento como pressuposto necessário para o desenvolvimento das sociedades antes de partir para bases teóricas de Nancy Fraser no que concerne o binômio redistribuição e reconhecimento justamente porque o autor parte da ideia de que a teoria crítica da sociedade deveria interpretá-la com base nessa categoria analítica.

Inicialmente, com referência na categoria de dependência absoluta de Winnicott, o autor diz que [...] *a carência e a dependência total do bebê e o direcionamento completo da atenção da mãe para a satisfação das necessidades da criança fazem com que entre eles não haja nenhum tipo de limite de individualidade e ambos se sintam como unidade* (HONNETH, 2003, p. 160s). Sendo assim, com o próprio desenvolvimento da dinâmica da vida cotidiana, a mãe não tem mais condições de suprir as necessidades imediatas da criança e ela passa a ter que se acostumar à ausência quanto a manutenção das suas necessidades mais imediatas, construindo-se, portanto, a fase da dependência relativa. Quando a criança experimenta a confiança dos cuidados de sua mãe termina desenvolvendo a capacidade de autoconfiança, formando positivamente a sua personalidade, gerando as bases necessárias para a participação na vida pública.

Essa posição é necessária porque dá a fundamentação para o que o autor chama de segunda esfera de reconhecimento, que é a do direito. Honneth diz que houve uma mudança estrutural na base da sociedade que proporcionou a transformação das relações de reconhecimento. Por isso, ao sistema jurídico não é mais permitido determinados privilégios e exceções às pessoas pelas posições que ocupam em sociedade. Sendo assim, o direito deve garantir a participação de todos na comunidade através da ampliação dos direitos fundamentais. Nesse viés (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2008, p.12) dizem que:

[...] Apesar de Honneth sempre utilizar um conceito problemático de direito subjetivo, a sua correta intuição pode ser compreendida claramente quando ele explicita a sua interpretação da reconstrução histórica de Marshall: os atores sociais só conseguem desenvolver a consciência de que eles são pessoas de direito, e agir conseqüentemente, no momento em que surge historicamente uma forma de proteção jurídica contra a invasão da esfera da liberdade, que proteja a chance de participação na formação pública da vontade e que garanta um mínimo de bens materiais para a sobrevivência.

A argumentação do autor está embasada no fato de que a esfera do reconhecimento jurídico cria as condições necessárias para que os indivíduos desenvolvam o auto respeito e isso se deve ao próprio processo de transição das sociedades do tipo tradicional à moderna que fez com que a valorização da hierarquia social fosse substituída por formas individuais de desempenho, não sendo mais as capacidades individuais avaliadas de forma coletiva. Graças a essa mudança estrutural há na vida moderna uma permanente tensão pela busca individual da auto realização como forma de sistema de avaliação social e essa se torna concreta a partir da concepção individual da boa vida.

Isso faz com que haja um processo social que está sempre em luta por reconhecimento, compondo parte de um sistema de referência moral para a comunidade em que estão inseridos. Isso simplesmente quer dizer que o reconhecimento social perpassa pelo auto reconhecimento como indivíduos em comunidade que possuem o direito igualitário ao que se designa como vida boa. A partir dessas concepções trazidas por Honneth é interessante estabelecer um diálogo com Nancy Fraser no que concerne a redistribuição e reconhecimento.

Inicialmente, Fraser (2006) analisa de forma crítica a luta por reconhecimento ao dizer que ela da forma como vem sendo apresentada suplanta a nominação do que é gerador das desigualdades, ou seja, o reconhecimento das identidades grupais e individuais toma o lugar da luta por redistribuição socioeconômica, fundamentando, portanto, as lutas políticas nessa conjuntura. No entanto, a autora diz que, para que haja justiça, é imprescindível que ela esteja baseada na luta tanto por reconhecimento quanto por redistribuição. Deve-se, portanto, pensar reconhecimento cultural e igualdade social como um binômio cuja relação recíproca é necessária. Não se pode pensar em igualdade social sem reconhecimento cultural. Corroborando com essa assertiva a autora diz que:

[...]. Insistirei em distinguir analiticamente injustiça econômica e injustiça cultural, em que pese seu mútuo entrelaçamento. O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas. (FRASER, 2006, p.232)

Já a única dissertação da área de Direito eleita para compor o meu banco inicial de discussões tem o título Por uma Perspectiva Crítica de Direitos Humanos: O Caso das Cotas para a População Negra no Acesso ao Ensino Superior Público, foi produzida por Camila Magalhães Carvalho, submetida ao programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo – USP e apresentada em 2011. Primeiramente, o que chamou a atenção foi o tema Direitos Humanos, que já fora trabalhado por mim durante a elaboração do trabalho final do curso de especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade oferecido pela Universidade

Federal de Alagoas – UFAL. Segundo, a perspectiva de trabalho mostrou-se diferente dos outros trabalhos produzidos na área de Direito.

Enquanto estes se focaram na validade ou não da construção do princípio de igualdade a partir das políticas afirmativas fazendo comparações com o modelo estadunidense, a autora centrou na construção da igualdade a partir do reconhecimento das identidades coletivas e individuais do negro, fazendo um contraponto entre a identidade nacional totalizante e essas identidades em luta por reconhecimento.

O texto foi puramente teórico, mas, deu subsídios importantes para compreender como o racismo se instaurou historicamente e ganhou respaldo através das teorias científicas de superioridade racial proporcionando uma cultura totalizante focada na *persona* do branco, fazendo com que os discursos de inclusão totalizante terminassem por induzir que as identidades forjadas fossem construídas de forma cooptada. Tomando como base analítica as reflexões de Axel Honneth a autora defende que o desrespeito e o preconceito são formas de limitação das possibilidades de ascensão do elemento negro e que isso conduziu ao nascimento de um sentimento coletivo de contraposição à ordem vigente, fazendo, portanto, com que as políticas de cotas fossem formas de construção objetiva do reconhecimento, proporcionando, portanto, que

“[...] Os direitos humanos aparecem como instrumento da luta social pelo reconhecimento, tendo em vista um convívio mais harmonioso e menos desigual entre os indivíduos negros, brancos e mestiços no Brasil. Eles sustentam teoricamente a resistência dos movimentos negros à situação de alienação cultural, sistematicamente empreendida em nome de uma identidade nacional, do povo brasileiro.” (CARVALHO, 2011, p.166)

Diante do exposto, percebe-se que as produções acerca da temática apresentam alguns problemas que podem ser analisados para direcionar a construção dessa pesquisa. Primeiramente, as que foram produzidas na área do Direito tiveram como fundamento a crítica a forma como a política de inclusão via cotas estava sendo implantada, visto que feria o princípio da isonomia ao se utilizar do argumento de que seria necessária a discriminação positiva para que os indivíduos excluídos historicamente pelo fator racial tivessem a oportunidade de frequentar o ensino superior público para obter a qualificação necessária para adentrar no mercado de trabalho, construindo, assim, a sua cidadania.

Por outro lado, as pesquisas na área de Educação demonstram outra problemática bastante grave: os preconceitos sofridos dentro do ambiente escolar/universitário. Gestores,

docentes e discentes reproduzindo os preconceitos historicamente enraizados na sociedade brasileira, sendo que sob uma nova óptica – a da suposta incompetência, justamente porque nesse processo de introjeção os negros e afrodescendentes entraram com notas muitas vezes menores comparando-se às da ampla concorrência, “tirando” as vagas de pessoas merecedoras por critérios meritocráticos. Tanto que em uma das pesquisas apontou-se a necessidade da invisibilidade da identidade cotista para que se evitasse a concretização do preconceito.

Em algumas outras questões as dissertações e teses chamaram a atenção. Primeiramente, pelo fato de demonstrarem como as cotas são percebidas pela sociedade como sendo reflexo de uma dívida historicamente construída pelo processo de exclusão por fatores raciais e como não há respaldo popular para a sua implantação. A não aceitação da discriminação positiva como forma legítima de construção de igualdade de oportunidades tem seu argumento reforçado pelo não respeito ao princípio de que “todos são iguais perante a lei” e concretamente pode ser observada na forma como os próprios cotistas escondem suas identidades com receio de sofrer alguma manifestação concreta ou velada do preconceito provocada por esse novo fator.

No entanto, o que não entrou em discussão nos referidos trabalhos foi: será que as desigualdades construídas ao longo da história do Brasil foram motivadas unicamente por fatores raciais? Será que os fatores classistas possuem maior peso ou eles entram em relação como fundamentos dessas desigualdades de oportunidades? Além do mais, não se percebeu nas teses e dissertações o estabelecimento do diálogo entre o processo de implantação das políticas afirmativas baseadas na discriminação positiva com a conjuntura política, econômica e social brasileira à época. É nesse espaço não explorado que adentrarei na pesquisa.

1.2.O objeto e suas especificidades

Conforme já anunciado, a pesquisa adentrará no espaço não explorado pelas teses e dissertações coletadas e analisadas no banco da CAPES: a análise da política de inclusão por via cotas raciais nas universidades públicas diante da conjuntura política, econômica e social apresentada pelo Brasil à época da sua implantação e, conseqüentemente, os desdobramentos desse processo tendo em vista que as pesquisas se limitaram a discutir a validade ou não da discriminação positiva e as conseqüências da entrada do cotista nas universidades públicas diante de uma sociedade que elege a meritocracia como forma legítima de ascensão social.

As hipóteses levantadas a partir do que se apresenta são: 1) a democratização do acesso ao ensino público básico criou uma demanda que não foi suportada pela estagnação do ensino

superior em criar condições para absorvê-la; 2) Essa demanda é, em sua maioria, composta por discentes oriundos das escolas públicas; 3) Entre os “clientes” da escola pública estão pessoas pobres, afrodescendentes, que pela deficiência de formação estrutural (acesso universal, mas sem a qualidade necessária graças ao esfacelamento das escolas públicas) tinham dificuldades de aprovação nas universidades públicas graças a concorrência e a defasagem na formação; 4) Ao criar as cotas raciais o objetivo era inserir nas instituições públicas esse público, mas, as cotas, em si, representam uma limitação ao acesso, apesar de facilitá-lo, pois, não atendem à demanda necessária; 5) Todos os investimentos direcionados às IES públicas são insuficientes para atender a demanda, abrindo espaço para que o processo de democratização do acesso à educação seja feito via instituições privadas em regime de parceria; 6) A demanda construída e não atendida pelas cotas raciais e de renda está sendo incorporada pelas instituições privadas através dos programas de financiamento educacional que concedem bolsas de estudo; 7) Os preconceitos enraizados e manifestos em diversas formas e situações terminam sendo requisitos que podem direcionar as escolhas dos demandantes; 8) Como a entrada no mercado de trabalho cada vez mais exige maiores qualificações profissionais, o diploma do ensino superior tem um valor simbólico importante como uma “chave” que pode abrir portas de trabalho; 9) A conjuntura socioeconômica e política vivenciada pelos dois mandatos presidenciais de Luís Inácio Lula da Silva evidencia que o crescimento estava alicerçado na democratização da educação com qualidade (tema proposto no segundo PPA (2008-2011) reforçado graças aos resultados do primeiro PPA (2004-2007) que tinha como ponto fundante o fortalecimento do capital privado com o objetivo de gerar emprego e renda, o que proporcionaria o consumo massificado dos produtos por ele criados. Nesse contexto, a demanda educacional teria que ser atendida, mas, estrategicamente, parece que através, principalmente, da centralidade do fomento do capital privado.

Diante do exposto, a ideia, portanto, é demonstrar que é necessária na atualidade a análise da discriminação positiva em diálogo com a conjuntura. É esse processo que faz com que o entendimento dos Planos Plurianuais desenvolvidos à época de sua implementação seja importante, justamente porque podem explicar as possibilidades de ascensão ou não através da educação e como o seu acesso pode ser estrategicamente utilizado pelo Estado como mecanismo de desenvolvimento econômico, fomentado através da via pública e/ou privada pelo regime de parceria. O que se almeja compreender, portanto, é como a “democratização” do ensino superior no Brasil vem sendo construída diante da modernização conservadora.

A análise dos planos estratégicos estatais a priori podem demonstrar que há por parte do Estado a necessidade de maximizar seus lucros, fomentando, para isso, o desenvolvimento do capital privado como, também, em consequência disso, uma diminuição dos seus encargos com a educação superior sendo ela concedida pela via privada através do financiamento governamental que terá retorno aos cofres públicos a médio prazo. À primeira vista, parece que o processo de enxugamento da “máquina estatal” não é feito por intermédio da privatização irrestrita dos serviços públicos, mas, conforme pode ser esclarecido a partir da análise dos Planos Plurianuais dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, ele é conduzido através do regime de parceria. Uma “fatia” importante desse processo está na democratização do ensino superior, entendida aqui como mecanismo de promoção do acesso que é concedida, também, complementarmente, pelas IES privadas, pois, é nesse contexto que a forma “seletiva” de acesso ao ensino público ganha corpo complementarmente dentro da esfera privada.

Para tanto, o entendimento de como a educação básica foi estruturada no Brasil tem como objetivo demonstrar que a não utilização de critérios diferenciados de acesso permitiu o aumento de indivíduos com a formação necessária para adentrar no nível superior, incluindo, afrodescendentes, pobres, oriundos das escolas públicas brasileiras. É nesse contexto que as cotas raciais e sociais ganham sentido. Elas são provenientes da crescente demanda gerada pela democratização do acesso ao ensino básico, sem a utilização de quaisquer formas de discriminação positiva. Diante disso, qual a significação implícita em discriminar positivamente ofertando um determinado percentual de vagas a um público específico diante de uma estrutura que claramente alega não ter condições de arcar sozinha com os serviços que devem ser oferecidos à sociedade recorrendo, portanto, aos regimes de parceria?

1.3. Os caminhos do texto

Inicialmente, para compor o presente texto, apresentar-se-á como a sociedade brasileira se estruturou econômica e socialmente e o que esse processo representou para a formação de um “exército livre”, porém excluído de trabalhadores remanescentes do modo de produção escravocrata. A partir da análise comparativa se buscará compreender como a estrutura da “acumulação primitiva” do capital na Europa constituiu-se diferentemente no Brasil pois os “feudos” não foram dissolvidos e nem seus trabalhadores foram aproveitados na estrutura pré-fabril, sendo substituídos ou entrando em uma estrutura competitiva com o trabalhador

estrangeiro, supostamente acostumado com uma lógica de relação trabalhista diferente: vender sua força de trabalho em troca de salário.

Percebe-se que o processo de “libertação” representou também a exclusão do mundo do trabalho e que essa situação só seria revertida, segundo Florestan Fernandes (2008), a partir da convivência com o imigrante europeu que proporcionaria uma reestruturação da forma de proceder do afrodescendente. A adoção do *ethos* necessário à reprodução da estrutura capitalista faria com que ele conduzisse suas ações de forma a ter mais condições de participação na sociedade, principalmente como trabalhador, e que a própria evolução da estruturação do capital o faria inserido no mundo do trabalho. No entanto, a simples lógica de desenvolvimento do capital no Brasil não incluía automaticamente o ex-escravo, agora trabalhador livre. Além das questões de falta de qualificação para executar determinadas funções, contra ele também pesavam os preconceitos remanescentes da estrutura do modo de produção anterior, dificultando, portanto, a sua participação na esfera produtiva como, também, relegando a ele as péssimas condições provenientes desse processo.

A necessidade de qualificação para o mundo do trabalho e a exclusão por fatores raciais faziam com que ele tivesse maiores dificuldades de participação na sociedade, pois, enfrentava uma lógica de acesso precário ou não permanência nas instituições escolares por diversos fatores coligados. No entanto, o processo de modernização conservadora fez com que tivesse chances, mesmo elas não sendo suficientes para arcar com a sua demanda. Elas eram provenientes da forma excludente da inclusão periférica⁵, que os permitia ter certa qualificação mínima necessária para executar diversas tarefas precárias.

A democratização do ensino básico feita sem a utilização dos critérios raciais fez com que existissem diversos (não todos, pois, a violência, o limite de vagas, a necessidade de adentrar no mercado de trabalho mais cedo para ajudar no sustento da família ou ser eles mesmos os provedores da casa exercendo trabalhos precários em todas as formas) afrodescendentes excluídos também por fatores sociais, mesmo com a formação necessária para adentrar no ensino superior. No entanto, ele era praticamente exclusivo aos indivíduos pertencentes às elites e à classe média brasileira. A formação no nível médio e, principalmente,

⁵ Segundo José de Souza Martins no livro *Exclusão social e a nova desigualdade o capitalismo desenraiza e brutaliza a todos, excluindo-os*. É na própria lógica de exclusão e inclusão que a sociedade capitalista realiza esse movimento, incluindo de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. É, portanto, a forma da visão periférica construída pela estrutura estruturante do capital.

técnico ajudava ao indivíduo a inserir-se no mercado de trabalho. No entanto, com o passar dos anos, isso não foi mais suficiente e a demanda por acesso ao ensino superior cresceu, fazendo com que o Estado tomasse posição para atender as necessidades desse público historicamente excluído utilizando-as como plano de governo.

Desde o início dos anos 2000 há um crescente processo de acesso dos afrodescendentes ao ensino superior através do que se designa como discriminação positiva, ou seja, critério em que se concede um percentual de vagas nas universidades públicas mediante seleção em que eles concorrem entre si tendo como referência os fatores cor/raça/renda. Diversas pesquisas a nível de pós-graduação e, algumas delas foram publicadas em livros, discutem juridicamente sobre a constitucionalidade desse processo porque ele supostamente fere o princípio isonômico do cidadão como, também, a lógica da meritocracia. Diante disso, muitos que entram nas universidades públicas sofrem preconceitos que vão além dos fatores cor/raça/renda e, por isso, escondem suas identidades como cotistas para não serem vistos como “aqueles que tiveram o caminho facilitado e que tiraram a vaga de pessoa com mais competências”, construindo, portanto, mais um estigma que os excluídos passaram a carregar.

Vê-se, portanto, a formação de um ambiente hostil nas universidades públicas e na sociedade em geral, que desaprova esse mecanismo de acesso. Por outro lado, percebe-se um crescente investimento indireto por parte do governo federal nas IES privadas concedendo bolsas de estudo para que os indivíduos possam frequentá-las e terem a qualificação necessária para introduzirem-se no mercado de trabalho. O critério utilizado para que o indivíduo tenha acesso é renda e lhe são oferecidas formas de pagamento que facilitam a continuidade dos seus estudos como, também, um período de carência para efetuar-lo.

Percebe-se que os critérios diferenciados podem formar o direcionamento do público cotista, que não conseguiu adentrar nas IES públicas por intermédio do SISU (Sistema Unificado) nem mesmo através do PROUNI (Programa Universidade para Todos), às IES privadas. A partir disso, tem-se como ponto fundamental que a democratização do ensino superior mediante o processo de inclusão por via cotas termina sendo excludente porque, além de ser limitador do acesso verdadeiramente democrático também representa a concretização de outras formas de preconceito que tomam o fator raça como ponto referencial. Mas, isso é consequência de que conjuntura?

Primeiramente, com base no caminho metodológico a ser adotado para a consecução do presente trabalho, far-se-á o percurso da estruturação produtiva no Brasil para compreender

como o negro foi introduzido como elemento essencial à produção e como a ele foi negada essa essencialidade no processo de transformação da estrutura escravocrata para a do trabalho livre. Em seguida, a discussão terá como fundamento as formas e possibilidades de introjeção do elemento negro, ex-escravo, no processo produtivo mediante a qualificação necessária para a execução das suas atividades laborais, fruto da adoção do *ethos* necessário à reprodução da forma de sociabilidade do capital.

Logo após, o entendimento de como a educação básica foi estruturada no Brasil tem como objetivo demonstrar que a não utilização de critérios diferenciados de acesso permitiu o aumento de indivíduos com a formação necessária para adentrar no nível superior, incluindo, afrodescendentes, pobres, oriundos das escolas públicas brasileiras. É nesse contexto que as cotas raciais e sociais ganham sentido. Elas são provenientes da crescente demanda gerada pela democratização do acesso ao ensino básico, sem a utilização de quaisquer formas de discriminação positiva. Diante disso, qual a significação implícita em discriminar positivamente ofertando um determinado percentual de vagas a um público específico diante de uma estrutura que claramente alega não ter condições de arcar sozinha com os serviços que devem ser oferecidos à sociedade recorrendo, portanto, aos regimes de parceria?

1.4. Diante de embates teórico-metodológicos, que caminho seguir?

A classificação das ciências ao longo da história nunca foi pacífica (CHIZZOTTI, 2006, p. 13). Diante dessa tensão em classificar, em medir, hierarquizar, há uma disputa teórica no campo do poder científico/acadêmico a fim de elevar a pesquisa em educação a um corte epistemológico (BRANDÃO, 2002; CHARLOT, 2006).

Ao analisar os antagonismos/divergências entre perspectivas qualitativas e quantitativas, microssociais e macrossociais Brandão (2002, p. 28) fala da "impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica", fazendo, portanto, uma crítica que deixa a abertura para escolhas teórico-metodológicas e para a construção permanente do objeto, o que permite o amadurecimento do pesquisador em relação a essas mesmas escolhas.

Com o mesmo sentido em que defende Brandão podemos entender a coletânea *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional* organizada por Ivani Fazenda. Um livro composto de relatos de experiências investigativas com metodologias não convencionais, não dogmáticas, que entendem o método como ponto de abertura para inovações, estabelecidas sobre o tripé metodologia, ontologia e epistemologia (CARVALHO et. al. 2007), estimulando o pesquisador iniciante a reinventar o seu próprio caminho (FAZENDA, 2007).

Para tanto recorreremos a mais uma citação de Bourdieu, de seu *Introdução a uma sociologia reflexiva (O Poder Simbólico)*. Defendendo a visão crítica da realidade como condição necessária de uma verdadeira construção de um objeto de pesquisa científica o autor fala de uma "antinomia da pedagogia da pesquisa" que deve "transmitir ao mesmo tempo instrumentos de construção da realidade, problemáticas, conceitos, técnicas, métodos, e uma formidável atitude crítica, uma tendência para pôr em causa esses instrumentos" (BOURDIEU, 2009, p. 45). Acredita-se que é nesse mesmo espírito antidogmático e heterodoxo, representado por Bourdieu que Chizzotti (2006) apresenta a estratégia metodológica que se passará a analisar.

Percebe-se, portanto, que a forma de abordagem do objeto é importante para a sua construção e compreensão. Com base nisso, a presente pesquisa irá se valer do levantamento bibliográfico no que se refere a relação entre as conjunturas socioeconômicas e políticas e os processos de inclusão e exclusão do negro/afrodescendente para compreender, através dos Planos Plurianuais e seus relatórios elaborados e executados à época do governo Lula, como esse processo se concretiza na atualidade. As inferências acerca das informações serão feitas através da análise de conteúdo.

1.5.Sobre a Análise de Conteúdo

O trabalho disponível em língua portuguesa que dá um melhor acabamento para a compreensão da Análise de Conteúdo (AC) é o livro da francesa Laurence Bardin, uma das referências do texto de Chizzotti. Outras referências são lançadas no texto e na bibliografia recomendada, no entanto, a maioria em língua inglesa, o que é compreensível, pois a AC nasce e se desenvolve principalmente nos EUA, o que se torna um indicativo para aprofundamentos posteriores. Por isso o diálogo nesse subtópico será centrado principalmente no texto de Bardin.

Segundo Bardin (2004) a Análise de Conteúdo constitui um conjunto de técnicas/instrumentos metodológicos de análise das comunicações baseados na dedução (inferência) que procura o rigor científico da objetividade/neutralidade. Nasce no contexto científico de domínio do behaviorismo nas ciências humanas nos EUA, onde a quantificação, com indicadores de frequência estatísticos são bastante valorizados, mas que com seu desenvolvimento vai dando abertura para perspectivas qualitativas e de questionamentos de uma suposta neutralidade: "de fato o sociólogo crítico sabe - e a sua função é precisamente o desvendar crítico - que é difícil afastar toda e qualquer implicação ideológica, mesmo multiplicando as técnicas de rigor e validação" (BARDIN, 2004, p. 12).

Embora o termo Análise de Conteúdo suscite a atenção ao conteúdo de um texto, com

descrições analíticas "segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2004, p. 29), em vários casos a análise não se restringe ao conteúdo abordado, mas se amplia em consideração ao que Bardin chama de "continente", ou seja, a conjuntura em que o material analisado foi produzido, as determinações e relações sociais do texto com o que acontece em volta. Uma leitura do contexto, como afirma Chizzotti (2006, p.117). Sendo, portanto, texto e contexto dois aspectos fundamentais para a Análise de Conteúdo (ABELA, 2000).

Bardin diz que o tratamento descritivo corresponde a uma primeira fase do procedimento de Análise de Conteúdo, sublinhando que este não é exclusivo de suas técnicas. Chizzotti define quatro fases, sendo duas delas anteriores a análise descritiva e da decomposição em categorias. A primeira fase segundo o autor seria a determinação do texto e especificação do tipo de documento que estão relacionados aos objetivos da pesquisa e a uma leitura atenciosa de textos conexos com esses objetivos. Corresponde ao que Bardin chama de pré-análise, fase de organização da pesquisa em que se dá uma primeira leitura, chamada pela autora de "flutuante", além da escolha dos documentos.

Para Bardin algumas regras são colocadas para a constituição do corpus: regra da exaustividade (procura esgotar a totalidade do material analisado); regra da representatividade (amostragem representativa do universal); regra da homogeneidade (não se misturar documentos de origens diversas); e regra da pertinência ("adaptadas ao conteúdo e ao objetivo"). Regras que a partir da leitura de Bardin parecem ser essenciais para quem se inicia na pesquisa e que não são apreendidas a partir do texto de Chizzotti. No entanto, sobre essas mesmas regras Bardin diz o seguinte:

"A definição de análise de conteúdo dada por Berelson, há cerca de uns vinte anos atrás, continua a ser o ponto de partida para as explicações que todos os principiantes reclamam, tendo-a ele definido do seguinte modo: 'uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações'. Os analistas principiantes debitam de boa vontade as famosas regras, às quais devem obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, embora estas regras sejam, de facto, raramente aplicáveis" (2004, p.31).

A definição de Berelson, segundo Abela (2000), deixa de fora o conteúdo latente dos dados, ou seja, o que não é manifesto diretamente no texto, impedindo uma compreensão mais profunda. Sua definição está inscrita numa defesa ortodoxa do quantitativo em relação ao qualitativo.

Para finalizar essa discussão convém ressaltar que Bardin (2004) considera a AD como uma entre as técnicas (Análise de Avaliação, Análise da Enunciação, Análise da Expressão, Análise das Relações, Análise do Discurso) pertencentes ao campo da Análise de Conteúdo e que aquela tem por objetivo a destruição desta, pois "procura preencher a mesma função através de meios diferentes" (p.207), dedicando o último capítulo de seu livro para a AD e finalizando com severas críticas, as quais retomaremos adiante:

"De uma forma geral pode concluir-se, a propósito deste empreendimento, dizendo que sob uma linguagem abscondita, que por vezes escapa ao leitor, para além das construções teóricas, que ao nível da prática da análise são improdutivas a curto prazo, existe uma tentativa totalitária (no sentido em que se procura integrar no mesmo procedimento conhecimentos adquiridos ou avanços até aí dispersos ou de natureza disciplinar estranha: teoria e prática linguística, teoria do discurso como enunciação, teoria da ideologia e automatização do procedimento) cuja ambição é sedutora mas que as realizações são episódicas. O que é deplorável" (p.215-216).

Diante do exposto, o que se discutirá aqui é como a análise de conteúdo pode ajudar a compreender as categorias analíticas trazidas pela conjuntura socioeconômica e política em diálogo com o processo de inclusão através da discriminação positiva e como essa conjuntura tem fomentado o desenvolvimento do capital privado no processo de democratização do ensino superior. Conforme já demonstrado por Bardin (2004) ao construir suas inferências sobre a definição, o objetivo e a forma de analisar o conteúdo, o entendimento da relação entre o "continente", ou seja, a conjuntura em que o documento fora produzido, e as determinações e relações sociais que estão inseridas no contexto do texto se tornam importantes.

Corroborando com essa ideia Chizzotti (2006, p.113) aponta que a AC se torna concreta da seguinte maneira: "A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras". É a partir desse procedimento que os documentos estratégicos oficiais, os Planos Plurianuais do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), serão analisados tendo em vista o objetivo de construir inferências com base na relação entre a conjuntura e as determinações sociais inseridas no texto.

Em relação ao quadro teórico e epistemológico da AC, podemos dizer que esta possui ciências conexas como a linguística, a semântica, a semiologia, a documentação, a informática (BARDIN, 2004, p.16), mas que, no entanto, não possui um quadro teórico próprio, ficando

essa escolha muito a cargo do pesquisador, ou, quando se trata de comparações contextuais, "da competência teórica do pesquisador" como afirma Franco (ver ano, p. 16). Bardin afirma que na França, considerando a afirmação datada de 1977, a AC "está dependente de duas disciplinas: A Psicologia Social e a Sociologia" (p.29). Já Moscovici, em 1981 (APUD FRANCO, 2005, p.9), diz que esta está na encruzilhada entre a Linguística e a Psicologia Social e à medida que se interessa pela linguística, os linguistas reivindicam a exclusividade do território. Na definição de Franco a AC se inscreve num "delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem" (FRANCO, 2005 p. 20).

Quanto à utilização da AC e da AD em conjunto vale apenas conferir a opinião de Abela:

"El análisis del discurso hace referencia fundamentalmente al acto conversacional y a los procesos estructurales de interacción que en él se producen. Tienen en común con el análisis de contenido la búsqueda última del sentido del texto, pero se aleja de él en que el análisis de discurso suelen acogerse a ciertos enfoques teóricos de nivel interpretativos en la que cualquier interposición, como la representada por la estricta metodología analítica del análisis de contenido, corre el peligro de ser considerada más como un estorbo interpretativo psicoanalítico suele resultar altamente refractario a la mayor parte de las metodologías de análisis de contenido disponibles" (2000, p.10)

Abela compara o trato da AC com o texto com a semiótica (referência presente em Chizzotti), que também trabalha com textos, mas diferencia o objeto da semiótica, o signo, e sublinha a sua relação com a ação dos sujeitos na construção do texto, o que não ocorre na AC. No entanto o autor se coloca de maneira aberta, como se pode entender também a partir do texto de Chizzotti, e ensaia a defesa de uma conciliação:

"Obviamente todas estas técnicas se pueden combinar y así aparecen, por ejemplo, análisis de contenido de discurso, cuando se adoptan conjuntamente marcos teóricos interpretacionales con metodología de análisis de contenido o análisis semiótico de discursos, cuando el analista decide combinar el marco constructivo semiótico y las interpretaciones inter-estructurales del discurso" (idem).

A complexidade das duas formas de investigar, sua história de construção e as delimitações epistemológicas faz com que vejamos cada qual mobilizando pesquisas de maneira diferentes, apesar de poderem trabalhar sob um mesmo objeto, com características semelhantes, no entanto, o jogo no campo científico ou acadêmico, nas concepções de Bourdieu, é o que vai dizer ou indicar a possibilidade de trabalho conjunto entre as duas perspectivas. A escolha do autor nesse sentido deve se dar a partir de uma solidez e aprofundamento, bem como a coragem em encarar as críticas que poderão advir de ambos os campos no sentido de manter a delimitação. Esse "choque heterodoxo" em construir uma pesquisa a partir da junção de metodologias e perspectivas teóricas diversas é uma maneira não

convencional de trabalho que quebra barreiras entre caminhos de pesquisa (FAZENDA, 1997).

O texto de Chizzotti, da forma como discutiu as três perspectivas (Análise de Conteúdo, Análise de Narrativa e Análise do Discurso) e os referenciais teóricos que podem ser mobilizados nas três nos faz entender um sentido de síntese, como já foi explicitado. Dessa forma a pesquisa em educação precisa para que seja capaz de desenvoltura do plano teórico avaliar, reelaborar e assimilar criticamente as contribuições das diferentes áreas do conhecimento (SAVIANI, 1982, p. 92).

A conjuntura que deu a base para a construção da política de cotas deve ser analisada para, depois, ser inserida na análise contextual em diálogo com os documentos oficiais. Ou seja, as categorias analíticas construídas a partir das inferências sobre o processo histórico de inclusão e exclusão serão debatidas com base nas informações contidas nos documentos oficiais de planejamento governamental, apontando para os possíveis direcionamentos da democratização do acesso ao ensino superior.

1.6.Sobre a pesquisa em Educação e metodologia a ser escolhida

Em relação à pesquisa, ao conhecimento científico e disciplinar, a Educação pode ser definida como uma grande área das ciências humanas e sociais. Não se constitui em disciplina ou ciência como a Sociologia e a Psicologia por exemplo. No entanto utiliza em suas pesquisas, ou quando é pesquisada, das teorias, métodos e técnicas das ciências humanas e sociais como um todo.

Podemos fazer um paralelo da definição de Educação enquanto objeto de pesquisa com a crítica feita por Saviani quanto a uma das definições de pedagogia enquanto *Ciência da Educação*. Na década de 80, Saviani (1982) defendeu que o melhor seria chamar Ciências da Educação já que sobre a Educação transitam ciências diversas a exemplo da Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, etc. E essa definição, de fato, pode ser vista nos dias atuais com cursos de nível superior em "Ciências da Educação"⁶.

⁶ Em seu livro *Pesquisa em Educação* Zaia Brandão (2002) discorda dessa denominação, dada à constatação de que a educação não ter se constituído enquanto tradição científica, portanto, em sua concepção de autonomização da pesquisa em educação, a autora é convicta de que a pesquisa em educação deve continuar se apoiando nas áreas disciplinares afins. Cf. p. 63-64. No entanto em artigo de 2006, Charlot, p. 2, diante da denominação em que Zaia se opunha, consolidada na França, diz que as Ciências da Educação " possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não têm existência epistemológica específica (...). Por conseguinte, o problema

O paralelo que pode ser feito em relação à Pesquisa em Educação é que essa se serve de um amplo campo de disciplinas científicas para o seu conhecimento, portanto, não se pode falar em uma metodologia ou modelo específico para a educação. No entanto, Saviani (1982, p.89) coloca que para que a pesquisa em Educação se desenvolva é preciso que a educação seja tomada como ponto de partida e como ponto de chegada das reflexões. Ou seja, é preciso um olhar a partir da especificidade da educação. Sobre isso é interessante recorrer a uma citação de Charlot (2006, p.9):

"O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação".

A adaptação das estratégias de investigação para a pesquisa em educação, portanto, deve procurar o que existe de específico no campo educacional, ainda que essa especificidade não seja definida com solidez epistêmica, como as áreas de pesquisa com métodos próprios. Essa questão é bem colocada e evidenciada nos dizeres de Saviani (1982, p. 87): "no campo das ciências sociais, se há um setor que não dispõe de paradigmas (no sentido empregado por Kuhn) esse é, sem dúvida, o da Educação". Esse fato é tão importante que Saviani diz repercutir na organização da pós-graduação no que se refere à definição de áreas de concentração por exemplo.

Chizzotti (2006, p.13) em prefácio de seu livro *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais* discutindo tema semelhante ao de Saviani nos diz que:

"Desde que Comte tentou construir uma classificação, pretenciosamente definitiva, muitas iniciativas foram tomadas para estabelecer os critérios de uma classificação convincente. É notório, também, quanto a classificação das disciplinas nas universidades varia muito para abarcar campos novos de ensino, e as próprias agências de fomento se vêem as voltas com um problema que as obriga a uma reconstrução permanente dos campos e das áreas do conhecimento"

Segundo Chizzotti (2006) a noção de paradigmas de Kuhn, sintetizada no seu A

da especificidade da disciplina educação está resoluto, por não ser mais colocado", o que corrobora coma crítica de Zaia) .

Estrutura das Revoluções Científicas, é muito difundida na linguagem científica para se diferenciar as concepções e práticas de pesquisa, no entanto, outros termos são utilizados ao longo da história da ciência: tradições, programas, posturas ou modelos. Cada um desses conceitos está vinculado a áreas de pesquisa, autores e concepções diferentes.

A Pesquisa em Educação como qualquer outra área do conhecimento das ciências humanas e sociais, como já foi afirmado, tem a sua disponibilidade uma vasta quantidade de técnicas, teorias e procedimentos metodológicos. A escolha de um referencial de base pode se dar a priori, mas sempre vinculado a uma teoria e a uma concepção de mundo, ainda que inconscientemente. Quanto à questão da escolha na pesquisa Chizzotti (2006, p. 24-25) afirma que qualquer pesquisa pressupõe, de maneira implícita ou explícita, "uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência dela ou não".

À medida que vamos construindo o objeto de pesquisa, no entanto, as bases teóricas e metodológicas podem ser modificadas durante o processo de acordo com mudanças requeridas pelo aprofundamento do conhecimento do objeto, bem como das novidades trazidas pelos dados coletados e tratados. Uma pergunta ou problema será o norteador das pesquisas. A delimitação do problema ou dos problemas "pode ser o momento mais aflitivo da pesquisa porque sua definição está conexa com a concepção que gera o problema; o problema é expressão sintética de uma concepção" (CHIZZOTTI, 2006, p. 25). Para Saviani (1982, p.21) o problema trata-se de uma questão "cuja resposta não se conhece e se necessita conhecer". No entanto, retomando a concepção de Saviani sobre a dialética do ponto de partida e de chegada, para o desenvolvimento de uma boa pesquisa em educação é preciso ter um bom problema educacional. No entanto, quando se tem um campo saturado de respostas, de "discursos já instalados", como é o da Educação, torna-se difícil fazer pesquisa (CHARLOT, 2006) e traçar a problemática a ser trabalhada.

Conhecer as formas de tratamento da realidade é fundamental para se construir uma pesquisa sólida e científica. Assim "a arte do pesquisador estaria exatamente na capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa e as possibilidades empíricas do campo da investigação". (BRANDÃO, 2002, p. 10). Para traçar o planejamento de como começar e que ferramentas utilizar está relacionado a como enxergamos o mundo e também pelo conhecimento sistemático de teorias que explicam a realidade. Assim, "as referências teóricas precisam ser reelaboradas no processo de investigação (construção do objeto)" (BRANDÃO, 2002, p. 8). Sobre os cuidados e a atenção que a pesquisa exige Ivani

Fazenda (1997, p.16) diz o seguinte:

"Pesquisar em educação exige, além de uma formação acadêmica restrita (relativo ao tema que será desenvolvido), uma sólida e profunda formação acadêmica geral, pois a dificuldade em interpretar e compreender textos indicados nos cursos de pós-graduação somente será vencida se, ao lado de um trabalho com o texto básico, proceder-se à leitura de vários textos complementares".

Em relação à escolha dos caminhos da pesquisa Fazenda (2007, p.30) coloca que "nenhuma técnica pode ser escolhida a priori, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja objeto de estudo". Luna (1997, p.33) ao analisar os conflitos entre tendências metodológicas diz algo semelhante ao que Bourdieu defende em *Poder Simbólico*:

"Outro deslocamento da questão evidencia-se na tentativa de confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade da outra. Ao contrário, a força de uma abordagem teórico-metodológica é demonstrada pela sua resistência à crítica que se serve contra ela mesma. Um trabalho mais produtivo seria realizado se pudéssemos nos aproveitar da produção científica derivada das várias correntes metodológicas como fonte de inspiração para o exercício da crítica interna. ”

A citação de Luna é coerente com o que Bourdieu defende enquanto construção teórico-metodológica, a partir da noção de síntese teórica em *O Poder Simbólico* onde o autor trabalha com diversos autores para construir sua noção categórica de “poder”). Bourdieu (2009, p.15) é bastante heterodoxo quanto à questão de escolhas teórico-metodológicas e um crítico ácido da ortodoxia: "é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia da *doxa*, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar actual o poder potencial das classes dominadas". Dessa forma, criticando o que ele chama de monoteísmo metodológico, será visto como uma "ruptura estrondosa" o "facto de se combinar a análise de discurso com a análise etnográfica" (BOURDIEU, 2009, p. 25), por exemplo.

Capítulo 2

2. Continuidades e discontinuidades na construção dos modos de produção: a compreensão da “acumulação primitiva” à brasileira.

Para compreender a estrutura dos modos de produção no que concerne as continuidades e discontinuidades da sociedade deve-se ter em conta que eles não são caracterizados por um processo de ruptura e completa negação da forma de sociabilidade anteriormente constituída. Há elementos que são transformados, negados e outros que são implantados, dando características próprias ao modo de produção nascente. Esse esquema analítico ajudará a compreender o caso brasileiro no que concerne a transição das estruturas produtivas, do escravismo à ordem social do capital.

A partir dessa ideia, a título de estruturação do entendimento do que se propõe trabalhar, far-se-á uma análise comparativa entre o processo trazido por Marx (2013) no capítulo XXIV de *O Capital* que traz o título *A Assim Chamada Acumulação Primitiva* e o caso brasileiro, destacando as suas especificidades. Nesse capítulo ele trabalha questões que deram a base para o fomento do capitalismo como modo de produção com características próprias. Nele o autor aborda como a relação entre capital e trabalho é intermediada pelo salário, como há a geração da mais-valia e, mais especificamente, no capítulo XXIV o processo de cercamento das terras (formação da propriedade privada), a formação do exército trabalhador de reserva e o papel do Estado para a sua concretização.

Marx (2013) inicia a argumentação explicando que a acumulação primitiva não é o modo capitalista de produção, mas, sim, o seu ponto de partida. Essa ideia apresentada simplesmente remete que as bases para o desenvolvimento da sociedade capitalista nasceram através de um processo que se constituiu como fundamento para a separação do trabalhador da propriedade de seus meios de trabalho, transformando em capital os meios sociais de subsistência e os de produção. É nesse sentido que Marx (2013, p. 642) diz que:

[...] A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado,

transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados

A estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela.

O produtor direto, o trabalhador, só pôde dispor de sua pessoa depois que deixou de estar acorrentado à gleba e de ser servo ou vassalo de outra pessoa. Para converter-se em livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde haja mercado para ela, ele tinha, além disso, de emancipar-se do jugo das corporações, de seus regulamentos relativos a aprendizes e oficiais e das prescrições restritivas do trabalho. Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo

A formação primitiva do capital caracterizou-se, portanto, pelo movimento histórico que transformou os produtores em assalariados através da “libertação da servidão e da coerção corporativa”. As coisas devem-se ao fato de que a ideia de liberdade com relação ao modo de produção anterior simplesmente não significou a liberdade real, mas, sim, a escravidão do ser social na estrutura do modo de sociabilidade posterior. É a partir desse processo que o homem passa a não se reconhecer mais no que produz e vê o trabalho como a não realização concreta de si como ser social justamente porque agora ele é prisioneiro da necessidade de produzir para outros. Ele nasce a partir do momento em que o homem é expropriado da estrutura produtiva que estava inserido, não tendo mais as garantias legais que o feudo proporcionava. É o que culminou com a separação do homem dos meios de produção e a concentração destes nas mãos de poucos capitalistas.

Marx (2013) toma como base analítica a Inglaterra entre os séculos XIV e XV, descrevendo detalhadamente o processo de expropriação do produtor rural e, também, mostra a posição do Estado diante disso. Para tanto, argumenta que já no final do século XIV a servidão havia praticamente desaparecido e o início do século XV é caracterizado por uma população rural composta de camponeses proprietários de suas terras. No entanto, a velha nobreza que havia sucumbido pelas guerras feudais foi substituída por uma nova, com mentalidade própria e oposta à anterior.

Essa nova nobreza, visando aproveitar-se das vantagens provenientes do aumento do preço da lã e a escassez da sua oferta na Europa, resolveu criar mecanismos para expropriar o produtor da sua base fundiária e nela criar ovelhas que dariam a matéria prima para o seu enriquecimento. Esse processo é caracterizado pela demolição das habitações dos camponeses e trabalhadores. Esta é a fonte da expropriação dos trabalhadores da sua base produtiva. É o que fomentou a ida deles para os burgos, como única opção de sobrevivência.

Segundo Marx (2013), o ponto fundante que deu origem a sociabilidade capitalista foi a subjugação do trabalhador, fomentando o nascimento de classes distintas, aquela detentora da propriedade dos meios de produção, a burguesia, e a que vende a sua força de trabalho em troca de salário, o proletariado. No entanto, deve-se entender os pormenores dessa subjugação, justamente porque em ambos os modos de produção ela existia. No modo de produção feudal a estreita ligação entre o produtor e os donos das terras se fazia por intermédio das leis típicas da época, com obrigações recíprocas. A liberdade construída a partir do fim do Feudalismo se constitui com base na não relação de interdependência caracterizada pela reciprocidade. Percebe-se, portanto, que o nascimento da forma primitiva do capital possibilitou outra forma de escravidão, aquela em que o indivíduo tem a “liberdade” de vender suas forças físicas e mentais em troca de salário.

A incorporação de trabalhadores livres aos burgos não foi completa. Não existiam postos de trabalhos para todos e isso fez com que muitos construíssem mecanismos de sobrevivência na nova estrutura produtiva. Diante disso, como informa Marx (2013, p. 654-55):

[..]. Expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação violenta e intermitente de suas terras, esse proletariado inteiramente livre não podia ser absorvido pela manufatura emergente com a mesma rapidez com que fora trazido ao mundo. Por outro lado, os que foram repentinamente arrancados de seu modo de vida costumeiro tampouco conseguiam se ajustar à disciplina da nova situação. Converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias. Isso explica o surgimento, em toda a Europa ocidental, no final do século XV e ao longo do século XVI, de uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os pais da atual classe trabalhadora foram inicialmente castigados por sua metamorfose, que lhes fora imposta, em vagabundos e paupers. A legislação os tratava como delinquentes “voluntários” e supunha depender de sua boa vontade que eles continuassem a trabalhar sob as velhas condições, já inexistentes.

[...]. Assim, a população rural, depois de ter sua terra violentamente expropriada, sendo dela expulsa e entregue à vagabundagem, viu-se obrigada a se submeter, por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites,

ferros em brasa e torturas, a uma disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado.

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. A violência extra econômica, direta, continua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente. Para o curso usual das coisas, é possível confiar o trabalhador às “leis naturais da produção”, isto é, à dependência em que ele mesmo se encontra em relação ao capital, dependência que tem origem nas próprias condições de produção e que por elas é garantida e perpetuada. Diferente era a situação durante a gênese histórica da produção capitalista. A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva.

Neste extrato textual de Marx temos algumas questões importantes e necessárias para o desenvolvimento posterior do capitalismo. Primeiramente, a disciplina deveria estar de acordo com a estrutura necessária a reprodução do sistema; segundo, o medo da violência das leis sanguinárias fazia com que os trabalhadores aceitassem quaisquer condições de trabalho e salário, aumentando a oferta de mão-de-obra. É o que faz surgir o exército reserva de trabalhadores, aqueles ávidos por se integrar ao sistema, pelo medo das punições construídas pelo próprio Estado inglês. É a base para a construção dos meios necessários à extração da mais-valia em suas formas absoluta e relativa.

As questões aqui trazidas demonstram que o processo de transição do Feudalismo à forma primitiva do capital construiu as bases para a sua efetiva implantação como sistema econômico que teria influência nas relações e na dinâmica da sociedade. Esse processo se deu de forma violenta, fazendo com que a “liberdade” alcançada em relação ao antigo sistema de reprodução da vida material fosse ilusória. O aprisionamento se dava pela liberdade de vender a força de trabalho, a liberdade de estabelecer acordos entre empregador e empregado com o intuito de recebimento salarial, um valor fixo para a produção de mercadorias e que a longo

prazo, graças ao seu preço variavelmente ascendente, não corresponderia mais no processo de troca a satisfação das necessidades mais vitais dos indivíduos trabalhadores.

Enfim, um processo que empobrece cada vez mais a classe trabalhadora e enriquece a burguesia. O que permaneceu como “cláusula pétrea” na dinâmica social foi o estabelecimento de quem detinha o poder econômico (senhores feudais que concentraram em si através da rapinagem muitas vezes institucionalizada pela legislação a posse das terras retirando dos trabalhadores os seus meios de produção) e o processo de dominação construído desde antes da configuração primitiva do capital. No entanto, como alerta Marx, a concentração das terras em poucas mãos em si significava somente a criação de latifúndios. O desenvolvimento do capital deve-se ao duplo processo de criação de arrendatários juntamente com a revolução agrícola que favoreceu a criação de um mercado interno para a indústria. Conforme a isso Marx (2013, p.664-5) diz que:

[...] A expropriação e expulsão de uma parte da população rural não só libera trabalhadores para o capital industrial, e com eles seus meios de subsistência e seu material de trabalho, mas cria também o mercado interno.

De fato, os acontecimentos que transformam os pequenos camponeses em assalariados, e seus meios de subsistência e de trabalho em elementos materiais do capital, criam para este último, ao mesmo tempo, seu mercado interno. Anteriormente, a família camponesa produzia e processava os meios de subsistência e matérias-primas que ela mesma, em sua maior parte, consumia. Essas matérias-primas e meios de subsistência converteram-se agora em mercadorias; o grande arrendatário as vende e encontra seu mercado nas manufaturas. Fios, panos, tecidos grosseiros de lã, coisas cujas matérias-primas se encontravam no âmbito de toda família camponesa e que eram fiadas e tecidas por ela para seu consumo próprio, transformam-se, agora, em artigos de manufatura, cujos mercados são formados precisamente pelos distritos rurais. A numerosa clientela dispersa, até então condicionada por uma grande quantidade de pequenos produtores, trabalhando por conta própria, concentra-se agora num grande mercado, abastecido pelo capital industrial. Desse modo, a expropriação dos camponeses que antes cultivavam suas próprias terras e agora são apartados de seus meios de produção acompanha a destruição da indústria rural subsidiária, o processo de cisão entre manufatura e agricultura. E apenas a destruição da indústria doméstica rural pode dar ao mercado interno de um país a amplitude e a sólida consistência de que o modo de produção capitalista necessita.

As informações demonstram que a implantação do capitalismo tinha como fundamento, em certa medida, a negação da estrutura do modo de produção anteriormente estabelecido, o que é representada pela expropriação da base fundiária dos trabalhadores, a sua consequente libertação para a escravização assalariada. No entanto, essa “liberdade” significou o processo

de adoção de uma disciplina necessária a reprodução da vida social, fato que se constituía na aceitação de quaisquer condições para se inserir no mundo do trabalho como forma de afastar-se das punições sanguinárias.

Fica evidente, portanto, que a forma primitiva do capital se constituiu a partir da expropriação dos meios de produção, concentração destes em poucas mãos e a suposta liberdade do trabalhador que venderia a sua força de trabalho para produzir mercadorias em troca de salários que não atenderiam as suas necessidades mais vitais. Os trabalhadores se tornavam mercadorias que produziam mercadorias em troca de salários que seriam utilizados para a compra de outras mercadorias.

O que se observa, comparativamente, com relação ao processo de derrocada do regime escravocrata no Brasil é que este obedeceu a uma estrutura própria de implantação primitiva do capital. Primeiramente, não houve dissolução das propriedades latifundiárias dos oligarcas, mas, sim, a continuidade destas. Eles assumiram o poder político e econômico e introduziram no lugar do negro o elemento estrangeiro europeu que, conforme Florestan Fernandes (2008), constituía-se contrariamente a ele: era detentor de um *ethos*, de uma racionalidade e de uma disciplina (o inverso da anomia do negro) necessárias ao próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Vê-se, portanto, que o processo que deu a base de sustentação à modernização conservadora foi uma alternativa criada pela classe detentora do poder econômico e político para adentrar no modo de produção capitalista incorporando elementos necessários à sua implementação e, ao fazer isso, negava, ao mesmo tempo, aqueles que foram essenciais para a reprodução da estrutura econômica do modo de produção anterior.

Em Marx (2013) se observa o processo de aproveitamento dos elementos expulsos das terras na produção fabril e o papel do Estado em relação ao fato de fazê-los adequar-se ao que era necessário para a implantação do novo sistema econômico. No Brasil não houve esse processo. A introdução do elemento estrangeiro e assalariado em substituição ao trabalhador escravo não-assalariado significou a não incorporação dele na “sociedade de classes” nascente. Aos ex-escravos e aos seus descendentes foram reservados os trabalhos menos “dignificantes”, aqueles que lembravam a vivência em cativeiro como, também, a eles foi negado o direito à igualdade de condições, tendo em vista que não haviam investimentos para a incorporação deles no mercado de trabalho mediante a qualificação profissional.

Portanto, a presença do estrangeiro “importava” elementos necessários à reprodução do capitalismo no Brasil. Eles já vinham “domesticados” pela vida fabril, disciplinados àquela ordem social e acostumado ao processo de exploração caracterizado pelos baixos salários e pela extração da mais-valia. Já os negros não tinham essa vivência. Passaram vários séculos sem ter a experiência do tipo de exploração do capital. A disciplina que eles estavam acostumados era imposta pelos castigos físicos (como ocorreu na forma primitiva do capital) e estabelecer relações trabalhistas mediante contrato, nessas condições, era visto como uma impossibilidade.

O que se observa a partir das questões trazidas é que a forma primitiva do capital implantada no Brasil não se assemelha à que foi introduzida na Europa, não havendo, portanto, a dissolução efetiva do “velho regime”, nem mesmo das terras para a produção de mercadorias. O que houve foi a incorporação do elemento estrangeiro, sob um regime contratual de trabalho que estipulava um salário para que ele trabalhasse nas lavouras, substituindo o elemento negro. A centralidade da questão está, portanto, na continuidade da estrutura agrária sob as mesmas mãos, mas, sem a interferência do poder monarca e, também, sob um novo regime de trabalho, conforme será aprofundado a seguir.

2.1.O “velho regime” brasileiro: estrutura que ganhou nova “roupagem”

Para compreender o processo de transição da antiga ordem econômica brasileira calcada na exploração do trabalho servil para ordem social competitiva é necessário entender, antes, como foi o movimento político e econômico anterior a esse processo e quais foram os motivos do seu rompimento. Para tanto, far-se-á o resgate da forma de estruturação da elite conservadora para, em seguida, analisar em que sentido ela fez implantar o processo de modernização no Brasil à sua maneira justamente porque isso representa a continuidade de um poder “conquistado”, que se libertou das antigas amarras do Estado português.

Diante disso, vê-se, portanto, que por vários séculos a estrutura política e econômica no Brasil foi calcada na estreita relação estabelecida com a metrópole, principalmente pelas formas de controle construídas pelo Estado. É interessante como a delegação de poderes aos indivíduos, responsáveis pela gestão dos negócios tinha como intuito principal fazer com que estes fizessem com que a produção fosse sempre constante e mantivesse o controle sobre o colono, propiciou a construção de um poder privado, responsável por todas as obras em nome deste, muitas vezes

realizando-as às próprias custas, capaz de se constituir como força paralela em relação ao Estado, agindo para construir mecanismos próprios de poder em detrimento ao ente que sempre mantinha a vigília sobre eles.

Quanto a isto, é notória a preocupação de Faoro (2001) em colocar que, mesmo sendo distante o poder público, resguardando-se como espaço administrativo situado em Portugal, ela conseguiu se manter como ente capaz de assegurar seu predomínio em relação ao poder privado constituído nas terras brasileiras. Claro que, ao conceder poder suficiente para a classe privada brasileira para que esta conduzisse suas ações para benefício do Estado que “controlou” os anseios das classes privadas sempre introduzindo o que se fizesse necessário para tal fim. Mas, mesmo assim, houve sempre a construção de ambiente propício para que esta ala privada criasse mecanismos para tentar fazer prevalecer suas vontades particulares.

No entanto, temos em Piva, analisando as obras de Oliveira Vianna e Nestor Duarte, uma posição contrária, demonstrando que o poder que se formou por parte do setor privado o fez graças à ausência do poder público português no Brasil. Em relação a isto, Piva (2000), em sua obra, *Ladrihadores e Semeadores: a modernização brasileira no pensamento político de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte (1920-1940)*, traz elementos importantes quanto ao pensamento destes autores que buscam no passado formas para constituir um presente político (período citado pelo autor) resguardado no poder centralizado e forte, capaz de fazer-se prevalecer sobre os interesses particulares, mostrando a ausência desta força central no Brasil.

Buscando compreender quais são as causas do atraso político e social do Brasil, Oliveira Vianna faz um regresso histórico para o período colonial apontando que estas se devem a desorganização e anarquia de nossa formação, oriundas de um processo de descentralização e privatização do poder político que desfigurou a unidade nacional e o sentimento de coletividade que só se encontra na dimensão pública. Claro que o distanciamento da unidade política e administrativa característico do período colonial proporcionou o desenvolvimento do poder privado em relação ao poder público, ausente na terra brasileira. Concordando com isso Nestor Duarte diz que o poder privado conseguiu sobrepor-se à ordem pública.

Argumentando contrariamente, Faoro (2001) mostra que para controlar a ordem privada e manter a posse nas mãos do Estado instaurou-se o Governo-Geral. Este obedecia a um preceito bem simples: centralizar em mãos mais confiáveis a administração dos negócios do reino e

fazer com que elas controlassem todos os “desobedientes” que apenas usufruíam da terra sem fazê-la uma empresa produtora de riquezas. O poder se concentrou nas mãos dos governadores gerais e estes abstraíram, através de carta de nomeação, os poderes dos capitães governadores aqui estabelecidos, portanto, “de imediato, as atribuições públicas dos capitães se incorporam no sistema do governo-geral, fiscalizados por um poder mais alto, em assuntos militares, da fazenda e da justiça” (FAORO, 2001, p.167).

Claro que esta forma de conduta estatal não trazia o sentimento de voluntarismo por parte destes “desobedientes”, inclusive o próprio autor reconhece que os funcionários metropolitanos não encontraram aqui a cômoda obediência dos senhores do campo porque estes demonstravam, através das armas e dos feitos guerreiros, a arrogância e rebeldia em relação ao poder central, questão suscitada pelo não sentimento de proteção e apoio por parte do Estado, sendo ele sentido, somente, como “monstro sem alma, o titular da violência, o impiedoso cobrador de impostos, o recrutador de homens para empresas com as quais ninguém se sentirá voluntário” (FAORO, 2001, p.193)

As características provenientes deste período, principalmente na feição de não pertencimento e alheamento às empresas oriundas do Estado provocaram a formação de grupos, que Vianna chama de clãs, que tentariam forçar a proclamação de um poder próprio, inclusive fazendo com que Piva (2000) ao analisar Oliveira Vianna expressasse que “a solidariedade existente entre os clãs e nas oligarquias locais não era a solidariedade do sentimento público, e sim a da lealdade privada, nociva e alheia à ideia de nação e à organização social” (Piva, 2000, p.107), proposição que mostra, portanto, a não solidariedade para com o Estado. Quanto a isso lembremos em Faoro (2001) que o Estado nomeou um indivíduo que fora enviado para se encarregar dos negócios das minas e pediu para que Fernão Dias Pais o assistisse, prometendo-o particular lembrança em conceder mercê e honra. Isso fez com que Fernão Dias Pais escrevesse ao rei sobre o enriquecimento dos paulistas, fazendo-o desconfiar da existência dos materiais precisos e também do crime de lesa-majestade.

Para resolver esta questão, o rei nomeou um agente seu, o espanhol Dom Rodrigo Castelo Branco que, chegado em terras brasileiras, principalmente no sertão, pressionou os caudilhos, oferecendo-lhes indultos, mercês e honrarias, e estes abandonaram o propósito de ascender de forma ilícita para se enquadrarem na estrutura do Estado, através da revelação do local onde estavam as minas. Este episódio culminou na presença de militares portugueses,

fazendo com que os paulistas perdessem seus privilégios e a autoridade se descentrasse das suas mãos e passasse a ser exercida de forma burocrática e militarizada pelos agentes do reino. Esta fazia com que os potentados rurais perdessem seu poder bélico, ficando, somente, responsáveis por pequenas questões, como auxiliares dos senhores que governam.

Com a limitação do espaço de ação do poder privado, tendo o Estado colocando-o sob suas ordens através da centralização burocrática portuguesa – uma forma menos mascarada e mais concreta e real de controle através da hierarquização onde este se exerce pela obediência – então o único espaço aberto, no entanto limitado, se dava pela entrada dos senhores territoriais no espaço público através da compra de cargos. É interessante o mecanismo de distribuição de cargos através da recompensa financeira criado pelo Estado porque, dessa forma, ele conseguiu arrecadar as retribuições financeiras provenientes destas compras, diminuindo o prejuízo financeiro ocasionado pelo crime de lesa-majestade ao mesmo tempo em que minimizava os conflitos diretos a ele, pela insatisfação por parte do setor privado de ter o seu poder “caçado”, ao conceder ao mesmo a “satisfação” de ter o poder devolvido, só que hierarquicamente ainda tendo como superiores os funcionários do reino, mantendo-o preocupado com a ascensão da “gente baixa” a postos que seriam de sua exclusividade.

Por outro lado, em comparação com as formas de controle exercidas na metrópole, principalmente referente à nobreza territorial, percebemos que lá o Estado possuía o seu poder hegemônico quase que incontestável, pois, a base produtiva era o servo. E como fora dito, a ligação entre o rei e o servo era de consistência tal que a nobreza territorial, caso não exercesse seu papel da forma determinada pelo Estado, teria seus privilégios retirados e estes seriam concedidos àquele que se mostrasse leal e capaz para exercer a função designada. No caso brasileiro, a base produtiva era diferente, o negro escravo que não tinha qualquer tipo de ligação ou subordinação ao Estado, tendo que obedecer ao seu senhor, reconhecendo nele a única forma de autoridade.

Isso se pode observar em relação ao colono, pois, para ele, o senhor era a autoridade reconhecida. Como o Estado só se fazia presente para cobrar impostos através de seus funcionários isso tornou possível o crescimento do poder privado nas terras brasileiras graças ao distanciamento do espaço administrativo, a não submissão da base produtiva pelo Estado e o elo construído entre o senhor territorial e os colonos.

Portanto, mesmo “caçando” os poderes destes senhores, não o conseguiu de forma completa. Outro ponto que pode ser destacado em relação à continuidade e crescimento do poder privado no Brasil se deve ao fato do Estado não ter retirado suas posses e privilégios, por inteiro, no momento em que estes se mostravam insurgentes, porque o mesmo necessitava destes para garantir a continuidade da transmissão de riquezas para a metrópole, por isso que premiava aqueles que se mostravam fiéis a ele como forma de mostrar que a única possibilidade de crescimento se dava através dele.

Analisando esta questão temos a seguinte formatação da sociedade em relação ao Estado no período colonial. Há uma elite agrária que tenta aumentar seus privilégios, acumulando bens ao mesmo tempo em que faz a terra produzir riquezas, com o intuito de adentrar no espaço burocrático cedido pelo Estado para poder barganhar questões de interesse particular com o mesmo. Estas refletem interesses que não são condizentes com os desejos da classe como um todo, mas sim, do indivíduo e somente dele.

Por outro lado, a elite forma um poder consistente e paralelo perante o Estado devido ao tipo de relação que estabelece com os colonos e os escravos, mas, devido a retirada de alguns privilégios como a autoridade política e militar, esta não consegue se sobrepor em relação ao mesmo, ficando submissa a ele através de seus funcionários, ocupantes dos mais altos postos de comando dentro da estrutura estatal, questão que se modificará, em certa medida, durante o império no Brasil.

As contradições entre as classes metropolitanas, que até então eram detentoras da maioria dos privilégios concedidos pelo Estado, e a elite brasileira, que sempre ficou subordinada ao Estado por causa da proteção que este fornecia aos portugueses, ficaram mais contundentes com a vinda da família real e o processo de independência. A necessidade do controle dos ânimos dos brasileiros contra os portugueses, até então únicos privilegiados, e o desenvolvimento econômico alcançado pela elite brasileira, que sempre esteve em segundo plano, fez com que o Estado começasse a direcionar sua política para benefício da classe privada, com o intuito de criar um ambiente menos hostil em relação à centralidade do seu poder.

Para isso o Estado, em 1824, abriu a possibilidade da participação nas suas decisões através do pleito político, concentrando os embates nas províncias, fomentando a criação de uma parte retirada do poder privado que seria “substituta” no papel que até antes era tipicamente

metropolitano, concedendo-a maiores privilégios para que produzisse maiores riquezas e impostos ao mesmo tempo em que criava nela o “muro de proteção” contra os seus opositores.

Por isso, as controvérsias entre os Liberais e os Conservadores, também conhecidos como Lisos e Cabeludos em Alagoas¹, refletem muito o ambiente formado pelo Império, porque com a possibilidade da participação na distribuição de poder oferecida pelo Estado através da Constituição de 1824, principalmente quando esta estende os direitos políticos para todos, abriu possibilidade destes tentarem barganhar com o Estado, através do posto político, maiores privilégios para o próprio desenvolvimento dentro da estrutura social existente.

Com isso o Estado conseguiu concentrar os conflitos internamente nas províncias, fazendo com que os líderes políticos lutassem pelo poder que o cargo concedia para então, já abarcados na esfera estatal, tentassem alcançar os privilégios necessários tanto para a manutenção da sua primazia política quanto para o seu desenvolvimento econômico perante os outros senhores.

Já na esfera da capital política do Império, estes senhores detentores do poder político e desejosos de maiores poderes econômicos conseguiram, através da assistência dos profissionais bacharéis, traçar caminhos que possibilitassem um diálogo consistente com o Estado cujo apoio político e os impostos seriam a moeda de troca, obtendo, portanto, a realização dos seus planos pessoais. Com base nisso se observa que estes conservadores se constituíram quanto ao poder político e econômico graças aos benefícios dados pelo poder central, quando este aliciava apoio através de concessões, cargos, prestígio, poder.

A continuidade das relações que beneficiavam os dois entes deste processo só poderia ter respaldo na forma intocável da estrutura de apoio construída pelo Estado porque com o incentivo econômico e apoio político este se mostrava como o centro de poder quase que intocável, tendo a ala conservadora como sua protetora. Com este ambiente, as relações políticas e econômicas só mudaram um pouco de formato depois das crises econômicas que fizeram com que mudasse o produto principal e transferisse a importância econômica e política para a região sul do país.

Com o advento do café, produto de exportação de grande alcance e bastante penetrante no mercado externo, há o crescimento da economia sulista e o declínio em relação à economia açucareira do norte brasileiro, transportando o eixo de importância do apoio ao centro

monárquico para o sul e retirando do Estado a “obrigatoriedade” de financiamento para a produção, porque a cultura do café pouco necessitava, segundo Faoro (2001) do apoio financeiro do Estado, contrariamente à dependência que sempre existira no norte brasileiro.

Com isso, observa-se que as sublevações acontecidas na primeira metade do século XIX, conforme nos mostra Soares do Bem (2006), refletem as insatisfações em face ao não atendimento das necessidades colocadas pelas classes não envolvidas na rede tecida pelo poder ou mesmo nos excessos feitos pelo poder monárquico ou regencial, revelando as contradições e tensões inerentes ao ambiente sociopolítico construído.

Estas questões mostravam que as sublevações ocorridas durante estes períodos refletem as consequências de um tipo de política que privilegiava parte da sociedade em detrimento da sociedade como um todo. A compra de lealdades políticas dada pelas concessões do Estado fazia com que parte de uma classe se fortalecesse e as outras que não estavam envolvidas nestes privilégios concentrassem seus esforços de luta contra esta que detinha os privilégios e que protegia o Estado, não refletindo o conflito diretamente a ele, questão que acontece de forma diferente, conforme nos mostra Marx (2008), no exemplo francês, ao contextualizar a retirada do poder de Luís Felipe provocada pela união de todas as classes, quebrando os privilégios concedidos a somente uma parte de classe.

A estrutura construída antes da introdução da nova ordem competitiva através da implantação do elemento estrangeiro é caracterizada pelo controle estatal e pelos privilégios concedidos a quem se mantivesse disciplinado e leal ao regime. No entanto, conforme nos informa Faoro (2001) tudo o que era concedido pelo Estado perdeu a sua razão de ser dando a possibilidade de a classe oligárquica assumir o poder político, já que economicamente, graças ao café, havia adquirido consistência e já havia a insatisfação de muitos anos com relação ao pouco espaço de decisão concedido a ela.

Vê-se, portanto, que a classe que passou a decidir os direcionamentos políticos e econômicos do Brasil foi justamente aquela que concentrou em si a posse da propriedade e dos meios econômicos. A política de modernização do Brasil, diante disso, tinha como fundamento romper com a “velha casca”, aproveitar a estrutura construída que a deu a possibilidade de se fazer agente promotora do desenvolvimento e, ao “vestir nova roupagem”, introduzir-se na ordem social competitiva do capitalismo, implantando um processo de modernização à brasileira que difere em algumas questões do que se compreende como modernidade na Europa.

2.2.A modernidade versus a modernização à brasileira

Muito se discute acerca do que seria o termo modernidade. Alguns, na atualidade, falam em pós-modernidade com toda sua razão de ser, mas, o foco é entender como foi o processo de implantação da modernidade na Europa e sua consequente modernização da vida para, em seguida, estruturar comparativamente ao processo de modernização à brasileira, demonstrando nuances típicas construídas aqui.

Inicialmente, alguns eventos são historicamente importantes para a fundamentação da modernidade na Europa, tais como a evolução das ciências, revolução agrária, as Revoluções Francesa (no campo político) e Inglesa (no campo econômico), dentre outros que poderiam aqui ser enumerados. No entanto, o que mais se destaca destas questões foi que a quebra da estrutura construída pelo antigo regime, que tinha como bases o *modus operandi* e *vivendi* da sociedade medievá foi feita por vários eventos históricos importantes, mas, alguns com destaque, pois, deram o “golpe final”.

Para dar uma melhor explanação acerca do que se quer tratar é importante trabalhar algumas questões trazidas pelos Contratualistas justamente porque a partir da análise mais detalhada de suas obras percebe-se que o referencial comparativo utilizado e que ganhou o nome de estado de natureza era simplesmente a representação das próprias dificuldades construídas internamente e externamente para o desenvolvimento da burguesia.

Internamente no que se refere às contradições da própria classe e que encontrou como solução a formação de um Estado centralizador e, externamente, tendo como consequência disso, o pouco espaço deixado por essa configuração, dificultando qualquer possibilidade de afirmação de si como classe. A necessidade de limitação jurídica das ações do Estado juntamente com a paráfrase da ideia construída por Jean-Jacques Rousseau em *O Contrato Social*, que diz que os interesses dos representantes não podem se sobrepor à vontade geral, são bons indicativos das bases que deram o suporte necessário para a queda do antigo regime e a afirmação da condução do processo de modernização pela classe burguesa.

Se de acordo com o pensamento de Thomas Hobbes só poderia existir sociedade a partir do Estado e se o próprio Weffort (2000) argumenta que o homem natural não era um selvagem, mas, sim, um homem em sociedade, então, temos a negação da existência de qualquer forma estatal organizada antes de que soberania tivesse existência. A desorganização (o Estado

implícito) era caracterizada pelo medo e insegurança. Como todos eram suficientemente poderosos e tão iguais, buscavam honra e tomada da propriedade alheia, o que faz perceber que a realidade objetiva a qual Hobbes se deparou estava na existência do conflito intraclasses da burguesia em formação.

Ao observar a obra, percebe-se que ao caracterizar os homens como egoístas e o mundo como incapaz de satisfazer suas necessidades, um mundo natural em que não respeitam regras morais, nem leis e agem para alcançar seus objetivos que são segurança, honra e glória sem atender para as consequências ele estava mostrando a incapacidade da configuração histórica e política de proporcionar o desenvolvimento da burguesia como classe. Portanto, o surgimento do Estado soberano a partir de um pacto em que todos os “tão iguais” concedem suas liberdades monstruosamente demonstradas simplesmente representa, através das leis naturais, que o papel do Estado era ordenar os conflitos, punindo os que excediam as leis impostas, mas, garantindo o que caracterizava a essência da burguesia: a propriedade.

Indo por outra lógica, John Locke (1994) colocou-se contra as bases que fundamentavam o Absolutismo, mas de forma direta no primeiro tratado aos escritos do Sir. Robert Filmer em O Patriarca. Segundo ele, era necessário refutar “falsos princípios” que Filmer pregava com base no argumento de que o direito divino da monarquia absolutista era baseado na hereditariedade de Adão e dos Patriarcas. Indiretamente, o próprio Locke estava refutando a concepção doutrinária dos Tories, como, também, as de Hobbes, justamente porque comungavam da necessidade da existência e continuidade da soberania. Por isso, com base em Locke, Gough (1994, p.4) diz:

[...] "Que toda a investidura de toda a responsabilidade, poder e autoridade do magistrado tenha como único propósito o de proporcionar o bem-estar, a preservação e a paz de homens na sociedade que ele está defendendo, e assim apenas isso é e deve ser o padrão e a medida segundo os quais ele deve estabelecer e ajustar suas leis, o modelo e a estrutura do seu governo. Pois se os homens pudessem viver juntos de modo pacífico e calmo, sem estarem submetidos a certas leis e desenvolvendo-se no interior de uma sociedade política, não haveria nenhuma necessidade de magistrados ou de política, que só foram criados para defender os homens deste mundo da fraude e da violência uns dos outros; por conseguinte, o objetivo do governo instalado deveria ser a única medida de seu procedimento. Em seguida ele rejeita a ideia da monarquia absoluta por direito divino ou oriunda

de uma concessão de poder outorgado pelo povo, pois, "não se pode supor que o povo concedesse a um ou mais de seus compatriotas uma autoridade a ser exercida sobre ele por qualquer outro motivo que não o de sua própria preservação, ou estender os limites de sua jurisdição além dos limites desta vida. [...]"

Com base nessa argumentação, percebe-se que o pensamento de John Locke está voltado a contestar o poder centralizado a partir da forma como concebem as argumentações para a sua existência e continuidade. Para ele, o estado de natureza possui essencialmente diferenças consistentes com relação ao estado de guerra hobbesiano no ponto em que representa o estado natural como sendo formado por homens dotados de razão, sem quaisquer autoridades que os julguem. A razão é a que determina a conduta dos indivíduos na natureza e o estado bélico pressupõe irracionalidade, caracterizada pelo uso constante da força sem qualquer liderança. É interessante essa argumentação, porque ele antecipa o conceito de racionalidade das instituições em Max Weber no ponto em que credita a razão como condensadora das relações humanas.

Segundo Gough (1994, p.7), o que diferencia o estado de natureza para a sociedade civil em Locke é a existência de um juiz comum com autoridade que não retire as liberdades dos indivíduos, não estando, portanto, acima das leis da natureza e da sociedade civil. Por isso, argumenta que:

[...] A sociedade política só existe onde os homens concordaram em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir pautas e punir ofensores. Isso só pode ser realizado por acordo ou consentimento. Liberdade não significa que um homem possa fazer exatamente o que lhe agrada, sem consideração a qualquer lei, pois, a liberdade natural do homem é ser livre de qualquer poder superior na terra, e de não depender do desejo ou autoridade legislativa do homem, mas ter apenas a lei da natureza para regulamentá-lo, enquanto sob governo o homem é livre quando tem um regulamento determinado para guiá-lo, comum a todos daquela sociedade, e criado pelo poder legislativo nela erigido. A essência da liberdade política, na verdade, é que um homem não deverá estar sujeito à vontade inconstante, incerta, desconhecida e arbitrária a outro homem. A lei não é incompatível com a liberdade; ao contrário, é indispensável a ela, pois, "o objetivo de uma lei não é abolir ou restringir, mas, preservar e ampliar a liberdade...Pois a liberdade deve ser livre de restrições e violência por parte dos outros, o que não pode exigir onde não há lei. (Idem, 1994, p.7-8)

Vê-se, portanto, qual é a relação estabelecida por Locke no que concerne a existência de homens dotados de razão no estado natural contrariando tanto o pensamento de Hobbes quanto a figura da soberania como, também, o seu próprio estado natural. Os homens não precisam de um Estado que se sobreponha a eles por questões de irracionalidade, pois, os conflitos podem ser solucionados de forma racional, mesmo em estado natural. O que é necessário para a existência de uma sociedade política é a existência de um Estado que não esteja acima das leis, mas, sim, obediente a elas e capaz de fazê-las aplicar, favorecendo a ampliação e preservação da liberdade dos indivíduos.

Percebe-se que o estado natural em Locke busca nas características da essência humana a explicação para a formatação de um Estado que proporcionasse o desenvolvimento dos indivíduos sem retirar deles a liberdade, mas, apenas, aplicando as leis que seriam um reflexo da racionalidade encontrada na anterioridade do estado civil. Nesse aspecto, os autores até aqui citados concebem formatações diferenciadas de Estado para resolver problemas que são reflexos da essência do próprio homem com o objetivo de proteger e proporcionar o desenvolvimento da propriedade a partir do livre usufruto da mesma.

A existência e garantia da propriedade e da liberdade, portanto, em tais concepções, são questões inerentes ao homem e o Estado deveria garanti-las. Tem-se, portanto, os fundamentos dos direitos civis justamente porque eles são reflexões do direito privado do homem. É a partir disso que se construíram as bases necessárias para a condução da queda do antigo regime. Ele se caracterizou pelas limitações estruturais ao desenvolvimento e ascensão da classe burguesa, ávida por espaços para poder acumular cada vez mais riquezas. Era necessário retirar o antigo poder e impor um novo, capaz de administrar as necessidades provenientes da classe em ascensão.

Percebe-se que a modernização na Europa ocorreu com a queda das antigas forças limitadoras da ascensão da classe burguesa que já vinha construindo suas bases de acumulação de riquezas e poder, proporcionando o desenvolvimento das forças produtivas e novas relações sociais de produção. O antigo regime era muito mais do que um entrave político. Ele se constituía da mesma forma em sua concepção econômica a partir do momento em que mantinha o mesmo *modus operandi* e *vivendi* típico dos tempos medievos, tipicamente agrário. Para a classe burguesa era necessária a queda dessa estrutura também econômica para poder através

da produção extrair a mais-valia em sua forma absoluta ou relativa criando uma sociedade que pudesse consumir os bens produzidos.

As bases construídas pelos Contratualistas no que se refere a relação entre as características do estado de natureza e as formas adotadas como solução representam bem o que significou a queda do antigo regime e o que se instaurou posteriormente. Comparativamente, limitações impostas pela monarquia brasileira aos potentados rurais ou mesmo medidas adotadas como soluções, tais como pequenas participações na política, alguns cargos públicos ou títulos de honra, muitas vezes comprados, foram medidas adotadas como mecanismo de controle, que criavam certo desconforto e descontentamento com relação ao Estado aqui implantado. Isso era tanto que Raymundo Faoro (2001) diz que havia ódio construído por parte dos brasileiros (diga-se, senhores de engenho, principalmente) com relação ao Estado justamente porque os principais cargos que tinham poder de decisão eram ocupados por estrangeiros de confiança do rei. Aos brasileiros somente cabiam a “periferia” da estrutura construída pelo Estado. Quando a situação chegou ao ponto de títulos de nobreza, o ser político e cargos oferecidos perderem sentido, a continuidade do “antigo regime” no Brasil sob a batuta do monarca não era mais possível.

O que se percebe com isso é que a queda do “antigo regime” no Brasil não modificou a estrutura econômica e política até então desenvolvida. Os que assumiram, depois de um período de transição, foram os mesmos que já eram aliados a monarquia, os grandes senhores territoriais que outrora viviam dos privilégios concedidos pelo Estado, mas que mantinham uma relação conflituosa com o mesmo. O livro *Metamorfose das Oligarquias* escrito pelo historiador Douglas Apratto Tenório (2009) demonstra bem essa questão, evidenciando que as velhas estruturas foram mantidas sob uma nova roupagem, continuando, portanto, todo o processo de exclusão e desigualdades construídas historicamente.

Nesse sentido, segundo Azevêdo (1982, p. 24):

[...] dependendo das circunstâncias históricas e nacionais, a burguesia pode desempenhar um papel reacionário ou revolucionário, aliarse às velhas classes dominantes e promover uma modernização conservadora, através da revolução passiva, de caráter elitista e autoritário, promovendo transformações pelo alto.

O que se percebe com isso é que o termo “modernidade conservadora” ganhou proporções próprias no caso brasileiro. De acordo com Murilo José de Souza Pires e Pedro

Ramos (2009) em artigo que tenta analisar a origem do termo e como ele foi utilizado no Brasil, ele se procedeu da seguinte forma:

[...] no caso brasileiro, este pacto político entre a burguesia nascente e os terratenentes condicionou a formação de uma burguesia dependente, que não conseguiu apresentar um projeto de poder autônomo e hegemônico para a nação, conduzindo-a, portanto, para os trilhos de uma economia dependente da dinâmica dos países centrais: subdesenvolvida em termos estruturais e autocrática. Entretanto, isto não implicou uma ausência absoluta de uma revolução burguesa no país, uma vez que “[...] se admitir que a ‘revolução burguesa’ significa um certo estado de tensão, pelo qual a economia capitalista se diferencia e se reintegra, então todo sistema econômico capitalista comporta uma ‘revolução burguesa’.” (FERNANDES, 2008, p. 87). Neste sentido, este pacto político construído intencionalmente no Estado foi o responsável por criar obstáculos ao acesso democrático à terra por parte das classes sociais inferiores, concentrando-se, assim, ao longo da formação e da evolução econômica brasileira, nas mãos de médios e grandes proprietários rurais.

Analisando as categorias trazidas pelos fragmentos supracitados, percebe-se que a modernização conservadora no Brasil se processou a partir da proteção da estrutura vigente, fazendo coexistir o que se designa como arcaico e a empresa moderna capitalista, justificando, portanto, o caráter subdesenvolvido do Brasil. Segundo o economista e historiador Celso Furtado (2000), o caráter de subdesenvolvimento brasileiro encontrava-se em seu par ordenado, o desenvolvimento, assim definido em suas três dimensões:

[...] a do incremento da eficácia do sistema social de produção, a da satisfação de necessidades elementares da população e a da consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos. A terceira dimensão é, certamente, a mais ambígua, pois aquilo a que aspira um grupo social pode parecer para outros simples desperdícios de recursos. Daí que essa terceira dimensão somente chegue a ser percebida como tal se incluída num discurso ideológico (FURTADO, 2000, p.22).

A partir do extrato de Furtado percebe-se que as três dimensões características do desenvolvimento do capitalismo encontravam a sua concepção oposta no que se designa como subdesenvolvimento que, segundo o autor, não seria um estágio inevitável para alcançar a implantação do capitalismo no Brasil. Sendo assim, percebe-se que a estrutura arcaica mantida no Brasil representada pelo processo de modernização conservadora poderia alcançar, segundo o pensamento do autor, de fato, o desenvolvimento. No entanto, para Furtado (1972) a “modernização” se faria a partir da transformação do padrão de consumo, graças a elevação da produção, mas, sem a alteração nas técnicas de produção.

Por isso, quando o avanço é tecnológico comandando a produtividade a dotação de capital permite a transformação das formas de produção, o que pode ser constatado no processo de industrialização. Quando isso não ocorre é que se formam as estruturas subdesenvolvidas. O que se percebe é que o processo de modernização conservadora no Brasil, além de ser uma proteção das estruturas historicamente alicerçadas, teve como objetivo construir mecanismos para que o capital nacional saísse do padrão subdesenvolvido para o desenvolvido, sendo que às custas de uma política educacional implantada de cima para baixo, ou seja, visava qualificar o trabalhador brasileiro a executar atividades necessárias a atender os interesses do mercado e de grupos políticos e econômicos que passaram a defender o projeto de industrialização como forma de atender ao padrão necessário para esse desenvolvimento. Nesse sentido, a educação passou a ter como objetivo formar capital humano necessário ao projeto nacional de desenvolvimento. Vejamos como isso se procedeu.

2.3. Modernização conservadora e inclusão periférica: a possibilidade de qualificação para o trabalho

Até o presente momento trabalhou-se sob a perspectiva comparativa do processo de transição entre modos de produção feudal e capitalista na Europa, caracterizado pela acumulação primitiva do capital e como ele pode ajudar a entender os pormenores da transição da economia escravocrata para a introdução do capitalismo no Brasil através do processo de modernização conservadora.

Ela, em especial, é caracterizada pela forma de condução de um agente político e econômico, a oligarquia, no que concerne a implantação da nova forma de sociabilidade típica do capitalismo travestindo-se com nova roupagem, mas conservando os velhos elementos que a fizeram ter força capaz de subverter a antiga ordem política monárquica, caracterizada pelo extremo controle estatal. Diante disso, o objetivo proposto é entender como a modernização conservadora no Brasil se fez concomitante ao processo de inclusão periférica e como este se dá atualmente através do processo de introjeção dos elementos, antes negligenciados, no ensino superior privado lucrativo através do Programa Universidade para Todos que concede bolsas através do FIES.

No entanto, para entender o processo de modernização conservadora atrelado a inclusão periférica é imprescindível, primeiramente, compreender qual seria a dinâmica construída por

esses dois processos e qual o seu significado, relacionando-os a compreensão do desenvolvimento das instituições educacionais privadas com fins lucrativos que na atualidade inserem negros, afrodescendentes e pobres, substituindo o papel que seria da própria universidade pública. Compreender os efeitos da modernização conservadora implantada no Brasil e a sua relação com a inclusão periférica, portanto, pode dar pistas dos significados atuais do processo de inserção no mundo educacional e, conseqüentemente, na ordem social competitiva brasileira.

Inicialmente, tem-se o artigo escrito por Pedro Henrique Ribeiro (2013) que traz o título Luhmann “fora de lugar”? Com a “condição periférica” da América Latina impulsionou deslocamentos na teoria dos sistemas. Primordialmente, para explicar o processo de modernização do Brasil, principalmente no que concerne as preocupações dos autores da década de 30, Ribeiro (2013, p.106) diz que:

[...] fundar a nação brasileira moderna ou demonstrar seus entraves e indicar suas possibilidades de superação para sua modernização. O problema de fundo não era apenas a caracterização teórica (explicação) do Brasil, mas também a descrição politicamente orientada de uma nação visando o problema de enfrentar o atraso e inseri-la na modernidade.

No entanto, não obstante esse debate, para além da questão das ideias e dos projetos políticos ou desenvolvimentistas para o país e das posteriores teorias da modernização e do progresso (que hoje parecemos querer evitar), é possível extrair desse debate outro ponto, não apenas político, mas também epistemológico: existe uma tensão subjacente a todas estas explicações que pode ser pensada como a tensão estrangeiro/autêntico, geral/particular ou, ainda, explicação pela regra/explicação pela exceção. Essa parece ser uma constante não apenas do pensamento social brasileiro, mas de toda uma tradição do pensamento social periférico ao tematizar precisamente sua “condição periférica” na modernidade (ou no capitalismo) “global”.

Já neste pequeno extrato o autor resume bem não só a preocupação dos direcionamentos que o Brasil deveria adotar para inserir-se na “não tão nova” ordem mundial competitiva, mas, principalmente, introduz a busca para compreender quais seriam as influências do passado, em que medida ele deveria ser negado e quais mecanismos deveriam ser implantados para que o Brasil se inserisse no mundo como nação modernizada. No entanto, o principal objetivo do autor (2013, p.107), além de apontar essas questões, é demonstrar que:

[...] o pensamento luhmanniano realizou um “movimento de revisão” da teoria da diferenciação funcional e reconheceu a não homogeneidade da sociedade mundial (Weltgesellschaft) no nível regional, este artigo apresenta argumentos para apontar que não apenas o reconhecimento da condição periférica foi essencial para desenvolvimentos tardios da teoria luhmanniana

em geral, como também que tais mudanças abrem novas possibilidades de debates para estudos contemporâneos.

Nesse mote, Luhmann desenvolve sua teoria buscando a complexidade da sociedade moderna. Para tanto, sua teoria social parte, dos pressupostos da teoria geral dos sistemas visando descrever a sociedade moderna como um sistema social autopoietico cujo elemento primordial é a comunicação. Ela, a sociedade, é o sistema social abrangente que se subdivide em diversos sistemas sociais “parciais”, também autopoieticos, como religião, ciência, arte, direito, política, economia e cada sistema é compreendido não como um objeto, mas como uma “forma de dois lados”, ou seja, uma distinção sistema/ambiente.

A partir de Luhmann, portanto, o autor tenta explicar o processo de modernização com base no seu aspecto periférico apontando para a existência de uma não homogeneidade da sociedade mundial. Isso simplesmente aponta para o fato de que cada sociedade vai construir seus arranjos específicos com o objetivo de entrar no processo de modernização, sendo, que, esses “arranjos” em muitas situações tendem a conservar a estrutura preexistente incorporando nela uma “roupagem” que a faça adentrar na nova ordem mundial. Esse aspecto trabalhado por Luhmann remete ao fato de que temos que entender como os arranjos políticos, sociais e econômicos foram construídos com o intuito de introduzir no Brasil um tipo de modernização que não mexesse com a classe detentora do poder político e econômico, mas, sim, que a fizesse crescer.

Compreender, portanto, como a nova ordem social competitiva no Brasil foi introduzida no processo de modernização conservadora é simplesmente reconstruir o movimento de fixação das bases da oligarquia brasileira, detentora das posses territoriais, latifundiária e produtora como, também, observar em que sentido essa modernização se torna concreta ao dar continuidade ao processo de exclusão com o intuito de auto estabelecer-se. É diante disso que Souza Martins diz que:

[...] na verdade, a categoria exclusão é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea [...] "excluído" é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum sujeito de destino: não há possibilidade histórica e nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a esta rotulação [...] eles são apenas o trabalhador potencial, o resíduo crescente do desenvolvimento econômico anômalo. Quando muito, são trabalhadores dos setores secundários e irrelevantes na produção. Por isso são excluídos [...]. Não podem impregnar por dentro do

processo de reprodução ampliada do capital [...]. Esse é o extremo histórico da coisificação da pessoa e de sua alienação. Por isso, as categorias "excluído" e "exclusão" são categorias de orientação conservadora. Não tocam nas contradições. Apenas as lamentam [...] A sociedade "alternativa", proclamada por ideólogos dessas manifestações, nada tem de alternativa. Não supera a atual, apenas a reafirma. Todo o protesto social e político em nome dos excluídos é feito em nome de providências políticas de integração dos excluídos na sociedade que os exclui [...]. Meu trabalho não é propositivo nem conceitualmente nem politicamente. É um diálogo crítico com um modo de pensar a situação social dos pobres, para radicalizar as implicações desse modo de pensar. Para mostrar que mesmo aquilo que se apresenta como absoluto enquanto concepção - a exclusão - não resiste ao confronto com a diversidade social própria da sociedade atual [...] Quando Marx aponta a importância da igualdade jurídica para acobertar a desigualdade econômica, propõe o fundamento desse teatro. Apenas não havia se dado conta que a alienação não é um processo passivo, mas sim um processo social ativo. Nele, o sujeito ativo e criticamente desenvolve mecanismos socialmente compensatórios para as privações que o alcançam [...]. É preciso, sobretudo, compreender a nossa incompreensão, a nossa resistência em compreender o outro como agente da reprodução da iniquidade que a vítima é, ao vitimá-lo, nos vitima também. Porque não estamos propondo a construção do novo - apenas a extensão a ele do que já é velho, dos mecanismos de reprodução das relações sociais e não da reprodução de novas relações sociais (MARTINS, 2003, p.27-31).

A partir do argumento se observa que o processo de modernização conservadora significou muito além do estabelecimento das velhas forças que se livraram das “velhas cascas”. Ela representou também a continuidade da exclusão, só que mais aguda, através da não integração do negro liberto e seus descendentes à sociedade de classes. Percebe-se, portanto, que a inclusão periférica é caracterizada pela exclusão do centro, em que os periféricos se integram a partir do que é negado como essencial pelos que fazem parte dele. Simplesmente isso significa que a modernização conservadora, ao impor a continuidade dos modos de exclusão e dominação, quando incluiu o fez de forma a não possibilitar modificações na estrutura que a fazia dominante.

No entanto, para melhor compreender esse processo é imprescindível que façamos o resgate da representatividade do negro no Brasil, principalmente como ele foi inserido e retirado dos modos de produção aqui implantados, justamente porque as transformações ocorridas mantiveram as estruturas de dominação, mas aprofundaram o processo de exclusão do elemento que antes detinha certa essencialidade na produção, passando a competir de forma desigual em várias instâncias com o elemento estrangeiro. É nesse ambiente que ganha sentido o diálogo analítico entre as categorias preconceito, exclusão social, modernização conservadora, inclusão periférica e educação na atualidade, mas, para tanto, é necessário reconstruir a figura do negro

para compreender como todo o movimento de transição para a “nova roupagem” conservando as mesmas estruturas o manteve excluído.

Capítulo 3

3. Análise da educação no Brasil: concretização da modernidade conservadora que inclui periféricamente?

Analisar a educação no contexto atual, principalmente no que concerne as formas de acesso construídas como promotoras da democratização do ensino requer uma percepção crítica com base no próprio processo histórico e social do Brasil. Quem são os favorecidos? Por qual motivo? De que forma eles foram excluídos e em que sentido eles estão obtendo o acesso ao ensino superior? Qual é o objetivo de manter duas possibilidades de acesso, uma por via pública, limitada por exame seletivo e que oferece cotas (porcentagem restrita de vagas) e outra por via privada em que a condição para participar é fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para obter bolsa parcial ou integral a depender da renda? Em que sentido as condições de acesso implicam em diferenciações nas escolhas? São questões importantes e que devem ser analisadas de acordo com a conjuntura atual.

Para tanto, é imprescindível analisar como a educação foi se modificando, como ela pode representar esse processo de modernização conservadora que inclui periféricamente e em que sentido atualmente isso é apresentado. No entanto, a perspectiva de entendimento deve ter um recorte temporal para ajudar a compreender melhor o processo. Como os desdobramentos atuais na educação são consequências de processos anteriormente constituídos, acredita-se que se deva centrar, inicialmente, os esforços nos estudos referentes a LDB de 1961, justamente porque a referida lei deu as bases para o que conhecemos e vivenciamos na atualidade, para, então, construirmos inferências sobre as transformações ocorridas e qual são as suas influências quanto a perspectiva que aqui se tenta trabalhar.

3.1. O contexto que deu base à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e suas consequências

Segundo Oliven (2002), as influências dos ideários positivistas no grupo dos intelectuais e militares que instauraram a República impediu que houvesse a fundação de universidades brasileiras, justamente porque elas eram consideradas ultrapassadas e anacrônicas. Por esse

aspecto, os cursos laicos de orientação profissionalizante foram enfatizados. Percebe-se, com base na autora, que havia a continuidade da estrutura construída durante o Império, só que com outra concepção filosófica. A criação de cursos profissionalizantes tinha como intuito tornar o país moderno, contrariando as estruturas do regime anterior. No entanto, continuou existindo as cátedras vitalícias e a orientação elitista, ou seja, um ensino destinado a fazer produzir na elite uma estrutura executora dos projetos nacionais.

A partir do rompimento com a estrutura da República Velha foram repensados os paradigmas positivistas. A relação entre pesquisa e ensino passou a ter ênfase e por meio dela o ensino foi reestruturado. Com isso, no governo de Getúlio Vargas, em 1931, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras que designava instituições de ensino oficiais, públicas (federal, estadual e municipal), ou livres (particulares) que deveriam oferecer os seguintes cursos: Medicina, Engenharia, Direito, Educação, Ciências e Letras. As faculdades possuíam a administração centralizada, reitoria, no entanto, mantiveram a sua autonomia jurídica. A oferta dos cursos simplesmente remete às áreas estratégicas constituídas pelo Estado, destacando-se a formação de profissionais capazes de atender às demandas de escolarização básica.

O que se percebe é que a educação nesse período tinha como intuito atender as novas demandas sociais provenientes do processo de modernização do país, como, por exemplo, a inclusão da mulher no mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo, promover uma estrutura de controle ao arrefecer os ânimos contestadores. Mas, por que isso se deu? Conforme Oliven (2002, p.31) diz:

[...]. Os anos 30 marcaram a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos tanto no setor público como no privado. O aumento da demanda de ensino superior, levou à expansão das matrículas. Paralelamente, pressões internas do sistema educacional também se faziam sentir e resultavam da expansão do ensino médio e da "lei da equivalência", de 1953, que equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos, os mesmos direitos de prestarem vestibular para qualquer curso universitário, privilégio, que antes, era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médios acadêmicos.

Outra questão interessante que a autora traz é o fato de que em 1961, com a mudança da capital para Brasília, a criação da universidade representou o desenvolvimento de uma cultura e tecnologia voltadas a atender o projeto desenvolvimentista nacional. Em si, ela significou a quebra dos paradigmas anteriormente constituídos, fundamentando-se numa

estrutura departamental, em substituição as cátedras. No entanto, a partir do golpe militar de 1964, as universidades passaram por um controle externo intenso, principalmente porque representavam a possibilidade da construção do caráter subversivo e contestador ao regime. É nesse processo que a chefia departamental passa a ser rotativa e o vestibular não possui mais o caráter eliminatório, mas, sim, classificatório. É a partir disso que as instituições privadas passam a ser centrais para a execução dos projetos de controle e dominação empreendidos pelo Estado. Segundo Oliven (2002, p.34):

[...]. Para atingir o objetivo de segurança e desenvolvimento, os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado em nível de graduação. Segundo sua ótica, a pulverização de faculdades isoladas dificultava a mobilização política dos estudantes. Por outro lado, as universidades públicas, consideradas centros de subversão, sofreram um processo de "limpeza ideológica" por meio das cassações de professores.

Até o presente, percebe-se que a expansão das instituições privadas e o arrefecimento das instituições públicas, durante o regime militar, obedeceram a lógica de dominação e controle em diversos campos da sociedade, favorecendo, também, os planos de desenvolvimento empreendidos. Nesse caso, uma sociedade pensante não se tornava interessante, pois, seria contestadora, mas, também, se deveria formar trabalhadores capazes de executar eficazmente os negócios necessários ao Estado, conduzindo, portanto, ao desenvolvimento sem contestações em qualquer das bases.

O controle nas instituições privadas se dava, também, no nível de dependência financeira, pois, grande parte das instituições dependiam dos subsídios estatais. No entanto, conforme Clarissa Eckert Baeta Neves (2002), na década de 70 a expansão do ensino superior se deu, principalmente, em função do aumento do número de instituições privadas e de estabelecimentos isolados. Segundo a mesma autora, o que se destaca no Brasil é a existência de instituições de ensino superior privadas, laicas, gerenciadas pela lógica de mercado e com *ethos* tipicamente empresarial.

Segundo Neves (2002, p.58), considerando-se as bases para essa tipificação, percebe-se que a partir da constituição de 1988, o ensino superior é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento de normas gerais da educação nacional e de qualidade, pelo poder público, as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber recursos financeiros do Poder Público. Diante disso, percebe-se que as instituições privadas com fins lucrativos têm se organizado com o intuito manifesto de receber os subsídios financeiros

oferecidos pelo poder público. É nesse aspecto que Neves (2002, p.65) diz que:

[...] A diversificação institucional do sistema de ensino superior tem propiciado a emergência de novos atores políticos, bem como uma fragmentação e reorganização de seus órgãos representativos. Observa-se, de acordo com Helena Sampaio (2000), que a natureza e composição dos associados dessas organizações tem conduzido a duas formas básicas de atuação. Enquanto as organizações que representam instituições de uma única categoria (pública e privada) tem, como objetivo, reforçar a identidade e os seus interesses específicos, as outras (integradas por representantes de ambas categorias) buscam construir estratégias e planos de ação que atendam aos interesses gerais dos seus associados.

O que se percebe com base nas informações até aqui trazidas é a existência de uma estrutura histórica que fez coabitar instituições públicas, mantidas pelo Estado, e instituições privadas, mantidas por particulares que, muitas vezes, se utilizavam de subsídios do Estado, ou mesmo pela Igreja, como as escolas confessionais que foram utilizadas para promover a educação das elites, fomentando o controle das contradições e a promoção do desenvolvimento do país. O argumento construído neste capítulo até o presente direciona à compreensão de que a formatação da estrutura educacional no Brasil enveredou para o controle produzido pelo Estado que favorecia o desenvolvimento das instituições privadas em detrimento às públicas. O controle deveria atingir a todos, indistintamente, para obter a eficácia necessária para promover a segurança nacional.

O contexto apresentado simplesmente remete ao fato de que o processo de modernização da sociedade brasileira com ampla divisão social do trabalho conjuntamente com a ampliação dos que poderiam utilizar o diploma de conclusão do nível de ensino intermediário, seja ele acadêmico ou profissionalizante, graças a lei da equivalência de 1953, para prestar exame vestibular, necessitava da reformatação da estrutura acadêmica brasileira como, também, da ampliação do número de vagas destinadas a atender a esse público ávido por melhor qualificação para galgar espaços mais vantajosos dentro da estrutura competitiva. Quanto a isso, em artigo publicado junto à ANPOCS que traz o título “A reforma universitária de 1968: 25 anos depois”, Helena Bomeny diz que:

[...] O movimento em favor da reforma universitária no Brasil dos anos 60 eclode com muita força, ampla mobilização de distintos segmentos da vida universitária, intensa participação dos estudantes. A União Nacional dos Estudantes (UNE) realiza o Primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária em Salvador, de 20 a 27 de maio de 1961; em Porto Alegre os estudantes voltam a reunir-se no Primeiro Encontro da Região Sul, em junho

do mesmo ano; em março de 1962 a UNE volta à cena com o Segundo Seminário Nacional da Reforma Universitária, dessa vez em Curitiba, e, finalmente, em 1963, Belo Horizonte sedia o Terceiro Seminário Nacional da Reforma Universitária sob a liderança da UNE. Já no Primeiro Seminário, em Salvador, os estudantes diagnosticavam o fracasso da universidade em sua missão cultural, profissional e social.

As propostas incluídas no documento produzido no Congresso da UNE em Salvador incluíam a luta pela reforma e democratização do ensino, a abertura da universidade ao povo mediante a criação de cursos acessíveis a todos (alfabetização, mestre de obras, líderes sindicais etc.) e a criação de escritórios de assistência jurídica, médica e odontológica para prestar serviços às classes menos favorecidas. Nas propostas relativas aos problemas pedagógicos e acadêmico-administrativos, os estudantes marcaram sua presença com reivindicações de autonomia universitária, regime integral para o trabalho docente, abolição da cátedra vitalícia, melhoria da formação dos professores, participação do corpo docente, discente e grupos de ex-alunos profissionais, através de um critério de proporcionalidade, na administração da universidade, não reeleição por mais de um período. dos reitores das universidades e dos diretores das faculdades, inclusão em todas as escolas de um exame vocacional prévio ao exame vestibular, ampliação do número de vagas nas escolas públicas, especialmente na área tecnológica, elaboração de currículos e programas em consonância com o desenvolvimento do país e ajustados às peculiaridades regionais, concentração das cadeiras básicas sempre nas duas primeiras séries dos cursos, descentralização da elaboração dos currículos e programas uma vez fixadas as diretrizes gerais. Dentro da mesma perspectiva da Declaração da Bahia, a Carta do Paraná (segundo seminário da UNE) preconizava uma universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social. Não escapou à liderança do movimento estudantil a crítica à experiência da UnB, com o argumento de que a universidade pretendia ser a fonte de uma elite educacional do país, enquanto toda a luta estudantil consistia na supressão do caráter aristocrático da educação brasileira.

O que se criticava, portanto, é que a partir da década de 60 os debates e reivindicações deixaram o âmbito da universidade e ganharam forças com discussões que não estavam mais confinadas à estruturação e organização das universidades, mas, principalmente, faziam referência ao papel que desempenhavam os centros universitários dentro da sociedade brasileira em desenvolvimento. As plataformas de reivindicações discutiam sobre a democratização do ensino superior através do aumento do número de vagas conjuntamente com a ampliação e expansão dos cursos, além da diversificação das funções do ensino superior, que deveria oferecer cursos de qualidade. O que se tem, a partir disso, é a contestação do modelo isolado de ensino superior que deveria ser substituído por um projeto universitário que fosse capaz de corresponder às exigências de uma sociedade democrática e diferenciada. O que se percebe é que a luta estava envolta na criação de condições favoráveis para que existissem instituições

que integrassem ensino e pesquisa, questões necessárias ao processo de modernização, e que atendessem às necessidades da sociedade formando indivíduos que tivessem a capacitação necessária para atender às exigências da realidade do país como, também, comprometidos com a sociedade.

No entanto, em 1961 aconteceram dois fatos importantes e paradoxais: o primeiro foi a aprovação da lei que autorizou a criação da Universidade de Brasília (UNB), projetada para atender aos anseios do meio universitário brasileiro. Ela foi concebida com um plano definido, excluindo as faculdades profissionais existentes. Sua estrutura moderna era o contraponto ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos, o que caracterizava o ensino superior da época. Ela tinha como fundamento dar prioridade ao desenvolvimento de uma cultura e tecnologia nacionais que dessem respaldo ao projeto nacional-desenvolvimentista em curso. É nessa universidade que a cátedra foi substituída pela unidade de ensino e pesquisa. Por outro lado, com alguns dias de diferença, foi aprovada a lei de Diretrizes e Bases da Educação que, no capítulo que trata do ensino superior, foi extremamente conservadora, abrindo espaço para o setor privado.

Posteriormente, o que se tem entre 1964 e 1967, segundo Helena Bomeny, é a existência de discussões acerca da revogação do acordo MEC-USAID e da lei Suplicy de Lacerda (Lei n. 4.464/64) que fazia com que a UNE fosse substituída pela DNE e as Uniões Estaduais por Diretórios. A lei Suplicy ao regulamentar as entidades estudantis retirava-lhes a autonomia proibindo, inclusive, qualquer manifestação de greve ou propaganda político-partidária. O foco das reivindicações, portanto, foi deslocado das questões anteriormente citadas, como democratização do ensino superior que fosse caracterizado pela integração entre ensino e pesquisa, desmontando a antiga estrutura educacional elitista e anacrônica, para o direito de força de representatividade perante a sociedade, sem quaisquer mecanismos de intervenção.

O que se percebe é que o contexto histórico antecedente a instauração da LDB de 1961 preconizava a estruturação de uma educação superior pública, laica e de qualidade, que atendesse aos anseios de uma sociedade em processo de modernização. Tinha como um dos objetivos resolver o problema da democratização do ensino superior, só que sob novas condições objetivas. No entanto, o que aconteceu concretamente foi a instauração de uma unidade de ensino com características inovadoras, a Universidade de Brasília (UNB) concomitantemente a aprovação de uma lei de diretrizes educacionais no âmbito nacional que em nada mudava a estrutura do ensino superior, mas, corroborava com o fortalecimento de práticas educacionais ligadas à estrutura privada lucrativa. As instituições privadas passariam a

ocupar espaços em que o poder público não se fazia presente, fornecendo um tipo de ensino ligado ao velho molde brasileiro, profissionalizante. Nesse sentido, em que consistiu a Reforma de 1968 na educação? Que diferencial ela estabeleceu para o fortalecimento do ensino superior privado no Brasil?

3.2. A Reforma de 1968 na Educação: as bases do crescimento das instituições privadas de ensino superior no Brasil

Compreender o papel da reforma da educação ocorrida em 1968 durante o Regime Militar no Brasil é, antes de mais nada, perceber que ela representou a continuidade (e não o ponto de partida) de questões que já vinham sendo implantadas no setor educacional no Brasil, principalmente tomando como base a construção da LDB de 1961 de orientação privatista. No entanto, a Reforma de 1968 representou a primeira tomada de posição efetiva do Estado no campo educacional, mudando questões até então enraizadas na estrutura brasileira, fato que consequentemente fundamentou o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Quanto a isso, Carlos Benedito Martins (2009, p.16-7) diz que:

[...] A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. [...] Se a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época.

As informações contidas no fragmento acima refletem sobre a continuidade anacrônica de um tipo de instituição voltada somente para a transmissão de conhecimentos necessários à incorporação de mão de obra ao mundo do trabalho, sem quaisquer preocupações com a

formação crítica do intelectual, tornando-o incapaz de transformar a sociedade em que ele estava inserido. Se analisarmos isso, perceberemos que a coexistência de instituições públicas que começavam a fomentar a pesquisa aliada ao ensino e instituições privadas de cunho profissionalizante só poderá ser entendida a partir da compreensão de qual tipo de público cada uma absorveu como, também, em que sentido o poder público se faz (ou não) presente.

No texto *O legado da Ditadura para a educação brasileira*, Luiz Antônio Cunha (2014) levanta algumas questões importantes para compreendermos qual era o papel do regime militar durante o processo de fortalecimento das instituições de ensino superior privadas no Brasil. Primeiramente, no texto ele não qualifica a ditadura como sendo militar propriamente dita apontando que o golpe não foi engendrado diretamente por eles, mas, sim, vinha acontecendo por intermédio de parte da sociedade civil e completa: “os golpistas civis foram, então, condição de possibilidade para o sucesso do golpe militar (p.358). Sendo assim, qual parte da sociedade civil estaria interessada no golpe? A resposta a isso deve ser observada no caráter não propriamente privatizante, mas, sim, estatizante do Estado.

Quanto a política na área educacional, segundo o autor, seria inadequada chamar de militar, a não ser a incorporação no currículo da disciplina educação moral e cívica. Mesmo com toda a forma de repressão ideológica empreendida pelo Estado o que deve ser observado é que as políticas educacionais foram construções de parte da sociedade civil. O que pode ser comprovado, por exemplo, no fato de que muitos reitores e professores das universidades públicas foram perseguidos, mas, as entidades ligadas ao setor privado, tais como os conselhos de educação. Desse contexto saíram do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) as diretrizes necessárias da modernização tecnocrática e da privatização sob o aspecto da integração escola-empresa e de pagamento de ensino nos estabelecimentos oficiais.

É nesse contexto que o autor coloca que a formulação e a implementação de políticas educacionais na ditadura devem ser entendidas a partir das influências que vários grupos de interesse tiveram sobre o Ministério da Educação. Além do mais, as políticas educacionais devem ser compreendidas como não sendo “novidades”, pois, elas já vinham sendo implementadas desde o Estado Novo. Isso quer dizer que se no regime militar houve a ênfase na construção de condições para que as instituições educacionais privadas tivessem meios para tornar-se forte perante às públicas, isso é fruto de um longo processo. O que se constituiu diferencialmente é que o passo dado foi com relação ao ensino superior, mas, as práticas, já eram bem conhecidas com relação ao ensino médio e técnico. É justamente aí que o argumento de Florestan Fernandes ganha sentido. A Reforma de 1968 propiciou no ensino superior a

existência de instituições privadas voltadas a um tipo de público que deveria ser preparado para o mercado de trabalho. É justamente por isso o caráter profissionalizante embasada em um modelo norte-americano.

O que se percebe é que a Reforma de 1968 abriu as portas às instituições privadas lucrativas para que ocupassem o espaço do ensino superior nas áreas em que o poder público não atendia com os seguintes argumentos: primeiramente, a necessidade de expandir para atender a demanda saída do ensino secundário; em seguida, e muito importante, o fator apresentado da impossibilidade de investimentos no setor público devido aos poucos recursos disponíveis. O que se colocou para fundamentar a expansão do ensino privado lucrativo foi a inexistência de recursos financeiros necessários para que fossem oferecidas as condições para a criação de instituições públicas laicas, gratuitas e de qualidade. Nota-se, portanto, a partir da análise do contexto, que as políticas educacionais empreendidas durante o regime militar no Brasil já possuíam suas bases e obtiveram a primeira vitória com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e foram fundamentadas a partir da simbiose entre Estado e Capital, conforme a tese apresentada pelo autor.

3.3. Os lugares das instituições públicas e privadas no ensino superior

Para darmos prosseguimento à argumentação proposta é necessário retomar algumas informações contidas no subcapítulo anterior. Primeiramente, Cunha (2014) ao analisar se o Regime Militar tinha como política central o processo de privatização aponta que ele apenas deu continuidade ao que já estava sendo construído desde o Estado Novo e que podia ser observado na própria estruturação das instituições de ensino privadas que ofereciam o nível médio e profissionalizante. A segunda informação é que houve o crescimento da demanda por instituições de ensino superior, o que, por si, já aponta para a exigência do mercado por melhor qualificação para o indivíduo se inserir no setor competitivo de mão de obra. Esse fato simplesmente remete a insuficiência simbólica do diploma do ensino médio ou mesmo técnico para que os indivíduos galgassem melhores posições dentro da estrutura social em processo de modernização. Esse crescimento foi motivado pela lei da equivalência entre os cursos de ensino médio e os profissionalizantes, fazendo com que o número de pessoas que se propunham a frequentar o ensino superior aumentasse.

Esse processo fez com que as reivindicações por uma escola laica, pública e gratuita

tomasse corpo. O que se buscava não era somente uma instituição de qualidade e que no processo de modernização criasse condições para que a sociedade construísse suas bases críticas e transformadoras. Era necessário que as instituições públicas nesse formato atendessem a todos, indistintamente. Se por um lado o processo de modernização das instituições significava o abandono das características de um Brasil arcaico e ávido por mudanças que atendessem os anseios da sociedade, por outro, também em sua feição laica, representava a negação do tipo de ensino que preparava as elites para os principais postos de comando. A instituição pública era, portanto, não só o “portal” para a modernidade, mas, também, representava um mecanismo de criação de uma sociedade igualitária, crítica e capaz de transformar a realidade.

No entanto, tanto os interesses privatistas quanto o próprio Estado militarizado sufocaram esses anseios ao fazer prevalecer os de grupos privados como, também, ao perseguir estudantes, professores e reitores, impedindo-os de se organizarem. Diante disso, mesmo com a modernização das instituições de ensino superior públicas dada pela Reforma de 1968, ela só se tornou espaço “habitável” por indivíduos ligados ou provenientes das elites, que tinham um preparo básico mais consistente e que não se contrapunham ao regime, podendo, portanto, a partir da melhor qualificação dada pela pós-graduação e a nova estrutura de carreira dentro do magistério superior ocupar o espaço de formação para dar continuidade ao plano de “controle” empreendido tanto pelo Estado quanto pelos interesses privatistas.

Por outro lado, o ensino superior privado dotava o trabalhador de capacitação profissionalizante mais consistente, mas, já pela sua estrutura anacrônica, não formava nos novos trabalhadores uma consciência crítica e transformadora, apenas executora de atividades necessárias ao capital, fazendo-o incorporar o valor do que era produzido a própria necessidade de capacitação do empregado. O que se percebe, portanto, é que o processo de modernização conservadora no Brasil obedeceu ao predomínio das bases necessárias para as melhores qualificações nas mãos dos indivíduos provenientes das elites. Para elas, o ensino público superior era um direito inalienável. A elas a feição moderna do ensino era a base necessária para continuar a ser o “baluarte” da sociedade, enquanto que aos indivíduos que não conseguiam adentrar nesse “ciclo” que quase se assemelha a uma casta a alternativa possível era o ensino superior privado em expansão, com todas as características já apresentadas.

Nota-se, portanto, que o processo de modernização conservadora construiu as bases para o processo de inclusão periférica através das instituições privadas, fomentando, a partir delas, a introjeção de indivíduos provenientes das classes menos abastadas. É aqui que a argumentação ganha força. Se as políticas estatais se constituíram em simbiose com o próprio capital, seria

um erro grotesco ele discriminar indivíduos por sexo, raça ou classe.

O que interessa ao capital é a suposta “igualdade” de todos pagarem em dia suas mensalidades por uma qualificação que possibilitará adentrar no mercado de trabalho competitivo em melhores condições. Enquanto as instituições públicas atuais fazem cotas para pobres, negros e afrodescendentes para selecionar uma pequena parte que terá o “privilégio” de frequentar as instituições públicas ao invés de criar as condições necessárias para que se formem instituições laicas, de qualidade e para todos (sem a necessidade de qualquer tipo de recorte por um direito que deveria ser constituído indistintamente). Por outro lado, as instituições privadas lucrativas se reproduzem como condições necessárias ao conceder bolsas de estudo a pessoas que atendam a um limite salarial, sem quaisquer recortes que evidenciem desigualdades raciais ou de gênero.

O que se percebe com o que foi trazido até então é que as “modificações” enfrentadas por toda a história brasileira, principalmente no que concerne a mudança na estrutura do modo de reprodução da vida material fizeram manter as mesmas bases, sendo com características atualizadas de acordo com o contexto. Essas deram continuidade aos privilégios e às desigualdades, “aliviando-as” no sentido de incluir periféricamente, mas, não no de construir uma sociedade menos cruel.

3.4. A Educação na redemocratização brasileira: análise contextual dos seus desdobramentos

A redemocratização do Brasil na década de 80 foi um momento muito importante, principalmente depois de 21 anos de governos militares (Regime Militar) em que os principais direitos inerentes a qualquer cidadão livre foram cerceados. Nesse período o Brasil experimentou transformações em diversos campos, como no econômico marcado pelo chamado “milagre brasileiro” como, também, no educacional, demonstrado anteriormente no presente texto. O milagre brasileiro foi interrompido por uma crise estrutural do capital em nível global fazendo com que houvesse a necessidade da reestruturação da esfera produtiva e, conseqüentemente, do mundo do trabalho. Na época vários trabalhadores perderam seus empregos ensejando, portanto, também na modificação do perfil do trabalhador. A reestruturação produtiva produzia uma nova concepção de trabalhador que deveria ser melhor preparado assumindo novas competências necessárias ao desenvolvimento do capital.

Vê-se, portanto, que no período de redemocratização as inovações impetradas como ideais de nação tinham como fundamento a necessidade de expansão econômica através da utilização de novas tecnologias que estavam surgindo à época. Elas vinham como mecanismo de melhoramento da produção haja vista a crise estrutural do capital. A partir disso, como a crise gerou uma reestruturação produtiva e, conseqüentemente, também nas relações em torno do mundo do trabalho, a educação tinha como objetivo remodelar o trabalhador para que ele se incorporasse às novas demandas do capital. Nesse sentido, a sociedade passou a ser formatada de acordo com os modelos internacionais. Nesse sentido, a educação ganha nova perspectiva, sendo que com a velha "roupagem". Ela deveria ser construída para atender as perspectivas de mercado para a formação de professores e de pessoas capazes de operar as novas tecnologias que estavam surgindo. Nesse sentido, conforme RICCI (2003, p.92):

"[...] A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. ”

O fragmento extraído a partir de Ricci (2003) demonstra que havia a necessidade de atrair investimentos privados, principalmente de grupos estrangeiros, com o objetivo de fazer com que o Brasil se desenvolvesse economicamente. No entanto, para isso, ele teria que atender aos interesses desses grupos remodelando o seu modelo econômico e educacional. Econômico, no sentido de que deveria minimizar a participação do estado na economia e educacional porque deveria remodelar o perfil do trabalhador, qualificando-o para atender às necessidades do capital.

Os anos de 1990 foram conhecidos como “a década da educação” tendo em vista que as reformas no referido campo estavam direcionadas por tendências mundiais. Nesse sentido, percebe-se a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março tinha como fundamento inaugurar um projeto educacional mundial que seria financiado por agentes internacionais como a Unesco e a Unicef, ambas da Organização das Nações Unidas, com o argumento de que o objetivo era satisfazer as “necessidades básicas de aprendizagem”.

Diante disso, na Conferência, 155 países estiveram presentes, entre eles o Brasil, que foi um dos mais cobrados em realizar ações que diminuíssem sua taxa de analfabetismo a qual figurava entre uma das maiores. Conforme aponta FRIGOTTO (2003, p.98):

[...] O Brasil, como um signatário entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Unesco.

A partir das informações aqui trazidas percebe-se que no campo educacional as transformações ocorridas tinham como fundamento atender os interesses do capital, construindo as bases necessárias para que ele fosse atraído, ou seja, ao atender aos ditames dos órgãos internacionais modificando toda a estrutura política, econômica e educacional atrairia os investimentos do capital estrangeiro. Faz-se, portanto, necessária uma análise dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para compreender a forma como a educação foi formatada com o objetivo de atender as necessidades do capital.

3.5. Os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a educação

A partir do subcapítulo anterior percebe-se que os governos dos anos 1990, principalmente os de Fernando Henrique Cardoso (FHC), estavam conduzindo suas políticas com o objetivo de preparar toda a estrutura para que o capital internacional tivesse condições de investir de forma segura no Brasil. Esse processo se deu através da reorganização da estrutura econômica fazendo com que os investimentos diretos dos cofres públicos fossem racionalizados e racionados. Com a criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em 1996 pela lei 9.424 a educação seria impulsionada através de recursos provenientes da captação de impostos como IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados, e o ICMS - Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços que, segundo LIBÂNEO (2007) levava em conta os alunos matriculados em cada sistema de ensino e o custo mínimo anual por aluno.

Percebe-se, portanto, duas questões: a primeira, que a racionalização racionada dos recursos tinha como ponto fundante investir o mínimo necessário para atender as necessidades “básicas” de aprendizagem, direcionado principalmente ao ensino fundamental tendo em vista o alto índice de analfabetismo no Brasil que dificultava os investimentos do capital estrangeiro no Brasil. A segunda questão é que a minimização da participação do Estado na esfera pública, furtando-se, portanto, da responsabilidade de assumir totalmente a educação para garanti-la como um direito socialmente constituído pode ser observada através das campanhas como “amigos da escola” ou mesmo “voluntários” direcionam a transferência das responsabilidades

para a sociedade em forma de filantropia. Nesse sentido, conforme FRIGOTTO e CIAVATTA (2003, p.103;107):

[...] se trata de um governo que conduziu diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. [...]. É o governo Cardoso que pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do estado. Diluiu-se, dessa forma o sentido de público e o estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado

3.6. Os governos de Luís Inácio Lula da Silva e a educação

Inicialmente, o governo Lula propôs que as mudanças na educação incluíssem todas as modalidades, desde a creche ao ensino superior, através do programa educacional denominado "Uma Escola do Tamanho do Brasil". Como expressa no documento do Programa PT apud LIBÂNEO (2007, p.209)

[...] a educação é uma área que deverá contar com diferenças de tratamento em relação ao passado próximo e distante. O título do programa para a educação, expressa a prioridade que o governo propõe oferecer à área. "Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa escola do Tamanho do Brasil

Há, portanto, uma modificação consistente na forma de conduzir a política educacional tendo em vista que ela passou a ser tratada como mecanismo que possibilitaria o desenvolvimento, não só através de investimentos direcionados à educação básica, mas, sim, em todos os níveis, garantindo, portanto, o acesso e permanência do estudante na escola. Percebe-se, a partir desse contexto, que o desenvolvimento do Brasil em diversos campos, estava atrelada a qualificação do trabalhador para atender as necessidades do capital. No entanto, como os recursos eram escassos, conforme é apontado pelos planos plurianuais de 2004 a 2007 e 2008 a 2011, o desenvolvimento se daria a partir da democratização do acesso à educação e, especificamente no ensino superior, através do regime de parceria com o setor privado. É através desse sistema que ganha sentido os programas de inserção e financiamento da educação, tais como PROUNI e FIES.

3.6.1. PROUNI e FIES: condições para se inserir no ensino superior privado lucrativo

Até o presente a argumentação construída remete ao fato de que a expansão das instituições privadas lucrativas de ensino superior é a continuidade de uma estrutura já fundamentada desde antes da Reforma de 1968 que dava ênfase aos interesses privatistas em detrimento aos anseios da sociedade por uma universidade laica, pública e de qualidade que atendesse a todos indistintamente. Além disso, a constatação de que a modernização conservadora colocou nas mãos das elites o “direito inalienável” por uma educação de qualidade que, a nível superior, era oferecida pelas poucas instituições públicas existentes contraditoriamente remeteu ao restante da sociedade um tipo de ensino profissionalizante e incapaz de fazer com que houvessem bases por reivindicações que mudassem a sociedade. Era uma educação não baseada na construção da consciência crítica, mas, sim, fundamentada na preparação de mãos executoras e qualificadas, que seriam integradas periféricamente à sociedade em processo de modernização do espaço produtivo.

A partir disso, outra questão foi levantada. As vagas das universidades públicas foram ocupadas pelos filhos das elites como um direito inalienável, enquanto que os filhos das classes trabalhadoras direcionaram seus estudos ao nível superior por intermédio das instituições privadas lucrativas. Dentro desse processo outra questão foi levantada com base na própria necessidade de reprodução do capital: o seu caráter indistinto. A ele não interessa recorte de raças, cor, lugares, mas, sim, que haja uma relação de compra e venda e que nessa os compromissos sejam cumpridos. Ele precisa de garantias para isso. Se para concorrer a uma bolsa de estudos nas universidades privadas o critério é somente renda, por outro lado, a exclusão de outros critérios termina incluindo periféricamente indivíduos que são excluídos pelos critérios construídos para acesso às universidades públicas. É aí que entram os programas PROUNI e o FIES, sendo o primeiro construído como mecanismo de expansão do número de vagas ofertadas para atender a demanda e o segundo o financiamento feito por intermédio de bolsas de estudo e ajustes previdenciários que beneficiam as instituições privadas lucrativas.

3.6.2. O que é o PROUNI

Para compreender o papel do Programa Universidade para Todos (PROUNI) é necessário remeter a algumas questões interessantes e que fazem com que entendamos o processo. Primeiramente, no governo do FHC houve a expansão da escolarização a nível básico, o que fez aumentar o volume de indivíduos que tentariam entrar no ensino superior. Comparativamente, a mesma situação construída durante os anos de 1950 no Brasil com base na lei da equivalência que aumentou a demanda por graduação a nível superior pode ser

observada a partir da política educacional empreendida durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso: a demanda por nível superior aumentou. O Programa Universidade para Todos (Prouni), empreendimento do governo Lula, nasceu com o slogan da democratização do acesso ao ensino superior tendo como ponto fundamental a expansão da oferta de vagas. No entanto, como demonstra Cunha (2014, p.366-367):

[...] Nova inflexão no desenvolvimento da simbiose Estado-capital ocorreu no governo Lula, com o programa Universidade para Todos (Prouni). O programa foi ao encontro da demanda de acesso ao ensino superior gratuito, não atendida pelas instituições públicas, e com a determinação do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001) de aumentar a taxa de escolarização dos jovens de 18 a 24 anos, no ensino superior, de 12% para 30%, até o final da década, mas de um modo tal que a participação do setor público fosse igual ou maior a 40% do alunado. Não haveria, contudo, transferência líquida de recursos ao setor privado de ensino, pela regulamentação do dispositivo constitucional que previa a renúncia fiscal. O fundamento era o mesmo que prevaleceu na educação básica durante décadas: bolsas de estudo para os estudantes não atendidos pelas redes públicas frequentarem escolas privadas. Desta feita, ao invés do aporte de recursos, haveria uma espécie de contrapartida pela isenção fiscal, o que tampouco exigiria dispêndios das instituições privadas, já que sua capacidade ociosa era alta, da ordem de 50%. [...]. Os beneficiados do Prouni seriam estudantes provenientes de famílias de baixa renda, negros, indígenas e pardos, deficientes físicos e professores das redes públicas de ensino (neste caso, independentemente de situação financeira e racial). [...] Apesar do crescimento do número de estudantes das instituições públicas de ensino superior, o das instituições privadas foi ainda mais rápido, impulsionado inclusive pelo Prouni, de modo que não foi atingida a meta do Plano Nacional de Educação 2001/2011. Em 2013, ao invés da participação do setor público nesse nível de ensino ser de 40%, como projetado, não passou de 27,2%, menos da metade do início da ditadura (56,3% em 1965).

O que se observa a partir desse fragmento é que no Plano Nacional de Educação proposto para o ensino superior a expansão das vagas no setor público para atender jovens de 18 a 24 anos não foi atendida quanto ao mínimo, deixando espaço para que as instituições privadas assumissem as vagas que deveriam ser ofertadas pelas universidades públicas. Esse processo foi corroborado através da isenção fiscal conjuntamente com a concessão de bolsas para que os alunos não atendidos pelo serviço público o fossem através do privado. Vê-se, portanto, que as velhas fórmulas aplicadas para a expansão do setor privado na educação foram atualizadas, só que em um plano muito mais amplo e uma delas é o que se denomina como FIES.

3.6.3. As cotas raciais nas universidades públicas: formas de promoção ou de limitação ao acesso?

As cotas raciais em si se tornaram amplamente polêmicas por diversos fatores. Primeiramente, pelo fato de que elas se tornariam a concretização de privilégios por fatores de raça/cor, fazendo surgir diversas dissertações, teses e livros que tratavam sobre a legitimidade da desigualdade formal de direitos numa sociedade que deveria ser isonômica. No entanto, essa “diferenciação positiva” foi percebida amplamente pelos que defendem a legitimidade das cotas como um mecanismo de promoção que visa a construção real da igualdade de fato.

Portanto, a desigualdade formal do direito tinha como objetivo construir a igualdade real na sociedade, fazendo com que o processo histórico de exclusão fosse minimizado e, conseqüentemente, aniquilado. Por outro lado, estas mesmas cotas também são vistas como mecanismos de promoção de outro tipo de preconceito, que podemos chamar de “meritocrático”, ao conceder acesso ao ensino superior público através de notas inferiores às demais obtidas pela ampla concorrência. A insatisfação, portanto, ocorre devido ao fato de que muitos não conseguem entrar nas universidades públicas mesmo tendo notas superiores aos que concorrem através das cotas.

Partindo de questões ambivalentes coletivas tal como raça, Carvalho (2011) coloca que elas estruturam a divisão capitalista de trabalho, fornecendo aos que estão à margem péssimas remunerações, trabalhos enfadonhos, baixo status, dentre outras condições desfavoráveis na estrutura social em contraposição às ocupações com altas remunerações, gerenciais, pertencentes principalmente aos brancos. Essa condição, segundo ela, se deve a herança histórica do Brasil no que concerne ao longo período de escravidão, colonialismo, fomentando a estruturação atual do mundo do trabalho. A raça ultrapassa a dimensão econômica-política indo até a cultural-valorativa que inserem no universo do reconhecimento. No entanto, para que a lógica da redistribuição seja concreta, nesse caso, é necessário acabar com a categorização a partir do conceito de raça e o reconhecimento se dará de forma a valorizar a especificidade do grupo.

O argumento remete indiretamente ao que Peter Fry fala sobre a problemática da categorização racial para ter acesso a direitos que deveriam ser igualitários, sem quaisquer distinções. Para o autor, a categorização ao promover o acesso desigual termina criando um ódio racial sem ao menos existir diferenciações genéticas que a comprovem. O que se deve de

fato é promover a igualdade real, sem distinções, sem fazer existir uma estrutura de separação típica das colônias inglesas na África.

Para analisar as questões de redistribuição e reconhecimento se faz necessário entender, portanto, como se constituiu o acesso às instituições de ensino superior por parte do público negro e afrodescendente. A lógica está em compreender em que sentido os critérios trazidos pelas universidades públicas como necessários à sua inserção podem ser, em certa medida, excludentes, limitadores. Por outro lado, os critérios trazidos pelas instituições privadas para o acesso podem ser vistos como sendo menos fechados, proporcionando um tipo de inclusão periférica que retroalimenta a estrutura de reprodução da vida material vigente que está sempre em busca de capital humano qualificado.

3.6.4. A importância do FIES

Conforme já apresentado durante a construção do capítulo, a necessidade de expansão do ensino superior privado tinha como ponto fundamental atrair a demanda por qualificação diante das transformações produtivas e sociais que o Brasil vinha passando. Por outro lado, as bandeiras de luta alçadas na década de 50 e provenientes do aumento do número de diplomados capazes de concorrer às vagas das universidades encontravam as barreiras da própria limitação das universidades públicas: poucos investimentos, de estrutura arcaica e incapaz de absorver toda a demanda como, também, de responder aos anseios por qualificação necessária tanto para se inserir no mundo do trabalho como para fazer se constituir como ser pensante e contestador, capaz de transformar a sua própria realidade.

Algumas conquistas foram realizadas, como a criação da Universidade de Brasília com o padrão desejado por essas bandeiras da década de 50, entretanto, com o argumento de que não haviam condições para o investimento maciço na reestruturação da educação. Paralelamente a essa relativa conquista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) nasceu com a genética privatizante ao dar novos poderes aos conselhos nacional e estaduais de educação. Esses “poderes” fundamentaram as conquistas empreendidas pelo setor privado junto ao poder público. Se os privatistas fossem contar somente com os que poderiam pagar por seus serviços não teriam o sucesso necessário e nem os lucros almejados.

Eles só teriam terreno fértil no processo de desmoronamento das instituições públicas de ensino superior como, também, através do investimento do Estado através das isenções fiscais e concessão de bolsas de estudo aos alunos não atendidos pelo setor público, fomentando, portanto, a dualidade no ensino superior, como já foi explicitado. Indo por esse

viés, Viviane de Queiroz analisa o processo atual de criação de financiamento de acesso estudantil à educação superior por intermédio das instituições privadas dizendo que:

[...]. No governo Cardoso (1995-2002) foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1995, com as mesmas fontes de recurso do CREDUC, através da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e oficializada em 12 de julho de 2001 pela Lei nº 10.260/2001. A lógica privatista não será somente mantida, mas ampliada, e dará continuidade ao prejuízo dos cofres públicos. Segundo o Art. 1º da Lei nº 10.260/2001 será “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos”. E desde sua implementação ocorreram mudanças significativas no Programa, para fortalecer e intensificar o empresariamento, privatização e mercadorização da educação superior brasileira. O financiamento destina-se aos estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado, para os quais serão financiados até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes pelas IES privadas. No CREDUC, as IES recebiam em espécie, já no FIES, segundo Souza (2008, p. 102), essas instituições “recebem títulos do Tesouro Nacional, que podem ser trocados por dinheiro ou usados para pagar o Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS)”. (2015, p.46).

A autora traz informações mais atualizadas sobre o processo de introdução massiva de financiamento estudantil para ter acesso ao ensino superior através das instituições privadas dizendo que ele representa a execução do plano neoliberal construído para o Brasil desde o início dos anos 1990. Se formos analisar o contexto histórico de forma bruta, perceberemos que o Brasil estava entrando em outro patamar, baseado no atendimento das “receitas internacionais” para conduzir ao suposto crescimento, redefinindo, portanto, o papel do Estado nesse processo. Diversos governos após Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) permaneceram subordinados aos interesses do capital privado, fomentando portarias, decretos, leis, emendas, dentre outros instrumentos para favorecê-los. É por isso que ela diz:

[...]“Nesse sentido, foi divulgada a Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008, que resolve articular distribuição dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Os estudantes contemplados com a bolsa de 50% poderão custear a diferença com a verba do FIES. (QUEIROZ, 2015, p.46).

A autora vai através de todo o texto apresentando medidas que foram adotadas para favorecer aos interesses do capital privado que se concretizava através da transferência de recursos públicos às instituições de ensino privadas, concretizando o que ela chama de política de Estado de Terceira via caracterizada pela desobrigação para com as políticas sociais de

caráter universalizante com redução de verbas que poderiam ser direcionadas ao fortalecimento das instituições públicas. Nesse mote, ela coloca que:

[...] A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a distância (EaD) como via para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos (AVILA; LÉDA; VALE, apud QUEIROZ, 2014, p. 51)

O que se percebe, portanto, é que as velhas fórmulas sempre são utilizadas para promover a implantação e desenvolvimento do capital por intermédio das instituições privadas com fins lucrativos a nível superior e isso, na atualidade, é feito através do FIES, que é um plano de financiamento educacional a estudantes de baixa renda que foi configurado em parcial ou integral dependendo das condições financeiras (renda) dos estudantes. Conforme já adiantei, o recorte para concorrer ao financiamento se dá pelo critério objetivo renda justamente porque outros critérios talvez diminuíssem o número de pessoas que poderiam concorrer as vagas.

Vê-se, portanto, que a continuidade das velhas formulas sempre teve como objetivo manter os privilégios das classes detentoras do capital e do poder político. Nesse ambiente, a “modernização conservadora” que inclui perifericamente atualiza-se de acordo com a conjuntura internacional que impõe “receitas” ao desenvolvimento sob a égide neoliberal. O ponto fundamental, a partir de agora, é analisar como o capital privado vem se desenvolvendo, qual é o papel do Estado nesse processo e em que sentido a inclusão do público historicamente negligenciado pode representar a concretização dos interesses privatizantes. Para tanto, far-se-á a análise dos Planos Plurianuais construídas pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Capítulo 4

4. A definição e a importância dos Planos Plurianuais para a condução estratégica do Estado

Os Planos Plurianuais (PPAs) no Brasil nasceram com Constituição Federal de 1988, estando previsto no Título VI (Da Tributação e do Orçamento), Capítulo II (Das Finanças Públicas), Seção II (Dos Orçamentos), junto a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Eles são leis que surgem a partir da iniciativa do Poder Executivo e que visa estabelecer as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras dela decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (CF/88, art.165, inciso 1º). Com base na definição acima, percebe-se que o PPA (Plano Plurianual) é um instrumento de organização estratégica das finanças públicas, direcionando qual é o orçamento para determinado período, quais são os programas prioritários e objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, é mister analisar os PPAs que foram construídos nos governos Lula⁷ para entender como o processo de modernização conservadora está sendo desenvolvido e em que sentido a inclusão periférica está ocorrendo ao proporcionar o acesso ao ensino superior de camadas historicamente negligenciadas. Qual é, portanto, o sentido da inclusão?

4.1. PPA 2004-2007: Orientação estratégica de governo um Brasil para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social

O presente PPA foi elaborado no primeiro mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e traz primordialmente um título instigante: um “Um novo Brasil é possível”. Analisar como esse “novo” Brasil se torna uma possibilidade é tarefa necessária para que possamos fazer as correlações necessárias para o presente trabalho. Ele começa anunciando que desde o primeiro dia de mandato o novo governo se propôs a enfrentar o desafio histórico de eliminar a fome e a miséria construindo uma sociedade dinâmica e moderna que seja capaz de gerar

⁷ Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva foram criados mecanismos de inserção educacional (PROUNI) que se tornava concreto através das instâncias públicas, por meio das cotas sociais e raciais, e privadas, que levava em conta, principalmente, a faixa de renda para poder se inserir utilizando-se de programa de financiamento estudantil, o FIES. A política educacional tinha como fundamento aumentar a oferta de vagas na esfera pública e ocupar as vagas ociosas na esfera privada.

empregos e riquezas, estabelecendo justiça social, objetivos que só seriam concretos através de um crescimento firme e duradouro em que o Estado se utilizará dos instrumentos e recursos disponíveis para dar o impulso indispensável a retomada do crescimento. A questão da educação é tocada como parte componente da dimensão social, mas, não é trabalhada de forma detalhada pelo PPA em questão.

No entanto, como o próprio documento anuncia, não se faz mudanças sem planejamento. O plano, portanto, foi construído para proporcionar profundas transformações estruturais, funcionando como peça-chave do planejamento social e econômico, fazendo com que haja racionalidade e eficácia nas ações do governo federal. Ele, portanto, funciona como uma orientação estratégica de governo, estabelecendo os direcionamentos, regendo, inclusive, os planos prioritários na área social, dos programas de investimento em infraestrutura e em setores geradores de divisas necessárias à sustentação do crescimento com estabilidade macroeconômica.

Segundo consta no documento:

[...]. Os problemas fundamentais a serem enfrentados são a concentração da renda e riqueza, a exclusão social, a baixa criação de emprego e as barreiras para a transformação dos ganhos de produtividade em aumento de rendimentos da grande maioria das famílias trabalhadoras. Programas de emergência são necessários, mas insuficientes para gerar as condições de erradicação da pobreza, do analfabetismo, do trabalho precoce, da mortalidade infantil. Isso requer crescimento sustendo, com a geração de riqueza em escala suficiente para elevar o volume de investimentos e a massa salarial do país. (BRASIL, 2004, p.4).

Nesse sentido quais seriam as medidas apontadas pelo PPA 2004-2007 como mecanismo de promoção do desenvolvimento do país a partir da resolução dos principais problemas apontados? Primeiramente, o documento diz que é necessário que o Estado compreenda as características da sociedade e do sistema produtivo para que seu planejamento se faça através da articulação dos interesses públicos e privados visando diminuir a pobreza, as desigualdades sociais e regionais e, para isso, é necessário criar mecanismos de redistribuição de renda, redução de desemprego, superando a escassez de financiamento, reduzindo as incertezas e, proporcionalmente, elevando os investimentos públicos e privados.

Portanto, conforme é apontado, o PPA em questão possui como objetivo de longo prazo incluir socialmente fazendo com que haja a desconcentração de renda à medida que são criados empregos. Para tanto, aponta como medidas para o crescimento que visa o longo prazo a consistência fiscal, diminuindo a dívida pública, inflação baixa e estável e contas externas sólidas que não impusessem restrições excessivas à política monetária. O ponto central para isso, então, se daria pela estabilidade macroeconômica que estimularia a produtividade e, conseqüentemente, a competitividade. Para tanto, são necessárias ações coordenadas que envolvam gestão das políticas públicas, mudanças institucionais e regras claras na relação entre o governo e o setor privado.

Essas mudanças são, segundo o documento, necessárias para que a expansão da capacidade produtiva se torne acelerada através de políticas que incentivem os investimentos. Nesse sentido, fica claro que para alcançar tal objetivo se faz necessário criar um ambiente favorável ao investimento privado e a estabilidade duradoura se torna condição *sine qua non* para que isso se torne concreto. Além do mais, o governo deve definir claramente as prioridades que ajudem a orientar as decisões privadas, conforme consta no documento em questão. Nele diz que:

[...] Além das medidas de caráter mais geral, o governo dispõe de instrumentos específicos de incentivo ao investimento privado, especialmente através da concessão de financiamentos por instituições financeiras públicas em condições mais favoráveis que as de mercado. Estes instrumentos serão vitais à estratégia de desenvolvimento do governo, especialmente enquanto a estabilidade macroeconômica não estiver enraizada e os mecanismos de financiamento de longo prazo do mercado não estiverem consolidados. (BRASIL, 2004, p.8)

O que se percebe, com isso, é que o PPA, além de ser um instrumento de direcionamento estratégico do governo, também, é uma forma de apresentação ao mercado das condições que pode oferecer ao investimento privado. Fica claro no extrato acima que os fatores necessários ao desenvolvimento do país, com crescimento sustentável, estão baseados no incentivo ao investimento do capital privado, inclusive, o governo oferecendo a possibilidade de transferência de capitais em condições mais favoráveis que as oferecidas por outros setores. No entanto, mais adiante, o documento diz que "os recursos disponíveis ao fomento do investimento são limitados e a expansão tem um impacto fiscal relevante" (Brasil, 2004, p.9), fazendo com que haja restrições fiscais e limitações nos investimentos públicos. O governo, portanto, toma a posição que sozinho é incapaz de investir fortemente somente com os próprios

recursos, fazendo com que haja um conjunto de medidas que se concentrarão no investimento público em áreas não atendidas pelo setor privado, incentivando-o, através de parcerias ou diretamente, a investir nas demais áreas.

Até o presente demonstramos os objetivos do PPA, o diagnóstico do Brasil à época e quais medidas seriam necessárias para que fosse retomado o ritmo de crescimento. No entanto, em outro ponto pode ser destacada a forma como o crescimento social e sustentável é apontado como sendo realizável. No item III que trata das "Políticas Sociais e Consistência do Modelo", o documento diz que "o espaço macroeconômico para a expansão do consumo de todas as classes sociais amplia-se e se fortalece a oportunidade para a rápida expansão do consumo popular" (BRASIL, 2004, p.12) e logo em seguida trata sobre a necessidade de se reconhecer que entre os principais determinantes da melhoria da distribuição de renda a longo prazo estão a instrução e o grau de qualificação dos trabalhadores, havendo instrumentos disponíveis para viabilizar um aumento mais proporcional da renda e do consumo da população mais pobre.

Paralelamente, também reconhece que são necessárias medidas para a absorção no mercado de trabalho de mão-de-obra menos qualificada, reduzindo a pressão sobre o mercado de trabalho. Isso significa que o aumento da renda necessária ao aumento do grau de consumo se dá através da introdução de trabalhadores mais qualificados como, também, dos menos qualificados, mas capazes de consumir. É interessante como a dinâmica sequencial do documento demonstra de forma clara e direta os objetivos estratégicos de governo. Primeiramente, ele foi mostrando em forma de diagnóstico as dificuldades encontradas pelo país, em seguida passou para as medidas necessárias para alcançar o patamar de desenvolvimento com sustentabilidade e durabilidade, perpassando pela necessidade de melhor qualificação do trabalhador que passaria a ganhar melhor e, conseqüentemente, teria mais condições de consumir. Logo em seguida ele passa para o "consume massificado", que será tratado em seguida.

Na parte do documento que trata sobre a dinâmica do crescimento por consumo de massa há o direcionamento de que a expansão do mercado de consumo se dá através da incorporação de famílias trabalhadoras ao mercado consumidor das empresas modernas, ou seja, quando ocorre o aumento do poder aquisitivo das famílias trabalhadoras há a ampliação da demanda por bens e serviços produzidos pela estrutura moderna da economia. Isso significa que quando os indivíduos passam a ter melhor qualificação e melhores salários, há ganhos de capital por parte do setor produtivo graças ao aumento da demanda e, conseqüentemente, do

consumo. É justamente essa parte que se torna imprescindível e necessária para a compreensão do presente trabalho justamente porque a necessidade de atendimento desse ciclo faz hipoteticamente com que a própria educação também se torne mercadoria que passa a ser consumida de forma massiva para atender as necessidades do aumento do ganho de capitais.

É nesse sentido que o documento diz:

[...]. Com os ganhos de produtividade, gera-se o excedente que, em princípio, pode transmitir-se a maiores rendimentos das famílias trabalhadoras, por meio da redução dos preços de bens e serviços de consumo de massa, da elevação salarial, e da elevação da arrecadação fiscal que pode ser destinada a gastos sociais" (BRASIL, 2004, p.15).

Percebe-se, portanto, que o planejamento do governo se dá pelo incremento da produção através do consumo massificado, no entanto, para que isso seja possível, faz-se necessária a melhor qualificação do trabalhador para aumentar os seus ganhos salariais.

Em seguida o documento diz que um crescimento acelerado da economia não significa criação de empregos devido aos fatos de que os setores modernos, na atual era tecnológica, são pouco intensivos em mão de obra, fazendo com que haja a segmentação do mercado de trabalho, associada a baixos níveis de escolaridade e qualificação, o que eleva somente os rendimentos de uma pequena parcela de trabalhadores que possui os maiores salários, fazendo, portanto, com que o governo crie políticas de inclusão social e de redução das desigualdades através do modelo de consumo de massa com redistribuição de rendas.

O texto é praticamente finalizado com a necessidade do combate às desigualdades econômicas e sociais como condição necessária a obtenção do status de cidadão, tendo homens e mulheres realmente iguais perante o Estado. Para tanto, estrategicamente o desenvolvimento de relações plurais e democráticas baseadas na equidade, sem quaisquer tipos de preconceitos e com oportunidades iguais em todos os aspectos da vida sociais, buscando, para isso, um "novo contrato social" que prime pela defesa dos direitos civis, humanos em busca de um país justo econômica e socialmente, estando o Estado adaptado às exigências do novo ciclo de desenvolvimento.

4.2. PPA 2008-2011: desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade

No presente PPA são apresentados os avanços alcançados com relação ao PPA 2004-2007, demonstrando a solidificação da economia e a confiança da sociedade com relação aos investimentos privados e à ampliação de investimentos públicos. Ele se organiza em três eixos:

crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade, além de estabelecer metas e prioridades a serem atendidas pelo Governo ao mesmo tempo em que são referências ao setor privado. Ele acrescenta uma novidade, que no PPA anterior foi tocado apenas como uma necessidade: a ênfase dada à educação através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como elemento estratégico. Com ele, anuncia, o governo pretendia fazer prevalecer a primazia do talento e do mérito sobre a origem familiar e a riqueza, fazendo, portanto, com que haja uma constante busca pela melhoria da educação através do Programa Universidade para Todos (ProUni). O documento repete algumas questões trazidas no PPA anterior, mas, traz em destaque duas questões importantes: a agenda social e o PDE. Na agenda social fica claro que há a necessidade da existência de políticas de valorização do salário mínimo, integrando o trabalhador ao mercado de trabalho formal aumentando gradativamente a escolaridade média da população e o aumento da política de transferência de renda fazendo com que haja a continuidade da estrutura de consumo.

No tocante ao projeto educacional, o documento diz que "a competitividade econômica, a equidade social e o desempenho do cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. (Brasil, 2008, p.16). Isso quer dizer que a ênfase dada à educação visa dar a qualificação necessária ao desenvolvimento do projeto societário encabeçado pelo Estado. Resta saber, sob qual perspectiva esse projeto inclui os que outrora historicamente foram excluídos.

O interessante é que no documento a educação superior é tratada em poucas linhas, simplesmente informando que há o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no país por intermédio da ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior e da oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), articulado ao financiamento estudantil (FIES), oferecendo 100 mil novas bolsas por ano e permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni por meio do FIES, como, também, através da educação à distância. Há a ênfase na ideia de que a educação será promotora do desenvolvimento do país, qualificando ao dar acesso democraticamente ao trabalhador, no entanto, com relação ao ensino superior o documento o trata de forma ínfima.

Até o presente apresentou-se questões trazidas pelos documentos oficiais destinados a gestão estratégica dos recursos públicos com o objetivo de alavancar o desenvolvimento do país à época. Conforme foi demonstrado, os recursos públicos eram insuficientes para promovê-lo

sozinhos, fazendo-se necessária a parceria com o setor privado. Para tanto, o país deveria criar as condições necessárias para atrair investimentos, proporcionando a segurança macroeconômica indispensável a execução do projeto da nação. O projeto, portanto, estava alicerçado na implementação maciça do capital privado, alocação racionalizada nos recursos públicos em áreas que não poderiam ser atendidas pelo setor privado como, também, através da educação que qualifica fornecer ao trabalhador ganhos de capital em forma salarial, aumentando a sua capacidade de consumo. Isso também se daria através de programas de transferência de rendas que tornariam todo e qualquer brasileiro capaz de consumir. Agora vamos analisar os relatórios dos resultados alcançados por tais PPAs.

4.2.1 Relatório de avaliação do PPA 2004-2007.

Primeiramente, o relatório de avaliação do PPA 2004-2007 está dividido em tomos explicativos, baseados na estratégia de crescimento, o cenário, as metas e objetivos. No que tocante às estratégias de crescimento de longo prazo há uma ênfase muito consistente no processo de ampliação do mercado de consumo de massas, demonstrando o papel indutor do Estado para o desenvolvimento econômico, visando a estabilidade macroeconômica com contas externas sólidas, consistência fiscal e inflação baixa. Adota a necessidade da expansão do mercado de consumo massificado baseado na incorporação das famílias trabalhadoras ao mercado consumidor das empresas modernas, fomentando maior dinâmica ao mercado interno.

Segundo o documento "o modelo de consumo de massa baseia-se na operação de um círculo virtuoso em que a expansão persistente de rendimentos das famílias leva a ampliação do consumo por bens e serviços, o que induz a elevação dos investimentos e gera ganhos de produtividade que, ao serem repassados ao salário realimenta todo o processo. O próprio documento expõe que:

[...] A expansão da renda e do consumo ao ampliar o tamanho dos mercados estimula a elevação do volume dos investimentos [...] os ganhos de produtividade obtidos com a elevação do poder aquisitivo das famílias trabalhadoras, também, se devem à ampliação da demanda por bens e serviços produzidos pela estrutura produtiva moderna da economia, a qual possui as empresas mais aptas a criar e/ou absorver novas tecnologias de produto e processo. (BRASIL, 2008, p.21-22).

Nesse sentido, percebe-se que a ampliação do consumo massificado torna-se condição-chave para o crescimento sustentável do país, que é apresentado em números bem claros no documento. Para tanto, de forma analítica, ele define que o corte dado ao mercado de massa se

constituiu a partir do adensamento da maior parcela da população com base nas faixas de renda mais baixas até que elas apresentassem participação significativa em alguns mercados, propondo, portanto, um recorte de 70% das famílias da POF (2002-2003) que possuíam renda familiar até R\$ 1.600,00 e gasto per capita de R\$ 243,00, correspondente ao salário mínimo praticado à época. Isso significa que a análise da ampliação do consumo de massas foi sendo efetuada a partir da incorporação dessas famílias com esse padrão de renda ao mercado consumidor.

4.2.1.1. Evolução do emprego e renda

Na segunda parte do documento há a ênfase na análise da evolução do emprego, renda e das transferências governamentais. Primeiramente, anuncia que nos últimos anos a economia brasileira experimentou taxas de crescimento elevadas. O Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 5,4% em 2007 e entre 2004 e 2007 teve uma média de 4,5% ao ano. Paralelamente, o documento aponta no parágrafo seguinte que houve um crescimento constante do consumo das famílias, possibilitado pela elevação salarial, queda do desemprego, aumento do salário mínimo como, também, por intermédio de políticas de transferência de rendas, aumento do crédito à pessoa física e inflação baixa, fazendo, portanto, incluir grupos de indivíduos ao mercado consumidor com amplo poder de compra.

O documento além de evidenciar que houve o movimento de queda do desemprego, mesmo lentamente, aponta, também, para a necessidade de continuidade nos esforços para a redução das taxas de desocupação criando postos de trabalho para proporcionar a entrada da mão-de-obra no mercado. Isso significa que esse processo criaria as condições necessárias para reduzir os diferenciais entre os estratos e os níveis de pobreza no Brasil e, isso, só seria possível através da ampliação do consumo de massa. Reitera, portanto, que a lógica do "círculo virtuoso" seria dada pela expansão do emprego e dos salários, que dariam as condições necessárias para que as famílias consumissem cada vez mais o que seria produzido pelas empresas modernas, fomentando, portanto, um ganho de produtividade consistente a elas.

4.2.1.2. A educação na avaliação do PPA 2004-2007

O documento de avaliação do PPA 2004-2007 analisa principalmente a educação básica, no tocante às taxas de analfabetismo. Aponta para a sua queda como, também, para o crescimento da escolaridade média, mas evidencia que houve a diminuição da qualidade

demonstrada em provas de avaliação em larga escala aplicadas ao ensino fundamental e médio. Um dos desafios propostos a partir do referido documento é ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população mediante o processo de acesso universal à educação, mas, no tocante a educação superior aponta que:

Na educação superior, a frequência de jovens de 18 a 24 anos chegou a 12,6%, em 2006, ainda distante da meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 30%, a ser atingida em 2011. No tocante ao acesso a esse nível de ensino se repetem marcantes desigualdades quando se considera a localização do domicílio (áreas metropolitanas versus áreas rurais), e a raça/cor (negros e pardos versus brancos). Nesse sentido, o Governo Federal vem investindo no Plano de Expansão das Universidades Federais. Desde 2003, o Governo criou 10 universidades e foram construídos ou ampliados 48 campi, com a perspectiva de 30 mil novos estudantes ingressarem em cursos de graduação oferecidos pela rede pública federal, o que representa um crescimento de 25% na oferta anual de vagas. Também merece destaque o Programa Universidade para Todos (ProUni), que ao oferecer bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação, em instituições privadas de educação superior, contribui para a redução das desigualdades sociais do País. (BRASIL, 2008, p.134).

Percebe-se a partir da análise do PPA em questão, principalmente no que se refere a relação entre expansão do trabalho e dos salários como mecanismo necessário a fazer aumentar o nível do consumo das famílias brasileiras, a direta relação com o crescimento do setor produtivo. Isso também está alicerçado na expansão da educação, tanto com o objetivo de diminuir os níveis de analfabetismo como, também incluir os indivíduos ao mercado de trabalho com melhores qualificações obtidas através do ensino superior, inclusive do público antes negligenciado historicamente, diminuindo as desigualdades historicamente constituídas e que se manifestam também em forma regionalizada.

Quanto a avaliação setorial, a definição dos objetivos foram feitas a partir dos desafios apresentados através das Orientações Estratégicas de Governo para o PPA 2004-2007 e apontou para a necessidade da educação ser vista como um dos principais vetores responsáveis pelo desenvolvimento do país e acrescenta: "a inclusão social, a qualificação dos trabalhadores, a expansão da cidadania e o fortalecimento da democracia foram associados à educação (BRASIL, 2008, p.689), e, para tanto, se fazia necessária a expansão da oferta de vagas no ensino profissional e superior, reformando este último através da implantação do programa Universidade para Todos (ProUni). O documento continua nas seguintes linhas, apontando para um processo de expansão exitoso:

"[...] A ampliação da oferta de vagas no ensino superior teve continuidade por meio da expansão das universidades públicas federais e pela oferta de bolsas

no âmbito do ProUni, além da concessão, em 2007, de 2.500 bolsas aos alunos para permanência no ensino superior com a utilização de quase a totalidade dos recursos autorizados. O Fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi reestruturado, de modo a possibilitar um regime especial de financiamento para cursos definidos segundo a política de oferta do MEC, bem como o parcelamento da dívida fiscal e previdenciária das instituições de ensino superior que tenham aderido ao ProUni. (BRASIL 2008, p. 692-3).

O que se percebe a partir da avaliação do PPA 2004-2007 é que o crescimento do Brasil estava atrelado a articulação entre programas de transferência de rendas, qualificação profissional, inclusão educacional e criação de postos de trabalho para dar os subsídios necessários para que as famílias brasileiras tivessem acesso ao mercado, aumentando os seus salários e suas capacidades de consumo e, conseqüentemente, fazendo crescer a produção no país, demonstrando, portanto, o que deu certo, o que poderia ser melhorado e quais seriam os planos apresentados para construir o PPA 2008-2011. No entanto, não apresenta dados sobre a expansão de matrículas nas universidades. Segue, portanto, a análise do referido PPA no que concerne a sua avaliação.

4.3. Avaliação do PPA 2008-2011.

A avaliação do PPA 2008-2011 será feita com base na própria forma de organização proposta para a sua conseqüente publicação: de forma anual, com calendário de exercício e ano base. Sendo assim, tentar-se-á seguir a ordem cronológica, só que de forma global. Os relatórios de avaliação da dimensão estratégica são organizados em anexos que demonstram para cada programa a execução física e orçamentária das ações dos anos bases com as perspectivas para os anos posteriores. Além disso, mostram, a partir dos indicadores alcançados em cada ano base, quais são as possibilidades de se alcançar os índices previstos no PPA como, também, as medidas corretivas necessárias, segundo consta no anexo I do relatório, eles atendem ao disposto nos incisos II e III do artigo 19º da Lei nº 11.653/2008.

4.3.1 Relatório de Avaliação

Com relação ao programa 1073 (Brasil Universitário)⁸ o que consta no relatório é que o seu objetivo era ampliar com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e à

⁸ O Programa Brasil Universitário tem como objetivo ampliar com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e à extensão, com vistas a disseminar o conhecimento. Tem como público alvo alunos e professores das

extensão, com o intuito de disseminar o conhecimento e tendo como público-alvo alunos e professores de Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, como, também, bolsistas das IES privadas. Nos dados apresentados (ver tabela 1) evidenciam a quantidade de docentes com doutorado, mestrado, o coeficiente de alunos por docentes em exercício na educação superior, discentes matriculados no ensino presencial no turno noturno (Global e nas IFES) e investimentos em infraestrutura com a construção de novas unidades de ensino, demonstrando o que já foi executado e o previsto.

Tabela 1

instituições federais de ensino superior - Ifes, bem como bolsistas das instituições de educação superior - IES privadas.

**EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DO PROGRAMA 1073
BRASIL UNIVERSITÁRIO***

1073	BRASIL UNIVERSITÁRIO	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (apurado)	2011 (Índice previsto ao final do PPA - SIGPlan)
1826	Taxa de Docentes (Em Exercício) com Doutorado atuando nas IFES - Graduação Presencial	44,26	47,32	48,78	52,68	55,80	n/d	56,90
1827	Taxa de Docentes (Em Exercício) com Mestrado atuando nas IFES - Graduação	26,32	26,93	26,03	25,62	28,20	n/d	20,36
1828	Taxa de Docentes (Em Exercício) com Graduação atuando nas IFES - Graduação Presencial	29,40	25,76	25,17	21,63	15,70	n/d	22,74
1830	Coefficiente de Alunos por Docentes em Exercício na Educação Superior	15,22	15,49	15,39	15,01	15,78	n/d	16,34
1831	Taxa de Matrícula de Alunos em IFES - Graduação Presencial no Turno Noturno	25,38	25,33	25,55	25,90	28,40	n/d	40,09
3009	Taxa de Matrículas de Alunos em Cursos de Graduação Presenciais no Turno Noturno	60,13	60,89	61,67	62,59	63,45	64,09 (estimativa)	64,09
Empenho	Execução Orçamentária do Programa (R\$ milhões) – Valores Correntes	11.477	13.432	14.731	18.492	21.927	25.697	-
	Execução Orçamentária do Programa (R\$ milhões) – Valores Constantes (IPCA – médio de 2011)	14.768	16.676	17.306	20.713	23.382	25.697	-

Fontes: INEP/MEC – SESU/MEC e Siafi/STN – Elaboração: CEAD/CGP/SPO/SE/MEC

* Ressalta-se que alguns valores informados na Avaliação de Programa preenchida no SIGPlan divergem dos apresentados na tabela acima devido as correções realizadas pelos gerentes de programa neste Caderno Setorial.

Nos relatórios constam as medidas corretivas a serem adotadas para o que foi apresentado em cada ano base, demonstrando, no que se refere à educação superior, a preocupação mais direcionada à implementação do aumento de vagas para o turno noturno, tendo como referência o censo do INEP de 12/2006, que apontava uma taxa de 25,38 para as IFES e 60,13 em escala global. A meta prevista nesse caso para o final do PPA era de 40,09 de matrículas no turno noturno nas IFES e de forma geral, para o mesmo turno, a meta prevista era de 64,09.

Observando os relatórios de todos os anos bases percebe-se que o alcance foi bem abaixo da meta estipulada para a implementação do ensino superior noturno (único dado disponível acerca da educação superior): 33,92 para o ensino superior nas IFES e 63,45 de forma geral. Os dados apresentados dão mais ênfase a formas de educação específicas, como a educação fiscal,

educação para o campo, dentre outras. Além do mais, os relatórios foram mais direcionados à informação do que estava sendo gasto a cada ano, se estavam alcançando as metas e quais eram as medidas corretivas a serem adotadas. Muitas vezes essas informações não constavam em todos os relatórios e, além do mais, ficaram na apresentação de dados quantitativos, com pouca percepção qualitativa da conjuntura, dificultando qualquer inferência com relação ao PPA 2008-2011, principalmente no que concerne o que estava sendo apresentado. No que isso, portanto, pode ajudar a compreender a conjuntura que introduz os afrodescendentes e pobres no ensino superior de forma periférica?

Conclusão

Os dados trazidos seguiram a ordem de apresentação de alguns elementos importantes para compreender o objeto da forma como pretendeu-se trabalhá-lo. Primordialmente, analisar comparativamente o processo de desenvolvimento do tipo de acumulação primitiva construída no Brasil com relação ao que fora desenvolvido na Europa, principalmente Inglaterra, tinha como pressuposto apresentar a especificidade que deu a base fundamental à transição do modo de produção escravista para o capitalista primitivo no Brasil, pois, conservaram-se elementos estruturados e estruturantes da ordem econômica anterior, principalmente no que concerne a predominância de uma classe específica que se libertou das amarras monárquicas portuguesas com a instauração da República. Não foi por acaso que em um pouco mais de um ano de diferença o Brasil passou por dois processos de suposto rompimento – um do modo de produção e outro na forma de organização política.

Por outro lado, esse rompimento modificou a ordem da organização econômica, pois, ao libertar o negro que havia se constituído como elemento essencial à reprodução do modo de produção escravocrata o jogou em outra forma de sociabilidade em torno do capital – ele passaria a vender a sua força-de-trabalho em troca de salário, mas, competindo com os elementos estrangeiros, brancos, europeus, que haviam vindo ao Brasil para uma suposta tentativa de branqueamento da sociedade brasileira. Viu-se que esse processo não poderia ter somente essa explicação, justamente porque o imigrante já tinha a experiência do tipo de relação mercantil da mão-de-obra e que apontar um ou outro motivo como sendo predominante era insuficiente para explicar os porquês da exclusão do negro/afrodescendente da ordem social competitiva instaurada no Brasil.

A partir dessa lógica algumas outras questões foram levantadas. Primeiramente, que a não introdução do negro na ordem social competitiva se dava pelo persistente preconceito enraizado na sociedade brasileira, que o via ainda como escravo, irracional, e sem qualquer tipo de disciplina. O que antes era imposto através dos castigos físicos ou mesmo da morte exemplares não condizia mais como o modo de reprodução do capital, pois, como acontecera na Europa com o cercamento das terras, a formação da propriedade privada e a expulsão dos trabalhadores das suas terras, no Brasil os ex-escravos poderiam ser utilizados como mão-de-obra mais barata justamente pela falta de qualificação para a execução de algumas atividades. Ele passara a ser o “exército reserva de trabalhadores”, aqueles que aceitariam quaisquer

condições laborais para estarem incluídos na ordem social competitiva. No entanto, o problema do negro estava na não incorporação de elementos necessários à reprodução do capital: a disciplina em diversas instâncias, a racionalidade da poupança, dentre outras questões, que só seriam aprendidas através da educação.

Quanto a isso, foi importante observar como a educação foi estruturada dentro do processo de modernização conservadora justamente porque ela era a necessidade de desenvolvimento econômico sem mudar a estrutura de privilégios e desigualdades estruturantes na sociedade brasileira. Para isso, incluir periféricamente, concedendo espaços permitidos sem tocar na centralidade de dominação se faziam importantes para compreender os sentidos construídos pela forma como se organizava a educação. O que se percebeu foi que o processo de crescimento da educação superior, quanto ao número de universidades e vagas, não era condizente com a demanda construída pela democratização do acesso à educação básica. Aí é que entraram as instituições privadas de ensino superior que concedia o serviço como complementação ao que o Estado não conseguia oferecer. Por isso os vestibulares passaram do regime eliminatório para o classificatório e muitos investimentos públicos eram direcionados ao setor privado através da concessão de bolsas.

Atualmente, e é o objeto desta pesquisa, há um processo de construção democrática do acesso ao ensino superior, tanto através da instância pública pelas IFES quanto através do setor privado que é feita por intermédio da concessão de bolsas. Segundo os PPAs de 2004 -2007 e 2008 – 2011, ambos construídos no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a democratização do acesso à educação superior seria um passo necessário e importantíssimo para qualificar o trabalhador e, conseqüentemente, favorecer a ele a possibilidade de adentrar de forma mais competitiva no mundo do trabalho, criando nele a capacidade de consumir de forma consistente. Isso proporcionaria o desenvolvimento econômico da nação justamente porque incentivaria a produção. Dentro desse processo de democratização do acesso à educação superior também se construíram as cotas raciais e sociais com o objetivo de “pagar” uma dívida histórica, concedendo um percentual de 20% de vagas nas universidades públicas para os estudantes que se autodeclarassem negros, pardos, afrodescendentes, oriundos das escolas públicas e com determinado limite de renda.

O que se percebe é que a democratização do acesso ao ensino superior obedece a lógica de fortalecimento também do capital ao qualificar o trabalhador e proporcionar o incremento do setor produtivo. No entanto, esse processo se dá também através da auto declaração feita

pelo próprio Estado de que não tem condições suficientes para arcar sozinho as despesas necessárias para que isso se torne concreto. Os benefícios concedidos tendem a também construir um mercado consumidor necessário à implantação do capital. Entender esse contexto dialogando com a forma como a educação vem se constituindo no ensino superior público e privado é importante, porque ela parece, também, objeto de consumo na conjuntura atual. Uma das coisas que mais me chamaram a atenção foi o deslocamento dos recursos públicos para o setor privado em forma de bolsas concedidas aos alunos que atendessem a determinado perfil socioeconômico ao invés de aloca-los no fortalecimento da educação superior pública de forma verdadeiramente democrática e universal. As cotas sociais e raciais também são “vitimadas” por esse processo, porque, mesmo com a ampliação do número de vagas através do REUNI estas não atendem satisfatoriamente a demanda construída por todos os anos de negligência.

Viu-se durante o presente texto que as cotas raciais criavam uma situação *sui generis*: um preconceito “meritocrático”, em que os “favorecidos” eram acusados de adentrar nas instituições públicas de ensino superior com notas menores, tirando vagas que poderiam ser destinadas às pessoas meritocraticamente mais competentes. Essa situação criou até um processo de tentativa de invisibilidade dentro da universidade em que os próprios cotistas tinham receio de se autodeclararem como tal, conforme Daniela Frida Drelich Valentin (2012) relata. O preconceito enraizado na sociedade brasileira tornou-se mais cruel graças aos ganhos de espaço galgados historicamente pelos negros de forma organizada ou não, lugares esses que antes só pertenciam a determinada classe e cor.

Por outro lado, a necessidade de qualificação para adentrar no mercado de trabalho conjuntamente à política de democratização do acesso ao ensino superior, que dava como possibilidade a via privada, tornava-se instrumento para a consecução dos objetivos, mas, sem sofrer as consequências dos preconceitos enraizados e que ganharam novo conteúdo a partir dos embates meritocráticos. Assim, ganha corpo a formação de capital humano a partir das instituições privadas por intermédio da concessão de bolsas pelo FIES em sua forma de adiantamento financeiro, pois, o bolsista tem determinado prazo de carência para começar a pagar aos cofres públicos os valores destinados à sua formação.

O processo de democratização do acesso ao ensino superior tendo uma instância pública que declaradamente não tem condições de proporcionar o acesso universal, mesmo com todos os investimentos direcionados à sua estruturação, coexistindo com instituições de ensino superior privadas que recebem direcionamentos financeiros governamentais como mecanismo

de fomento faz com que esta seja favorecida justamente porque não tem categorias limitadoras como perfil étnico/racial como requisito de recorte ao acesso. Nesse sentido, o processo de democratização do ensino também perpassa pela lógica da política do consumo massificado em que o indivíduo consome para ter a qualificação necessária para adentrar no mercado de trabalho com melhores salários para poder consumir os produtos das grandes empresas.

O que se pode compreender com isso é que a demanda histórica por melhores condições que possibilitassem a realização da concretização da formação do ser ontológico que se fundamenta como ser social através do trabalho, ou seja, todos que foram negligenciados pelo processo de construção de privilégios de classe e modernização conservadora - afrodescendentes, negros e pobres que sofreram e sofrem até os dias atuais diversas formas de preconceito, é arrastada pelos interesses conjunturais do Estado em fomentar o capital privado sem fortalecer de forma consistente o setor público. As cotas terminam virando limitadoras do acesso ao ensino superior, vistas como indesejáveis pelos que defendem a real equidade entre os cidadãos e como um mal necessário por aqueles que são corajosos para enfrentar abertamente ou mesmo construindo um perfil social e cultural de invisibilidade todas as formas de preconceito. O ensino superior privado torna-se, portanto, uma opção para aqueles que são excluídos pelas limitações dos mecanismos de inclusão social e educacional.

As informações contidas nos PPAs de 2004 – 2007, de 2008 - 2011 e nos seus relatórios de avaliações demonstram que o perfil conjuntural referente aos aspectos econômicos e sociais, para a proposta de desenvolvimento defendida pelo Estado que se faria a partir da qualificação do trabalhador, aumento das rendas das famílias brasileiras, fomento da produção e incentivo ao consumo massificado ganhou proporções importantes para o incremento do processo de democratização do ensino, formando consumidores da educação ávidos pela qualificação necessária para adentrar no mercado de trabalho e consumir. Isso afetou substancialmente os que concorriam às cotas justamente porque viam a possibilidade da concretização dos seus objetivos pela via privada já que as instituições públicas não ofereciam vagas necessárias para atender a demanda e ainda se faziam como ambientes cruéis, fomentadores de diversos tipos de preconceito. Simplesmente, o público demandante, historicamente negligenciado, vem sendo utilizado sob a bandeira da democratização da educação superior para alavancar como consumidores a política econômica que atende interesses privatizantes.

Referências

- ABELA, Jaime Andréu. *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Centro de estudios andaluces*, 2001. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ALMEIDA, Carina E. M. de. O discurso da inclusão nas políticas de educação superior (2003 – 2008). Mato Grosso do Sul, 2009. (TESE) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS.
- AZEVÊDO, Fernando Antônio. *As ligas camponesas*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BEM, Arim Soares. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Educ. Soc.* v.27 n.97 Campinas set./dez. 2006.
- BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968, 25 anos depois. In: *Revista Brasileira de*
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc. *El propósito de la sociología reflexiva (Seminario de Chicago)*. In: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o poder simbólico*. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2009.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Preparação do Plano Plurianual 2004 - 2007. www.Planejamento.gov.br/arquivos_down/SPI?publicações?evolução_39
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Preparação do Plano Plurianual 2008 - 2011. http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2008/081015_ppa_2008_mespres.pdf
- CARVALHO, Camila Magalhães. *Por uma perspectiva crítica de Direitos Humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público*. São Paulo, 2011. (DISSERTAÇÃO) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, USP.
- CARVALHO, Cecília de et. al. *Como é bom saber-se lido*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 6 ed. Cortez, 2007.
- CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. *Revista Brasileira de Educação*. n.11, v.31.

2006.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2006.

Ciências Sociais, n.26, out. 1994. Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, June 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200002&lng=en&nrm=iso>.

FAORO, Raymundo Faoro. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 6 ed. Cortez, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Dificuldades comuns entre os que pesquisam em educação*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. Cortez, 1997.

_____. *Sobre a arte ou a estética do ato de Pesquisar em Educação*. In: FAZENDA, Ivani (org). FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da raça branca): volume 1*. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.

FILICE, Ranísia C. Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. Brasília, 2010. (TESE) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, UNB.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2ª edição, 2005.

FRASER, Nancy. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: EdUnB, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. São Paulo: Unicamp, 2003.

FURTADO, Celso. O fator político na formação nacional. *Estudos Avançados*, v. 14, n.40. São Paulo: Edusp, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Quando os jovens entram em cena: maio de 1968 na França. In: *Sociologia dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Cortez, 2013. (Questões da nossa época; v. 47).

HENRY, Paul. *Os fundamentos teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux (1969)*. In: GADET, Françoise & TONI, Hak (org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. - (Coleção Docência em Formação).

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil : ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil / John Locke ; introdução de J.W. Gough ; tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994 – (Coleção clássicos do pensamento político). ISBN 85-326-1240-7

LUNA, Sérgio. *O falso conflito entre tendências metodológicas*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4 ed. Cortez, 1997.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas , v. 30, n. 106, p. 15-35, Apr. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>.

Martins, J. S.. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais (2ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Tradução: Leandro Konder. 2ª Edição. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MESQUITA FILHO, Odilon Pinto de. *Linguística III : teoria da análise do discurso -Letras Vernáculas - EAD*. Ilhéus, BA : UAB/ UESC, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o Funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In. _____. A Educação Superior no Brasil. In. SOARES, Mª Susana Arrosa. A Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. ISBN-85-88468-09-3

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio e Janeiro: Jorge Zahar ED: 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In. SOARES, Mª Susana Arrosa. A Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. ISBN-85-88468-09-3

ORLANDI, Eni Puccinelli, *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, Françoise & TONI, Hak (org). Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O Termo Modernização Conservadora: sua origem e utilização no Brasil. In. REN - Revista Econômica do Nordeste. Volume 40 nº 3, julho - setembro de 2009. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>

PIVA, Luiz Guilherme. *Ladrilheiros e semeadores: a modernização brasileira no pensamento político de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte (1920-1940)*. São Paulo: departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2000.

QUEIROZ, V. . Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. *Universidade e Sociedade (Brasília)* , v. 55, p. 44-57, 2015.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. In: *Revista Ibero Americana*, nº 31, abril de 2003, pp. 91-120.

RIBEIRO, Pedro Henrique. Luhmann "fora do lugar"?: como a "condição periférica" da América Latina impulsionou deslocamentos na teoria dos sistemas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 105-123, outubro. 2013 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092013000300007&lng=en&nrm=iso

SAAVEDRA, Giovani Agostini, SOBOTTKA, Emil Albert, Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* 2008, Disponível em: <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=74211531002>. ISSN 1519-6089

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1982

SKIDMORE, Thomas E.. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

TENÓRIO, Douglas Apratto. *Metamorfose das Oligarquias*. Maceió: EDUFAL, 2009.

VALENTIN, Daniela Frida D. *Ex-alunos cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro, 2012. (TESE) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ.

WEFFORT, Francisco (org.). *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 2000 (volume 1: Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau e "O Federalista").